



Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



ANTONIO MARCOS DA CONCEIÇÃO UCHOA

**A EXPERIÊNCIA DE IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO NO IFSERTÃOPE 2005 - 2021**

RECIFE

2024

ANTONIO MARCOS DA CONCEIÇÃO UCHOA

**A EXPERIÊNCIA DE IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO NO IFSERTÃOPE 2005 - 2021**

Tese apresentada à banca examinadora no curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, na linha de pesquisa de Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ramon de Oliveira

RECIFE

2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca do Centro de Educação

Uchoa, Antonio Marcos da Conceição.

A EXPERIÊNCIA DE IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO
IFSERTÃOPE 2005-2021 / Antonio Marcos da Conceição Uchoa. -
Recife, 2024.

391f.: il.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, Educação, Programa de
Pós-graduação em Educação - PPGE.

Orientação: Ramon de Oliveira.

1. Implementação do Ensino Médio Integrado; 2. Formação
Humana Integral; 3. Práticas Pedagógicas na Educação
Profissional. I. Oliveira, Ramon de. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

CDD 370

ANTONIO MARCOS DA CONCEIÇÃO UCHOA

**A EXPERIÊNCIA DE IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO
NO IFSERTÃOPE 2005 - 2021**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Educação.

Aprovado em: 23/08/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ramon de Oliveira (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Marise Nogueira Ramos (Examinadora Externa)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Katharine Ninive Pinto Silva (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. José Nildo Alves Caú (Examinador Externo)
Instituto Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Assis Leão da Silva (Examinador Interno)
Instituto Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]



Emitido em 02/09/2024

APROVACAO DA BANCA N° 158/2024 - PPGEDU (11.45.07)

(N° do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 02/09/2024 12:38)

MONICA VANESSA DE JESUS BEZERRA

ASSISTENTE EM ADMINISTRACAO

PPGEDU (11.45.07)

Matricula: ###407#1

Visualize o documento original em <http://sipac.ufpe.br/documentos/> informando seu número: 158, ano: 2024, tipo:
APROVACAO DA BANCA, data de emissão: 02/09/2024 e o código de verificação: a3f47112ff

Dedico este trabalho, em seu pleno sentido ontológico, a Liz, Benjamim e a pequena Ana Laura, pessoas sem as quais eu não teria levantado após os tombos da caminhada. E também, a minha mãe Sebastiana (*in memoriam*) e meu pai Sabóia (*in memoriam*) que em vida não conseguiram ver o “Amor de mãe”, que queria ser jogador de futebol, virar Doutor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em princípio, a meus pais Sebastiana Anastácia da Conceição Uchoa e Sabóia Quinto Uchoa, que, mesmo não estando mais neste plano terreno, me ensinaram que a coragem e a disciplina nos levam longe.

Agradeço à minha esposa Liz e a meus filhos Ana Laura e Benjamim, por comumente me darem beijos e abraços e, portanto, a força necessária para continuar a caminhada em um contexto histórico sanitário que muito nos tirou.

Agradeço a meu orientador e amigo, prof. Ramon de Oliveira, por me ensinar que a academia pode ser leve, mas sem perder a necessária densidade que os compromissos ético-políticos e científicos nos impõem.

Agradeço à minha querida tia Nelita, que, por vezes, nos incentivava e demonstrava preocupação com o andamento e término das atividades do doutoramento.

Agradeço ao amigo e camarada Herlon Bezerra, que, já no final desta caminhada, fortaleceu em mim a necessidade de assumirmos várias das tarefas históricas com as quais nos comprometemos ao longo dessa caminhada.

Agradeço à minha querida e segunda mãe, Marlene, que, mesmo sem dominar a escrita formal, me deu várias lições de leitura de mundo absolutamente necessárias em momentos difusos dessa caminhada, além, é claro, de proporcionar boas risadas.

Agradeço aos amigos do grupo PIBIC, criado pelo prof. Ramon, que em vários momentos nos deu apoio e incentivos importantes.

Agradeço ao amigo e camarada, Antonio Marcos de Oliveira, que nos ajudou no início desta caminhada, mas que, infelizmente, não conseguiu ver o este ciclo sendo completado.

Agradeço a todas e todos os entrevistados que, gentilmente, se dispuseram a contribuir com esta pesquisa.

Por fim, agradeço aos amigos e amigas da turma 19 do Doutorado, turma essa que só encontramos presencialmente ainda sem saber que seríamos uma turma, no processo de seleção em 2019. Nos encontramos algumas vezes nas aulas remotas e vez por outra em contatos esporádicos pelo whatsapp, mas que compartilhamos a convergência histórica de sermos uma turma parida da pandemia de Covid-19.

Entrevistador: o que se espera de um egresso do Ensino Médio Integrado?

Entrevistado: formação Plena! Formação plena entendeu? O Ensino Médio Integrado foi o meu sonho!

A escola profissional não deve se transformar numa incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem alma, mas apenas com olho infalível e mão firme. Também através da cultura profissional é possível fazer brotar do menino um homem; desde que essa cultura seja educativa e não só informativa, ou não só prática e manual (Gramsci, 1916, p. 2).

RESUMO

Esta tese de doutorado, intitulada "A Experiência de Implementação do Ensino Médio Integrado no IFSertãoPE 2005-2021", tem como objetivo geral analisar as perspectivas do Ensino Médio Integrado (EMI) que estruturaram-se no IFSertãoPE no período de 2005 a 2021. Para alcançar esse objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos: investigar qual perspectiva da relação trabalho e educação foi construída no processo de implementação do EMI na instituição a partir de determinantes como a dualidade estrutural, a legislação e as demandas do setor produtivo; identificar as perspectivas de formação humana que foram assumidas no interior dos documentos institucionais do IFSertãoPE que remetem ao EMI, e; analisar quais práticas dos docentes do EMI foram estruturadas no processo de implementação, bem como sua relação com os documentos institucionais. A metodologia adotada é qualitativa, com abordagem baseada no materialismo histórico-dialético (Kosik, 1969; Cury, 1983; Marx, Engels, 2007). Utilizamos a triangulação de técnicas através de pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas e revisão de literatura, baseando-nos em referências teóricas, metodológicas e epistemológicas do Ensino Médio Integrado, bem como sobre a implementação de políticas públicas. O local da pesquisa foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE), especificamente o Campus Petrolina. Os sujeitos da pesquisa foram professores, gestores e membros da equipe técnico-pedagógica envolvidos na implementação do EMI durante o período estudado. Os resultados indicam que, ao longo do processo de implementação do EMI, houve uma dinâmica de mudança na perspectiva formativa inicial, predominantemente unilateral, em direção a uma perspectiva que tem a omnilateralidade como horizonte, embora de maneira contraditória e híbrida. Concluímos que as perspectivas de Ensino Médio Integrado que estruturaram-se no IFSertãoPE refletem parcialmente os momentos históricos e que criaram determinações, fundamentalmente, mas não exclusivamente, econômicas, que influenciaram tanto as concepções institucionais, as práticas pedagógicas docentes e também os documentos institucionais na direção da formação de um tipo humano subsumido à racionalidade do mercado, muito embora disputas internas no processo de implementação da forma integrada tenham gerado ao longo do tempo assimetrias nas correlações de força, o que tem possibilitado experiências pedagógicas que caminham, por vezes de forma ambígua e contraditória, na direção de uma formação humana integral.

Palavras-chave: implementação do Ensino Médio Integrado; trabalho e Educação; formação Humana Integral; práticas Pedagógicas na Educação Profissional.

ABSTRACT

This doctoral thesis, entitled "The Experience of Implementing Integrated High School at IFSertãoPE 2005-2021," aims to analyze the perspectives of Integrated High School (IHS) at IFSertãoPE between 2005 and 2021. In order to achieve this aim, the following specific objectives were set: to investigate which perspective of the work and education relationship was constructed in the IHS (Integrated High School) implementation process at the institution, taking into account factors such as structural duality, legislation and the demands of the productive sector; to identify the perspectives of human formation that were assumed within the institutional documents of the IFSertãoPE referring to IHS; to analyze the practices of IHS teachers that were structured in the implementation process, as well as their relationship with the institutional documents. The study adopted a qualitative approach based on historical-dialectical materialism (Kosik, 1969; Cury, 1983; Marx, Engels, 2007). A triangulation of techniques was employed, comprising documentary research, semi-structured interviews and a literature review. These were based on theoretical, methodological and epistemological references on Integrated High School, as well as on the implementation of public policies. The research was conducted at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Sertão Pernambucano - IFSertãoPE, with a particular focus on the Petrolina Campus. The research participants were teachers, managers and members of the technical-pedagogical team who were involved in the implementation process of integrated education at the institution within the established time frame. The findings indicate that throughout the implementation of the integrated program, there was a shift in perspective from a predominantly unilateral training approach as set out in the initial documents and practices, towards an omnilateral approach, despite the contradictory and hybrid nature of it. It can be thus concluded that the perspectives of Integrated High School structured at IFSertãoPE reflect the historical moments that have created fundamental economic determinations influencing the development of institutional conceptions, teaching practices, and institutional documents in the direction of the formation of a human type subsumed to market rationality. Nevertheless, internal disputes in the process of implementing the integrated form have generated asymmetries in the correlations of power over time, which has facilitated pedagogical experiences that, at times, are ambiguous and contradictory in their pursuit of an integral human formation.

Key-words: implementation of Integrated High School; labor and Education; integral Human Formation; pedagogical Practices in Vocational Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Processo de expansão da rede federal de EPT.....	76
Figura 2 -	Procedimento geral de conhecimento do objeto na pesquisa materialista dialética.....	95
Figura 3 -	Etapas do ciclo de pesquisa.....	102
Figura 4 -	Mapa de atuação do IFSertãoPE.....	110
Figura 5 -	Visão frontal do bloco administrativo do campus Petrolina.....	112
Figura 6 -	Forma de organização do currículo dos cursos de EMI do campus Petrolina.....	117
Figura 7 -	Processo de triangulação para análise e interpretação do objeto de pesquisa.....	120
Figura 8 -	Competências e habilidades no sumário do PPC do EMI em Eletrotécnica.....	249
Figura 9 -	Competências e habilidades no ementário do PPC do EMI em Eletrotécnica.....	249
Figura 10 -	Perspectivas de formação humana no PPI.....	254

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Matrícula na educação profissional no Brasil no âmbito dos estados.....	72
Tabela 2 -	Matrícula no Ensino Médio Integrado no Brasil no âmbito dos estados.....	73
Tabela 3 -	Docentes, técnicos administrativos e alunos por unidade administrativa.....	110
Tabela 4 -	Titulação docente por categorias de curso.....	113
Tabela 5 -	Sujeitos da pesquisa.....	118
Tabela 6 -	Entrevistas realizadas.....	121

LISTA DE SIGLAS

ABRANET	Associação Brasileira de Internet
AC	Análise de Conteúdo
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APL	Arranjo Produtivo Local
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBO	Código Brasileiro de Ocupações
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CH	Carga Horária
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COVID-19	Corona Virus Disease
CP	Câmara Plena
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNEPT	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica
DepPAE	Departamento de Políticas de Assistência Estudantil
EaD	Educação a Distância
EAFDABV	Escola Agrotécnica Federal Dom Avelar Brandão Vilela
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Médio Integrado
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ETFPE	Escola Técnica Federal de Pernambuco
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e

Valorização dos Profissionais da Educação

GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDSTP	Instituto de Desenvolvimento Social e do Trabalho do Sertão Pernambucano
IF	Instituto Federal
IFPB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IFSertãoPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
IFTM	Instituto Federal de Educação do Triângulo Mineiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
MTb	Ministério do Trabalho
NAPNE	Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Especiais
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional

SEB	Secretaria de Educação Básica
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública
SUS	Sistema Único de Saúde
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCH	Teoria do Capital Humano
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCU	Tribunal de Contas da União
UNED	Unidade Descentralizada de Ensino
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Síntese do quantitativo de trabalhos localizados e selecionados, por plataforma.....	41
Quadro 2 -	Trabalhos selecionados na pesquisa por ano, tipo e palavras-chave.....	42
Quadro 3 -	Síntese do conteúdo das categorias convergentes nos textos.....	64
Quadro 4 -	Fases da expansão da rede federal de EPT.....	74
Quadro 5 -	Cursos ofertados pelo campus Petrolina.....	113
Quadro 6 -	Características gerais dos cursos de ensino médio integrado do IFSertãoPE campus Petrolina.....	116
Quadro 7 -	Perfil dos entrevistados.....	123
Quadro 8 -	Documentos e roteiro de análise.....	126
Quadro 9 -	Etapas do processo de análise de conteúdo realizadas na pesquisa.....	129
Quadro 10 -	Quadro de referência metodológica.....	132
Quadro 11 -	Características dos editais de processos de seleção do ensino médio integrado.....	153
Quadro 12 -	Organização da carga horária do primeiro PPC.....	163
Quadro 13 -	Organização da carga horária das matrizes de 2008.....	164
Quadro 14 -	Organização da carga horária dos PPCs após a primeira reformulação.....	165
Quadro 15 -	Organização da carga horária dos PPCs após a segunda reformulação.....	167
Quadro 16 -	Formações continuadas realizadas no IFSertãoPE Campus Petrolina.....	169
Quadro 17 -	Relação trabalho e educação expressa em perspectivas de formação.....	176
Quadro 18 -	Relação trabalho e educação nas legislações.....	211
Quadro 19 -	Síntese das perspectivas de formação humana nos documentos institucionais na perspectiva vertical.....	275
Quadro 20 -	Síntese das práticas pedagógicas docentes nos documentos institucionais.....	306
Quadro 21 -	Síntese das práticas pedagógicas docentes estruturadas.....	334
Quadro 22 -	Desafios à realização das práticas integradas.....	348
Quadro 23 -	Síntese da relação entre os documentos e as práticas pedagógicas estruturadas.....	350
Quadro 24 -	Síntese das práticas pedagógicas docentes e sua relação entre o dito e o feito.....	354

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Matrículas da educação profissional nos estados.....	72
Gráfico 2 -	Matrículas do Ensino Médio Integrado nos estados.....	73
Gráfico 3 -	Matrículas do Ensino Médio Integrado na rede federal entre 2007 e 2017.....	78
Gráfico 4 -	Oferta de vagas para a forma integrada no IFSertãoPE Campus Petrolina.....	157
Gráfico 5 -	Matrículas do ensino médio integrado no IFSertãoPE Campus Petrolina.....	158
Gráfico 6 -	Evasão do ensino médio integrado no IFSertãoPE Campus Petrolina.....	159

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL	322
2.1	IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	34
2.2	EXPERIÊNCIAS SOBRE O EMI NA REDE FEDERAL DE EPT NO BRASIL	38
2.2.1	Processo metodológico da pesquisa: como fizemos e o que achamos	39
2.2.2	Trabalhos selecionados: conteúdos e convergências	43
2.3	O ENSINO MÉDIO INTEGRADO COMO POLÍTICA EDUCACIONAL	66
2.3.1	A ampliação das matrículas do ensino médio integrado nas redes estadual e federal	70
3	PERCURSO METODOLÓGICO	91
3.1	PARA COMEÇAR A CONVERSA	91
3.2	TRAÇADO METODOLÓGICO	101
3.2.1	O chão e os sujeitos da pesquisa	105
3.2.2	Os procedimentos da pesquisa	119
3.2.3	Questões éticas... ou compromisso ético-político?	136
3.3	NO MEIO DA PANDEMIA TINHA UMA TESE. TINHA UMA TESE NO MEIO DA PANDEMIA	139
4	ASPECTOS DA IMPLEMENTAÇÃO E A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO NO EMI DO IFSERTÃOPE: A CONTRADIÇÃO COMO SÍNTESE E COMO REGRA	147
4.1	A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFSERTÃOPE CAMPUS PETROLINA: ALGUNS OLHARES	148
4.2	PERSPECTIVA DA RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA IMPLEMENTAÇÃO DO EMI NO IFSERTÃOPE	175
4.2.1	A relação trabalho e educação no EMI do IFSertãoPE a partir do determinante dualidade estrutural	176
4.2.2	A relação trabalho e educação no EMI do IFSertãoPE a partir da legislação como uma determinação	187
4.2.3	A relação trabalho e educação no EMI do IFSertãoPE a partir das demandas do setor produtivo como uma determinação	222

5	A PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO HUMANA E O EMI NO IF SERTÃO PE...	232
5.1	PRIMEIRA FASE: A PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO PRAGMÁTICA	235
5.2	SEGUNDA FASE: O APROFUNDAMENTO DO PRAGMATISMO	247
5.3	TERCEIRA FASE: A PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO AMPLIADA	252
6	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES NO EMI: (IM)PERTINÊNCIAS ENTRE O DITO E O FEITO.....	279
6.1	O DITO: OS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS E AS PRÁTICAS DOCENTES .	280
6.2	O FEITO: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES ESTRUTURADAS NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO EMI.....	308
6.3	(IM)PERTINÊNCIAS ENTRE O DITO E O FEITO: (AS)SIMETRIAS ENTRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ESTRUTURADAS E OS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS	337
7	CONCLUSÕES.....	358
	REFERÊNCIAS.....	366
	APÊNDICES.....	385
	ANEXOS.....	389

1 INTRODUÇÃO

Esta Tese cujo título é “A experiência de implementação do Ensino Médio Integrado no IFSertãoPE 2005-2021”, teve a intenção de analisar as perspectivas de Ensino Médio Integrado (EMI) que estruturaram-se no IFSertãoPE no período de 2005 a 2021.

Ao tratar da processualidade da implementação da forma integrada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IFSertãoPE, especificamente no Campus Petrolina, refletimos inicialmente acerca da expressão “experiência”¹, tendo em vista tratar-se de um conjunto dinâmico e dialético de elementos vinculados a uma política educacional com forte fundamento político na perspectiva da formação humana integral, na superação da dualidade estrutural e na politecnicidade, mas que se materializava objetivamente no chão de instituições historicamente marcadas pela formação fragmentada, pragmática, cuja valorização do domínio da técnica lhe impunha, como síntese, a finalidade de formar perfis orientados pelas necessidades do mercado. Desta relação resulta uma síntese que mescla processos de construção contraditórios e híbridos que, local ou nacionalmente, ainda realiza uma formação com forte sentido, predominantemente, econômico.

Na produção de conhecimento que realizamos na seção 2 desta Tese a partir de estudos realizados em teses e artigos científicos que tratavam das formas de implantação e implementação da forma integrada na rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, identificamos quatro grandes categorias que reuniam a maior parte da produção de conhecimento sobre tal temática, sendo: a) Práticas pedagógicas; b) Organização curricular e documentos orientadores; c) Limitações, dificuldades e desafios à integração, e; d) Formas de implementação.

A categoria ‘Práticas pedagógicas’ apontava predominantemente para a distância que existia entre o que os professores realizavam enquanto práticas pedagógicas no EMI, e o que constava nos documentos institucionais, sinalizando resistências no diálogo entre os professores da formação profissional com os da formação geral, bem como ausência de incentivos das instituições na realização de práticas integradas em um contexto de várias

¹ Ao longo da realização desta Tese e em contato direto com os documentos institucionais e o relato dos entrevistados, foi possível ratificar a escolha da palavra “experiência”, tendo em vista a ausência de documentos tanto locais quanto nacionais que pudessem orientar, inicialmente, as compreensões e formas de implantação do Ensino Médio Integrado na instituição. Desse modo, muito do que foi construído inicialmente enquanto formas da oferta integrada, ia sendo construído a partir do que se compreendia localmente sobre o que é EMI, o que é um currículo integrado, bem como o que são práticas integradas.

reclamações por conta das deficiências na formação inicial docente frente à temática da integração curricular. Já a categoria ‘Organização curricular e documentos orientadores’ registra uma expressiva distância entre o que a legislação orientava enquanto forma de oferta integrada e os documentos produzidos no âmbito de cada instituição, sinalizando que elementos conceituais e de fundamentos filosóficos e epistemológicos não apareciam nos Projetos Pedagógicos de Curso. Tais documentos eram fortemente marcados pela lógica das competências, pela ausência de incentivos e orientações à formação continuada, bem como sustentavam uma organização curricular que mais induzia uma formação concomitante do que a integrada.

A categoria ‘Limitações, dificuldades e desafios à integração’ expõe as inúmeras dificuldades na adoção e realização de estratégias de integração nas práticas docentes. Expressa que a maior parte das compreensões docentes sobre a integração se reduz a uma questão de forma, mas que existem outras dimensões que limitam as práticas integradas, tais como: questões operacionais, de gestão, financeiras e de infraestrutura. Além disso, as poucas reuniões realizadas com o intuito de pensar tanto as práticas pedagógicas como um currículo integrado eram esvaziadas. Por último, a categoria ‘Formas de implementação’ registra experiências que podem ser agrupadas em dois polos. O primeiro são as experiências institucionais que tentam realizar formações continuadas aos professores, produção documental sobre a forma integrada, bem como tentam realizar momentos de discussão pedagógica entre os docentes das distintas áreas de formação. Do outro lado, e estas são as experiências predominantes, os relatos apontam para construções curriculares justapostas, frutos da incompreensão dos professores e também institucional sobre a forma integrada, bem como o aprofundamento de práticas pedagógicas vinculadas exclusivamente às áreas de formação geral, de um lado, e profissional, do outro, sem a devida construção de um diálogo interdisciplinar. Esses levantamentos de informação tiveram por base as seguintes fontes: Pereira (2010); Moreira; Gobbi (2011); Dos Anjos et al. (2013); Marachin; Amaral; Ferreira (2013); Brunow (2017); Melo (2018); Santos (2018); Bezerra (2020); Goulart; Bilhão (2020); Marschin et al. (2020); Da Silva (2020).

Ainda que essa produção de conhecimento, destacadamente relacionada às formas de implantação e implementação da forma integrada, registre elementos importantes relacionados às práticas pedagógicas construídas, às compreensões institucionais, bem como às dificuldades relacionadas às formas de implementação do EMI, é possível identificar que tal produção de conhecimento ainda carece de maior aprofundamento relacionado à

correlação entre os documentos institucionais e as práticas pedagógicas construídas, bem como acerca das concepções sobre a forma de oferta integrada e sua relação com a formação continuada dos professores e equipes técnico-pedagógicas, preocupações estas que levamos em conta nesta Tese.

Ao considerar especificamente esta discussão sobre as formas de implantação e implementação do Ensino Médio Integrado no IFSertãoPE, identificamos que elementos relacionados a mediações e determinações, destacadamente de ordem econômica, predominaram na orientação da escolha dos cursos, na produção documental, bem como nas práticas pedagógicas docentes de forma mais intensa no início da implementação do EMI na instituição e, de forma mais difusa ao longo do processo de implantação nos últimos anos.

No contexto histórico desta discussão, é possível identificar que, historicamente, as (re)configurações em torno do Ensino Médio, seus modelos e públicos-alvo foram mudando, mas sempre em torno de interesses classistas burgueses que, ora visualizavam a formação de mão de obra barata para o atendimento às demandas de mercado, ora expressavam políticas de contenção do acesso aos níveis superiores de educação pelas populações mais pobres (Ferreira, 2017).

Conforme destaca a professora Eliza Bartolozzi Ferreira (2017, p. 296), “Por muito tempo, no século XX, as políticas para o Ensino Médio perseguiram a ideia de ajustar seu projeto pedagógico aos preceitos da Teoria do Capital Humano (TCH)”. Isso justifica a permanente disputa na relação entre trabalho e educação que se imprime em antagônicos projetos societários e educacionais que, de um lado, subordinam as políticas educacionais às necessidades do capital e, do outro lado, lutam por uma formação ampliada e que desloque o eixo da formação do mercado em direção às necessidades dos sujeitos (Ramos, 2008).

Especificamente no Brasil, as décadas de 1990, 2000 e 2010 protagonizaram o caráter de oscilação da vinculação entre ensino médio e educação profissional.

Em 1994, foi eleito o sociólogo Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-2002), que assumiu o mandato no ano seguinte e aprofundou de forma significativa as políticas do receituário neoliberal. Há de se destacar a forte influência de organismos internacionais como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL, Organização Internacional do Trabalho – OIT e Banco Mundial, nas políticas brasileiras no início dos anos 1990, com destaque para as políticas sociais e educacionais.

Com o aprofundamento da lógica neoliberal de funcionamento do Estado, o governo FHC, atendendo aos ditames do mercado financeiro, reconheceu a necessidade de dinamização da economia e, por conseguinte, da formação de um trabalhador adequado às

exigências do mercado. As políticas de formação do trabalhador do governo Cardoso foram conduzidas majoritariamente pelo Ministério do Trabalho - MTb e, em menor intensidade, pelo Ministério da Educação - MEC. A ação de maior visibilidade no âmbito do MTb foi a criação do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR. Conforme Oliveira (2014), o PLANFOR partia do pressuposto de que a educação profissional já realizada no país não dava conta de atender às necessidades do setor produtivo e que o programa construiria um novo modelo de formação do trabalhador baseado em competências e direcionado ao atendimento da demanda de mercado. Isso justifica, em grande medida, parte do expressivo assento que a pedagogia das competências assume não somente nas políticas educacionais no país, mas também cria, para dentro das legislações e mecanismos internos nas instituições de ensino, elementos que perpetuam uma lógica de formação pragmática e orientada pelas necessidades econômicas.

A pedagogia das competências se expressa em uma formação unilateral na medida em que nega uma formação ampliada, considera os indivíduos apartados de suas condições sócio-históricas e, portanto, da totalidade das relações sociais mais amplas. Ela é, portanto, uma formação unilateral, pois se preocupa com apenas uma lateralidade dos indivíduos, a produtiva. E, mesmo tal preocupação diz respeito a uma formação restrita, que concebe o trabalho não em sua dimensão mais ampla associada à ciência, cultura e tecnologia, mas estritamente a uma forma material de produção de bens e serviços cuja mediação é feita por um indivíduo que não sabe ou se presta a fazer outra coisa, o indivíduo unilateral, alienado.

Já os esforços do Ministério da Educação foram envidados em três sentidos. O primeiro sentido foi o da proposta de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB que regulasse um novo projeto de educação nacional com base na pedagogia de competências. A LDB (Lei nº 9.394/1996) foi aprovada com orientações que possibilitariam o segundo sentido das ações do MEC, a reforma da educação profissional, que aconteceria por meio do Decreto nº 2.208/1997. O Decreto criou a separação entre o ensino médio e educação profissional, impondo itinerários de formação distintos.

Na prática, o referido decreto criou “[...] a existência de duas redes de ensino, direcionadas para setores diferentes da sociedade. Uma voltada [...] para a garantia da formação básica [...] e outra, fragmentada e esvaziada de conteúdos fundamentais [...]” (Oliveira, 2014, p. 93). Por conta das condições materiais objetivas da população brasileira mais pobre, foi materializada sua impossibilidade de seguir com os estudos no ensino superior, além do que havia, por parte do governo, uma intenção real, apesar de não formal,

na privatização da educação profissional no país (Ramos, 2015).

O terceiro sentido das ações do MEC se deu como desdobramento do Decreto nº 2.208/97. Com intenções de fragilizar e privatizar a rede federal de Educação Tecnológica, o governo federal criou o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP. Segundo Oliveira (2003), o PROEP foi resultado de uma parceria entre o MEC, o MTb e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID. Parte da estratégia adotada pelo governo era a expansão da educação profissional por meio do PROEP em parcerias com estados, municípios e a iniciativa privada, e a progressiva redução de recursos à rede federal de Educação Tecnológica.

De modo geral, a perspectiva político-pedagógica da educação profissional no governo FHC assumiu como fundamento a pedagogia das competências, ancorada na Teoria do Capital Humano, que possui como centralidade a subordinação da educação à dimensão econômica, uma organização técnico-pedagógica fragmentária, dualista, privatista e fundamentalmente orientada ao atendimento imediato de demandas de mercado.

Tal cenário se modifica a partir da eleição do então presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), cujas bases políticas impunham novo entendimento acerca da formação de trabalhadores no país. O Presidente Lula havia assumido, como compromisso de campanha, a revogação do Decreto nº 2.208/1997, na perspectiva da retomada da possibilidade da oferta da articulação entre Educação Profissional e Ensino Médio. No primeiro ano de mandato do presidente Lula, em 2003, o governo federal realizou dois grandes seminários para discussão dos rumos da educação profissional e do ensino médio. A partir desses encontros, foi produzido um documento, publicado em 2004, intitulado 'Proposta em Discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica'², no qual se fazia grande crítica ao modelo educacional constituído pelo Decreto nº 2.208/97, assim como se estabeleciam novas concepções, fundamentos e princípios gerais para a Educação Profissional e o Ensino Médio no país, fundados na superação da desigualdade social, valorização da educação pública, vinculação da educação profissional ao desenvolvimento do país, mas não reduzida à dimensão econômica, e o esforço na tentativa de superação do dualismo educacional (Brasil, 2004b).

Em 2004, o governo federal lançou o Decreto nº 5.154, que revogou o Decreto nº 2.208/1997 e recriou a possibilidade de articulação entre a Educação Profissional e o Ensino Médio. O novo Decreto, apesar de suas contradições, ampliou a compreensão de que a

² Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf.

Educação Profissional deve servir também às aptidões para a vida social (Brasil, 2004), além de ser considerado por muitos intelectuais da área de trabalho e educação como um ganho político.

Os efeitos legais do novo decreto reverberaram na rede federal de Educação Profissional formada então pelos Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs. A retomada da articulação entre educação profissional e ensino médio, agora realizada pela oferta do Ensino Médio Integrado, assentado em um forte fundamento teórico-filosófico baseado na escola unitária gramsciana, gerou dissensões e movimentos contraditórios em sua implantação e implementação na rede federal.

Elementos como esses, associados às formas de ver e pensar no interior das antigas escolas técnicas no Brasil, influenciaram parte da implantação dos cursos de EMI nos CEFETs, hoje Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Tanto a sociabilidade capitalista quanto fortes resquícios das antigas escolas técnicas produziram orientações, determinados encaminhamentos e formas de entendimento e atendimento à forma de oferta integrada nas instituições.

As demandas criadas pelo Decreto nº 5.154/2004 aos CEFETs, associadas ao Documento Base para o Ensino Médio Integrado³, lançado em 2007, reivindicaram mudanças nas práticas docentes, nova organização curricular, nova compreensão didático-metodológica, reordenamento de práticas de gestão, formação de professores e, fundamentalmente, uma compreensão distinta de educação profissional e de formação humana em comparação ao que se fazia antes do decreto.

Conforme Ferretti (2011; 2016) em estudos de implantação da proposta pedagógica integrada na rede federal, não havia por parte das instituições a devida clareza teórica, filosófica e epistemológica acerca dos fundamentos do Ensino Médio Integrado, o que levou a movimentos de produção de uma lógica muito mais tecnocrática e dualista do que efetivamente integradora e de perspectiva omnilateral, tal qual se desenhava inicialmente. A compreensão majoritária sobre integração, por parte dos professores, era a de que a integração era uma questão apenas de forma, ligada aos conteúdos, algo que se assemelhava ao posto nos termos da Lei nº 5.692/1971 sobre a profissionalização compulsória.

Em estudos realizados por Costa (2012) acerca de experiências de implementação do Ensino Médio Integrado no país, ela sinaliza para o perigo da redução da implementação da proposta de integração a uma questão de conteúdos. Segundo a autora, há vários desafios a

³ Documento produzido pelo Ministério da Educação e disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf.

serem superados, desde questões relativas à gestão, elementos de ordem pedagógica e de condições de ensino, além das condições materiais e de hábitos construídos culturalmente nas instituições (Costa, 2012).

Os processos de implementação dos cursos de EMI na rede federal se distanciaram de seu fundamento teórico, filosófico e epistemológico não somente pelas limitações nas condições materiais institucionais, mas por uma série de outros elementos, seja a ausência de formação dos quadros docente e técnico-pedagógico, pela compreensão distorcida que muitos profissionais tinham acerca da integração, pela dificuldade de articulação de práticas interdisciplinares ou pelas tradições culturais ligadas a uma lógica mercantil e tecnocrática. Um elemento relativamente comum na implementação do Ensino Médio Integrado na Rede Federal, destacadamente, foi a contradição como marca dessas implementações, e isso criou desafios, acentuadamente, políticos e pedagógicos constantes (Ferretti, 2011, 2016; Costa, 2012).

A retomada da articulação entre a educação profissional e o ensino médio por meio da oferta de EMI na rede federal foi provocando experiências distintas de operacionalização da forma integrada. Experiências estas que impunham novos modos de gerir o novo currículo, pensar práticas integradas, romper com visões estanques disciplinares, e se relacionar de forma distinta com os adolescentes ingressantes nas instituições, por exemplo. A concreticidade da forma integrada em suas várias dimensões ia constituindo formas identitárias daquilo que se entendia ali como o Ensino Médio Integrado nas instituições. Seria possível construir a identidade, e antes disso uma experiência de um curso integrado ignorando seus princípios e fundamentos? Costa (2012) e Ferretti (2011, 2016) apontam que sim. No entanto, não é possível ignorar que a realidade se faz materialmente e que, mesmo que se ignorassem os fundamentos do EMI, alguma arquitetura dessa forma de oferta se produzia nas instituições, mesmo que com outros valores e princípios. Não havendo um modelo de integração, quais experiências de integração foram construídas nas instituições da rede federal na processualidade da implementação do Ensino Médio Integrado? Os documentos produzidos na processualidade de implantação e implementação da forma integrada expressavam os fundamentos históricos, pedagógicos e conceituais do EMI (unidade trabalho e educação, politecnicidade, trabalho como princípio educativo em uma perspectiva não alienante e a formação omnilateral)? Se a superação da dualidade educacional é um dos principais desafios políticos e teórico-metodológicos da proposta da escola unitária que fundamenta o EMI, as experiências de Ensino Médio Integrado construídas na rede

federal se aproximam ou se distanciam de seus fundamentos?

Os princípios e fundamentos do EMI pressupõem uma perspectiva específica de formação humana, considerada em sua integralidade, assim como reivindicam uma prática pedagógica integrada e que assuma o trabalho como princípio educativo em uma perspectiva não alienante. Como tais dimensões se materializaram nas experiências de implementação do EMI na rede federal?

A professora Marise Ramos (2008) aponta a formação omnilateral como o primeiro sentido da integração do Ensino Médio Integrado, não por ser mais importante que os outros dois também apontados por ela⁴, mas por sua forte dimensão filosófica, que imprime na proposta de integração uma concepção específica de formação humana, a formação humana integral. A concepção de formação humana integral compreende o homem “[...] como ser histórico-social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e nessa ação produz conhecimentos como síntese da transformação da natureza e de si próprio” (Ramos, 2008, p. 17). Ela é formação humana, pois compreende que os homens constroem sua realidade mediatizados pelo trabalho, e nesse movimento não modificam somente a realidade, mas também a si mesmos, por isso o trabalho deve ser assumido em sua perspectiva ontológica como princípio educativo. E ela é integral, pois pressupõe a indissociabilidade entre *homo sapiens* e *homo faber*, além do que considera a realidade como uma totalidade histórica e dialética e, portanto, não fragmentada.

Tal concepção de homem e de formação humana implica, especificamente para a educação profissional, não só a adequação de práticas didático-pedagógicas aos princípios da formação humana integral, mas antes disso o compromisso ético-político dos profissionais da educação com um projeto societário vinculado à transformação social e à superação da sociedade de classes.

Araújo e Frigotto (2015) discutem a necessidade do compromisso ético-político como elemento fundamental e que se associa às práticas pedagógicas na realização da integração como ação didático-pedagógica. Segundo os autores, essa necessidade se faz premente porque a própria ação didática é objeto de disputa por projetos hegemônicos na relação capital e trabalho, e essa disputa se manifesta em diferentes perspectivas.

Ao possibilitar o retorno da articulação entre a educação profissional e o ensino médio, o Decreto nº 5.154/2004 impulsiona para os sistemas estaduais de ensino e, especificamente para a rede federal, a dinamização das práticas docentes exigidas por conta

⁴ Os outros dois sentidos do EMI apontados por Ramos (2008) são a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica, e a integração dos conhecimentos gerais e específicos como totalidade.

da oferta do EMI. Uma didática integradora requer “[...] embora de forma não suficiente, uma atitude docente integradora, orientada pela ideia de práxis” (Araújo; Frigotto, 2015, p. 66). Os fundamentos históricos, filosóficos, pedagógicos e epistemológicos do Ensino Médio Integrado reivindicam práticas pedagógicas integradoras e interdisciplinares que articulem trabalho, cultura, ciência e tecnologia, assumam o trabalho como princípio educativo e possibilitem uma leitura e interpretação da realidade como histórica e dialética.

Ao estudar sobre as experiências de implementação do Ensino Médio Integrado em várias partes do país, Costa (2012) registra parte das inúmeras dificuldades de materialização da proposta integrada em seu conteúdo. Majoritariamente, as experiências expressavam uma compreensão do EMI apenas como forma mecânica e reduzida à junção de conteúdos. Moraes e Diemer (2021) compartilham parte das conclusões de Costa (2012) e apontam para diversas dificuldades relacionadas ao desenvolvimento de práticas integradoras, como o desconhecimento dos pressupostos do EMI por parte dos professores; despreparo e falta de formação continuada relacionada aos fundamentos da integração, além do fato de que tanto na formação inicial quanto na experiência docente não há referências de integração.

Diante das evidentes contradições entre os fundamentos do EMI e algumas de suas formas experienciais, entendemos como válidas as perguntas: quais experiências de práticas docentes foram estruturadas no âmbito da implementação do EMI nos Institutos Federais de Educação Profissional? Tais práticas em seu conjunto refletem os fundamentos do EMI ou aprofundam e agudizam a dualidade estrutural e a lógica hegemônica do capital?

No contexto desta pesquisa, situamos nosso interesse específico pela Rede federal de Educação Profissional e Tecnológica por conta do vínculo que possuímos com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IFSertãoPE, campo empírico de nossa pesquisa.

O IFSertãoPE é uma instituição pública federal de educação profissional, multicampi e pluricurricular, que tem sua Reitoria localizada na cidade de Petrolina-PE, às margens do rio São Francisco. Além de sua Reitoria, a instituição possui sete *campi* e oferta desde cursos de formação inicial e continuada até cursos de graduação e pós-graduação *lato e stricto sensu*, incluindo o Ensino Médio Integrado.

Nosso envolvimento com a temática do Ensino Médio Integrado começou em 2010, quando ingressamos como pedagogo no IFSertãoPE. Desde então, tivemos contato direto com as questões envolvendo o EMI. Em 2011, participamos da consulta pública que resultou na Resolução CNE/CEB nº 06/2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Profissional Técnica de Nível Médio. Essas discussões sempre nos chamaram atenção por sua complexidade e densidade, além de nos colocarem diante de desafios diários como membro do Núcleo Pedagógico do Campus Petrolina Zona Rural do IFSertãoPE.

Nosso aprofundamento nas discussões teórico-metodológicas ocorreu durante o Mestrado acadêmico entre 2013 e 2015, realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, no qual discutimos a avaliação de impactos do programa PROEJA no IFSertãoPE Campus Petrolina, o que nos proporcionou uma compreensão mais refinada da configuração sócio-histórica relacionada ao Ensino Médio Integrado, seus desafios epistemológicos e teórico-metodológicos, a formação docente e a própria perspectiva de formação humana, que, ao menos em tese, se distanciava do restante dos cursos ofertados na instituição.

Após o retorno do Mestrado, passamos a compor e coordenar a equipe do Núcleo Pedagógico da Pró-reitoria de Ensino da instituição, o que nos levou a novos desafios diante da reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), imposta pelo Ministério da Educação. Tal reforma trouxe reflexos no âmbito da rede federal de Educação Profissional e, especificamente, no próprio IFSertãoPE, o que nos implicou em discussões e produção de documentos dentro da instituição que servissem de debate para os *campi* como elementos referenciais. Nossa posição como membro do Núcleo nos possibilitou não só o contato direto com tais problemáticas, mas também o próprio chamamento para contribuir com o debate, a produção do conhecimento e o desafio de propor soluções conceituais e metodológicas diante do que se entendia como uma ameaça ao Ensino Médio Integrado. No entanto, para que alguns ensaios de respostas fossem pensados, compreendemos que era necessário conhecer a essência, no sentido próprio marxiano, do Ensino Médio Integrado que havia se materializado ali naquele chão. Daí veio a necessidade de investigar elementos como as experiências de Ensino Médio Integrado, a perspectiva de formação humana e a própria perspectiva de prática docente construídas na processualidade de implementação do EMI na instituição. Dessa forma, justificamos a opção pelo objeto de estudo.

Considerando o contexto dos elementos históricos e de toda a problemática relacionada aos desafios postos pela implantação e implementação da forma integrada na rede federal de Educação Profissional e Tecnológica, de forma geral, e no IFSertãoPE, de forma específica, chegamos à seguinte questão síntese: quais perspectivas da relação trabalho e educação, de formação humana e de práticas docentes foram construídas no interior da processualidade de implementação do Ensino Médio Integrado no IFSertãoPE?

Diante do questionamento posto, objetivamos nesta Tese:

- Analisar as perspectivas de Ensino Médio Integrado que estruturaram-se no IFSertãoPE no período de 2005 a 2021.

Objetivamos ainda:

- a) Investigar qual (is) perspectiva (s) da relação trabalho e educação foi construída no processo de implementação do EMI na instituição a partir de determinantes como a dualidade estrutural, a legislação e as demandas do setor produtivo;
- b) Identificar as perspectivas de formação humana que foram assumidas no interior dos documentos institucionais do IFSertãoPE que remetem ao EMI;
- c) Analisar as práticas docentes no EMI estruturadas no processo de implementação, bem como sua relação com os documentos institucionais.

Na realização desta pesquisa, optamos pela abordagem do materialismo histórico-dialético, levando em conta, em princípio, a luta de classes como chave de leitura da construção histórica de nosso objeto e que aqui se materializa nas perspectivas antagônicas de formação, bem como o caráter perturbador do materialismo histórico como método de análise da realidade histórica e também de nosso objeto de estudo, ao expor a luta bastante desigual pela hegemonia por parte das classes sociais antagônicas (Ciavatta, 2022). Nossa compreensão é de que o materialismo histórico, como síntese de várias determinações, nos permite conhecer e explicitar as relações mais gerais do objeto ou fenômeno estudado, assim como as mediações que promovem a relação entre as determinações que caracterizam e definem a essência do objeto (Ramos, 2008). Nesse movimento, quanto maior o esforço de saturação de nosso objeto em suas mediações e determinações, mais nos aproximamos de sua essência.

Nesse contexto, as concepções de homem e de educação expressas no interior da pesquisa dialética reivindicam do pesquisador não só um posicionamento teórico-epistemológico quanto ao método e à própria realidade, mas, sobretudo, sua rejeição a concepções e adoção de supostos instrumentos vinculados à ideia de neutralidade científica. Especificamente no contexto desta Tese, utilizamos as seguintes categorias vinculadas ao materialismo histórico-dialético: a totalidade, a contradição, a hegemonia e a formação do ser social.

Na realização de nossa pesquisa, recorreremos à pesquisa bibliográfica relacionada às

bases teóricas, metodológicas e epistemológicas do Ensino Médio Integrado, assim como as formas materiais e pedagógicas através das quais o EMI se materializou tanto no âmbito do IFSertãoPE quanto na rede federal de Educação Profissional e Tecnológica – EPT, bem como sobre a abordagem teórico-metodológica adotada. Também adotamos a análise documental, associada à análise de conteúdo, para levantamento, organização, classificação e análise de um conjunto amplo e diversificado de documentos institucionais e também nacionais que remetem ao EMI, e que nos possibilitaram um aprofundamento e compreensão das formas materiais e de concepção construídas ao longo da processualidade de implantação e implementação da forma integrada na instituição estudada. Por fim, também utilizamos a técnica da entrevista semiestruturada como forma de captar elementos da processualidade de implementação do EMI na instituição, das concepções e práticas construídas ao longo desse período, bem como dos principais desafios encontrados. Foram entrevistadas ao todo 16 pessoas que se dividiram entre as categorias de: gestores, docentes e equipe técnico-pedagógica, e que se distribuíram ao longo do período cronológico de 2005 a 2021.

Destacamos, na construção do trajeto e da própria realização da pesquisa, seu contexto marcado pela pandemia de Covid-19, que em alguma medida nos atravessou enquanto pessoa e pesquisador, influenciando o desenvolvimento de determinadas habilidades necessárias ao enfrentamento deste contexto, bem como deixando marcas em nossa saúde social e emocional.

Tanto o contexto histórico-sanitário quanto todos os elementos relacionados à dimensão teórico-metodológica desta Tese encontram-se devidamente detalhados na Seção 3 deste trabalho, bem como os compromissos ético-políticos assumidos nesta construção.

Ao final desta jornada, concluímos que, ao longo da processualidade de implementação da forma integrada, há a produção de um trajeto que desloca a perspectiva formativa predominantemente unilateral dos documentos e práticas pedagógicas iniciais em direção a uma perspectiva que se pretende omnilateral, por mais contraditória e híbrida que seja.

Este texto está organizado em 7 seções, sendo: esta primeira seção introdutória.

Na seção 2, discutimos como o Ensino Médio Integrado tem se manifestado como uma política educacional no Brasil pós revogação do Decreto nº 2.208/1997 pelo Decreto nº 5.154/2004. Realizamos uma discussão sobre a fase de implementação como elemento fundamental que, em grande medida, determina as formas de implantação e implementação de uma política pública. Além disso, apresentamos os resultados de uma pesquisa

bibliográfica sobre como as práticas e propostas do EMI têm se concretizado na rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Discutimos também as formas contraditórias pelas quais as ações governamentais têm efetivado políticas em direção à (des)construção dessa forma de oferta no país.

Na seção 3, descrevemos nossas opções teórico-metodológicas, bem como nossos compromissos ético-políticos em relação à condução de uma pesquisa científica e à produção do conhecimento resultante. Detalhamos como a pesquisa foi realizada e algumas limitações encontradas ao longo desse processo. Por fim, destacamos o contexto pandêmico que influenciou parte da elaboração deste trabalho, bem como nos atravessou como pessoa e pesquisador.

Na seção 4, iniciamos a análise dos elementos da pesquisa empírica, discutindo as formas materiais relacionadas ao processo de implantação e implementação do Ensino Médio Integrado no IFSertãoPE Campus Petrolina. Também discutimos a perspectiva da relação entre trabalho e educação na implementação da forma integrada na instituição, considerando três determinantes: a dualidade estrutural, a legislação e as demandas do setor produtivo.

Na seção 5, analisamos e discutimos a perspectiva de formação humana presente nos documentos institucionais do IFSertãoPE, especialmente nos Projetos Pedagógicos Institucionais, na Organização Acadêmica e nos Projetos Pedagógicos dos cursos integrados.

Na seção 6, examinamos e discutimos as orientações dos documentos institucionais sobre as práticas pedagógicas dos professores, bem como as práticas efetivamente estruturadas ao longo do processo de implementação do EMI na instituição. Também exploramos a relação entre as orientações dos documentos e as práticas docentes observadas.

Por fim, na seção 7, apresentamos nossas conclusões.

2 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Esta seção objetiva discutir como o Ensino Médio Integrado tem se materializado como uma política educacional no Brasil pós Decreto nº 5.154/2004. Para isso, realizamos uma reflexão acerca da implementação como elemento fundamental e, em grande medida, determinante na definição do formato das políticas de modo geral e especificamente das políticas educacionais. Lançamos mão de uma pesquisa bibliográfica sobre como as práticas e propostas do EMI têm se materializado na rede federal de Educação Profissional e Tecnológica, assim como discutimos as contraditórias formas através das quais as ações governamentais têm concretizado políticas em direção à (des)construção dessa forma de oferta no país.

O Ensino Médio Integrado, tal como discutido e inserido no Decreto nº 5.154/2004, tratou-se de um ganho político (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012), tendo em vista que o mesmo decreto possibilitou a oferta concomitante e também a subsequente.

Ao possibilitar a oferta do EMI, o decreto supracitado demanda das instituições de ensino estaduais e federais o desafio de construir uma forma de oferta do Ensino Médio que não tinha princípios, orientações e diretrizes formalmente claras até o ano de 2007, ao passo que somente no ano de 2012 foram homologadas as diretrizes curriculares referentes aos cursos técnicos de nível médio, dentre eles o EMI.

Levando em conta a ausência de diretrizes e orientações de gestão, técnicas, pedagógicas e filosóficas específicas ao EMI, a rede federal de Educação Tecnológica iniciou essa forma de oferta no início de 2005 a partir daquilo que se entendia localmente como sendo EMI, currículo integrado e práticas pedagógicas integradas. A implementação do Ensino Médio Integrado na rede federal de Educação Tecnológica, segundo Costa (2012) e Ferretti (2011; 2016), ao que parece, não aconteceu exatamente a partir das perspectivas históricas, pedagógicas, epistemológicas e filosóficas que os teóricos do EMI e segmentos do próprio governo federal defendiam.

Destacamos aqui o termo 'implementação' com respeito ao termo usualmente utilizado na legislação e na própria produção intelectual relacionada às políticas públicas. No entanto, em nosso entendimento, o termo pressupõe a existência de um modelo a ser realizado, algo que não havia no tocante ao EMI. Dessa forma, compreendemos que o que houve não foi exatamente uma implementação, mas experiências acerca da forma integrada.

Ainda que o Decreto nº 5.154/2004 tenha criado a possibilidade da articulação do ensino médio com a educação profissional na forma integrada, neste momento histórico não é possível dizer, ao nosso entendimento, que o EMI era uma política pública educacional. Não havia elementos, para além do decreto supracitado que o configurasse como uma política em sentido estrito. Tal decreto se configurava mais como uma expressão da ampliação da educação profissional como uma política, mas não se pode dizer necessariamente isso da forma de oferta integrada, já que nos anos que se seguiram à aprovação do decreto a forma integrada carecia de orientações, diretrizes, regulação e até de financiamento (Kuenzer, 2007a).

O primeiro documento que expressa minimamente o EMI como uma política pública educacional é lançado em 2007, 3 anos após o Decreto nº 5.154/2004, intitulado “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – Documento Base”, e que traz princípios, fundamentos e diretrizes relacionados ao EMI, bem como o assume como uma política já no próprio texto de apresentação do documento. Dessa forma, entendemos que, de início, com o decreto supracitado, ainda não é possível reconhecer a forma integrada como uma política pública educacional, algo que, a nosso entender, só é possível fazê-lo, mesmo que minimamente, a partir da publicação do seu Documento Base, em 2007.

Embora a literatura que trate da implementação como parte do processo de realização de uma política pública, como Azevedo (2001), Silva (2018), Silva e Silva (2014), Hofling (2001), Giovanni (2009) e Viana (1988), entre outros, tenha como premissa um modelo, planejamento e uma arquitetura inicial a ser executada, tais elementos não estavam presentes no que tange ao Ensino Médio Integrado. Considerando os próprios teóricos acima expostos no que diz respeito às discussões sobre a implementação de políticas públicas, é bastante comum o argumento de que muitas vezes há uma distância significativa entre quem concebe uma política pública e quem a executa, ficando a cargo, na prática, de quem executa a política o seu desenho, arquitetura e dinamicidade. Dessa forma, é relativamente comum haver certo distanciamento entre o que se concebia enquanto política e o que foi realizado. Conforme Silva e Silva (2014, p. 122), “Constrangimentos burocrático-administrativos, institucionais e econômicos podem obstaculizar os objetivos previstos e desejados, uma vez que é impossível desconhecer que toda política pública obedece a condicionantes específicos de várias ordens”.

É também a partir de elementos como estes que nos dispomos a realizar uma pesquisa que se materializa nesta Tese. Na próxima seção, exploramos de forma sintética alguns elementos que entendemos necessários para a discussão sobre políticas públicas e suas

respectivas formas de implementação.

2.1 IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Partimos, em princípio, de dois conceitos de políticas públicas que consideramos importantes para esta discussão. O primeiro é de Hofling (2001, p. 31), ao afirmar que política pública é o “[...] Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”, assim como Secchi (2010, p. 1) ao indicar que “Políticas públicas tratam do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico de decisões políticas, e do processo de construção e atuação dessas decisões”. Dessa forma, é possível deduzir que as políticas públicas são formas de o Estado, por meio do governo, atuar objetiva e subjetivamente sobre a sociedade. Destacamos que as políticas públicas, enquanto ações do Estado, não se reduzem a uma dimensão técnica ou somente operacional. Há o que Rosa, Lima e Aguiar (2021) chamam de questão 'substantiva', que diz respeito ao fato de que as políticas públicas são permeadas por elementos de ordem subjetiva, valores, cultura e visões de mundo tanto de quem as concebe quanto de quem as realiza.

As políticas públicas, incluindo as políticas educacionais, expressam não apenas um conteúdo programático do bloco no poder. Elas expressam um projeto societário, além de concepções de formação, de mundo, de homem, de trabalho e, fundamentalmente, expressam as lutas de classe que se manifestam em maior ou menor intensidade tanto de quem as propõe quanto de quem as realiza. O que queremos dizer com isso? Que concordamos com Hofling (2001) ao apontar que diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado imprimem distintas características às suas respectivas políticas públicas. Conforme Diógenes e Resende (2007, p. 5) as políticas públicas “[...] são resultados da luta de classes, e sendo assim, configuram-se enquanto ação política historicamente determinada”.

Compartilhamos, no âmbito desta discussão, a concepção de Estado do filósofo grego Nicos Poulantzas (1936-1979), de que o Estado é “[...] *uma relação, mais exatamente como uma condensação material de uma relação de forças entre classes e frações de classe [...]*” (Poulantzas, 1980, p. 147, grifo no original).

Portanto, o Estado não é formado somente por uma classe social, mas por classes e frações de classe cujo bloco no poder exerce a hegemonia e, nessa direção atua para reproduzir as condições necessárias para a perpetuação da hegemonia do capital. Nessa perspectiva, as políticas concebidas, planejadas e executadas por este Estado, representado

contextualmente por um governo, carregam as contradições existentes em seu interior, fazendo com que sua implementação, por vezes, possa parecer contraditória ou em desalinhamento com outras políticas realizadas pelo mesmo governo. Observemos, por exemplo, o movimento que aconteceu no âmbito do Ministério da Educação no Brasil logo após a aprovação do Decreto nº 5.154/2004, que possibilitou a oferta do ensino integrado no país. Após a aprovação do decreto supracitado, o MEC reestruturou parte de suas secretarias, criando uma Secretaria de Educação Básica (SEB) e, paralelamente, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), o que, na prática, constituía um movimento contraditório, pois desarticulava a proposta de EMI trazida no bojo do decreto lançado.

Tais contradições foram expressões das forças antagônicas que movimentaram a constituição e aprovação do referido decreto, assim como das determinações estabelecidas pelo contexto das forças do capital e pela hegemonia das forças neoliberais. O que tais determinações significam no contexto do Decreto nº 5.154 de 2004? Significa que, mesmo possibilitando o retorno da articulação entre ensino médio e educação profissional, tanto o sentido da integração quanto as outras formas de oferta expressas no referido decreto tendem a atender à lógica hegemônica de subordinação da educação ao projeto econômico e às demandas imediatas do capital, materializando-se, dessa forma, em um modelo de formação pragmático e unilateral.

Concordamos com Marrach (1996, s/p) ao indicar que a retórica neoliberal estabelece três objetivos à educação:

- 1) Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegura que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. Fala em nova vocacionalização, isto é, numa profissionalização situada no interior de uma formação geral, na qual a aquisição de técnica e linguagens de informática e conhecimento, de matemática e ciência adquirem relevância. Valoriza as técnicas de organização, o raciocínio de dimensão estratégica e a capacidade de trabalho cooperativo. [...]
- 2) Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. Esta precisa sustentar-se também no plano das visões do mundo, por isso, a hegemonia passa pela construção da realidade simbólica. [...]
- 3) Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática.

Compreendemos que a implementação de uma política, neste caso, de uma política educacional "[...] corresponde à fase na qual a política pública é executada" (Rosa; Lima;

Aguiar, 2021, p. 73). Partimos da premissa de que a execução de uma política pode modificá-la significativamente, tendo em perspectiva seus objetivos ou desenho inicial, quando há, e aquilo que é materializado na realidade concreta. Os distintos sujeitos, concepções, as limitações administrativas, orçamentárias, infraestruturais, além das contradições existentes na dinâmica da realidade concreta na qual as políticas se perfazem, carregam o potencial de ressignificar uma política não somente em seu sentido inicial, mas em seu próprio direcionamento ao ponto de construir elementos concretos contrários ao proposto inicialmente, mesmo enquanto objetivo. Na prática, a implementação de uma política pode dar contornos em sentido contrário ao que se pensou enquanto proposta e objetivos da política. Por que isso acontece?

Trazemos aqui três elementos destacados por Lotta (2019). O primeiro deles diz respeito a três dimensões: a) sistemas gerais, tais como: formato do Estado, cultura, crenças e valores sociais; b) características organizacionais e individuais de quem realiza as políticas públicas, e; c) conjunto de regras que disciplinam o funcionamento do local no qual as políticas públicas são realizadas. Isso significa que, elementos de uma dimensão mais ampla como a configuração e características de funcionamento do Estado até elementos relacionados ao contexto local no qual a política será realizada, como o tecido normativo local, por exemplo, podem influenciar e, às vezes até determinar o direcionamento da implementação de uma política.

O segundo elemento diz respeito ao que os estudos de implementação chamam de *street-level bureaucrats* ou “burocratas de nível de rua”. Os estudos de implementação no início dos anos 1980 na Europa começaram a destacar atenção aos sujeitos que realizavam a implementação das políticas, identificando que durante a implementação havia sempre vários processos decisórios e de distintos níveis que eram realizados por quem materializava a política localmente. Segundo Lotta (2019, p. 22), os burocratas de nível de rua são “[...] funcionários que trabalham diretamente na interação com usuários para provisão de serviços públicos em condições de escassez de recursos. [...] são responsáveis pelas interações cotidianas do Estado com usuários e realizam, de fato, a entrega de serviços”. Eles têm como papel “[...] transformar políticas abrangentes (muitas vezes ambíguas e contraditórias) em ações práticas dentro de contextos com situações imprevisíveis e recursos escassos. Ou seja, é um trabalho altamente criativo, imprevisível e potencialmente incontrolável⁵” (p. 23). Nesse

⁵ Conforme destaca Lotta (2019, p. 23-24) “O cotidiano de trabalho dos burocratas de nível de rua é marcado por diversas situações imprevisíveis em que, no contato com usuários, eles precisam tomar importantes decisões sobre as políticas públicas e sobre a vida dessas pessoas. Eles tomam essas decisões utilizando sua

sentido, os burocratas de nível de rua, como realizadores das políticas, precisam se valer do que a literatura chama de discricionariedade para realizar todas as ações e decisões necessárias localmente para que a política seja concretizada, e é disso que trata o terceiro elemento, a discricionariedade.

Como já sinalizado anteriormente, a implementação de uma política governamental implica, em nível local, a tomada de diversos tipos de decisões por parte dos burocratas de nível de rua. Para que tais decisões sejam realizadas, eles precisam se valer da discricionariedade que é um “[...] elemento analítico do processo de implementação de políticas públicas” (Lotta, 2019, p. 26). A ideia e a própria prática da discricionariedade possuem duas dimensões, sendo: enquanto espaço de ação, na medida em que todas as pessoas que se põem a implementar uma política o fazem a partir de um determinado conjunto de regramentos e entendimentos relativamente comuns, e; a outra dimensão diz respeito ao fato de que, mesmo sob as mesmas regras e entendimentos, as pessoas não se comportem ou tomem decisões da mesma maneira ou levando em conta, necessariamente, os mesmos aspectos (Lotta, 2019). Tais elementos transformam o processo de implementação de uma política efetivamente em um campo de incertezas, possibilidades e bastante tensionamento. Conforme destacam Rosa, Lima e Aguiar (2021, p. 75) “[...] as políticas se tornam eminentemente locais, um produto sempre em processo porque é resultante das escolhas, adaptações e interpretações realizadas por toda uma diversidade de atores implementadores/as de suas ideias e interesses”.

Concordamos com a profa. Janete de Azevedo (2001) ao tratar de elementos que devem ser considerados quando se estuda a implementação de uma política educacional, indicando que,

[...] é preciso considerar que a estruturação e implementação das políticas educativas constituem uma arquitetura em que se fazem presente, dentre outras dimensões: as soluções técnico-políticas escolhidas para operacionalizar internamente os princípios ditados pelo espaço global; o conjunto de valores que articulam as relações sociais; o nível de prioridade que se reserva à própria educação; as práticas de acomodação ou de resistência forjadas nas instituições que as colocam em ação, sejam nos sistemas de ensino ou nas próprias escolas (Azevedo, 2001, p. XV).

A profa. Azevedo sinaliza para algo que frisamos. Os elementos simbólicos e especialmente valorativos envoltos na implementação de uma política podem facilitar ou criar

determinações que, por sua vez, se materializem em impedimentos à própria implementação. Isso se traduz de forma clara quando uma política educacional, por exemplo, ao ser implementada, tem como premissa que seus implementadores são apenas executores de um projeto ou desenho predefinido externamente à escola. Nesse sentido, Lopes (2004) já chamava atenção ao papel dos professores nos processos de implementação de uma política educacional ao afirmar que, “[...] os professores também são produtores das políticas existentes, sejam quando incorporam princípios oficiais, seja quando resistem, pois sempre se estabelecem processos de reinterpretação e de criação de sentidos” (Lopes, 2004, p. 196-197).

A fase de implementação de uma política é, a nosso ver, a de maior tensionamento tendo em vista a relação entre um suposto desenho inicial da política, os sujeitos que, ao menos em tese, não participaram das definições políticas da própria política, e um contexto com suas dinâmicas, contradições e determinações já estabelecidas e em constante transformação. Não à toa é nessa fase em que a sustentabilidade e o futuro da política implementada são definidos.

Partindo então dessa compreensão de que, ao ser implementada, uma política pode ser ressignificada e até profundamente alterada por seus implementadores, no que tange ao movimento de implementação do Ensino Médio Integrado na rede federal de Educação Profissional e Tecnológica após o Decreto nº 5.154 de 2004, perguntamos: como ocorreu o processo de implementação do Ensino Médio Integrado na rede federal de EPT? O que a produção de conhecimento diz a respeito disso? Quais elementos se destacam nessas experiências do EMI na rede federal? Tentamos responder sinteticamente a essas questões na seção a seguir.

2.2 EXPERIÊNCIAS SOBRE O EMI NA REDE FEDERAL DE EPT NO BRASIL

Compreendemos a expressão “experiência” como formas através das quais uma política vai sendo construída em nível local, assim como vai sendo construído o alto grau de discricionariedade sobre o que se entende, como se realiza e as direções dadas à política pelos seus implementadores.

Levando em conta que toda pesquisa científica precisa, como premissa, partir do conhecimento já produzido acerca do objeto pesquisado, também realizamos tal percurso investigativo. Partimos inicialmente das perguntas já destacadas no final da seção anterior, o que nos levou a realizar nossa pesquisa no intuito de respondê-las tendo como fonte de

pesquisa duas bases de dados: a) a página de Dados Abertos da Capes⁶ e, b) a plataforma *Google Acadêmico*⁷. As bases de dados escolhidas dão a necessária amplitude a que intencionamos, mesmo tendo a devida clareza de que alguns trabalhos publicados se repetiriam. A página de Dados Abertos da Capes reúne trabalhos acadêmicos produzidos por cursos de graduação a programas de Pós-Graduação *lato e stricto sensu*. Já a página da plataforma *Google Acadêmico* é um buscador que, além dos trabalhos constantes na página de Dados Abertos da Capes, realiza a busca de cartilhas, capítulos de livros, alguns livros disponíveis na internet e periódicos de maneira geral. Apresentamos a seguir a metodologia de busca, o material encontrado, assim como uma síntese de seu conteúdo.

2.2.1 Processo metodológico da pesquisa: como fizemos e o que achamos

O objetivo geral desta Tese é analisar as perspectivas de Ensino Médio Integrado que estruturaram-se no IFSertãoPE no período de 2005 a 2021. Tomando por base tal objetivo, consideramos que as perspectivas de estruturação do EMI no IFSertãoPE seriam expressas por meio das distintas formas de implementação desta forma de oferta na instituição. Esta foi a síntese utilizada para dar início às buscas nas bases de dados supracitadas, mas não só. Tivemos como premissa a noção de que deveríamos buscar nas bases de dados as distintas formas de implementação do EMI na rede federal de Educação Profissional e Tecnológica. No entanto, para isso precisamos retomar os devidos conceitos. Nossa experiência na realização de uma produção do conhecimento⁸ durante a realização de nosso mestrado nos possibilitou o entendimento de que na literatura que trata de estudos e experiências de implementação de políticas é fato bastante comum uma confusão conceitual e organizativa dos trabalhos entre o que é implementação e o que é implantação.

Como já sinalizamos anteriormente, a implementação “[...] corresponde à fase na qual a política pública é executada” (Rosa; Lima; Aguiar, 2021, p. 73). Já a implantação, conforme Goulart e Bilhão (2020), diz respeito à elaboração da política no âmbito da lei, de sua regulamentação. Parte dos trabalhos encontrados nesta pesquisa, apesar de trazerem em seu título a palavra “implantação”, na verdade expunham processos de implementação, fato que ratifica nossa experiência. Por isso, utilizamos tanto as palavras ‘implantação’ quanto

⁶ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. A página dos dados abertos tem como link de acesso: <https://dadosabertos.capes.gov.br/>.

⁷ Acesso da plataforma disponível no link em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>.

⁸ PRODUCTION OF KNOWLEDGE IN PROEJA, BRAZIL (2006-2013): A STATE OF THE ART. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2229>.

‘implementação’ como descritores de pesquisa, como segue abaixo.

Entendemos que no processo de busca nas bases de dados não poderíamos somente utilizar como descritor a expressão “Ensino Médio Integrado” de forma isolada, pois possivelmente o volume de trabalhos localizados e que não teriam relação com processos de implementação seria muito alto. Dessa forma, fizemos a opção por fazermos as buscas em ambas as bases de dados a partir da seguinte composição de descritores, exclusivamente em seus títulos:

- a) “Ensino Médio Integrado” “implementação”;
- b) “Ensino Médio Integrado” “implantação”
- c) “Ensino Médio⁹” “implementação”;
- d) “Ensino Médio” “implantação”.

Buscas na base de Dados Abertos da Capes

Nesta base de dados, foi realizado o *download* no formato Excel de todos os arquivos de Teses registrados na Capes desde o ano de 2005 até o ano de 2020¹⁰. Registramos que nos mesmos arquivos havia, além das Teses, também Dissertações de mestrado e outros trabalhos técnicos. Organizamos as planilhas por ano, aplicamos os devidos filtros em cada planilha e realizamos a pesquisa a partir dos descritores acima citados no título dos trabalhos.

Nas planilhas do ano de 2005 até 2012, havia três opções na categoria NÍVEL, sendo: Doutorado, Mestrado e Profissionalizante. Fizemos o filtro pela opção Doutorado¹¹. A partir das planilhas do ano de 2013 em diante, havia tanto mais colunas nas quais os filtros deveriam ser realizados quanto mais opções por cada coluna. Destacamos que a partir da planilha do ano de 2017, na coluna do GRAU ACADÊMICO, era possível selecionar além da opção 'Doutorado', também a opção 'Doutorado Profissional', e assim o fizemos.

Realizados todos os devidos filtros e selecionados os trabalhos a partir dos descritores acima destacados, chegamos ao total de 06 (seis) teses.

⁹ Fizemos a opção metodológica por também utilizar como descritor a expressão “Ensino Médio”, pois durante o processo de busca identificamos trabalhos cujo título possuía tal descritor, mas referia-se ao Ensino Médio Integrado, como por exemplo: Cursos técnicos em agropecuária integrados ao ensino médio - aspectos de sua implementação no Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS.

¹⁰ O recorte cronológico desta Tese vai de 2005 a 2021; no entanto, as planilhas constantes na base de Dados Abertos da Capes vão até o ano de 2020.

¹¹ A opção por tal nível se deu por nossa compreensão de que, ao menos em tese, há um maior rigor e aprofundamento teórico e metodológico nos trabalhos de doutoramento.

Buscas no *Google Acadêmico*

Diferentemente da base de Dados Abertos da Capes, na plataforma *Google Acadêmico* foi possível realizar buscas desde o ano de 2005 até o ano de 2021. Fizemos a busca utilizando o filtro por ano, começando a partir do ano de 2005 e utilizando a expressão “allintitle¹²” no buscador da plataforma associando aos descritores já citados anteriormente. Foram encontradas Teses, Dissertações, Trabalhos de Conclusão de Cursos de graduação e especialização, artigos e capítulos de livros. Todos estes documentos atendiam à solicitação expressa no buscador da plataforma. Foram localizados 238 (duzentos e trinta e oito) trabalhos. No entanto, identificamos que 05 (cinco) trabalhos se repetiam com os já identificados na plataforma dos Dados Abertos da Capes. Dessa forma, chegamos à localização de 233 (duzentos e trinta e três) trabalhos nesta plataforma.

Realizada essa primeira busca, seguimos com outra etapa de filtragem a partir do título e, no caso de alguma possível indefinição, lemos os resumos dos trabalhos. Após essa filtragem, chegamos ao total de 05 (cinco) trabalhos que atenderam aos nossos requisitos de pesquisa.

As principais justificativas para o descarte da maior parte dos trabalhos dizem respeito ao fato de que: eram dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso de graduação ou especialização, experiências de implementação do EMI em redes estaduais ou municipais, trabalhos que tratavam somente da formação geral ou de implementação de diversos tipos de programas e experiências em redes de ensino fundamental, implementação de experiências no ensino médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, experiências de implantação de disciplinas específicas no currículo do ensino médio tais como Espanhol, Filosofia, Sociologia, Direito Constitucional, Educação Financeira, além de experiências de implantação da política de cotas no EMI. Segue abaixo, no Quadro 1, uma síntese do quantitativo de trabalhos localizados e selecionados, por plataforma.

Quadro 1 - Síntese do quantitativo de trabalhos localizados e selecionados, por plataforma

Plataforma	Trabalhos localizados	Trabalhos após todas as filtragens
Dados Abertos da Capes	6	6
<i>Google Acadêmico</i>	238 – 5 repetidos = 233	5
Total	239	11

Fonte: Plataforma de Dados Abertos da Capes e *Google Acadêmico*

Todos os seis trabalhos encontrados na plataforma dos Dados Abertos da Capes

¹² “Tudo no título”.

atendiam aos requisitos da pesquisa. No entanto, dos 233 trabalhos localizados no *Google Acadêmico*, apenas cinco atenderam aos critérios, totalizando onze trabalhos a serem estudados. Destes, quatro são teses e sete são artigos sobre as distintas formas de implantação e implementação do Ensino Médio Integrado na rede federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Muito embora não tenhamos utilizado os trabalhos de Dissertações nesta pesquisa, fizemos tanto a busca quanto as respectivas utilizações dos filtros e encontramos 100 trabalhos de Dissertação no total que corresponderam de forma adequada às buscas. Após a aplicação do primeiro filtro, sobraram ao todo 20 trabalhos relacionados à implantação ou implementação do Ensino Médio Integrado na rede federal de EPT. Desta pesquisa, pudemos identificar que os anos de 2014 e 2017 foram os de maior quantidade de produções, sendo 3 em cada ano. Além disso identificamos que os locais de pesquisa dos trabalhos se distribuem por vários estados do país, nos possibilitando assim afirmar que já há estudos de implementação do EMI na rede federal de Educação Profissional e Tecnológica em todas as regiões do país.

Segue abaixo o Quadro 2, que sintetiza as informações dos trabalhos selecionados.

Quadro 2 - Trabalhos selecionados na pesquisa por ano, tipo e palavras-chave

Ano	Tipo	Título	Palavras-chave
2010	Tese	Políticas de Educação Profissional Técnica e de Ensino Médio no Brasil: a implementação no CEFET-RN (1998-2008)	Políticas Educacionais, Educação Profissional, Ensino Médio.
2011	Artigo	Educação profissional técnica integrada ao ensino médio: desafios da implantação de uma proposta de currículo integrado no IFTM – Câmpus Paracatu	Ensino Técnico Integrado, Ensino Médio, Currículo Integrado.
2013	Artigo	Ensino Médio Integrado: desafios da concepção à implementação	Decreto nº 5.154/04, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Rede Federal, Políticas Públicas.
		As experiências de implementação do ensino médio integrado: a visão dos gestores das instituições federais na região central do Rio Grande do Sul	Ensino Médio Integrado, Trabalho, Gestores, Instituições Federais.
2017	Tese	Politecnia, política pública educacional brasileira e a implantação do ensino médio integrado no Cefet-RJ: avanços e contradições	Ensino Médio Integrado, CEFET, Política Pública Educacional.
		Efetividade social e pedagógica do ensino médio integrado: análise de sua implantação no	Ensino Médio Integrado, Integração Curricular, Ensino

2018	Tese	Instituto Federal Goiano	para o Desenvolvimento Humano, Dualismo no Ensino Médio.
		Democratização do acesso ao Ensino Médio Integrado no IFSP: o contexto da implementação da Lei de reserva de vagas	Ensino Médio Integrado, Ações Afirmativas, Processo seletivo, Instituto Federal de São Paulo, Democratização da Educação Profissional Técnica.
2020	Artigo	Currículo técnico integrado ao ensino médio: implantação e desenvolvimento de práticas no contexto brasileiro	Currículo integrado, Formação integrada, Ensino Médio Integrado, Politecnicia, Omnilateralidade.
		Cursos Técnicos em Agropecuária Integrados ao Ensino Médio: aspectos de sua implementação no Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS	Educação Profissional, Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Técnicos em Agropecuária Integrados ao Ensino Médio.
		Ensino médio integrado - diálogos entre a implementação e pesquisas	Ensino Médio Integrado, Educação Profissional, Pesquisas.
		Avanços e desafios na implantação do ensino médio integrado	Política educacional, Ensino Médio, Ensino Médio Integrado, Contrarreformas, Resistência.

Fonte: Pereira (2010); Moreira; Gobbi (2011); Dos Anjos et al. (2013); Marachin; Amaral; Ferreira (2013); Brunow (2017); Melo (2018); Santos (2018); Bezerra (2020); Goulart; Bilhão (2020); Marschin et al. (2020); Da Silva (2020).

Para a análise dos trabalhos selecionados lemos além do título, o resumo, introdução, capítulos que tratassem das distintas formas de implantação e implementação do EMI na instituição ou rede, além das conclusões de cada trabalho. Especificamente no caso dos artigos, todos foram lidos integralmente. Destacamos na próxima seção uma síntese do conteúdo de cada trabalho selecionado, assim como elementos convergentes entre eles.

2.2.2 Trabalhos selecionados: conteúdos e convergências

Nesta seção, tratamos de forma sintética do conteúdo específico de cada trabalho e, logo em seguida, abordamos elementos e discussões em comum entre eles. Utilizamos como parâmetro de apresentação a ordem cronológica dos trabalhos. Dessa forma, iniciamos pelo primeiro trabalho identificado, uma Tese do ano de 2010¹³.

Tese - Políticas de Educação Profissional Técnica e de Ensino Médio no Brasil: a implementação no CEFET-RN (1998-2008)

¹³ Em alguns casos foi possível identificar e registrar aqui na descrição de cada trabalho o seu respectivo recorte cronológico em que desenvolveu a pesquisa, em outros isso não foi possível.

A tese de Pereira (2010), intitulada "Políticas de Educação Profissional Técnica e de Ensino Médio no Brasil: a implementação no CEFET-RN (1998-2008)", teve como objetivo geral analisar as políticas de educação profissional e de ensino médio de 1998 a 2008 e suas repercussões no Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte. Do ponto de vista metodológico, foi utilizada análise de material bibliográfico e documental da instituição, além de entrevistas semiestruturadas com sujeitos que integraram o ensino médio e técnico. Suas perguntas-problema foram: quais as transformações no mundo do trabalho, a partir da segunda metade do século XX, que influenciaram as políticas de educação profissional técnica e de ensino médio? Em que consistem as diretrizes políticas que orientaram a Reforma da Educação Profissional Técnica e de Ensino Médio no Brasil? De que forma os projetos desenvolvidos pelo Cefet-RN (1998-2008) relacionam-se às diretrizes para a Reforma da Educação Profissional de Nível Técnico, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio? Quais as concepções dos sujeitos da pesquisa, acerca da implementação das políticas de educação técnica de nível técnico, de ensino médio e educação profissional técnica de nível médio no Cefet-RN (1998-2008)? (Pereira, 2010, p. 19). A tese defendida na pesquisa foi a de que "muitas das recomendações presentes nas Reformas da Educação Profissional e do Ensino Médio apresentam contradições entre o que é dito oficialmente e o que pode ser estabelecido na prática pedagógica dos professores" (Pereira, 2010, p. 20).

Segundo a autora, o Cefet-RN começou a ofertar o EMI a partir de 2005, com cursos de duração de quatro anos. Nesse mesmo período, elaborou um Projeto Político Pedagógico (PPP) com concepções filosóficas e epistemológicas bastante progressistas, expressando especialmente uma concepção de homem como um ser integral em busca de sua autonomia e autorrealização. Essa concepção incluía uma articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, apontando para uma formação integral e autônoma. No entanto, o PPP da instituição ainda mantinha a noção de competências expressa pelas Diretrizes curriculares vigentes à época, e não havia uma política clara de formação continuada para os profissionais da educação que estavam prestes a trabalhar com a nova oferta, o EMI.

Esses elementos se refletiram nos Planos de Curso do EMI da instituição. Eles organizavam o currículo em três partes que sugeriam uma justaposição entre formação geral, parte diversificada e formação profissional. Havia uma clara concentração das disciplinas de formação geral no início do curso e das disciplinas de formação profissional no final, o que representava, aos olhos da autora da Tese, um limite significativo à integração curricular.

Vários fatores dificultaram a implementação de um currículo efetivamente integrado, como a falta de avaliação das formas de integração do currículo, a divisão pedagógica e física entre os professores das diferentes formações, a continuação de um modelo administrativo vinculado ao Decreto nº 2.208/97 e a ausência de formação continuada para os docentes e a equipe pedagógica relacionada ao EMI.

Entrevistas coletadas pela autora da Tese indicam uma significativa dificuldade operacional por parte da instituição em criar espaços de integração e um novo modelo de gestão administrativa que efetivamente permitisse práticas integradas entre os docentes. Houve relatos inclusive de que os currículos de todos os cursos do EMI foram direcionados para atender às demandas do mercado, em vez de priorizar a formação humana integral.

Nas conclusões, Pereira (2010) aponta que a implementação efetiva do currículo integrado proposto a partir de 2005 no Cefet-RN implicaria mudanças significativas nas práticas pedagógicas dos docentes, o que não necessariamente ocorreu. Questões operacionais, pedagógicas e a falta de formação adequada dos envolvidos criaram dificuldades significativas para concretizar um currículo integral na instituição. A autora destaca a necessidade urgente de um aprofundamento teórico e prático sobre os fundamentos e princípios do currículo integrado para os professores, pedagogos e gestores envolvidos com o EMI. Ela conclui que não houve priorização da prática de integração na instituição, apesar dos esforços realizados por meio da elaboração e tentativa de implementação do Projeto Político Pedagógico institucional, que refletia concepções progressistas sobre o homem, o trabalho e o mundo.

Artigo – Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio: desafios da implantação de uma proposta de currículo integrado no IFTM – Câmpus Paracatu

O artigo de Moreira e Gobbi (2011) trata da experiência de implantação de um currículo integrado nos cursos de Informática e Eletrônica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Paracatu. A expectativa dos implementadores era criar um currículo que atendesse simultaneamente às demandas do mundo do trabalho, assim como à necessidade de formação omnilateral dos sujeitos, mas não foi exatamente isso o que aconteceu.

As autoras do artigo perceberam que no interior da organização curricular havia uma forte fragmentação ao ponto de, dentro do mesmo Projeto de Curso integrado, existirem matrizes curriculares separadas, uma para a formação geral e outra para a formação

profissional, o que caracterizava cursos concomitantes travestidos de integrados. A própria organização do horário escolar era dividida, com as aulas da formação geral no turno matutino e da formação profissional no turno vespertino, o que na prática criava distanciamentos físicos e também pedagógicos entre os docentes das distintas áreas de formação.

A carga horária do curso era uma sobreposição da carga horária da formação geral com a da formação profissional, o que reforçava a dicotomia expressa no currículo. Havia, segundo as autoras do artigo, inconsistências entre o perfil profissional e a matriz curricular, pouca articulação entre teoria e prática, além de uma visível inércia entre as disciplinas. Os professores da formação profissional preocupavam-se com o desenvolvimento das capacidades produtivas, enquanto os da formação geral tinham preocupação com o vestibular. Apesar dos implementadores desses currículos identificarem a urgente necessidade de mudança, havia, segundo eles, uma forte resistência entre os professores de ambas as formações em desenvolverem atividades integradas nesse novo currículo.

A instituição chegou a criar projetos interdisciplinares como uma estratégia de integração entre as disciplinas, mas as experiências sempre reuniram poucos professores. Talvez um elemento que tenha contribuído para a ausência dos professores nos projetos fosse a excessiva carga horária a que estavam submetidos, com média de 22 aulas por semana, por exemplo, o que na prática também criava impedimentos às ações de pesquisa e extensão.

As autoras do artigo concluíram que elementos como a ausência de suporte técnico que inviabilizou o contato com experiências externas à instituição, assim como a pesquisadores da área, a insuficiente infraestrutura material e pedagógica, além do pouco investimento na formação docente relacionada ao currículo do EMI, dificultaram sobremaneira o desenvolvimento de um currículo integrado. Elas concluem ainda que é fundamental o contato e articulação com outras instituições que implementaram currículos integrados, com o intuito de trocarem experiências positivas na perspectiva da integração.

Artigo – Ensino Médio Integrado: desafios da concepção à implementação

Neste artigo de 2013, Dos Anjos et al. analisam a política de educação profissional do EMI no governo Lula, tendo como marco inicial a revogação do Decreto nº 2.208/97, assim como analisam o EMI a partir do ciclo da política em sua agenda, implementação e avaliação, bem como as contradições no interior da proposta do Ensino Médio Integrado. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, as autoras destacam que há vasta bibliografia acerca dos efeitos

do Decreto nº 2.208/97, mas que pouco havia naquele momento conhecimento produzido sobre o ciclo dessa nova política em termos de agenda, processo decisório e implementação.

As autoras chamam atenção para o fato de que a revogação do Decreto nº 2.208/97 pelo Decreto nº 5.154/2004 surgiu de inquietações históricas a partir da base teórica com o modelo de formação dos trabalhadores, que sempre os formou para atendimento a demandas de mercado, em detrimento da formação humanística. Nesse momento, a temática da formação integral se torna elemento de agenda do governo Lula. A partir de grande articulação política e intelectual, a revogação do primeiro decreto pelo segundo representou um novo entendimento acerca de uma educação efetivamente emancipatória para as classes trabalhadoras.

A partir da homologação do Decreto nº 5.154/2004, a implementação do EMI trouxe muitos desafios e um alto nível de conflito, pois a proposta de integração oriunda do supracitado decreto não poderia ser reduzida apenas a uma questão de forma, mas também política e pedagógica. As autoras sinalizam que a meta do novo decreto seria "a integração no sentido de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos" (Dos Anjos et al., 2013, p. 4).

A avaliação desta política, no entendimento das autoras, deve levar em conta o desafio político e pedagógico ainda atual que perpassa pela superação da dualidade histórica entre o ensino propedêutico e o profissional. As autoras concluem indicando que o EMI é um território de disputas entre concepções conservadoras e progressistas expressas em um governo que ora se manifesta em uma, ora em outra destas concepções, o que dificulta o atingimento dos objetivos a que o decreto se dispôs.

Artigo – As experiências de implementação do ensino médio integrado: a visão dos gestores das instituições federais da região central do Rio Grande do Sul

Neste artigo, Marachin, Amaral e Ferreira (2013) objetivaram apresentar três experiências de implementação do EMI a partir da visão de três gestores de instituições da rede Federal da região central do Rio Grande do Sul. Considerando que das três instituições apenas uma é um Instituto Federal¹⁴ de Educação, Ciência e Tecnologia, nos concentramos nesta análise específica. As autoras realizaram um breve histórico de cada instituição e, a partir de entrevistas realizadas, as analisaram com base na técnica de análise de conteúdo. O

¹⁴ As outras duas escolas são escolas vinculadas a universidades federais.

Instituto Federal do qual as autoras tratam possui 38 *campi*, e em todos são ofertados cursos de EMI e também do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

Segundo entrevista realizada pelas autoras, o gestor do Instituto Federal compreende que o EMI não deve ter somente uma finalidade de “passagem” para o ensino superior. Ele compreende que a oferta da formação profissional é fundamental para, a depender das condições econômicas dos estudantes, eles terem uma formação profissional que lhes possibilite fazer algo. Quando perguntado sobre o porquê da oferta do EMI, esse mesmo gestor sinaliza que uma instituição como um Instituto Federal não deve ofertar somente o ensino técnico para preparar os jovens para o mercado de trabalho, pois existem necessidades sociais que são tão importantes quanto o trabalho. Já quando perguntado sobre os principais desafios enfrentados na implementação do Ensino Médio Integrado, o gestor registra que o maior desafio é tornar o EMI uma política contínua, associado a uma formação continuada de todos os professores e técnicos envolvidos com essa forma de oferta, além de haver necessidades de ordem logística, financeira e de recursos humanos em maior quantitativo.

As autoras concluem que para a implementação do EMI no Instituto Federal a força da legislação vigente foi fundamental não só para sua oferta, mas para sua manutenção, tendo em vista que a Lei nº 11.892/2008 que criou os Institutos Federais impulsiona a oferta do Ensino Médio Integrado. Elas sinalizam ainda que nas concepções dos gestores entrevistados há uma ausência de compreensão do trabalho como eixo fundante do currículo, o que talvez seja explicado pela compreensão majoritária da integração como uma questão de organização curricular e de conteúdos. Para finalizar, as autoras registram que a fala dos gestores sinaliza como desafios evidentes à integração curricular a necessidade de construção de diretrizes pedagógicas e administrativas para dar suporte à oferta dos cursos integrados.

Tese – Politecnia, Política Pública Educacional Brasileira e a Implantação do Ensino Médio Integrado no Cefet-RJ: avanços e contradições

A Tese de Brunow (2017) teve como objetivo a identificação dos limites e possibilidades da proposta do Ensino Médio Integrado a partir de um modelo educacional e pedagógico sob bases politécnicas. Mais objetivamente, o trabalho buscou analisar nas políticas públicas educacionais brasileiras o conceito de politecnia e a atual proposta de EMI a partir de sua implantação no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Campus Maracanã. O trabalho teve como recorte temporal o período de 2014 aos

dias atuais.

O Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca só passou a ofertar o ensino integrado a partir do ano de 2013; até então, ofertava o ensino concomitante. Segundo a autora da Tese, a proposta de EMI, ao mesmo tempo em que atende aos interesses atuais do capital na perspectiva da formação de uma mão de obra mais flexível e com algum grau de escolaridade, contraditoriamente, pode ser aproveitada pela luta popular, tendo em vista ser uma reivindicação sua, na perspectiva de uma formação mais ampla às classes trabalhadoras. Para que isso ocorra, a própria classe trabalhadora precisa assumir a luta e defesa desta forma de oferta.

A ideia inicial na implantação do EMI na instituição era construir um curso em turno único, mesmo que suas formas iniciais estivessem reduzidas a um encaixe de matérias, ao invés de uma rediscussão curricular. No ano de 2011 foram criados Grupos de Trabalho com a responsabilidade de iniciar questionamentos sobre o Ensino Médio Integrado e os cursos concomitantes. Alguns pontos discutidos nestes GTs foram a concepção de politecnia, o trabalho como princípio educativo, a concepção de integração e o risco da perpetuação da dualidade entre a formação geral e profissional. Já no ano de 2012 foram promovidas formações específicas que possibilitaram um debate sobre os princípios da politecnia e sua relação com a proposta do EMI. Como uma forma de continuidade sistemática desse debate, eles foram levados para os encontros pedagógicos com o intento de ampliar a formação de Grupos de Trabalho que pudessem aprofundar o debate teórico-pedagógico sobre as bases do EMI. Chegaram a ser formados 5 GTs com finalidades específicas com representação de professores da formação geral e profissional. A ideia era a construção de uma matriz curricular para os cursos de EMI que estavam prestes a iniciar. Nesse intento, a Direção de Ensino da instituição deu encaminhamento à composição de duas comissões com o objetivo de analisar a possibilidade de implantação do EMI, assim como criar referências pedagógicas para sua oferta. Tais comissões produziram os dois mais importantes documentos em direção à materialização do EMI na instituição, sendo: as Diretrizes para os cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integral – Unidade Maracanã, finalizado em maio de 2012, e os Referenciais Pedagógicos para a Implementação do Ensino Médio Integrado CEFET-RJ, Unidade do Maracanã, finalizado em maio de 2013.

Vários eventos pedagógicos foram organizados na instituição com o intuito de fortalecer as discussões sobre um novo modelo de EMI. Dentre as ações que mais se destacaram estava o projeto intitulado Projeto Integrador, cuja organização se dava a partir da

realização de reuniões semanais que objetivavam a integração entre as disciplinas dentro dos cursos técnicos. Contraditoriamente, tais reuniões, além de terem objetivos não muito claros para os professores, também careciam da presença dos mesmos. Não havia nenhum controle de frequência às reuniões, assim como não havia um claro direcionamento do que deveria ser desenvolvido neste espaço. Chegou-se ao ponto de ignorar nestas reuniões os próprios referenciais pedagógicos do EMI como base dos trabalhos.

No intuito de criar estratégias para a participação dos docentes nas reuniões do Projeto Integrador, a instituição reduziu o número de reuniões mensais, o que não estimulou a presença dos professores. Nessa perspectiva, desde o ano de 2016, a instituição estabeleceu uma rotina de todas as quartas-feiras pela manhã para realizar um trabalho de uma comissão intitulada “Comissão do Integrado”, na qual as representações docentes por colegiado se reuniam para avançar no debate sobre o EMI na instituição. Para além da comissão do integrado, o único espaço de exposição dos referenciais teóricos do EMI eram os encontros pedagógicos que inicialmente eram realizados semestralmente, mas que progressivamente foram espaçando cada vez mais.

A autora da Tese defende que a organização do EMI não se limite à matrícula única ou se reduza a uma questão curricular e de distribuição de carga horária. Ela defende que os desafios se estendem para questões de infraestrutura e recursos humanos, na articulação entre os saberes gerais e profissionais que não podem se reduzir a uma questão de sobreposição tal qual a Lei nº 5.692/1971, mas a partir de uma construção pedagógica que possibilite à comunidade acadêmica o domínio conceitual e teórico acerca dos fundamentos do EMI.

No entanto, em um sentido contrário, inclusive ao próprio esforço de parte da gestão da instituição, foi identificada pela autora da Tese uma ausência significativa de informações acerca do EMI no site da instituição, assim como nos principais documentos institucionais. Quando perguntados sobre o projeto de Ensino Médio Integrado ou o que se entende por EMI, os professores majoritariamente expõem uma compreensão que diz respeito apenas a uma junção entre a formação geral e a profissional, ou a uma simples soma de cargas horárias entre uma formação e a outra.

Em suas conclusões, Brunow (2017) destaca que ao analisar o conjunto de documentos produzidos pela instituição nos últimos anos, assim como o relato dos docentes entrevistados, o que se destaca em termos de compreensão do que é o EMI é de que ele seja apenas uma questão de junção de carga horária e não um projeto pedagógico-educacional. Há ainda uma forte concepção fragmentada do conhecimento que é transmitida pelos docentes, o

que se expressa em uma formação dual onde os professores da formação geral se preocupam com o ingresso dos estudantes na universidade e os da formação profissional se preocupam com a formação produtiva dos estudantes. Do ponto de vista da implementação do EMI na instituição desde o ano de 2013, a autora da Tese enfatiza que a maior parte do corpo docente envolvida com esta forma de oferta desconhece suas premissas teóricas, e possuem um incipiente conhecimento dos princípios educacionais e pedagógicos calcados em bases politécnicas. Diante disso, Brunow (2017) sinaliza que a implantação do EMI na instituição foi acompanhada de poucos avanços em relação à uma mudança na concepção pedagógica do corpo docente da instituição, assim como não houve a devida clareza sobre os elementos que balizam a proposta politécnica da educação.

A autora da Tese finaliza sugerindo que para que exista um avanço significativo na compreensão das bases politécnicas faz-se necessário o devido aprofundamento pedagógico e político na formação docente na instituição.

Tese – Efetividade Social e Pedagógica do Ensino Médio Integrado: análise de sua implantação no Instituto Federal Goiano

A Tese de Melo (2018) teve como objetivo a análise do processo de implantação e desenvolvimento do EMI no Instituto Federal Goiano, com o intuito de avaliar a efetividade social e pedagógica dessa forma de oferta frente aos seus objetivos e finalidades anunciados na legislação, assim como sua operacionalização curricular e pedagógica. A pesquisa procura analisar o grau e as respectivas condições em que a organização curricular dessa forma de oferta contribuiu não só para a preparação para o trabalho, mas também para a cidadania.

A pesquisa foi realizada tendo por fundamentos teóricos-metodológicos o materialismo histórico-dialético e uma abordagem qualitativa com procedimentos de pesquisa empírica e análise documental. Dentre os principais documentos analisados estavam documentos legais nacionais e documentos locais como os Projetos Pedagógicos de Curso e o Projeto de Desenvolvimento Institucional do IF Goiano. Para a coleta de dados foram utilizadas entrevistas, questionários e observação de aulas.

Os dois principais problemas de pesquisa elencados pelo autor da Tese são: “[...] a proposta de Ensino Médio Integrado, formulada numa perspectiva de politecnia visando a superação do dualismo entre formação humana e formação técnica, vem, efetivamente, atingindo seus objetivos, tanto do ponto de vista social quanto pedagógico?” E também, “Quais obstáculos ou avanços podem ser identificados no percurso de sua implantação e

desenvolvimento no que diz respeito às ações efetivas de integração curricular entre a educação profissional e o ensino médio?” (Melo, 2018, p. 25).

O autor da Tese chama atenção para o fato de que, mesmo após treze anos da revogação do Decreto nº 2.208/97, ainda há muitas dúvidas, inquietações e incompreensões por parte dos docentes acerca dos pressupostos do EMI, do currículo integrado, das formas de organização do currículo e das próprias compreensões sobre o que é uma formação omnilateral e politécnica.

Na análise do Projeto de Desenvolvimento da Instituição, Melo (2018) identificou que tanto as finalidades, características e objetivos constantes na Lei nº 11.892/2008 que cria a rede federal de Educação Profissional e Tecnológica quanto os próprios Institutos Federais constam integralmente e textualmente no documento analisado.

Em sua pesquisa documental dos Projetos Pedagógicos de Curso - PPCs dos cursos integrados da instituição, Melo (2018) partiu do pressuposto de que a concepção pedagógica constante nos documentos são expressões de quem os elaborou. Nos 16 PPCs estudados, há a possibilidade legal de oferta de componentes no formato semipresencial, as cargas horárias dos cursos eram sempre a somatória da carga horária da formação geral com a formação profissional, expressando uma justaposição clara, e gerando cursos com cargas horárias às vezes acima de 4000 h. Segundo relato de docentes, os PPCs não favorecem a integração, pois trazem as disciplinas de forma justaposta, o que não incentiva o diálogo entre as distintas áreas de formação. De forma contraditória, os PPCs elaborados a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos Técnicos de Nível Médio, Resolução CNE/CEB nº 06/2012, possuem uma configuração distinta dos anteriores e que organiza o currículo em três núcleos, sendo: núcleo comum, profissional e articulador, o que na prática, ao menos cria um espaço curricular de diálogo no que tange à integração.

Ao serem entrevistados sobre se conheciam o Projeto Pedagógico dos cursos do EMI, 90% dos docentes sinalizaram positivamente, assim como expressaram uma compreensão ampliada acerca do que se entendia por integração. No entanto, segundo Melo (2018), mesmo os docentes possuindo uma compreensão mais profunda sobre o que é a integração, estas compreensões ainda eram dissociadas de um sentido político e de transformação da realidade social. Nestas mesmas entrevistas, apesar de o PPC dos cursos preverem um espaço de articulação, os docentes sinalizaram que mesmo assim as disciplinas não dialogam, há uma sobrecarga de muitas disciplinas e de carga horária, que o currículo continua fragmentado e que a proposta pedagógica do Ensino Médio Integrado não foi pensada de forma coletiva.

Segundo estes docentes, o principal fator impeditivo a uma educação politécnica são as dificuldades de integração dos conteúdos, associado ao despreparo docente no que diz respeito a como integrar os distintos conhecimentos.

Conforme destaca o autor da Tese, os docentes ainda reclamam do formato das reuniões pedagógicas, indicando que são muito mais informativas e em tom de esclarecimento sobre as atividades administrativas do que propriamente realizam discussões didático-pedagógicas.

Ao serem perguntados sobre a efetividade social do EMI, 45% dos docentes a compreendem como sendo realizada com êxito, tendo em vista os estudantes terem acesso a um ensino de qualidade em um contexto no qual 85% dos professores têm formação de mestrado ou doutorado, assim como os alunos têm acesso a excelentes estruturas prediais, de laboratório, espaços físicos confortáveis e agradáveis, práticas de ensino entre outros fatores de atendimento que qualificam o processo de ensino-aprendizagem.

Sobre a efetividade pedagógica, Melo (2018) destaca em sua Tese que a instituição reconhece suas limitações na tentativa de implementar processos de integração e justifica tais limitações indicando a ausência de preparação dos docentes em trabalhar com o EMI. Além do que, há uma limitação estrutural que impossibilita que os docentes das diferentes áreas realizem atividades conjuntas com frequência. Melo (2018) ainda destaca que o andamento dos cursos integrados acontece de forma paralela e justaposta, o que impõe um limite significativo à superação da dicotomia entre formação geral e profissional. No intento de superar essas limitações, a instituição tem construído projetos pilotos que possibilitem algumas experiências de integração, mas reconhece que precisam avançar no quesito práticas pedagógicas.

No intuito de contribuir com os desafios enfrentados pelo IF Goiano no que tange à consolidação do EMI, o autor da Tese apresenta quatro pontos a considerar, sendo: a) a instituição precisa ter clareza do perfil profissional a ser formado; b) orientar a organização do ensino segundo as Teorias da Atividade e do Ensino Desenvolvimental; c) estimular nos estudantes o desejo pela aquisição de conceitos teóricos e; d) esclarecer a todos os envolvidos com o EMI sobre práticas e estratégias de integração curricular (Melo, 2018).

Em suas conclusões, Melo (2018) destaca que a efetividade social do EMI é fortemente atravessada pela contradição que existe entre as finalidades educativas previstas em lei e uma operacionalização curricular instrumental e utilitarista influenciada por organismos internacionais. Já sobre a efetividade pedagógica, o autor da Tese registra que no

IF Goiano o EMI tem sido implementado de forma fragmentada, com dois cursos caminhando paralelamente e justapostos. Ele sinaliza ainda que, apesar da alta qualificação docente, há uma dificuldade significativa no desenvolvimento de práticas de integração, o que desde já cria um forte indicativo das dificuldades que precisam ser superadas. Melo (2018) finaliza destacando que, contraditoriamente àquilo que é defendido e buscado, o ensino do EMI no IF Goiano permanece fragmentado e necessitado de forma urgente de novas práticas e metodologias que consigam romper com tal fragmentação.

Tese – Democratização do acesso ao Ensino Médio Integrado no IFSP: o contexto da implementação da Lei de reserva de vagas

A Tese de Santos (2018) focou na investigação do processo de ampliação da oferta de vagas no EMI a partir da criação dos Institutos Federais e da implementação da Lei nº 12.711/2012, que trata da reserva de vagas em instituições federais de ensino. O estudo, realizado no Campus São Paulo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, empregou uma abordagem de estudo de caso, combinando pesquisa quantitativa com tratamento qualitativo de dados extraídos de documentos institucionais, entrevistas e pesquisa bibliográfica. Os resultados indicaram um aumento significativo de estudantes das classes trabalhadoras ingressando nos cursos de EMI da instituição, mas também evidenciaram a necessidade de medidas para garantir a permanência e o sucesso desses estudantes.

Destacamos que, apesar de constarem em seu título as expressões "Ensino Médio Integrado" e "implementação", a Tese de Santos (2018) não possui relação direta com nosso objeto de Tese, ou os elementos que estão em torno dele. No entanto, lemos este trabalho tendo em vista, em seu Sumário, na última seção do Capítulo III, constar um item específico que nos interessa, cujo título é: Ensino Médio Integrado no IFSP: A oferta do Ensino Médio Integrado no IFSP: tensões, avanços e desafios.

Este item trata de fato ocorrido a partir do ano de 2012 quando o IFSP realizou um convênio com a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo para a oferta de cursos integrados, sendo que nas escolas do Estado ocorreria a formação geral e o IFSP realizaria a formação profissional, tudo isso sob o título de integrado. Os cursos, apesar de terem matrícula e certificação unificadas, eram realizados como uma "experiência pedagógica", o que foi bastante criticado pela própria comunidade acadêmica do IFSP como "cursos de parceria", o que, na prática, acabou por desestimular a oferta dos cursos integrados na própria

instituição. Tendo em vista variados tipos de problemas, desde legais, pedagógicos e burocráticos. Em uma consulta realizada à comunidade do IFSP no ano de 2014, a então gestão da instituição decidiu pela não renovação do acordo convênio com o Estado.

Apesar de esta seção trazer alguns dados quantitativos relacionados à oferta do EMI nas redes públicas e privadas, não há menção às questões de implementação ou características de oferta.

Artigo – Currículo Técnico Integrado ao Ensino Médio: implantação e desenvolvimento de práticas no contexto brasileiro

O artigo de Bezerra (2020) é um recorte de uma pesquisa de seu doutoramento intitulada “Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Instrumento Musical do IFPB: reflexões a partir dos perfis discente e institucional”. O autor do artigo realizou uma pesquisa do tipo bibliográfica e documental no Portal de Periódicos da Capes, na Plataforma SciELO e no buscador do *Google Acadêmico*¹⁵. Sua intenção era discutir a implantação e o desenvolvimento das concepções e práticas relacionadas ao EMI no contexto brasileiro.

Bezerra (2020) destaca em seu artigo 7 (sete) trabalhos, sendo 5 (cinco) Dissertações, 1 (uma) Tese e 1 (um) artigo. Destacaremos a seguir os pontos mais relevantes de cada trabalho relatado.

O primeiro trabalho, uma Dissertação, trata da experiência de implementação do EMI em uma escola estadual na Bahia. Alguns relatos que se destacam sinalizam para o fato de a equipe pedagógica da escola não ter sido capacitada para trabalhar com a integração, chegando ao ponto de sequer saber o que é integração. Segundo o trabalho analisado, muitos docentes não tinham conhecimento do que era o Ensino Médio Integrado.

O segundo trabalho analisado é uma Dissertação que trata da implementação de práticas de integração curricular no Instituto Federal Catarinense, Campus Rio do Sul. Segundo relatos colhidos em entrevista, a instituição não estimula o conhecimento dos documentos institucionais como os Projetos Pedagógicos de Curso, por exemplo, por parte dos docentes, o que, na prática, faz com que exista pouco ou nenhum diálogo entre as áreas de formação. As poucas discussões sobre integração acontecem de forma esporádica em formações pedagógicas pontuais. Como síntese de uma análise sobre os Projetos Pedagógicos de Curso da instituição, foi identificado que eles apresentam um excesso não só de componentes curriculares, mas também de várias atividades tanto para alunos quanto para os

¹⁵ O autor do artigo não cita o recorte cronológico a que a pesquisa se refere.

docentes, o que na prática tem impossibilitado o desenvolvimento de outras atividades para ambos os segmentos. Os docentes ainda relatam algumas dificuldades e impedimentos à implementação de uma proposta integrada, tais como: os professores precisam conhecer o curso, seus ambientes físicos e as ementas constantes no Projeto Pedagógico do Curso; ausência de formação pedagógica sistemática; insuficiente apoio pedagógico por parte da equipe pedagógica, além de um excessivo quantitativo de disciplinas no currículo.

O terceiro trabalho é uma Dissertação que aborda a implementação do Ensino Médio Integrado no Cefet-MG. Parte dos relatos colhidos neste trabalho indica que há distintas compreensões sobre o que é o EMI entre os docentes. Há professores que entendem que o EMI é uma estratégia de formação ampliada dos sujeitos, assim como há docentes que entendem que a formação geral deve servir à formação profissional, que seria a mais importante. Segundo relato dos docentes, alguns fatores que têm dificultado a integração curricular são: ausência de formação docente acerca de processos de integração, assim como a própria ausência de estímulo por parte da instituição em realizar momentos de integração das práticas, o que tem se expressado na própria distância física entre os docentes da formação geral e da profissional.

O quarto trabalho é uma Dissertação que trata da experiência de construção do currículo integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Os relatos existentes no trabalho apontam para distintas formas de compreender o EMI por parte dos docentes, no entanto, nenhuma dessas formas se aproxima do que efetivamente seriam os fundamentos do Ensino Médio Integrado. A compreensão majoritária entre os docentes é de que a integração se aproxima, e também se reduz ao que se entende comumente como interdisciplinaridade. A preocupação com a integração se reduz a um aspecto metodológico de junção de conteúdos entre formação geral e profissional. Em estudos documentais dos Projetos Pedagógicos dos Cursos há o registro de que não há avanço no que diz respeito à compreensão sobre a integração. O que há nos documentos é um explícito direcionamento do currículo ao cumprimento dos perfis profissionais expressos pelo Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos. Ainda nos PPCs há um excesso de componentes curriculares, assim como alta complexidade dos conteúdos para os estudantes.

O quinto trabalho é uma Dissertação que trata do desenvolvimento da integração curricular no curso de Ensino Médio Integrado em Agropecuária no IF Baiano. O trabalho registra um profundo desconhecimento por parte dos professores do que representa a integração curricular. O entendimento majoritário é o de uma sobreposição curricular. Há uma

ausência de visão integradora dos conhecimentos e de uma melhor estruturação do currículo, além do que muitos docentes compreendem que o papel da formação geral é dar suporte à formação profissional e de que o próprio Projeto Pedagógico do Curso não orienta no sentido da integração tendo em vista não possuir propostas integradoras do conhecimento. O que se registra nos Projetos Pedagógicos de Curso é exatamente uma enorme omissão metodológica.

O sexto trabalho diz respeito a uma Tese que trata de como o Ensino Médio Integrado vem se constituindo em seus aspectos institucionais, organizacionais e político-pedagógicos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. O trabalho registra que mesmo com a oferta da integração da educação profissional com o ensino médio após o Decreto nº 5.154/2004, não houve por parte dos docentes a devida compreensão de qual era a diferença na oferta quando comparado ao Decreto nº 2.208/97. Apesar de assumir a nova oferta, o IFPB deu início aos cursos sem tomar conhecimento dos fundamentos do EMI. A autora da Tese sinaliza para a necessidade de se discutir sobre as implicações políticas, filosóficas, epistemológicas e sociais da proposta de integração, o que por si só exige um nível de discussão complexa que a instituição não chegou a realizar. Acerca da construção dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, eles foram construídos de forma aligeirada o que impossibilitou a devida discussão sobre os processos de integração, os fundamentos e princípios alinhados ao EMI e, por conta disso, a maior parte dos docentes que participou desse processo não o compreendeu em sua completude. Um dos elementos que mais comprometeu o desenvolvimento do Ensino Médio Integrado na instituição foi o desconhecimento dos fundamentos teóricos, filosóficos e pedagógico-curriculares relacionados à integração, ausência de investimentos na formação dos pedagogos e docentes, assim como insuficiente apoio pedagógico por parte das equipes pedagógicas. A proposta de implantação do EMI na instituição foi reduzida a uma questão de organização curricular, de disciplinas e de cargas horárias entre as disciplinas de formação geral e profissional. O que havia de integração era reduzido a algumas práticas pontuais realizadas individualmente entre os docentes e que mesmo assim se distanciava de uma formação efetivamente integral.

O último trabalho destacado foi um artigo que trata das contribuições da disciplina de história no EMI do Instituto Federal de Goiás. O trabalho realiza um breve registro da evidente desarticulação entre as disciplinas da formação geral e profissional.

Considerando todos os 7 (sete) trabalhos elencados, Bezerra (2020) registra uma característica bastante comum nos estudos sobre o Ensino Médio Integrado, indicando uma predominância do entendimento da integração como uma questão apenas de forma, mas não

de sentido. Ele destaca que em sua análise dos trabalhos elencados até aqui não foram identificadas experiências as quais ele possa identificar como exitosas no que diz respeito à integração curricular. O autor do artigo conclui afirmando que o contexto de uma correlação de forças onde o capital possui a hegemonia exerce forte influência nos entendimentos e construções sobre o que é integrado. Para que as propostas integradas tenham algum êxito nas instituições técnico-profissionais brasileiras é necessário um grande esforço de ordem institucional no sentido da implantação de políticas que atravessem as distintas concepções de gestão e governamentais.

Artigo – Cursos Técnicos em Agropecuária Integrados ao Ensino Médio: aspectos de sua implementação no Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS

O artigo de Goulart e Bilhão (2020) teve como objetivo o cotejamento dos pressupostos teóricos presentes na literatura e na legislação com as formas de implementação do EMI nos campi de Bento Gonçalves, Ibirutá e Sertão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Foram estudados os Projetos Pedagógicos dos Cursos e os planos de ensino através da técnica de análise documental e cujo período cronológico foi de 2009 a 2011. Algumas questões que orientaram a pesquisa foram:

- a) Os pressupostos do EMI foram textualmente contemplados nos planos de curso que embasaram a criação dos cursos técnicos em Agropecuária integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS?
- b) De que forma distintos saberes aparecem nesses documentos?
- c) Como essa documentação reflete os aspectos de implementação da política no contexto da prática? (Goulart; Bilhão, 2020, p. 186).

Sobre a análise documental realizada, os autores registraram que há uma sobreposição de cargas horárias da formação profissional com a formação geral, fazendo com que todos os Planos de Curso possuam carga horária superior a 4000 h, o que, na prática, obriga os estudantes a estudarem em dois turnos em quase todos os dias da semana. As cargas horárias do estágio obrigatório giram em torno de 360 h e em nenhum dos Planos de Curso há a previsão do regime de dependência, o que, na prática, faz com que quem não atinja a nota mínima para passar, mesmo que seja reprovado em uma única disciplina, tenha que repetir todas as disciplinas do período letivo.

Quanto aos Projetos Pedagógicos dos Cursos, seus objetivos gerais, apesar de tratarem

de uma atuação consciente relacionada ao mercado de trabalho, reduzem a formação exclusivamente aos aspectos profissionais. Com os objetivos específicos, a racionalidade segue semelhante, não há menção direta ou explícita à formação integrada ou integral, o que denota claramente a ausência dos pressupostos do EMI nos documentos.

Quanto ao perfil profissional do egresso dos cursos, há uma aparente contradição. Apesar de não existir nenhuma menção relacionada à formação integrada, indicando, portanto, que o curso é um curso integrado, a formação registrada no documento aponta para uma formação que não se reduz à área técnica. Subentende-se no documento uma formação ampliada no sentido do domínio dos conhecimentos básicos para a cidadania, o que, ao menos em princípio, coteja a ideia da formação integrada.

A partir da análise documental, os autores concluem que os pressupostos teóricos do EMI constantes na legislação e na documentação político-institucional não aparecem de forma clara nos Projetos Pedagógicos de Curso ou nos Planos de Ensino dos cursos de EMI da instituição. No entanto, eles consideram que isso não significa necessariamente uma suposta falha na relação de integração entre formação geral e específica. O entendimento dos autores é de que tal análise permite uma melhor percepção acerca do contexto no qual as propostas pedagógicas foram implementadas.

Artigo – Ensino Médio Integrado – diálogos entre a implementação e pesquisas

O artigo de Maraschin et al. (2020) teve como objetivo geral a realização de um levantamento de informações sobre os cursos de EMI e uma possível correlação entre pesquisas realizadas sobre essa temática em cursos de Pós-graduação nas instituições públicas de ensino superior do Rio Grande do Sul, disponibilizadas no Catálogo Nacional de Teses e Dissertações da Capes nos últimos cinco anos. O estudo possui características das abordagens quantitativa e qualitativa, podendo ser identificado como um estudo misto.

Os autores apresentaram no trabalho exposições quantitativas acerca da oferta de EMI no período de 2015 a 2019, a partir, inicialmente, de dados do Inep, nos quais se constataram uma oferta crescente de matrículas no país no período destacado. Também foi realizado o mesmo levantamento de informações relacionado à matrícula tendo por base a Plataforma Nilo Peçanha, mas agora os dados referem-se somente à oferta do EMI no estado do Rio Grande do Sul. As informações sinalizam não só para um aumento na quantidade de unidades de ensino ofertantes, mas também aumento no número de inscritos nesta forma de oferta, de

cursos, matrículas, concluintes e também de vagas.

A pesquisa realizada nos repositórios digitais de instituições federais de ensino superior do Rio Grande do Sul acerca do EMI indicou um aumento progressivo de produção acadêmica, saltando de 6 (seis) trabalhos produzidos no ano de 2015 para 13 (treze) no ano de 2019. Os autores do artigo justificam tal aumento pelo fato de o ano de 2019 ser o primeiro ano com turma de egressos do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, programa em rede criado e implementado pelos Institutos Federais de Educação. Na prática, os autores compreendem que isso pode ter contribuído para o aumento das produções acadêmicas relacionadas ao Ensino Médio Integrado. Os trabalhos encontrados nessa pesquisa foram divididos em três categorias, sendo: práticas pedagógicas; acesso, evasão e permanência; e políticas e gestão. A categoria com maior quantidade de trabalhos foi a de práticas pedagógicas, com 17 trabalhos. E a de menor quantidade de trabalhos foi a de acesso, evasão e permanência, com 3 trabalhos.

Os autores concluem indicando um aumento no número de pesquisas envolvendo o EMI, mas não só. Registram que houve um aumento na quantidade de vagas ofertadas, matrículas, inscritos e concluintes nesta forma de oferta. Também foi identificado um aumento significativo na produção de conhecimentos relacionados ao EMI, com destaque para o relato de experiências e práticas pedagógicas.

Artigo – Avanços e desafios na implantação do Ensino Médio Integrado

O artigo de Da Silva (2020) discute as disputas na implantação e implementação do EMI a partir da relação entre trabalho e educação. A autora lança mão de dados censitários, produções acadêmicas e documentais referentes ao período de 2008 a 2019 e analisa o papel do Ensino Médio Integrado na relação entre o atendimento das demandas do setor produtivo e o acesso ao ensino superior.

A autora registra que dois fatos foram fundamentais para o crescimento da oferta de EMI no país: a) a expansão da rede federal de Educação Profissional e Tecnológica que, associada à criação dos Institutos Federais, vinculou a lei à oferta preferencial do EMI dentre os cursos técnicos de nível médio; e b) a criação e implantação nas redes estaduais do Programa Brasil Profissionalizado, que, mesmo de forma controversa, ajudou a ampliar a oferta do Ensino Médio Integrado no Brasil.

Da Silva (2020) destaca que a implantação do EMI ocorreu de forma desigual no país,

especialmente entre as redes estadual, federal, municipal, pública e privada. Por exemplo, nas regiões Centro-Oeste e Norte, houve menor oferta em comparação com os grandes centros urbanos, e inicialmente, houve uma concentração da oferta do EMI na rede federal de educação. Com essa concentração, instituições com melhores estruturas físicas, logísticas e pedagógicas se destacaram, refletindo-se em exames de larga escala como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A análise da produção acadêmica realizada pela autora do artigo considerou apenas trabalhos de tese produzidos no período de 2006 a 2019, disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Capes. Utilizando a expressão "ensino médio integrado" como descritor, foram encontrados 619 trabalhos entre teses e dissertações, com um notável crescimento na produção a partir do ano de 2008, coincidindo com a criação dos Institutos Federais.

Dos trabalhos encontrados, houve uma predominância nas áreas de Educação e Ensino, com destaque para temáticas como práticas pedagógicas, efetivação de disciplinas específicas, processos de implantação e implementação, interdisciplinaridade, concepções do EMI e sua relação com a politecnia, o trabalho e a formação docente. Até o ano de 2015, a maioria das produções era proveniente das regiões Sul e Sudeste do país, mas a partir de 2016, houve uma expansão da produção para as demais regiões do país.

Para a autora do artigo, o tensionamento entre a formação geral e a formação profissional é uma marca constante nas produções acadêmicas. Ela indica que a educação integral na perspectiva politécnica encontra dificuldades para avançar nas instituições devido à contradição entre sua prática e seus princípios, bem como a formação tradicional dos professores e as estruturas físicas deficitárias. Além disso, a autora menciona a disputa ideológica entre os distintos sujeitos que materializam o EMI. Especificamente no contexto dos Institutos Federais de Educação, a implementação do EMI tem sido marcada, segundo a autora, por forte motivação econômica e adaptação aos arranjos produtivos locais e regionais.

Há uma contradição manifesta entre os princípios epistemológicos, filosóficos e pedagógicos do EMI expressos nos documentos institucionais e aquilo que se materializa enquanto prática pedagógica, o que, ao menos em parte, para a autora, se explica pelo desconhecimento dos princípios e fundamentos do EMI por parte dos que o realizam.

A implementação do EMI em instituições como os Institutos Federais apresenta desafios expressos na ausência de apropriação por parte dos docentes dos princípios e sentidos do EMI, ausência de políticas institucionais de formação pedagógica sistemática para os docentes, excesso de aulas e, portanto, de carga horária tanto para alunos quanto para

professores, e a própria contradição entre o atendimento da necessidade estudantil de seguir no ensino superior e as demandas do mercado de trabalho. No entanto, a autora também registra avanços importantes na implementação do EMI, como a ampliação e melhoria das estruturas físicas, materiais e orçamentárias, experiências, mesmo que pontuais, de integração curricular, propostas pedagógicas que assumam o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, ampliação de programas de assistência estudantil e uma qualificação cada vez maior dos servidores.

Já concluindo, a autora do artigo sinaliza para algumas inferências que considera possíveis, como: o fato de o EMI se destacar na rede federal, diferentemente de outras redes, em grande medida por suas condições de estrutura material, física e pedagógica; o fato de o EMI ser um modelo de ensino médio que tem se destacado nos índices oficiais de educação e avaliações externas, além das próprias pesquisas acadêmicas, além do que o EMI tem melhorado, segundo a autora, tanto o acesso ao ensino superior quanto a qualificação para o atendimento de postos de trabalho mais qualificados. Ela finaliza perguntando se esse é um modelo de ensino médio que tem dado certo, por que não universalizá-lo?

Os trabalhos apresentados ratificam a compreensão exposta inicialmente acerca das experiências sobre o Ensino Médio Integrado, assim como reafirmam o alto grau de discricionariedade dos agentes implementadores desta forma de oferta. Não existindo um modelo pré-definido do que seria a integração, são seus implementadores a partir das experiências, formações e da racionalidade existente em cada local, das mediações e determinações, além de variados outros fatores que vão construindo os entendimentos e formas do que seria localmente um currículo integrado, a integração metodológica, disciplinar e a própria concepção sobre o que é o EMI.

A partir da leitura e análise desses trabalhos, identificamos elementos e discussões que de alguma forma se tornam comuns entre eles. Tais elementos convergem em torno das quatro categorias¹⁶ abaixo:

- a) Práticas pedagógicas: os relatos constantes nos trabalhos e que se vinculam a esta categoria tratam das práticas pedagógicas docentes em si mesmas ou como reflexos ou sínteses de elementos como condicionantes de gestão, curriculares, de pessoal, da legislação ou das próprias formas de implementação;

¹⁶ Compreendemos como importante destacar que, do ponto de vista da análise das experiências sobre o EMI, todas as categorias mencionadas se entrecruzam de distintas formas. Uma prática pedagógica pode ser construída não só de forma distinta, mas até contrária ao que se define nos documentos institucionais e pedagógicos, por exemplo.

- b) Organização curricular e documentos orientadores: envolve as questões expressas no interior dos documentos institucionais como Projetos Pedagógicos de Curso, Projetos de Desenvolvimento Institucional, currículo, organização de conteúdos, assim como elementos orientadores da própria legislação;
- c) Limitações, dificuldades e desafios à integração: categoria que expõe parte das limitações e fragilidades enfrentadas pelas instituições ou pelos próprios docentes na realização das ações de integração e;
- d) Formas de implementação: trata das formas materiais, documentais ou de compreensão através das quais o Ensino Médio Integrado foi sendo materializado nas instituições.

Destacamos no Quadro 3 a seguir uma breve síntese de como o conteúdo de cada categoria se expressa nos textos.

Quadro 3 - Síntese do conteúdo das categorias convergentes nos textos

Práticas Pedagógicas	Organização curricular e documentos orientadores	Limitações, dificuldades e desafios à integração	Formas de implementação
<p>Os textos abordam a categoria de práticas pedagógicas majoritariamente como um elemento que destoa do que existe nos documentos institucionais. Há um forte registro de resistências entre os professores da formação geral e profissional em trabalharem juntos, o que às vezes é uma expressão da própria distância não somente da formação, mas também da distância física entre os docentes, seja por conta da organização curricular ou da própria organização do horário das aulas.</p> <p>Há uma preocupação dos professores em trabalhar individualmente aquilo que entendem como seus compromissos, tais como formar para o vestibular ou para o atendimento das necessidades produtivas. Por isso, há o registro nos textos de que um dos maiores impedimentos aos processos de integração seja a própria dificuldade em realizar práticas integrativas, seja por questões operacionais ou simplesmente pela incompreensão do que seja uma prática integradora.</p> <p>Os professores e as próprias equipes pedagógicas compreendem que parte das dificuldades na construção de</p>	<p>É um fato bastante comum nos textos que realizaram análise documental uma dissociação entre os princípios e pressupostos do EMI constantes na legislação e o constante nos documentos locais institucionais. Raramente os documentos locais, como o Projeto Pedagógico Institucional ou o Plano de Desenvolvimento Institucional, compartilham dos fundamentos do EMI. O que normalmente os trabalhos analisados trazem a respeito dos documentos locais, com destaque para os já citados, é uma nítida contradição entre o que deveria ser um curso integrado e sua organização curricular evidentemente justaposta. Há um registro significativo da lógica das competências nestes documentos, a ausência da previsão de formação continuada dos docentes envolvidos com o EMI, ausência de ações propositivas relacionadas à integração, além de uma organização disciplinar que muito mais favorece práticas individuais do que efetivamente integradas.</p> <p>Do ponto de vista da forma, tanto os projetos de curso quanto o próprio currículo tinham organização predominantemente justaposta e com excesso tanto de carga horária disci-</p>	<p>Um dos pontos de maior convergência entre os textos diz respeito às inúmeras limitações na implementação do EMI, especialmente quando o assunto são as formas, estratégias e metodologias de integração. Os textos apontam para uma necessidade evidente da superação da dicotomia curricular e da relação teoria e prática, expressas a partir de uma pedagogia tecnicista. A maior parte dos textos destaca que, apesar de o maior desafio dizer respeito ao como integrar, não ignoram outras tantas necessidades, tais como: superar a concepção de ensino tradicional, criar estruturas curriculares e pedagógicas com menos excesso de carga horária e de atividades, mudança na prática docente em direção a uma prática mais integrada e menos individual, nova proposta de gestão e de processos administrativos que facilitem e induzam a construção de práticas integradas, além de uma formação continuada, monitoramento das poucas experiências integradoras e maior engajamento docente em tais experiências.</p> <p>Apesar de a maior parte dos docentes ter uma compreensão da integração reduzida apenas a uma questão de</p>	<p>As formas de implementação ou experimentação registradas nos textos apontam para uma polaridade assimétrica. De um lado, há registros de esforços coletivos na construção de referenciais documentais e pedagógicos que servissem à implantação do EMI, tentativas de construção de momentos de formação para os docentes, assim como experiências de integração realizadas, mesmo que de forma pontual e isolada por parte de alguns docentes. No entanto, essa não é a perspectiva predominante nos trabalhos analisados. As formas de implementação que predominam apontam para uma construção curricular resultante da soma da carga horária da formação geral com a formação profissional, significativas dificuldades operacionais e de gestão na compreensão e no atendimento à nova oferta do EMI, além da maior dificuldade na construção de um currículo integrado, conforme indicam os documentos. As práticas pedagógicas eram limitadas ao aprofundamento de cada área de formação, dada a dificuldade em dialogar com as outras áreas de formação.</p> <p>Na prática, os cursos foram imple-</p>

<p>práticas integradoras se deve à ausência de formação inicial ou continuada que abarque elementos da integração, assim como o próprio desestímulo das instituições em promover momentos formativos nesse sentido. Por isso mesmo, uma compreensão bastante comum nos textos relacionada à integração é a de que ela se reduz a uma questão apenas de forma, de conteúdos curriculares.</p> <p>Os textos sinalizam para o fato de que ainda há uma matriz curricular que se materializa nas práticas docentes e que tem por base a lógica das competências, mesmo os próprios docentes tendo consciência da inadequação de tal pedagogia ao EMI. Isso se expressa nas práticas fortemente vinculadas ao tecnicismo.</p>	<p>plinar quanto de atividades, o que, na prática, rendia aos alunos aulas todas as manhãs e tardes, inviabilizando a disponibilidade de tempo para outras atividades. Comumente, os cursos do EMI tinham cargas horárias superiores a 4000 horas, expressão da simples somatória das cargas horárias da formação geral e profissional.</p> <p>Os Projetos Pedagógicos dos Cursos possuíam pouca articulação entre teoria e prática, forte segregação entre as formações ao ponto de comumente as disciplinas da formação geral se concentrarem no início do curso e da formação profissional no final do curso. Além do que, parte significativa das análises aponta uma predominância do direcionamento da formação no EMI para o atendimento de demandas de mercado e arranjos produtivos locais.</p> <p>Uma compreensão bastante comum expressa nos documentos institucionais era a da integração como uma questão apenas de organização de conteúdos e carga horária, portanto, uma questão de forma.</p>	<p>forma, os trabalhos também registram que questões de gestão, operacionais, financeiras, de infraestrutura, de pessoal e do próprio estímulo institucional não só são necessárias à implementação do EMI de forma ampliada, como a ausência desses elementos cria impedimentos à sua realização.</p> <p>Chama atenção nos textos algumas poucas experiências de integração realizadas, mesmo que de forma pontual. Os relatos apontam para uma dificuldade operacional e de compreensão por parte dos docentes e das próprias equipes pedagógicas sobre as práticas integradoras. Além disso, normalmente havia um esvaziamento de docentes em algumas práticas integradoras e em reuniões de discussão e planejamento de tais práticas. Alguns trabalhos apontam que essa ausência dos professores em momentos de planejamento e discussão das práticas integradoras ou do próprio EMI se dava exatamente pelo excesso de carga horária, além de outras atividades que consumiam o tempo ou conflitavam com as programações do Ensino Médio Integrado.</p>	<p>mentados de forma justaposta e com altas cargas horárias. Os Projetos Pedagógicos de Curso, assim como os currículos, careciam de estratégias metodológicas de integração, muitas vezes também careciam dos próprios princípios do EMI. Há vários registros da preocupação majoritária em atender às demandas do mercado, em vez de priorizar a formação integral.</p> <p>Os textos sinalizam uma concentração das poucas atividades de formação docente nos encontros pedagógicos, o que na prática não foi muito útil, considerando o esvaziamento das reuniões ou seu caráter muito mais informativo do que efetivamente formativo.</p> <p>Houve uma visível distância entre o conteúdo e a orientação dos documentos construídos nas instituições e as práticas pedagógicas realizadas, pois, em alguns casos, os primeiros apontavam para uma formação integrada, enquanto as práticas pedagógicas resultavam em uma formação fragmentada e justaposta.</p>
--	--	---	---

Fonte: autoria própria com base em, Pereira (2010); Moreira; Gobbi (2011); Dos Anjos et al. (2013); Marachin; Amaral; Ferreira (2013); Brunow (2017); Melo (2018); Santos (2018); Bezerra (2020); Goulart; Bilhão (2020); Marschin et al. (2020); Da Silva (2020)

A pesquisa realizada sobre as formas pelas quais o Ensino Médio Integrado se materializou na rede federal de Educação Profissional e Tecnológica revela não apenas uma desarticulação evidente entre os princípios e fundamentos defendidos pelos teóricos da área de trabalho e educação e o que foi efetivamente implementado, mas também exige das próprias instituições uma compreensão mais ampla do que essa modalidade de ensino representa, o que é um currículo e uma formação integrada, e a que valores filosóficos e políticos o Ensino Médio Integrado está vinculado. Ficou evidente uma compreensão predominante da integração como uma questão que se restringe às suas formas e que pode ser resolvida apenas com estratégias metodológicas e organizacionais de carga horária e disciplinas.

É importante ressaltar que essa questão vai além do entendimento. A grande questão em torno da manutenção da dualidade estrutural, da construção de currículos desintegrados, das dificuldades em realizar práticas integradoras ou mesmo da falta de engajamento em discussões sobre o Ensino Médio Integrado não se resolve apenas com a formação dos professores, das equipes pedagógicas e da gestão. Se fosse apenas isso, não haveria uma hegemonia na definição dos perfis de formação por parte do capital. O que os textos analisados indicam é que quem define o que é o EMI são seus implementadores, orientados pela hegemonia do capital, que é excludente, dualista, fragmentadora dos interesses da classe trabalhadora e, fundamentalmente, desumana. A separação da formação, expressa nos currículos, nos Projetos Pedagógicos de Curso e nas práticas pedagógicas, é percebida nos trabalhos analisados como uma força naturalizada que se impõe como inevitável. Não se trata apenas de um tipo de formação, mas sim de um projeto societário. É disso que se trata.

As expressões das experiências do EMI na rede federal de Educação Profissional e Tecnológica têm sido, ao mesmo tempo, sínteses do avanço contraditório e, por vezes, controverso do arcabouço legal e normativo que envolve o Ensino Médio Integrado, de forma direta ou indireta. Essa discussão é aprofundada na próxima seção.

2.3 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO COMO POLÍTICA EDUCACIONAL

A discussão sobre o Ensino Médio Integrado como política educacional no Brasil é marcada por ações de governo enviesadas, ambíguas e contraditórias. Por um lado, algumas políticas ou programas defendiam uma perspectiva de formação ampliada para os trabalhadores, com foco na politecnia e na formação humana integral. No entanto, o aspecto

hegemônico muitas vezes alinhava-se à histórica pedagogia das competências, atendendo a demandas imediatas do mercado por meio de uma formação tecnicista, além de adotar ações fragmentadas que priorizavam políticas de treinamento em detrimento de uma verdadeira formação profissional (Oliveira, 2021). Essa contradição nos permite compreender que ela não é apenas uma categoria do método, mas fundamentalmente uma categoria do real. O real concreto é contraditório e, portanto, está repleto de movimentos e forças antagônicas que moldam a história da educação profissional no Brasil. Se as políticas são contraditórias, as práticas realizadas localmente também refletem essa contradição, carregando em seu cerne as marcas desse embate.

O marco das discussões acerca do Ensino Médio Integrado no Brasil após a Constituinte ou no próprio debate em torno da construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação vigente foi a promulgação do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, no governo Lula, que estabelece a possibilidade legal da oferta da forma integrada da educação profissional ao ensino médio. É necessário lembrar que o decreto supracitado revogou o Decreto nº 2.208/97, do governo Fernando Henrique Cardoso, que criava o impedimento legal à articulação entre o ensino médio e a educação profissional, estabelecendo assim itinerários distintos entre ambos¹⁷.

O Decreto nº 5.154/2004 foi fruto de intensas disputas entre forças antagônicas que compunham e apoiavam o governo do então presidente Lula, e também de representantes de frações da burguesia brasileira que queriam ver impressas nas políticas de formação de trabalhadores seus interesses corporativos e de classe. Por conta disso, o conteúdo do decreto homologado em 2004 é híbrido e representa muito mais uma atualização do Decreto 2.208 de FHC do que efetivamente uma ruptura com o modelo de formação vinculada ao atendimento das necessidades mercadológicas tão valorizadas no governo de Fernando Henrique. Conforme destacam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2006, p. 32), o Decreto nº 2.208/97 “[...] vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional, em função das alegadas necessidades do mercado”.

O artigo 4º do decreto homologado em 2004 indica que,

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida **de forma articulada com o ensino médio**,

¹⁷ Tal discussão acerca das disputas em torno da revogação do Decreto nº 2.208/97 pelo Decreto nº 5.154/2004 pode ser conferida em Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) e Frigotto (2016).

observados: § 1º **A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I - integrada**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno (Brasil, 2004, grifo nosso).

No entanto, as formas subsequente e concomitante, as etapas com terminalidade, as saídas intermediárias, a orientação predominante para o atendimento das demandas de mercado e a formação modular constantes no Decreto nº 2.208/97 continuaram no decreto de 2004 a partir de novas roupagens (Rodrigues, 2005). Na prática, o decreto que recria a possibilidade legal de articulação da educação profissional com o ensino médio também reafirma a dualidade, na medida em que recompõe a maior parte dos elementos do Decreto 2.208. Muito embora o Decreto nº 5.154/2004 seja híbrido e repleto de contradições, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2006), assim como Moura (2013), sinalizam que devemos entendê-lo como um ganho político e um efetivo avanço em direção à oferta de um ensino médio igualitário para todos.

Parte dos desdobramentos que se seguiram com a promulgação do Decreto nº 5.154/2004 deu o tom das políticas relacionadas ao EMI lançadas pelo governo. Logo após a homologação deste decreto, o Ministério da Educação separou a Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC em duas outras Secretarias, sendo a Secretaria de Educação Básica – SEB, responsável pelas políticas e ações da educação básica, incluindo as ações relacionadas ao ensino médio integrado no âmbito dos estados, e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, responsável pelas políticas de educação profissional no âmbito das instituições federais, incluindo o EMI na rede federal. Com essa ação, de forma contraditória, o governo federal recria a possibilidade de articulação da educação profissional com o ensino médio com o Decreto nº 5.154/2004, mas logo em seguida, cria em sua estrutura interna uma divisão de pastas que imprime nas políticas uma dualidade entre formação geral e profissional, além do que restringiu as discussões teóricas e conceituais sobre o Ensino Médio Integrado ao âmbito federal (Moura, 2013).

Apesar da homologação do Decreto nº 5.154 em 2004, o governo federal criou um vácuo nos desdobramentos que se seguiram ao que deveria ser o fortalecimento da articulação entre a educação profissional ao ensino médio.

Segundo Kuenzer (2007a), o EMI não teve alocação de recursos para seu financiamento direto nos anos subsequentes. As redes estaduais e federal iam implantando esta forma de oferta integrada a partir do que entendiam ser a integração, e somente no ano de

2007, 3 anos depois, é que o governo federal criou um documento orientador para o EMI (Documento Base), no qual estabelecia a concepção, os fundamentos e as bases teóricas e filosóficas acerca dessa forma de oferta. Além disso, só em 2008, quatro anos depois, por meio da Lei nº 11.741, é que o conteúdo do Decreto nº 5.154/2004 foi incorporado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96.

Nesse interim e até o ano de 2012, 8 anos depois da homologação do Decreto nº 5.154/04, todas as ações governamentais direcionadas ao EMI foram realizadas sob a vigência da Resolução CNE/CEB nº 04/1999 que instituía as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio do governo FHC, fortemente marcadas pela pedagogia das competências, pela lógica empresarial orientadora da formação dos trabalhadores, pela separação entre o ensino médio e a educação profissional, e pela formação fundamentalmente fragmentada dos trabalhadores (Soares Júnior, 2020).

No ano de 2007, no intento de reforçar as concepções, princípios, diretrizes e fundamentos do EMI às instituições e sistemas de ensino, o governo federal lançou um documento intitulado “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – Documento Base”, que possuía firmeza e clareza teórico-epistemológica e pedagógica na perspectiva do combate ao dualismo educacional, tendo como principal fundamento teórico a proposta de escola unitária gramsciana. Em sua estrutura, o Documento Base faz um panorama da educação profissional e do ensino médio no Brasil, destaca as reformas da educação profissional ocorridas nas décadas de 1990 e 2000, defende que, para o EMI funcionar de forma adequada, necessita de quadro docente próprio com formação continuada e financiamento adequado. Além disso, estabelece as concepções e princípios do EMI, tais como: a formação humana integral, o trabalho e a pesquisa como princípios educativos, e a ciência, tecnologia, cultura e trabalho como categorias indissociáveis da formação humana.

Logo em sua Introdução, o Documento Base registra o compromisso que o governo assumiu com a construção de um projeto que superasse a dualidade educacional entre formação geral e profissional de forma a deslocar os objetivos da formação do mercado de trabalho à formação humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia (Brasil, 2007). A professora Maria Ciavatta expõe a concepção de educação integrada no documento apontando que,

[...] o que se quer com a concepção de educação integrada é que **a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os**

campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos **enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual**, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de **formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos** (Brasil, 2007, p. 41, grifos nossos).

Além da concepção de uma formação ampliada exposta pela professora Ciavatta, ao longo do documento fica ainda evidente sua ênfase na defesa da formação humana integral, especialmente a partir de sua dimensão filosófica, a omnilateralidade. Nessa direção, o documento é claro ao apontar que, para que se realize uma formação humana na perspectiva desejada, ela necessariamente precisaria ser integrada tendo como horizonte a politecnia.

Até então, as ações governamentais no sentido da constituição do Ensino Médio Integrado como uma política educacional no país foram muito mais de cunho legal/normativo e ideológico. As ações efetivas do ponto de vista governamental que tiveram efeitos significativos na ampliação da oferta e, por conseguinte, no aumento do número de matrículas se deram: a) no âmbito estadual a partir do programa Brasil Profissionalizado e, b) no âmbito federal a partir do movimento de expansão da rede federal de EPT associado à criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Tratamos dessa discussão no item a seguir.

2.3.1 A ampliação das matrículas do Ensino Médio Integrado nas redes estadual e federal

As ações efetivas do governo federal visando à ampliação das matrículas do Ensino Médio Integrado no país possuem dois grandes impulsionadores: a criação do programa Brasil Profissionalizado, instituído em 2007, que foi uma ação importante para a ampliação das redes de educação profissional no âmbito dos estados, com ênfase na ampliação do EMI; e a expansão da rede federal de Educação Profissional e Tecnológica aliada à criação dos Institutos Federais de Educação, ocorrida em 2008, como impulsionadora da oferta da forma integrada na rede federal.

O programa Brasil Profissionalizado foi criado pelo Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007 e visava o estímulo à oferta do EMI no âmbito dos estados e municípios, como aponta seu Art. 1º. No entanto, há uma ampliação dessas atribuições com a descrição de seus objetivos contidos no parágrafo único do Art. 1º, a seguir.

I - expandir o atendimento e melhorar a qualidade da educação brasileira; II - desenvolver e reestruturar o ensino médio, de forma a **combinar formação geral, científica e cultural com a formação profissional dos educandos**; III - **propiciar a articulação entre a escola e os arranjos produtivos locais e regionais**; IV - **fomentar a expansão da oferta de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional**, pela rede pública de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, **inclusive na modalidade a distância**; V - contribuir para a construção de novo modelo para o ensino médio **fundado na articulação entre formação geral e educação profissional**; VI - incentivar o retorno de jovens e adultos ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade, a construção de novos itinerários formativos e a melhoria da qualidade do ensino médio, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos; VII - fomentar a articulação entre a educação formal e a educação no ambiente de trabalho nas atividades de estágio e aprendizagem, na forma da legislação; e VIII - **fomentar a oferta ordenada de cursos técnicos de nível médio** (Brasil, 2007a, grifos nossos).

Além do estímulo por meio de assistência técnica e financeira aos estados para oferta do EMI a partir da aprovação de propostas enviadas pelos interessados, o programa reunia, dentre seus objetivos, ações contraditórias, como o fortalecimento do Ensino Médio Integrado através da articulação das dimensões da ciência e cultura com a formação profissional, a articulação entre formação geral e profissional e, ao mesmo tempo, a oferta do EMI por meio da educação a distância, e o estímulo à oferta de cursos técnicos de nível médio, incluindo os cursos concomitantes e subsequentes. Segundo informações sobre o programa constantes na página do Ministério da Educação na internet¹⁸, o programa fomentava a expansão, modernização e ampliação das redes estaduais de EPT por meio da construção e reforma de espaços físicos, estruturação de laboratórios e financiamento de recursos pedagógicos para a formação e qualificação dos profissionais que trabalhariam com o Ensino Médio Integrado. Ainda segundo informações da página, até o início de 2016, 342 obras foram concluídas, inclusive com a construção de escolas inteiras, foram realizadas 256 ampliações e reformas, além de 635 laboratórios para aulas práticas, entregues.

Conforme destacam Viana e Castioni (2017), uma das grandes motivações para a criação do programa foi a necessidade de formação de mão de obra qualificada para atender ao desenvolvimento econômico crescente naquele momento. Tal motivação acabou por determinar a implementação dos cursos do programa de forma que o atendimento das necessidades produtivas ditou o tom da maior parte dos cursos, ao ponto de, mesmo os cursos integrados, apresentarem características pedagógicas e de organização semelhantes aos cursos concomitantes (Santos; Silva; Silva, 2020).

¹⁸ Conferir o endereço de acesso à página no link: <http://portal.mec.gov.br/brasil-profissionalizado>.

A Tabela 1 abaixo destaca o crescimento das matrículas em educação profissional no âmbito estadual no Brasil no período de 2005 a 2014.

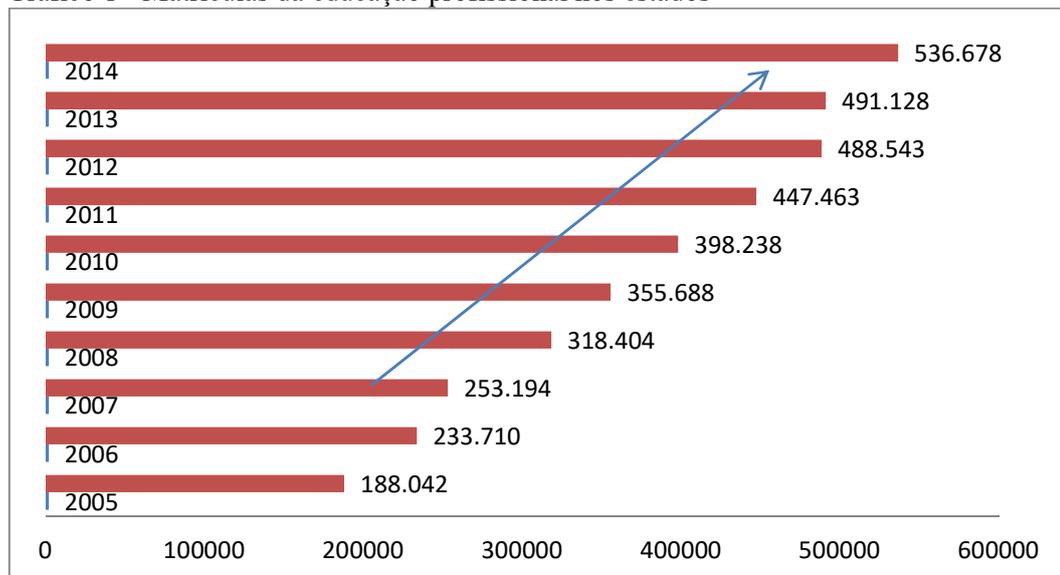
Tabela 1 - Matrícula na educação profissional no Brasil no âmbito dos estados

2005	2006 ¹⁹	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
188.042	233.710	253.194	318.404	355.688	398.238	447.463	488.543	491.128	536.678

Fonte: Inep - Censo escolar 2005-2014

Como se pode observar, há um aumento significativo das matrículas entre os anos de 2007, ano de criação do programa Brasil Profissionalizado, e o ano de 2014. Tal ascendência expressa um aumento de aproximadamente 112% nas matrículas na oferta da educação profissional no âmbito dos estados, como se pode observar no Gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1 - Matrículas da educação profissional nos estados



Fonte: Inep - Censo escolar 2005-2014

É importante destacar que o aumento das matrículas não pode ser atribuído exclusivamente ao programa Brasil Profissionalizado, tendo em vista que os estados, mesmo com todas as limitações orçamentárias, podem criar iniciativas fora do programa. No entanto, Machado e Ferreira (2019) destacam que tal impulsionamento no número de matrículas tem relação direta com o programa.

Considerando que a oferta do Ensino Médio Integrado era o principal foco de

¹⁹ O número de matrículas constantes nos anos de 2005 e 2006 exclui a forma de oferta do Ensino Médio Integrado. Tal forma de oferta encontra-se no interior das matrículas do ensino médio, como atesta uma Nota Técnica do INEP datada de 19 de abril de 2007, não sendo assim possível a desagregação das matrículas do EMI das matrículas do ensino médio para efeito de cálculo do cômputo dos recursos do FUNDEB.

expansão do programa Brasil Profissionalizado, destacamos abaixo, na Tabela 2, a progressão do número de matrículas da forma de oferta integrada no âmbito dos estados entre 2007 e 2014.

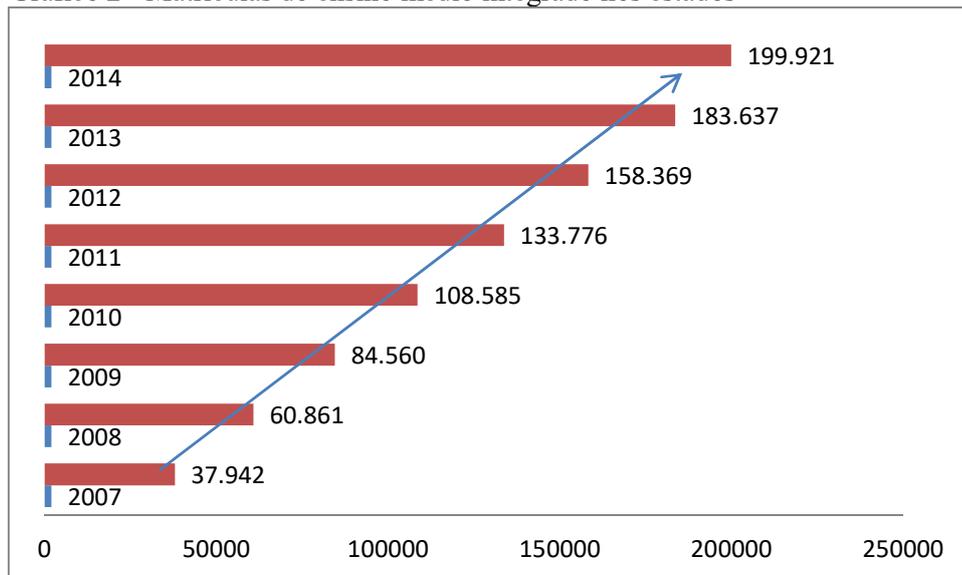
Tabela 2 - Matrícula no Ensino Médio Integrado no Brasil no âmbito dos estados

2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
37.942	60.861	84.560	108.585	133.776	158.369	183.637	199.921

Fonte: Inep - Censo escolar 2007-2014

Tal qual na oferta da educação profissional nos estados, as matrículas do EMI também tiveram um significativo impulsionamento. Entre os anos de 2007 e 2014, houve um aumento de aproximadamente 427% nas matrículas dessa forma de articulação, como se pode visualizar no Gráfico 2 a seguir.

Gráfico 2 - Matrículas do ensino médio integrado nos estados



Fonte: Inep - Censo escolar 2007-2014

Ao observarmos a linha de ascensão das matrículas entre os anos de 2007 e 2008, os números têm um aumento significativo, o que pode já expressar parte das matrículas oriundas do Brasil Profissionalizado.

Apesar de o programa representar parte significativa da expansão das matrículas da educação profissional nos estados, sua implementação foi marcada por contradições. O governo federal assumia, no âmbito do programa, a responsabilidade pelo financiamento da infraestrutura, reformas, aquisição de itens para laboratórios, entre outros. Já aos governos estaduais cabia a constituição dos quadros docentes para a oferta das turmas, mas não foi bem

isso o que aconteceu. Os estados acabaram por não constituir quadros docentes suficientes para a oferta das turmas, com destaque para as áreas da formação profissional, além da construção curricular que, por vezes, era centralizadora e pouco possibilitava experiências de integração, mesmo nos cursos integrados (Machado, Ferreira, 2019). Embora o programa tenha possibilitado a melhoria da infraestrutura física, de laboratórios, biblioteca e de espaços de convivência nas escolas estaduais, além de um aumento significativo das matrículas da educação profissional, especificamente, do EMI, suas contradições operacionais criaram impedimentos tanto na operacionalização de um currículo integrado quanto na própria conclusão das turmas, haja vista a ausência de corpo docente suficiente²⁰.

Se o programa Brasil Profissionalizado foi o grande impulsionador das matrículas da educação profissional de modo geral e do Ensino Médio Integrado de modo específico nos estados, no âmbito federal a expansão da rede federal de Educação Profissional e Tecnológica, associada à criação dos Institutos Federais de Educação, foi o estopim para o aumento das matrículas no EMI.

Há distintos marcadores temporais que orientam quanto ao início e fim da expansão da rede federal de EPT. Utilizaremos o constante na página do Ministério da Educação²¹, que divide o plano de expansão em 3 fases: I Fase – 2005, II Fase – 2007 e, III Fase – 2011.

Duas ações foram necessárias inicialmente para que o processo de expansão fosse realizado no governo Lula. A primeira ação foi a modificação do dispositivo legal²² que, na prática, impedia a expansão da rede federal de EPT. A segunda ação foi a destinação de aporte financeiro²³ para que a expansão acontecesse.

No Quadro 4 a seguir, destacamos as três fases da expansão da rede federal de EPT segundo suas características e critérios de expansão.

Quadro 4 - Fases da expansão da rede federal de EPT

Fase	Características	Crítérios de expansão
	Ampliação das instituições para estados que ainda não as possuíam, como Acre, Amapá, Mato Grosso e Distrito Federal, com prioridade para as periferias,	Dentre outros, foram critérios da expansão: proximidade da escola com os arranjos produtivos locais e regionais; importância do município para a microrregião; indicadores educacionais e

²⁰ Para aprofundamento dessa discussão, recomendamos a leitura de Machado; Ferreira (2019), Moura (2016) e Santos; Silva; Silva (2020).

²¹ Conferir na página do MEC em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>.

²² O governo Fernando Henrique Cardoso homologou a Lei nº 8.948/1994, que impedia a expansão da rede federal de EPT. No ano de 2005, o então presidente Lula homologou a Lei nº 11.195, que modificava a lei supracitada em direção ao destravamento da expansão.

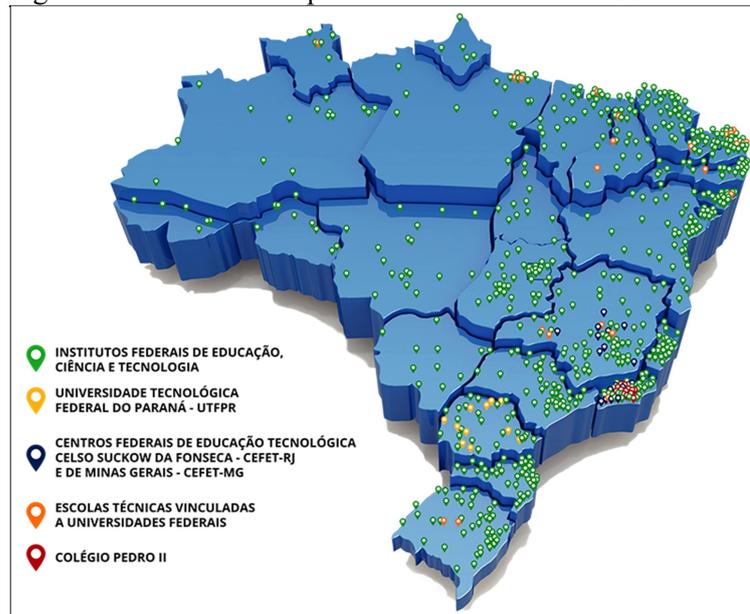
²³ Através da Lei nº 11.249/2005, o governo Lula possibilitou a abertura de orçamento que materializou as etapas iniciais da expansão da rede.

I – a partir de 2005	grandes centros urbanos e municípios do interior. Nesta fase, o plano de expansão previu a construção de 5 escolas técnicas federais, 4 escolas Agrotécnicas federais e 33 unidades de ensino descentralizadas.	de desenvolvimento socioeconômico locais; existência de potenciais parcerias para futuras instalações e atendimento de, ao menos, uma das diretrizes: a) estar localizado em algum estado que não possua instalação de uma instituição federal de EPT; b) estar distante de grandes centros de formação de mão de obra especializada; e c) se o município pertencer a uma região de metrópole, a instituição deverá localizar-se na periferia.
II – a partir de 2007	Meta de criação de 150 novas unidades nos próximos 4 anos. A distribuição das instituições deu-se entre 26 estados e 150 municípios.	Distribuição simétrica entre as unidades da federação; atendimento ao maior número possível de mesorregiões; alinhamento com os arranjos produtivos locais; aproveitamento de estruturas físicas já existentes e identificação de possíveis parcerias locais.
III – a partir de 2011	Meta de criação de 208 novas unidades até o ano de 2014, tendo, dentre seus propósitos, a diminuição das desigualdades regionais e a possibilidade da formação profissional como instrumento de melhoria das condições de vida da população.	Proporção da população estadual em relação à população nacional; presença de instituições federais e estaduais de EPT; IDEB do estado; quantitativo de jovens de 15 a 24 anos cursando os últimos anos do ensino fundamental tendo como referência a população jovem do Estado e, número de mesorregiões e municípios na unidade da federação.

Fonte: Página do MEC na internet e Gouveia (2016)

Considerando as informações do Quadro 4 acima, no ano de 2018, a rede federal de EPT, segundo informações da página do MEC, possuía 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; uma Universidade Tecnológica Federal do Paraná; 2 Centros Federais de Educação Tecnológica; 23 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II, totalizando, ao todo, no ano de 2019, 661 unidades vinculadas a estas instituições. A Figura 1 abaixo ilustra o desenvolvimento do processo de expansão no ano de 2019.

Figura 1 - Processo de expansão da rede federal de EPT



Fonte: Página do Ministério da Educação na internet²⁴

O movimento de expansão era anunciado nos documentos oficiais e por seus interlocutores políticos como um movimento que se preocupava em interiorizar a formação profissional dos trabalhadores, diminuir as desigualdades sociais e regionais e interiorizar a educação pública de qualidade. Tal discurso fazia vinculação direta da formação profissional com o desenvolvimento local por meio do reconhecimento dos arranjos produtivos locais. Era sob essa lógica de reconhecimento que se entendia que através do local se desenvolve o nacional, ao menos esse era o discurso oficial (Turmena, Azevedo, 2017; Gouveia, 2016).

Mesmo com o discurso da redução das desigualdades, o processo de expansão ocorreu predominantemente por meio de critérios que atendessem à necessidade de formação de mão de obra. De acordo com Magalhães e Lima (2015, s/p),

As concepções hegemônicas de educação – todas elas pró-capitalistas – estão bem presentes no modelo de expansão e interiorização dos Institutos Federais. Apesar de todo um discurso oficial que busca projetar e legitimar a expansão sob bandeiras da “inclusão” e do “desenvolvimento social”, o impulso real das políticas organizadas em torno dos Institutos Federais está pautado no sentido de atender às demandas do capital monopolista, que nas últimas décadas intensificou o processo de interiorização em busca do aumento das taxas de exploração do capital sobre o trabalho.

Conforme destaca Gouveia (2016, p. 2), a natureza do processo de expansão “[...] é modernizante conservadora. Seu compromisso se vincula aos interesses mais imediatos do

²⁴ Conferir na página do Ministério da Educação em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>.

capital e, apesar de ampliar o acesso ao ensino profissional, mesmo que de forma dual, foi adentrando pelo território brasileiro”. Além do que, conforme destaca um relatório do Tribunal de Contas da União do ano de 2012, ao realizar auditoria em alguns Institutos Federais no país, constatou que o tipo de expansão que estava ocorrendo era uma expansão deficitária, tendo em vista ela ocorrer em grande medida com deficiências de infraestrutura, improvisação de espaços alugados, ausência de laboratórios e significativa defasagem de pessoal técnico e docente (TCU, 2012).

O processo de expansão promoveu um significativo aumento das instituições federais de EPT, o que, por conseguinte, de cursos e também de matrículas por todo o país, dentre elas no EMI. Mas, isso não significa, necessariamente, que tal expansão tenha ocorrido na direção que se anunciava.

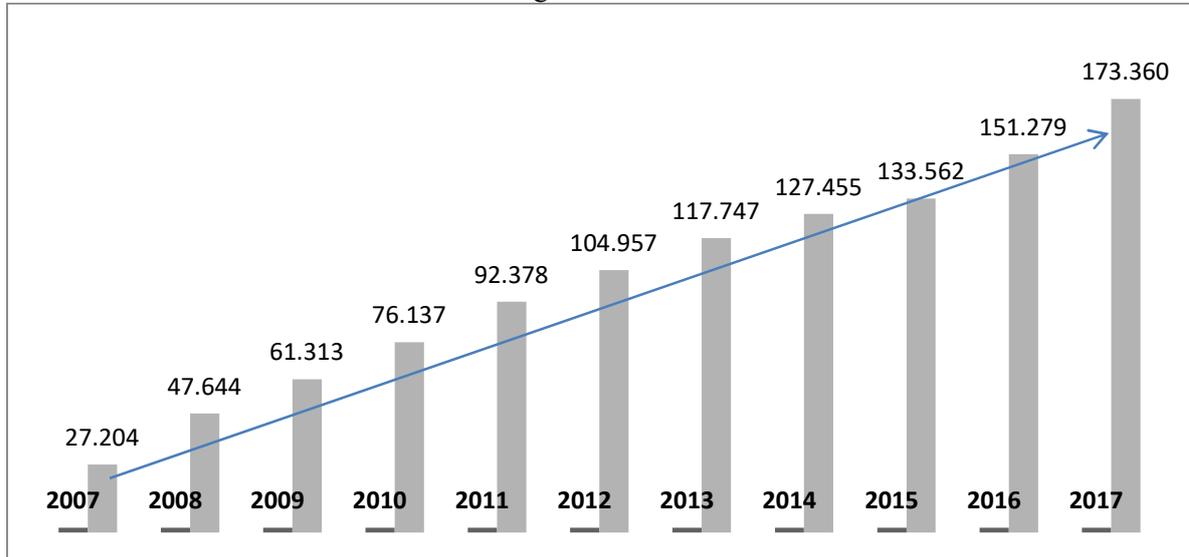
Associado ao processo de expansão, a criação dos Institutos Federais de Educação por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, deu a orientação legal necessária em direção à ampliação da oferta do Ensino Médio Integrado na rede federal de EPT.

Os Institutos Federais – IFs são, segundo o Art. 2º de sua lei de criação, “[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas” (Brasil, 2008). Já em seu Art. 1º, a lei define que as instituições que fazem parte da rede federal de EPT são: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná; os Centros Federais de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, além das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades.

Se o processo de expansão da rede federal ressoou na ampliação de todos os cursos e formas de oferta, foi a lei de criação dos Institutos Federais que deu a orientação legal na direção da expansão dos cursos de EMI por meio de dois artigos, sendo o Art. 7º que define os objetivos dos Institutos Federais, especificamente em seu inciso I: “ministrar educação profissional técnica de nível médio, **prioritariamente na forma de cursos integrados**, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”, e no Art. 8º, indicando que “No desenvolvimento de sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o **mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas** para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei” (Brasil, 2008, grifos nossos).

A lei de criação dos IFs estabeleceu o marco direcional dentro do processo de expansão, que resultou em um significativo aumento dos cursos de EMI na rede federal, conforme visualizado no Gráfico 3 a seguir.

Gráfico 3 - Matrículas do Ensino Médio Integrado na rede federal entre 2007 e 2017



Fonte: Inep - Censo escolar 2007-2017

A ampliação da oferta do EMI após a criação dos IFs em 2008 foi de aproximadamente 537% até o ano de 2017. Se é possível considerar que a rede federal não é composta somente pelos Institutos Federais, não é possível negar que um grande volume dessas matrículas se deu no âmbito dos IFs.

A ampliação das matrículas, especificamente, na rede federal de EPT não se deu dissociada de um sentido de transformação social e de diminuição das desigualdades, segundo os documentos oficiais. Um documento produzido em 2010 pelo Ministério da Educação no âmbito da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, intitulado 'Um novo modelo em educação profissional e tecnológica', destaca que o foco dos Institutos Federais será,

[...] a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias. Responderão, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais. Os novos Institutos Federais atuarão em todos os níveis e modalidades da educação profissional, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador (Brasil, 2010, p. 3).

Associado ao desafio da construção de uma instituição e de uma rede que leve em

conta, ao mesmo tempo, a justiça social e as demandas do próprio setor produtivo, os IFs sinalizam para uma proposta de construção curricular, especificamente para o EMI, que dialogue com os conhecimentos científicos, tecnológicos e humanísticos de forma a superar a histórica perspectiva de uma escola e de saberes dualistas e fragmentados (Brasil, 2010).

Segundo um dos idealizadores dos Institutos Federais, o professor Eliezer Pacheco, os IFs representam, ao mesmo tempo, uma significativa expansão da rede federal de EPT e a possibilidade de mudanças de paradigma fundadas na politecnia. E continua,

Os Institutos Federais foram uma construção coletiva, coordenada pela SETEC/MEC, sob a direção maior do Ministério da Educação, Fernando Haddad. Participaram todos os dirigentes dos CEFETs, Agrotécnicas, Escolas Técnicas, vinculadas às Universalidades, especialistas, pensadores da EPT e, praticamente todos os dirigentes da SETEC. **Sua referência básica é Karl (Marx (1818/1883) com sua concepção de educação integral, através da formação geral humanística, física e profissional-tecnológica. A sua vinculação ao mundo do trabalho e a importância deste na construção do conhecimento e do próprio processo civilizatório, a POLITECNIA (Pacheco, 2020, p. 9, grifo nosso).**

Mesmo os IFs, segundo o professor Pacheco, tendo como referência o filósofo e economista alemão Karl Marx, de acordo com o Relatório de Auditoria do Tribunal de Contas da União do ano de 2012, que investigou por amostra alguns Institutos Federais no país, consideram em seus Planos de Curso as demandas do setor produtivo, as quais se manifestam na organização dos planos de ensino e nas ações de ensino. No entanto, as atividades ligadas à pesquisa e à extensão, assim como a realização de parcerias com o setor produtivo, são muito deficitárias. Isso ocorre, em grande medida, segundo o Relatório, devido a dificuldades relacionadas aos trâmites burocráticos, além do desconhecimento acerca das bases legais para a formalização das parcerias (TCU, 2012).

Do ponto de vista da ampliação da oferta do EMI especificamente na rede federal de EPT, até os dias atuais não houve ação governamental mais efetiva do que a expansão da rede associada ao direcionamento legal definido na lei de criação dos Institutos Federais de Educação.

Relembramos que até aqui todas as ações governamentais vinculadas diretamente ao Ensino Médio Integrado enquanto política educacional foram realizadas no contexto da vigência das Diretrizes Curriculares da Educação Profissional de 1999 do governo FHC e cujo principal lastro teórico-pedagógico era a pedagogia das competências, ancorada na Teoria do Capital Humano. Somente no ano de 2012, durante o governo da presidenta Dilma Rousseff é

que foram homologadas as novas Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio por meio da Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Estas foram as primeiras Diretrizes curriculares para os cursos técnicos de nível médio, inclusive para o EMI, elaboradas após a possibilidade legal de articulação do ensino médio com a educação profissional estabelecidas pelo Decreto nº 5.154/2004.

Por que consideramos as Diretrizes curriculares como uma ação de política educacional? Porque as Diretrizes curriculares ampliam a normatização das reformas educacionais, criam elementos estruturadores de uma política educativa, estabelecem marcos de organização quali e quantitativa e orientam a direção teórico-pedagógica no sentido da implementação de uma lei ou decreto que estabelecem novas formas educacionais. Na prática, as Diretrizes curriculares, sejam elas quais forem, estabelecem a direção pedagógica de uma ação ou reforma educacional. Toda reforma educacional tem, como ação subsequente, modificação em suas diretrizes curriculares, mesmo que o lapso temporal crie contradições evidentes, como no caso da aprovação do Decreto nº 5.154/2004 e sua regulamentação enquanto Diretrizes curriculares somente no ano de 2012, 8 anos depois.

As Diretrizes Curriculares estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 6/2012 definem em seu Art. 5º, como finalidades dos cursos técnicos de nível médio, dentre eles o EMI, o seguinte: “Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, socio-históricos e culturais” (Brasil, 2012). Já no Art. 6º, dentre os princípios da educação profissional anunciados estão: a perspectiva de formação integral do estudante; respeito aos distintos valores sociais na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional; assunção do trabalho como princípio educativo; a proposta político-pedagógica tendo por base a integração entre ciência, tecnologia e cultura; assunção da pesquisa como princípio pedagógico; articulação da educação básica com a educação profissional na perspectiva da integração dos saberes tendo como horizonte a intervenção social; indissociabilidade entre educação e prática social e entre teoria e prática, e; interdisciplinaridade com vistas à superação da fragmentação dos conhecimentos (Brasil, 2012).

De forma contraditória, há avanços nestas Diretrizes curriculares que apontam para o trabalho como princípio educativo, para a politecnia, formação humana integral, formação para a diversidade e formação ampliada, mas ao mesmo tempo persiste a lógica das competências e da formação fragmentada. Segundo Soares Júnior (2020),

[...] o processo de elaboração das políticas curriculares para educação profissional técnica de nível médio aconteceu a partir da incorporação de projetos de formação do trabalhador distintos. Infere-se, portanto, que esse processo se desenvolveu a partir da condição em que, com diferentes atores e autores que possuem projetos distintos de formação humana, que agem em disputa, procurando convencer e emplacar seus projetos. Nas análises, foi possível observar um movimento de diferentes agentes, em defesa de um projeto ampliado de formação do trabalhador, que se aproxima da formação omnilateral. Por outro lado, forças conservadoras e articuladas ao mercado, ao empresariado e articuladas com as agendas de organismos internacionais, também se fizeram presentes (Soares Júnior, 2020, p. 73).

Tais contradições acima destacadas se materializam, por exemplo, na possibilidade da constituição de um núcleo politécnico dentro da estrutura curricular (Art. 13), de um lado, mas do outro lado, no Art. 26, há a possibilidade da inserção de atividades não presenciais – eufemismo para uma forma de educação a distância precarizada - dentro da formação presencial. Soares Júnior (2020) aponta que há no interior destas Diretrizes curriculares duas perspectivas contraditórias de formação humana: uma que aponta para a superação da dualidade histórica da formação dos trabalhadores, para uma formação ampliada e omnilateral e a outra que tem como horizonte uma formação unilateral, centrada nos aspectos econômicos, fragmentada e justaposta.

Tais Diretrizes curriculares possuem o mesmo aspecto contraditório existente no interior do Decreto nº 5.154/2004. Apesar dos avanços em direção ao fortalecimento do EMI como uma formação ampliada, há também, por motivos oriundos da própria luta de classes e de interesses dos representantes do capital, movimentos hegemônicos que exercem força contrária suficiente para criar determinações no interior não só desses mesmos documentos, mas da própria política pública educacional.

Em 2013, ainda no governo da presidenta Dilma Rousseff, o Ministério da Educação instituiu o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio através da Portaria nº 140, de 22 de novembro. Segundo o conteúdo da referida portaria, o Pacto era um compromisso do governo federal com os governos estaduais e do Distrito Federal com “[...] a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público, nas áreas rurais e urbanas” (Brasil, 2013). Ainda, o MEC daria suporte técnico e financeiro aos estados e Distrito Federal – DF para o desenvolvimento de ações de formação continuada de docentes e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio. Os objetivos das ações do Pacto, constantes no Art. 3º da Portaria, visavam:

I - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e

coordenadores pedagógicos do ensino médio; II - promover a valorização pela formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio; e III - **rediscutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM**²⁵ (Brasil, 2013, grifo nosso).

Conforme destacam os objetivos listados acima, as ações do Pacto giravam em torno da formação continuada de professores e equipes pedagógicas que atuavam no ensino médio nos estados e no Distrito Federal. Segundo o documento orientador do Pacto, disponível na página do MEC²⁶ na internet, o Pacto representa uma articulação das ações e estratégias entre a União e os estados para elevar o padrão de qualidade do ensino médio público no país. Ele reuniria as ações existentes e criaria novas proposições na direção do fortalecimento das políticas para o ensino médio. O documento orientador do Pacto é bastante claro ao definir sua concepção de ensino médio e de formação integrada.

O ensino médio [...] constitui-se, em pré-requisito de um projeto societário de desenvolvimento. Concebido como componente indispensável de uma concepção de educação básica, integral e integrada responde pela possibilidade de que cada jovem se aproprie das bases científicas e tecnológicas necessárias ao processo produtivo e que as desenvolva na perspectiva de um desenvolvimento que preserve as bases da vida como expressão de uma concepção de cidadania planetária e comprometida com seu espaço imediato. [...], [a formação é] Integrada no sentido de superação da fragmentação e do pragmatismo e da antinomia entre a formação geral e específica, humanista e técnica, política e técnica, deve constituir-se em formação que se realiza a partir de uma concepção de ciências e conhecimento em que a particularidade e a singularidade se articulam dentro de uma totalidade e universalidade historicamente construídas. Neste sentido, a ciência, o trabalho, a tecnologia e a cultura como dimensões estruturantes do ensino médio, deverão possibilitar o desenvolvimento dos sujeitos a partir da compreensão da historicidade e do caráter dialético do conhecimento (Brasil, s/d – Documento orientador).

É bastante clara a defesa de uma formação ampliada aos estudantes do ensino médio brasileiro na perspectiva da formação humana integral. Tal perspectiva encontra-se no interior das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012.

Apesar de não possuir relação direta com o EMI, o Pacto possui relação indireta, na medida em que assume, dentre seus pressupostos e também como proposições, o aumento da

²⁵ Ribeiro e Pátaro (2014) entrevistaram o prof. Domingos Leite Lima Filho, e este indicou que um dos objetivos principais do Pacto era possibilitar as condições para que as escolas estaduais pudessem implementar as novas diretrizes curriculares do ensino médio, Resolução CNE/CEB nº 2/2012.

²⁶ Conferir na página do Ministério da Educação em:
https://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pacto_fort_ensino_medio.pdf.

oferta do Ensino Médio Integrado e também, contraditoriamente, do ensino concomitante.

Em sua implementação, como as outras políticas já tratadas anteriormente, o Pacto foi operacionalizado de forma contraditória ao que sinalizam os documentos oficiais. Apesar dos avanços em direção à adoção de estratégias para compreender e conhecer o sujeito jovem, para repensar os rumos do ensino médio no Brasil, e para articular universidades e secretarias de educação na reformulação da formação e do currículo do ensino médio, também existiram dificuldades e limites em sua realização. Tais dificuldades incluem seu caráter impositivo (de cima para baixo), planejamento centralizado em uma única instituição de ensino superior, desconsideração das realidades escolares e do próprio trabalho docente, centralização da produção de material e da própria formação, o que levou os professores participantes do programa a integrarem uma formação que pouco dialogou com suas necessidades; metodologias apressadas além do fato de que houve uma rotatividade muito grande dos professores participantes nas formações devido ao alto grau de contratos nas redes de ensino (Santos; Oliveira, 2017). Na prática, o Pacto foi reduzido a uma dimensão ideológica e instrumental, não dando conta de operacionalizar ou até se orientar pelos princípios constantes em seu documento orientador. Por conta disso, os efeitos do Pacto sobre a oferta do EMI nas redes estaduais foram mínimos.

No ano de 2014, o governo federal homologou outra ação que daria ênfase ao EMI como uma política pública, através do Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

Na Meta 3, que trata de “universalizar, até 2016, o atendimento escolar a toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (Brasil, 2014), há dentre suas estratégias o fomento à expansão das matrículas gratuitas do EMI, respeitando as peculiaridades locais. A meta 10, que aponta para a oferta de, “no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas da educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (Brasil, 2014), se preocupa não só com a ampliação da oferta integrada, mas com a inserção de povos e públicos historicamente excluídos da escolarização formal.

Duas metas chamam especial atenção no que tange à educação profissional na relação com o Ensino Médio Integrado. A Meta 8, que trata de:

Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último

ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Brasil, 2014).

Dentre suas estratégias, a Meta 8 trata da expansão da oferta gratuita da educação profissional técnica na rede privada e especificamente na forma concomitante. Já a Meta 11, que trata de “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público” (Brasil, 2014), curiosamente privilegia dentre suas estratégias as ofertas subsequentes e concomitantes, em detrimento da oferta integrada.

Conforme destaca Moura (2014), o PNE dá ênfase, em suas estratégias, às parcerias público-privadas, quando não, uma lógica privatizante da educação pública desde a educação infantil até a Pós-graduação. Sobre o EMI no PNE, apesar de constar em momentos específicos sua possibilidade de ampliação enquanto forma de oferta e também política pública, há uma predominância da indução das formas de oferta concomitante e subsequente associadas a uma lógica privatizante da educação que acaba por fragilizar as poucas ações de incentivo à forma integrada.

Destacamos que no ano de 2016, após o golpe político-parlamentar no mandato da presidenta Dilma Roussef, o vice-presidente Michel Temer assume o poder e, em um de seus primeiros atos, cria a Emenda Constitucional nº 95, que estabelece um novo regime fiscal e congela por 20 anos os investimentos na área social, educação e saúde no país. Na prática, tal medida inviabiliza as metas e estratégias do PNE.

Seguindo a perspectiva histórica do Ensino Médio Integrado como uma política educacional no Brasil, o governo federal encaminhou ao Congresso Nacional a Medida Provisória – MP 746/2016, que veio a ser conhecida como a recente reforma do ensino médio.

Ao contrário das reformas ocorridas na educação profissional em 1997 por meio do Decreto nº 2.208 e em 2004, por meio do Decreto nº 5.154 e que repercutiram no ensino médio, a reforma oriunda da conversão da MP 746/16 na Lei nº 13.415 em 2017 é uma reforma na última etapa da educação básica no Brasil e que repercute na educação profissional, especificamente nos cursos de Ensino Médio Integrado. Tal reforma possui dois grandes problemas do ponto de vista da constituição das políticas públicas educacionais brasileiras, sendo – forma e conteúdo.

Quanto à forma, o executivo brasileiro decidiu modificar a estrutura curricular e

organizacional do ensino médio por meio de um dispositivo legal questionável, pois possui validade imediata. Segundo Lino (2017, p. 77), “O uso da medida provisória caracteriza uma forma autoritária de legislar, que sinaliza o desprezo pelo necessário diálogo acadêmico e legislativo, típico de um regime de exceção”.

Do ponto de vista do conteúdo, sua estrutura modificou, especificamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/1996, em três aspectos: organização curricular do ensino médio, carga horária e financiamento. A nova estrutura curricular do ensino médio passa, progressivamente, das atuais 800 horas anuais para 1400 horas, sendo estabelecida uma meta intermediária de 1000 horas anuais a ser atingida no prazo máximo de cinco anos. O novo currículo do ensino médio terá apenas quatro áreas de conhecimento, ao invés das convencionais 13 disciplinas, que são: linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias e; Ciências humanas e sociais aplicadas, tudo isso expresso em uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC que estabelece os “direitos e objetivos de aprendizagem” do ensino médio (Brasil, 2017).

A reforma divide a estrutura curricular do ensino médio em duas partes - uma composta pela BNCC e a outra pelos Itinerários formativos, que dão a suposta flexibilidade necessária objetivada pelo Ministério da Educação. Dessa forma, o currículo do Ensino Médio foi dividido em duas partes, uma base comum, estabelecida a todos os estudantes das escolas públicas e privadas do país; e a outra flexível, ou diversificada – ao menos no enunciado -, a ser organizada por cada sistema de ensino, dividida em cinco Itinerários formativos: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas e; V – formação técnica e profissional.

Ainda segundo a Lei nº 13.415/2017, para o cumprimento das exigências curriculares poderá ser utilizada a educação a distância, assim como os sistemas de ensino poderão contratar profissionais com “notório saber” para ministrar o itinerário da formação técnica e profissional, além do que para a oferta desse mesmo Itinerário há a possibilidade de uso dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB pelos estados para parceria com a iniciativa privada.

Vale salientar que a referida Lei estabelece que a carga horária máxima para o cumprimento da BNCC é de 1.800 horas. Considerando que a BNCC é constituída pela parte comum a todos os estudantes brasileiros, quando comparada com a carga horária do Ensino

Médio anterior à reforma, houve uma redução de 600 horas na formação²⁷.

Para garantir que a reforma fosse implementada, a Lei 13.415/2017 estabeleceu três “amarras”: a) estabelecimento de padrões de desempenho no Ensino Médio que terão como referência a BNCC; b) Processo seletivo de acesso aos cursos superiores orientado a partir da BNCC e, c) a obrigatoriedade dos currículos dos cursos de licenciaturas terem como referência a BNCC.

Apesar de a Base Nacional Comum Curricular com as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental ter sido publicada em dezembro de 2017, a respectiva BNCC da etapa do Ensino Médio não foi inserida pelo MEC no documento. O Ministério da Educação segurou a publicação do texto da BNCC do Ensino Médio para a adequação à Lei 13.415/2017. Somente em abril de 2018 é que o MEC entrega ao Conselho Nacional de Educação e torna público o texto da BNCC relativo à etapa do Ensino Médio, que foi homologado em dezembro de 2018.

A configuração da BNCC do Ensino Médio materializa e aprofunda os elementos constantes na Lei da Reforma. É organizada a partir da lógica das competências, que possui como lastro a teoria do Capital Humano, e as define para cada área do conhecimento. Conforme destaca a professora Eliza Bartolozzi Ferreira, “Por muito tempo, no século XX as políticas para o Ensino Médio perseguiram a ideia de ajustar seu projeto pedagógico aos preceitos da Teoria do Capital Humano (TCH)” (Ferreira, 2017, p. 296).

Dessa forma, cada área curricular é desdobrada em um conjunto de competências que, por sua vez, se desdobram em habilidades. Destaca-se nessa organização a cisão entre o que é BNCC e o que é Itinerário formativo. Os itinerários guardam, no enunciado, o lugar da regionalidade e de uma suposta flexibilização do currículo. Nessa perspectiva se normativa uma visão fragmentada e minimalista do currículo do ensino médio.

Se considerarmos que em 2017, ano da reforma, o ensino médio totalizava 7.930.384 matrículas e o EMI possuía 459.526 matrículas, aproximadamente 5,8% do total das matrículas do ensino médio, do ponto de vista quantitativo, seria possível afirmar que a reforma não tinha como alvo o EMI. No entanto, não é possível descartar os efeitos já vistos da reforma do ensino médio no Ensino Médio Integrado após a aprovação da lei em 2017 e, intensificados por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 1 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.

²⁷ Mesmo com redução significativa na carga horária da formação geral, o governo tenta mascarar tal redução apontando para o aumento da carga horária anual, que sai das 800h para 1000h anuais na meta intermediária. Conferir: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>.

Tais Diretrizes curriculares possuem a clara intenção de alinhar os cursos técnicos de nível médio, especialmente o Ensino Médio Integrado, às orientações da reforma do ensino médio.

Dentre os princípios estabelecidos à educação profissional e tecnológica pelas Diretrizes estão: articulação com o setor produtivo para a construção dos itinerários formativos; preparo para o exercício das profissões operacionais; centralidade do trabalho como princípio educativo com vistas à construção de competências profissionais; adoção da pesquisa como princípio pedagógico aliada à integração de saberes cognitivos e socioemocionais que visem o impacto social; a tecnologia associada ao desempenho de diferentes funções no setor produtivo; indissociabilidade entre educação e prática social e fortalecimento das estratégias de colaboração entre as instituições ofertantes da educação profissional e tecnológica de modo a contribuir com a empregabilidade dos egressos (Brasil, 2021). Há ainda, entre os Artigos 4º e 5º, a permanência da lógica modular e das saídas intermediárias na formação dos sujeitos por meio dos cursos de qualificação.

Há que se destacar uma profunda subordinação das Diretrizes à racionalidade mercantil e ao atendimento de demandas do mercado, expressas de forma significativa pelo adensamento da lógica das competências ao longo de todo o texto. Para se ter uma noção, a Resolução CNE/CEB nº 4/1999, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação profissional de Nível Técnico, em seu texto – com exceção dos anexos - há a palavra “competências” 10 (dez) vezes. Na Resolução CNE/CEB nº 6/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a palavra “competências” aparece 6 (seis) vezes. Já na Resolução CNE/CP nº 1/2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, a palavra “competências” aparece 32 (trinta e duas) vezes.

Especificamente, três artigos submetem de distintas formas o Ensino Médio Integrado à reforma do ensino médio. O Art. 16 - em seu parágrafo II destaca que os cursos na forma integrada e concomitante intercomplementar devem observar as diretrizes nacionais existentes, especialmente aquelas referentes à Base Nacional Comum Curricular. O Art. 20, parágrafos I e II, apontam que a estruturação dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, quando ofertada na forma integrada ou concomitante intercomplementar ao ensino médio, deverão considerar as aprendizagens essenciais da BNCC do ensino médio²⁸. O artigo destaca ainda a necessidade do desenvolvimento das competências socioemocionais

²⁸ O que a BNCC anuncia como aprendizagens essenciais, na verdade, são as competências e habilidades das áreas de conhecimento.

como necessárias ao autoconhecimento, à realização de uma comunicação efetiva e ao desenvolvimento de habilidades como a assertividade, regulação emocional e resolução de problemas, todas características pertencentes ao rol de formação do trabalhador flexível, produto do modo de acumulação flexível.

Já no Art. 26, há dois níveis de subordinação do EMI à reforma do ensino médio. Primeiro, determina que os cursos de qualificação e os cursos técnicos nas formas integrada e concomitante ao ensino médio terão carga horária que, em conjunto com a formação básica, totalizarão no mínimo 3.000 horas, garantindo o teto de 1.800 horas para a BNCC. E segundo, repetindo um dispositivo já existente nas Diretrizes Curriculares nº 6/2012, que possibilita, agora assumidamente, o formato de educação a distância nos cursos presenciais até o limite estabelecido pelo Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos. Ambos os dispositivos em conjunto podem possibilitar não somente uma redução significativa de carga horária na área de formação geral nos cursos integrados, como uma consolidação da modalidade a distância dentro dos cursos presenciais do Ensino Médio Integrado.

De modo geral, dois aspectos chamam atenção nessas Diretrizes. Primeiro, há uma preocupação explícita com o atendimento às demandas formativas do mercado de trabalho. Segundo, há uma subalternização da forma de oferta integrada diante da totalidade das outras formas de oferta da educação profissional técnica de nível médio. Em documento produzido pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, em janeiro de 2021, intitulado “Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT – Resolução CNE/CP nº 01-2021”, destaca-se que os eixos centrais destas Diretrizes curriculares são “a privatização, a fragmentação e o barateamento da educação básica e profissional e a desqualificação do ensino público com vistas a seu esvaziamento como direito social e sua transformação à condição de mercadoria” (ANPEd, 2021, s/p.).

Por que entendemos que essas Diretrizes curriculares e a própria reforma do ensino médio, expressada pela Lei nº 13.415/2017 e pela BNCC, representam uma ameaça ao EMI? No Relatório de Pesquisa do Estágio Pós-Doutoral de Araújo (2022), há evidências que apontam para uma inicial e progressiva atualização dos Projetos Pedagógicos de Curso de vários cursos de Institutos Federais de Educação do país, que têm se subordinado, de forma consentida, aos princípios, legislação e orientações oriundas da reforma do ensino médio.

Nesse estudo, Araújo (2022) se preocupou em analisar como a reforma do ensino médio tem afetado a proposta curricular dos cursos integrados na rede federal de EPT. Foram

consultados 380 Projetos Pedagógicos de Curso entre os anos de 2019 e 2021 em diferentes Institutos Federais das cinco regiões do país. Dos Projetos Pedagógicos analisados, 14% deles fizeram redução da carga horária da formação geral para o teto de 1800h da BNCC, sendo que há registros de Projetos Pedagógicos com carga horária de 1500h para a formação geral. Houve casos de regiões do país em que 1/3 dos Projetos Pedagógicos analisados fizeram adequações conceituais, de orientação e de carga horária em direção à reforma do ensino médio, assim como existiram casos cujas justificativas para o alinhamento à reforma foram de que ela era benéfica ao projeto de formação humana integral realizado pelos IFs.

O autor da pesquisa concluiu que há um movimento crescente de negociação entre os pressupostos do EMI e os elementos conceituais e normativos da recente reforma do ensino médio no interior dos Projetos Pedagógicos dos cursos integrados nos IFs. Conforme destaca Araújo (2022, p. 83),

Na consulta aos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), verificou-se que a relação entre a Reforma do Ensino Médio e os Institutos Federais de Educação vem ocorrendo de forma bastante diversificada, ora pela adesão às orientações da BNCC e assumindo sua forma de organização curricular, ora negociando e assumindo os pressupostos presentes na reforma, mas sem adotar a carga horária da BNCC nos projetos de curso do currículo integrado, ou ainda, buscando formas de reações e de não adequação às orientações contidas nos textos da Reforma do Ensino Médio.

A construção histórica do EMI realizada pelas ações governamentais no Brasil pós-Decreto nº 5.154/2004 reflete as disputas por forças antagônicas no interior do Estado e que se imprimem nas orientações, normativas, leis e projetos educacionais que deveriam, segundo os fundamentos históricos, políticos e filosóficos dessa forma de oferta, garantir aos filhos da classe trabalhadora uma formação humana integral que lhes possibilitasse romper com o ciclo histórico de reprodução subordinada da vida aos ditames do capital. As políticas para o Ensino Médio Integrado no Brasil só reafirmam que o lugar do trabalho no ensino médio é um lugar de classe.

Nesta seção, foi possível identificar que, a fase de implementação é a mais importante na construção do formato, na eficácia, direção e na própria sustentabilidade de uma política pública. São os sujeitos implementadores das políticas através de suas experiências, concepções e condições objetivas das políticas que, no final das contas, as definem. Identificamos que as formas através das quais o Ensino Médio Integrado têm se materializado na rede federal de EPT são contraditórias e apontam vários desafios em direção não só à consolidação, mas ao próprio entendimento desta forma de oferta. Por fim, analisamos as

políticas governamentais que têm sido realizadas pós-Decreto nº 5.154/2004 em direção à construção do EMI como uma política pública e chegamos à conclusão de que as determinações econômicas têm exercido hegemonia não somente nessa realização, mas na construção de um perfil profissional e também tipo humano estreito e unilateral.

Na seção 3 a seguir, tratamos das opções metodológicas desta pesquisa, assim como dos compromissos ético-políticos assumidos enquanto pesquisador.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção tem como objetivo descrever nossas opções teórico-metodológicas, bem como nossos compromissos ético-políticos no que diz respeito à condução de uma pesquisa científica e à produção de conhecimento resultante dela. Também destacamos o contexto pandêmico que influenciou parte da elaboração deste trabalho. Dito isso, sigamos em frente.

O conhecimento, assim como qualquer outro produto da atividade social humana, carrega consigo as marcas de um tempo histórico e de um determinado modo de produção material da vida. Nesse sentido, a ciência, como fenômeno social, não é e nem poderia ser neutra ou inerte (Ghedin; Franco, 2011). Não existe neutralidade no processo de produção do conhecimento, uma vez que, como produtos de práticas sociais, são moldados no contexto das disputas e interesses de classe dentro do modo de produção capitalista. Portanto, todo conhecimento é ideológico (Masson, 2014) na medida em que está comprometido com um determinado projeto societário em uma época específica. Em uma sociedade de classes, o conhecimento não só pode, como deve, ser entendido na perspectiva da produção de um novo modelo de sociedade para além do capital. Este é um pressuposto básico e fundamental desta Tese.

Para alcançar o objetivo geral deste trabalho, que é analisar as perspectivas do Ensino Médio Integrado que estruturaram-se no IFSertãoPE no período de 2005 a 2021, no contexto do pressuposto mencionado acima, optamos pela abordagem marxista do materialismo histórico-dialético, bem como pelos desdobramentos correspondentes na condução de uma pesquisa científica que fossem coerentes com a abordagem destacada. Procedemos com essa discussão a seguir.

3.1 PARA COMEÇAR A CONVERSA

Concordamos com a Professora Acácia Kuenzer (1998) ao defender que o critério de verdade de uma teoria se encontra na sua capacidade de compreender e servir à intervenção da realidade. Consideramos que o materialismo histórico-dialético, conhecido também como materialismo dialético, materialismo histórico ou modelo dialético (Ghedin; Franco, 2011; Frigotto, 2000; Moraes, 2014), nos cria essa possibilidade enquanto abordagem de uma pesquisa científica. Sousa (2014, p. 2) compreende a ciência na abordagem dialética como

um,

[...] produto da história, da ação do próprio homem, que está inserido no movimento das formações sociais. Nesse sentido, encara ciência como uma construção decorrente da relação dialética entre o pesquisador e o objeto envolvidos em determinada realidade histórica. O processo de construção do conhecimento vai do todo para as partes e depois das partes para o todo realizando um círculo de síntese conforme o contexto, com necessidade de aproximação e, às vezes, de afastamento do pesquisador em relação ao objeto.

Para o materialismo histórico-dialético, a realidade não se esgota em sua aparência material, ou fenomênica. Esse método se vincula a uma compreensão de mundo e de realidade, considerando-a como histórica e produzida por mediações²⁹ e determinações³⁰ construídas a partir do modo material de produção da vida (Ciavatta, 2022). O materialismo histórico é um método que reflete as leis de organização e dinâmica do mundo real; portanto, ele reivindica do pesquisador uma postura de compreensão do mundo e da realidade como dinâmicos e, necessariamente, mutáveis, construídos por cada um e cada uma materialmente. Pesquisar, na perspectiva do materialismo histórico, significa tomar como referência inicial a realidade social empírica e, através de sucessivos movimentos de aproximação e distanciamento, chegar à realidade concreta pensada (Sousa, 2014).

Um pressuposto fundamental do materialismo histórico é que a realidade é dialética e, nesse sentido, é a articulação dialética entre as partes da realidade e o todo em seu conjunto que constroem um tecido social, dinâmico e situado historicamente (Caú, 2017).

Segundo Marx e Engels (2007, p. 94), no contexto da crítica ao idealismo hegeliano, “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”. Tal expressão tem como premissa o entendimento de que são as condições materiais de existência, o modo de produção material da vida e a própria realidade concreta que determinam, em maior ou menor escala, a forma como pensamos e agimos. A realidade concreta é ponto de partida para a análise aprofundada não só da dinâmica social, mas também para a compreensão dos fenômenos sociais em uma perspectiva ampliada. Marx (2011, p. 77-78) sinaliza que,

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações,

²⁹ A categoria mediação estabelece as conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam a totalidade da realidade. São importantes para a compreensão de que no real, nada é isolado (Masson, 2012; Kuenzer, 1998).

³⁰ Compartilhamos o conceito de ‘determinações’ do Prof. José Paulo Netto ao afirmar que são “[...] traços pertinentes aos elementos constitutivos da realidade” (Netto, 2011, p. 45).

portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação. Na primeira via, a representação plena foi volatilizada em uma determinação abstrata; na segunda, as determinações abstratas levam à reprodução do concreto por meio do pensamento.

No materialismo dialético, o concreto, como síntese de várias determinações, contém em seu interior as relações mais gerais do objeto ou fenômeno estudado, assim como as mediações que promovem a relação entre as determinações que caracterizam e definem a essência do objeto (Ramos, 2008). É exatamente por aí que se começa a análise do real, na investigação que consegue definir as determinações mais simples do objeto estudado. O processo de conhecer um objeto se relaciona com a capacidade de saturá-lo de suas determinações e mediações. Quanto mais saturado, mais nos aproximamos do conhecimento verdadeiro, da essência do objeto. No entanto, sendo o objeto uma síntese de múltiplas determinações, tal síntese é provisória na medida em que a realidade se dinamiza, o que quer dizer que toda síntese é necessariamente dinâmica e incompleta (Hungaro, 2014).

Ao passo que Marx sinaliza por onde se começa a análise do real, então como procedê-la? O próprio Marx em sua obra ‘Contribuição à crítica da economia política’ faz o seguinte registro:

Quando estudamos um país determinado [...], começamos por sua população, a divisão desta em classes, seu estabelecimento nas cidades, nos campos, na orla marítima; os diferentes ramos da produção, a exportação e a importação [...] etc. Parece mais correto começar pelo que há de concreto e real nos dados; assim, pois, na economia, pela população, que é a base e sujeito de todo o ato social da produção. Todavia, [...], esse método seria falso. A população é uma abstração se deixo de lado as classes que a compõem. Essas classes são, por sua vez, uma palavra sem sentido se ignoro os elementos sobre os quais repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital etc. [...] O capital, por exemplo, não é nada sem trabalho assalariado, sem valor, dinheiro, preços etc. Se começasse, portanto, pela população, elaboraria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais estrita, chegaria analiticamente, cada vez mais, a conceitos mais simples; do concreto representado chegaria a abstrações cada vez mais tênues, até alcançar as determinações mais simples. Chegado a esse ponto, teria que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas dessa vez não como uma representação caótica de um todo, porém como uma rica totalidade de determinações e relações diversas (Marx, 2008, p. 257-58).

Para Marx, um fenômeno estudado deve ser considerado em uma dimensão de totalidade, na qual as partes em seu interior se relacionam dinâmica e dialeticamente. Na

prática, um fenômeno é constituído por determinações econômicas, políticas, culturais, entre outras que, por meio de determinadas mediações, constroem a sua essência. A realidade fenomênica, ao mesmo tempo em que releva, também oculta a essência do objeto (Cury, 1983).

Mas, o que isso significa para esta pesquisa? Quando fizemos a opção pelo materialismo histórico-dialético como abordagem desta Tese, o compreendemos, em princípio, a partir de dois pressupostos básicos, sendo: a) o método não se desvincula de seu contexto histórico de produção, o que neste caso é bastante atual. Segundo a profa. Maria Ciavatta (2022), o materialismo histórico é um método profundamente perturbador de análise não só da realidade histórica, mas também do próprio modo de produção capitalista, pois expõe a luta bastante desigual pela hegemonia por parte das classes sociais antagônicas. Nisso, ao visualizar as contradições da realidade social, chega-se a uma conclusão óbvia: a necessidade de superação do modo de produção capitalista enquanto modo de produção material da vida; e, b) o materialismo histórico, ao considerar a realidade como dinâmica e, portanto, passível de ser transformada, cria a possibilidade da produção de um conhecimento fundado na busca pela essência dos fenômenos sociais concretos, o que, por conseguinte, possibilita aos conhecimentos produzidos carregarem uma potência enquanto fundamento de possíveis transformações da realidade a partir de sua mudança de estado qualitativo. Ambos os pressupostos nos fizeram compreender que, para o melhor atendimento de nossos objetivos nesta pesquisa, o método marxiano era o mais adequado.

Concordamos com Gamboa (2000) ao sinalizar que a concepção de homem nas pesquisas dialéticas³¹ é a de um sujeito que, apesar de sofrer todas as determinações possíveis por meio da cultura, economia, política e do seu contexto social e histórico mais ampliado, também carrega em seu interior a possibilidade de transformar esse mesmo contexto. E a concepção de educação nessas mesmas pesquisas é a de que é uma prática social e, portanto, histórica, sofrendo as mesmas determinações às quais o sujeito humano se expõe e, como prática social, pode ser utilizada para a produção de práticas adaptativas ao modelo social hegemônico ou para subvertê-las em direção à promoção da autonomia da classe trabalhadora.

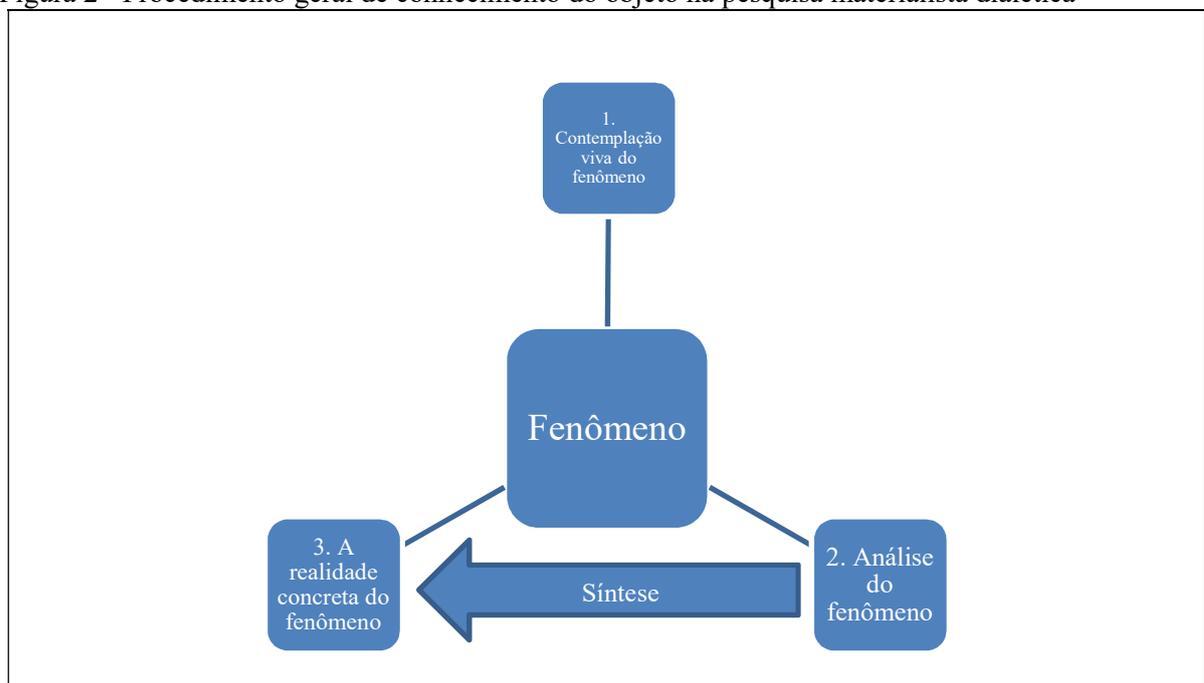
As concepções de homem e de educação expressas no interior da pesquisa dialética reivindicam do pesquisador não só um posicionamento teórico-epistemológico quanto ao método e à própria realidade, mas, sobretudo, sua rejeição a concepções e adoção de supostos instrumentos vinculados à ideia de neutralidade científica. A adoção do materialismo

³¹ Para aprofundamento acerca dos princípios epistemológicos do modelo dialético de pesquisa, conferir Ghedin e Franco (2011).

histórico-dialético necessita, por parte do pesquisador, do compromisso ético-político com a transformação social e a superação da sociedade de classes. Alguns outros elementos requeridos do pesquisador na perspectiva dialética são: atentar para o saber produzido na práxis dos homens em sociedade; assumir o sujeito como construtor de sua própria realidade; compreender que seu papel é o de um pesquisador em processo e aprendizagem, e não o de um ativista político; interpretar os objetos e fenômenos vinculados diretamente ao seu contexto; partir da realidade concreta para melhor compreendê-la, mas sem se esgotar nela; e atentar para as mediações que relacionam as contradições que são inerentes ao contexto histórico e que, por conta disso, produzem sínteses provisórias da realidade (Ghedin; Franco, 2011).

No exercício de analisar um fenômeno social³² em seu processo de investigação, Triviños (1987), com base no método marxiano, sugere um procedimento geral que orienta o conhecimento do objeto na pesquisa materialista dialética e cuja estrutura adotamos nesta investigação. Segue o procedimento na Figura 2 a seguir.

Figura 2 - Procedimento geral de conhecimento do objeto na pesquisa materialista dialética



Fonte: elaboração nossa com base em Triviños (1987)

Para Triviños (1987), a análise de um fenômeno se constitui em três etapas, a partir

³² Para Kosik (1969, p. 40), um fenômeno social “[...] é um fato histórico na medida em que é examinado como momento de um determinado todo”.

das quais nos aproximamos da essência do fenômeno ou objeto observado. As etapas seriam: 1) A contemplação viva do fenômeno: como primeira etapa de aproximação do fenômeno, o pesquisador deve atentar para as aparências, sensações e percepções primeiras relacionadas ao fenômeno. Nela, identificam-se as principais características do objeto, dotando-o assim de alguma singularidade frente à sua realidade mais próxima. Estabelece-se o fenômeno, descrevendo-o e situando-o diante do contexto no qual ocupa; 2) Análise do fenômeno: esta é uma fase de análise e descrição do fenômeno na qual se refletirá, dentre outras coisas, sobre sua dimensão abstrata. Deve-se observar os elementos constitutivos do fenômeno e suas relações situadas sócio e historicamente. É nessa fase que se criam juízos, conceitos e reflexões sobre o fenômeno, situando-o no espaço-tempo, o que requererá do pesquisador a utilização de distintos tipos de instrumentos para reunir as informações necessárias; e 3) A realidade concreta do fenômeno: nesta fase, o pesquisador deverá estabelecer os aspectos fundamentais do fenômeno, seu conteúdo, forma, singularidade e sua relação com a generalidade, de forma a conseguir chegar o mais próximo possível da essência do fenômeno (Triviños, 1987).

Em sua Tese de doutoramento, Moraes (2022, p. 29) registra que,

[...] nesse jogo dialético essência/aparência, descrever a realidade do fenômeno estudado não é uma tarefa fácil ou simples, pois exige a descoberta de uma dinâmica própria e singular, afastando o que é geral e circular que podem ser atribuídos a qualquer fenômeno, buscando as razões que existem nas coisas.

As etapas propostas por Triviños têm como premissa básica a compreensão de que a realidade não se manifesta diretamente ao homem. A realidade empírica é o ponto de partida para a investigação em direção à superação das primeiras impressões e a chegada à realidade concreta pensada (Frigotto, 2000).

Um dos desafios de se realizar uma pesquisa no campo educacional é, em princípio, compreender que a educação é uma prática social e histórica, que se origina de uma realidade concreta e dialética. Dessa forma, requererá um método de pesquisa que a reconheça em sua dialética e dinâmica contextual e histórica (Ghedin; Franco, 2011). A opção pelo método do materialismo histórico-dialético na realização desta pesquisa nos chama, de forma mais aproximada, a uma análise de nosso objeto a partir de algumas categorias específicas vinculadas ao método dialético. Compartilhamos aqui da noção de categoria exposta pelo prof. Jamil Cury (1983, p. 21) ao afirmar que são “[...] conceitos básicos que pretendem

refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade”.

Utilizamos quatro categorias vinculadas ao materialismo histórico-dialético como abordagens através das quais analisamos nosso objeto de estudo, são elas: totalidade, contradição, hegemonia e formação do ser social.

A categoria totalidade tem como premissa a compreensão da realidade como um todo estruturado e dinâmico cujas partes se relacionam dialeticamente. Há grande destaque para a relação parte-parte e parte-todo na perspectiva do entendimento de que, em princípio, a realidade é formada por unidades no diverso. Segundo Kosik (1969, p. 35-36),

[...] totalidade não significa *todos os fatos*. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. [...] Sem a compreensão de que a realidade é totalidade concreta – que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos – o conhecimento da realidade concreta não passa de mística, ou a coisa incognoscível em si (Kosik, 1969, p. 35-36).

Em sintonia com a concepção de totalidade explicitada por Kosik, Masson (2012) destaca que para o desnudamento do real e, portanto, para se chegar à sua essência, a totalidade se revelaria a partir do estabelecimento do máximo de relações possíveis encontradas. Isso significa, na prática, que não é possível analisar um dado aspecto ou fenômeno da realidade a partir de um único viés, ou de forma isolada dos demais aspectos que o circundam. No que tange ao nosso objeto de pesquisa nesta Tese, compreendemos que a noção de totalidade impõe na análise da processualidade de implementação do Ensino Médio Integrado que consideremos não apenas os aspectos técnicos, legais ou pedagógicos, mas de todos os elementos políticos, econômicos, históricos, sociais e culturais que o rodeiam e que se relacionam dialeticamente. Ainda nessa direção, justificamos o uso da categoria da totalidade, tendo em vista que não buscamos analisar nosso fenômeno a partir de uma única particularidade e que, compreendendo que nosso objeto de pesquisa se encontra dentro do campo educacional, isso nos exige determinados cuidados não só no que tange ao afastamento da análise isolada do objeto, mas também ao esforço necessário para a identificação e análise das mediações e determinações que o caracterizam.

Concordamos e compartilhamos da compreensão de Kosik (1969, p. 51) ao sinalizar que “[...] a totalidade sem contradições é vazia e inerte, as contradições fora da totalidade são formais e arbitrarias”. É fundamental para a compreensão da realidade como uma

totalidade o reconhecimento das contradições como impulsionadores da dinâmica do real. Nessa perspectiva, chegamos à próxima categoria do materialismo dialético à qual lançamos mão, a contradição.

O materialismo histórico-dialético nos possibilita a compreensão da realidade concreta de forma contraditória, dinâmica, em permanente transformação e que nos exige sua compreensão como uma totalidade dialética (Konder, 2008). Sendo a realidade dinâmica, é exatamente a contradição o seu motor de movimento. Segundo Engels (2006, p. 66), “A contradição é a força motriz que provoca o movimento e a transformação. A contradição é o atrito, a luta que surge entre os contrários”. Concordamos com Kuenzer (1998, p. 65) acerca de sua compreensão sobre contradição, sendo a “[...] relação ativa de contrários em busca de superação, mesmo conservando o que cada um tem de determinado: a incessante conversão de um no outro, e exclusão ativa”. Ainda, conforme nos aponta Lefebvre (1999, p. 15),

No hay objeto en el cual no se pueda encontrar una contradicción, es decir, dos determinaciones opuestas y necesarias. "Un objeto sin contradicción no es más que una abstracción pura del entendimiento que mantiene con una especie de violencia una de estas determinaciones y escamotea a la conciencia la determinación opuesta que contiene a la primera [...]"

Em sintonia com o apontamento de Lefebvre, Cheptulin (1982) destaca que o momento inicial da descoberta da contradição é a identificação, no objeto estudado, de tendências e movimentos contrários em sua constituição. Elementos esses que, no início, pareciam não possuir relação entre si. Contudo, na exploração do objeto, identificamos ligações e conexões que possibilitam a passagem recíproca de um pelo outro, levando à compreensão de que tal relação expressa um fenômeno único, a que Cheptulin chamou de ‘Unidade dos Contrários’. A Unidade dos Contrários compreende uma totalidade na qual formas e relações antagônicas são identificadas como tal ao ponto de, em sua maturidade identitária, existir a passagem de um contrário pelo outro, produzindo um novo estado qualitativo.

Acerca da adoção da categoria contradição na metodologia, a profa. Acácia Kuenzer destaca que, “[...] a pesquisa deverá buscar captar a todo momento o movimento, a ligação e unidade resultante da relação dos contrários, que ao se opor dialeticamente, um incluindo-se/excluindo-se no/do outro, se destroem ou se superam [...]" (Kuenzer, 1998, p. 65).

Chamamos atenção à compreensão de que os processos históricos do real são contraditórios, pois são produzidos por sujeitos reais e concretos, determinados por

imperativos dados no espaço e tempo históricos e marcados pela tensão e interesses sociais (Colturato; Massi, 2019). Nessa direção, as perspectivas de estruturação do Ensino Médio Integrado no IFSertãoPE não podem, nem devem, ser consideradas exteriores aos processos de construção histórica e dialética, portanto, contraditórios. Dessa forma, justificamos a opção por esta categoria.

A contradição existente no interior da realidade social manifesta-se não só nos fenômenos, mas também na luta, no conflito e nas disputas em torno da condução dos processos de gestão e dominação da sociedade. Daí resulta nossa opção pela próxima categoria do materialismo histórico-dialético a ser utilizada nesta Tese: a hegemonia.

Segundo Cury (1983, p. 48),

A hegemonia é a capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes de modo que eles venham a se constituir em interesse geral. Referida aos grupos e facções sociais que agem na totalidade das classes e no interior de uma mesma classe, ela busca também o consenso nas alianças de classe, tentando obter o consentimento ativo de todos, segundo os padrões de sua direção.

A noção de hegemonia posta por Cury nos remete às noções de totalidade e contradição já expostas anteriormente. Remete à vida concreta dos sujeitos em um dado momento histórico e social. Isso implica uma compreensão orgânica das disputas existentes no interior da sociedade, das lutas de classes em direção ao estabelecimento de um projeto societário, assim como dos elementos materiais através dos quais a construção e manutenção da hegemonia se estabelecem. Pronko e Fontes (2012) destacam que, assim como a realidade, a hegemonia construída em seu interior também é dinâmica; ela expressa parte das contradições que movem e atualizam a realidade na sociedade capitalista. Isso significa, na prática, que os supostos equilíbrios sociais são sempre transitórios, provisórios (Pronko; Fontes, 2012). Segundo Williams (1979, p. 115)

[...] na prática a hegemonia não pode nunca ser singular. Suas estruturas internas são altamente complexas, e podem ser vistas em qualquer análise concreta. Além do mais [...], não existe apenas passivamente como forma de dominação. Tem de ser renovada continuamente, recriada, defendida e modificada. Também sofre uma resistência continuada, alterada, desafiada por pressões que não são as suas próprias pressões.

A relação da hegemonia com a educação desempenha papel fundamental na direção

ideológica e política de uma classe sobre outra. Nesse sentido, concordamos e compartilhamos com o prof. Ramon de Oliveira (2019, p. 281) ao destacar que:

[...] analisar as práticas estruturadas no interior da escola descoladas das relações de poder estruturadas na sociedade é um reducionismo metodológico, o qual terá por consequência o encontro de soluções técnicas ou individuais para questões cujo enfrentamento correto depende da consideração da totalidade dos fatores determinantes do dia-a-dia da escola.

No mesmo sentido do defendido pelo prof. Ramon de Oliveira, Morais (2022) sinaliza para o fato de a educação ser utilizada como instrumento de produção de consenso para a manutenção da hegemonia por vários meios, seja “[...] na organização do trabalho pedagógico, na construção do currículo formal por meio da seleção dos conhecimentos que são considerados válidos, nas formas de avaliação e de controle social sobre os/as professores/as e estudantes” (Morais, 2022, p. 33). Dito isso, a categoria hegemonia se torna fundamental para a análise das forças sociais e estruturas de poder que podem ter exercido influência na processualidade de implementação do Ensino Médio Integrado no IFSertãoPE.

Elementos relacionados à construção e direcionamento das legislações acerca das concepções e diretrizes do Ensino Médio Integrado, a dualidade educacional histórica que tem dinamizado a educação pública no Brasil sempre no sentido da fragilização e precarização da oferta de um ensino médio minimalista aos filhos da classe trabalhadora, a forte demanda do mercado produzindo formações predominantemente pragmáticas sobre os cursos de formação de trabalhadores no país, são forças que, inegavelmente, criam mediações e determinações objetivas ou tangenciais relacionadas ao nosso objeto de estudo nesta Tese. A utilização da categoria hegemonia não é só necessária ao nosso estudo, como fundamental à compreensão das formas que o Ensino Médio Integrado tem adquirido no IFSertãoPE. Por isso a utilizamos.

Especificamente no campo da educação, a classe dominante através do exercício da hegemonia constrói e reproduz concepções específicas de educação, de homem, de sociedade, de trabalho e de mundo, dentre outras. Interessa-nos especificamente a concepção de homem produzida no interior de uma instituição de formação de trabalhadores como o IFSertãoPE que se situa no fluxo de convergências entre as demandas produtivas, legais, econômicas, ideológicas e políticas. Nessa direção, assumimos como fundamental a categoria do materialismo histórico-dialético, a formação do ser social.

Comprendemos que o trabalho é a categoria que funda o ser social e também a protoforma do agir humano (Lessa, 2015). Foi o trabalho enquanto ação primeira do homem

sobre a natureza que possibilitou o salto evolutivo da saída da realidade natural em direção à realidade social e que criou, como síntese, o ser social.

Destacamos a fundamental importância da educação como mediação humana que proporciona a reprodução do ser social, na medida em que possibilita a reprodução de uma forma específica de sociabilidade construída historicamente (Tonet, 2011).

Ao nosso objeto de pesquisa, a categoria formação do ser social nos possibilita um prisma de análise em algumas direções, tais como: a) a formação do ser social tem como premissa a centralidade do trabalho na constituição do ser humano enquanto tal. Assumir o Ensino Médio Integrado como objeto de pesquisa nesta Tese nos põe sob análise de qual perspectiva de formação humana e, portanto, de ser social foi construída na instituição; b) as práticas pedagógicas construídas e realizadas no IFSertãoPE levam em conta a centralidade do trabalho como elemento fundante da formação dos sujeitos? E, c) a própria perspectiva de Ensino Médio Integrado implementado na instituição *lócus* da pesquisa assume o trabalho como fundamento da formação humana? Se sim, em qual perspectiva? Tais questões não só orientam a análise como servem como balizadoras para a compreensão das perspectivas filosóficas, pedagógicas e epistemológicas de estruturação do EMI no IFSertãoPE. Por isso a categoria da formação do ser social é importante a esta pesquisa.

As quatro categorias metodológicas vinculadas ao materialismo histórico-dialético e que foram adotadas como prismas de leitura e análise nesta Tese não se constituem de forma isolada, tampouco devem ser analisadas de forma isolada uma da outra. São interdependentes e servem à leitura do real para uma compreensão mais próxima e ampliada. Segundo Cury (1983), o materialismo histórico-dialético nos possibilita a compreensão de que suas categorias³³ são expressões do movimento do real e do pensamento; ao isolá-las, podemos incorrer no equívoco de seu esvaziamento e abstração (Cury, 1983).

Todas as categorias metodológicas adotadas nesta Tese convergem tanto para o alcance do objetivo geral quanto dos objetivos específicos.

Como toda pesquisa científica, explicitamos a seguir o traçado metodológico adotado, bem como as formas pelas quais a pesquisa foi realizada.

3.2 TRAÇADO METODOLÓGICO

³³ O professor Jamil Cury alerta para o fato de que “[...] as categorias devem corresponder às condições concretas de cada tempo e lugar. [...] Elas ganham sentido enquanto instrumento de compreensão de uma realidade social concreta [...]” (Cury, 1983, p. 21).

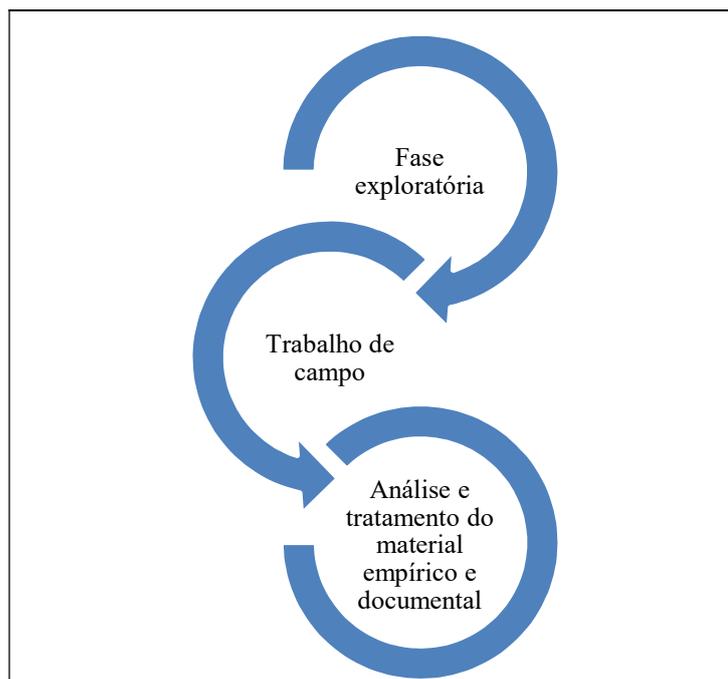
A partir da abordagem adotada, compreendemos que tanto o desenho metodológico, as técnicas adotadas e tampouco o pesquisador são neutros (Masson, 2014). Tudo se organiza e se relaciona no interior do método para atingir o objetivo da pesquisa. Partindo deste pressuposto, compreendemos que a abordagem do materialismo histórico-dialético nos impõe não apenas alguns cuidados com as questões técnicas, mas fundamentalmente um compromisso ético-político com a transformação da realidade estudada, na medida em que precisamos partir da realidade concreta em direção à sua essência.

O prof. Ramon de Oliveira nos chama atenção para o fato de que “Os instrumentais metodológicos e a teoria não determinam o movimento da realidade e nem toda teoria ou metodologia é capaz de aprofundar-se no movimento do real e aproximar-se de sua essência” (Oliveira, 2019, p. 283). Por isso, entendemos como acertada a opção pelo materialismo histórico-dialético, pois, ao nosso entendimento, é o método que mais nos possibilita proximidade com a essência do fato ou fenômeno pesquisado.

Nesse movimento, compreendemos a metodologia a partir do que nos põem Ghedin e Franco (2011, p. 107) ao registrar que ela deve ser concebida “[...] como um processo que organiza cientificamente todo o movimento reflexivo, do sujeito ao empírico e deste ao concreto, até a organização de novos conhecimentos, que permitam nova leitura, compreensão e interpretação do empírico inicial”.

Na construção do traçado metodológico desta pesquisa, partimos da premissa de que o desenho metodológico expressa o envolvimento do pesquisador com o ato investigativo (Caú, 2017), assim como a preocupação com o devido rigor científico. Nessa direção, atentamos nesta pesquisa às etapas do ciclo de pesquisa indicadas por Minayo (2009), ilustradas na Figura 3 a seguir.

Figura 3 - Etapas do ciclo de pesquisa



Fonte: elaboração nossa com base em Minayo (2009)

As etapas do ciclo de uma pesquisa científica, segundo Minayo (2009), são as seguintes: a) A fase inicial, chamada de Fase exploratória: é a fase anterior à entrada no campo. É a fase na qual se dedica tempo à delimitação do objeto, às técnicas e metodologia a serem utilizadas, aos critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa, entre outros. É a fase na qual a pesquisa ganha contornos, ainda na fase de planejamento; b) Trabalho de campo: é efetivamente a fase da empiria. Nesta fase, o pesquisador, munido do instrumental teórico-metodológico, vai a campo para realizar a pesquisa. Há a utilização de instrumentos de pesquisa variados, a depender do objetivo da pesquisa, assim como são selecionados os possíveis documentos a serem analisados; c) Análise e tratamento do material empírico e documental: esta é a fase de análise, comparação, interpretação e correlação dos achados da pesquisa com a respectiva fundamentação teórica adotada no estudo. Esta fase pode ser dividida em três etapas: I – ordenação dos dados, II - classificação dos dados e III – análise em si (Minayo, 2009).

Chamamos atenção à fase do trabalho de campo, tendo em vista ser uma fase que,

[...] permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os “atores” que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo [...] A riqueza desta etapa vai depender da qualidade da fase exploratória. Ou seja, depende da clareza da questão colocada, do levantamento bibliográfico bem feito que permita ao pesquisador partir do conhecimento já existente e não repetir o nível

primário da “descoberta da pólvora”, dos conceitos bem trabalhados que viabilizem sua operacionalização no campo e das hipóteses formuladas (Minayo, 2009, p. 61).

Na mesma direção de Minayo, Caú (2017), em sua Tese de doutoramento, aponta que a escolha do campo de estudo possui relação direta com algum tipo de aproximação que o pesquisador já possui anteriormente, e por conta disso, são necessários alguns cuidados quando este campo de estudo diz respeito ao próprio local de trabalho do pesquisador. Caú (2017), citando Ghedin e Franco (2011), destaca que a pesquisa realizada no próprio ambiente de trabalho requer ações de difícil realização, como o próprio estranhamento ao já conhecido, assim como o distanciamento de preconceitos, mitos e conclusões anteriormente elaboradas.

Para a realização do trabalho de campo, lançamos mão das técnicas de entrevista, com a utilização da entrevista semiestruturada, assim como da análise documental. Segue maior detalhamento abaixo.

Entrevista

Partimos inicialmente da compreensão de Lüdke e André (2013, p. 39), ao indicarem que “[...] a grande vantagem da entrevista sobre as outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Nessa direção, compreendemos a entrevista como conversas com finalidade e registradas por meio de algum tipo de equipamento (Minayo, 2005).

A utilização da entrevista como técnica de pesquisa permite ao entrevistador um contato mais aproximado com o pesquisado, de forma a direcionar as perguntas ao atendimento de seu objetivo e, ao mesmo tempo, tirar possíveis dúvidas acerca daquilo a que se está perguntando no próprio ato da entrevista, não necessitando, necessariamente, de um outro momento para isso. Segundo a profa. Minayo (2005), a entrevista utilizada em uma pesquisa dialética possibilita a identificação das contradições da linguagem, relacionar o que se diz com os contextos e práticas sociais, além de situar histórica e socialmente a fala do entrevistado (Minayo, 2005).

Dentre os tipos de entrevistas destacados por Minayo (2009)³⁴, fizemos a opção pela entrevista semiestruturada, tendo em vista que esta “[...] combina perguntas fechadas e

³⁴ Minayo (2009) destaca a existência de cinco tipos de entrevista: sondagem de opinião, semiestruturada, aberta ou em profundidade, focalizada e projetiva.

abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada" (Minayo, 2009, p. 64). A entrevista semiestruturada possibilita maior liberdade tanto ao entrevistador quanto ao entrevistado, valoriza a presença do pesquisador, assim como a espontaneidade entre ambos (Triviños, 1987).

Para efeito de uma leitura mais aproximada do objeto de nossa Tese, as entrevistas foram, também, correlacionadas à análise documental, bem como ao referencial teórico utilizado neste trabalho.

Análise documental

A técnica de análise documental nos possibilitou a análise de nosso objeto a partir dos registros documentais e também de normativas e legislação em sua correlação tanto com as entrevistas coletadas, quanto com o nosso referencial teórico. A técnica nos permitiu identificar elementos factuais, impressões, características, (in)decisões e orientações acerca de como o Ensino Médio Integrado foi estruturado no interior do IFSertãoPE, como foi interpretado e, tão importante quanto, como se desdobrou ao longo do tempo enquanto implementação.

Reconhecemos que os documentos são fontes naturais de informações, mas cujo conteúdo e condição contextual e histórica não podem ser esquecidos (Lüdke; André, 2013). Como elementos que expressam o registro e as marcas de um tempo histórico, os documentos guardam em seu interior as concepções de sua época, as contradições sociais e também as contradições e disputas de forças existentes no interior da própria instituição estudada (Drago; Moura, 2020).

Tanto o conteúdo das entrevistas quanto os documentos elencados foram correlacionados ao referencial teórico adotado tendo em vista o atingimento do objetivo geral e específicos propostos.

Tendo em vista a premissa de que o primeiro passo rumo ao conhecimento concreto de nosso objeto é nos aproximarmos de sua realidade concreta, sensível e que não se desvincula o contexto dos sujeitos e vice-versa, registramos a seguir os elementos relacionados ao nosso "Chão" da pesquisa, assim como os sujeitos a esse contexto vinculados.

3.2.1 O Chão e os sujeitos da pesquisa

O “Chão” ao que nos referimos diz respeito ao nosso campo de realização de pesquisa empírica. O chão não diz respeito somente a um lugar físico, geográfico. O chão é concreto, dotado de sentidos, cor, cheiro, sensibilidade, contradições e lutas cuja dinâmica o faz atualizar e gerar novos sentidos e novas dinâmicas. O chão não se desvincula dos sujeitos e muito menos os sujeitos se desvinculam dele. O chão possui determinações, mediações, é entrecortado por tensões e sujeitos cujas vidas concretizam aquela realidade que, apesar de mais próxima naquele lugar, não se desvincula dos demais aspectos da realidade, como a cultura, a política, a economia e a tecnologia. O chão a que nos referimos e que escolhemos como lugar de pesquisa é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - IFSertãoPE, mais especificamente um de seus *campi*, o Campus Petrolina.

Nossa escolha pela referida instituição possui raízes desde nosso vínculo como estudante do ensino médio em meados da década de 1990, quando a reforma educacional impetrada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso separou a educação profissional do ensino médio³⁵. Nesse contexto, pudemos realizar uma formação exclusivamente geral em uma instituição de ensino tradicionalmente dedicada à formação de trabalhadores. Após finalizar o ensino médio, assim como uma rápida passagem pelo curso subsequente de ‘Construção de Edifícios’ na mesma instituição³⁶, nossa trajetória nos levou ao curso de pedagogia na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, onde nos vinculamos ao ativismo da educação de jovens e adultos.

Em 2009, ingressamos em uma especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA no já então IFSertãoPE. Por um conjunto de coincidências, em 2010, durante as aulas da especialização, fomos informados de que um concurso que havíamos realizado para o IFSertãoPE para o cargo de pedagogo estava prestes a vencer e que estávamos na lista dos convocados. De aluno do ensino médio a aluno de uma pós-graduação *lato sensu* e agora como servidor, compreendemos que nossos caminhos no interior da instituição ainda eram longos.

Já como pedagogo do IFSertãoPE, nos deparamos com uma instituição constituída por servidores que ainda estavam aprendendo a nova institucionalidade de ser um Instituto Federal, aliado ao fato de existirem muitos servidores novos, consequência da expansão da rede federal de Educação Profissional e Tecnológica. Os vínculos criados com a instituição, antes como estudante, agora como servidor e também pesquisador, nos moveram a

³⁵ Nos referimos aqui ao Decreto nº 2.208/1997, que impôs a separação da educação profissional e ensino médio no Brasil.

³⁶ Na época a instituição era um Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET Petrolina e que veio a se tornar Campus Petrolina do IFSertãoPE somente a partir de 2008 com a Lei nº 11.892.

compreender e contribuir com parte das construções teórico-metodológicas que ali havia. Não à toa, nossa pesquisa durante o mestrado em educação foi realizada também na mesma instituição e no mesmo Campus. Associado ao fato de o Campus Petrolina possuir a maior quantidade de cursos e turmas relacionadas ao Ensino Médio Integrado e ter iniciado a oferta no ano de 2005, logo após a autorização legal para a oferta dos cursos integrados, compreendemos que nosso local de pesquisa estava estabelecido. Dessa forma, justificamos nossa escolha pelo IFSertãoPE Campus Petrolina. Segue apresentação tanto da instituição quanto do Campus e dos cursos de Ensino Médio Integrado estudados.

O Chão – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - IFSertãoPE

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IFSertãoPE tem sua reitoria situada no município de Petrolina, no sertão do estado de Pernambuco, às margens do Rio São Francisco.

O município de Petrolina tem uma população estimada de 359.372 pessoas em 2021, possui um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de 0,697 e uma economia fortemente baseada na fruticultura irrigada³⁷, comércio e setor de serviços (IBGE, 2020; Prefeitura Municipal de Petrolina, s/d).

Petrolina também se destaca pelo turismo, produção de artesanato e pela culinária. Segundo o site da Prefeitura Municipal de Petrolina, com base em dados do IBGE do ano de 2010, cerca de um quarto de sua população reside na zona rural e, de acordo com dados mais atualizados (IBGE, 2020), o salário médio mensal dos trabalhadores formais foi registrado em cerca de dois salários mínimos. No ano de 2011, os dois principais arranjos produtivos locais³⁸ orbitavam em torno das atividades agropecuárias (IFSertãoPE, s/d). Em uma pesquisa recente, a cidade foi anunciada como a melhor cidade para se viver na região nordeste do país, com base na avaliação de vários serviços públicos oferecidos pelo município (Folha de Pernambuco, 2021).

O IFSertãoPE

³⁷ Segundo dados do Banco do Nordeste (s/d), a cidade de Petrolina, no ano de 2015, é grande produtora de frutas como uva, manga, goiaba e banana.

³⁸ Arranjos produtivos locais – APLs são “[...] aglomerações de empresas, localizadas em um mesmo território, que apresentam especialização produtiva e mantêm vínculo de articulação, interação, cooperação e aprendizagem entre si e com outros agentes locais, tais como: governo, associações empresariais, instituições financeiras, ensino e pesquisa” (IFSertãoPE, s/d, p. 35).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, conhecido como IFSertãoPE, tem sua atual reitoria localizada na cidade de Petrolina, no estado de Pernambuco, e originou-se da antiga Escola Agrotécnica Federal Dom Avelar Brandão Vilela (EAFDABV), também localizada na cidade de Petrolina.

Por meio da Lei nº 8.731/1993, o governo federal transformou as Escolas Agrotécnicas em autarquias federais. No ano de 1994, por meio da Lei nº 8.948, o governo federal criou o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e transformou as então Escolas Técnicas Federais e Agrotécnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Como essa medida transformava progressivamente as primeiras instituições nas segundas, somente em 1998 a Escola Agrotécnica Federal Dom Avelar Brandão Vilela foi transformada no então CEFET Petrolina. Durante esse período, desde o ano de 1983, havia na cidade de Petrolina um campus avançado da então Escola Técnica Federal de Pernambuco, sediada na cidade do Recife, PE. Com a transformação das Escolas Técnicas e Agrotécnicas em CEFETs, a Escola Técnica Federal de Pernambuco tornou-se CEFET Pernambuco e o campus avançado existente em Petrolina foi convertido em Unidade Descentralizada de Ensino (UNED) (IFSertãoPE, 2014, 2021).

Em 2001, por meio do Decreto nº 4.019, o governo federal incorporou a Unidade Descentralizada de Ensino do CEFET Pernambuco ao CEFET Petrolina, assumindo todas as responsabilidades administrativas, financeiras, pedagógicas e patrimoniais. Assim, o CEFET Petrolina passou a contar com duas unidades: a unidade agrícola (antiga Escola Agrotécnica), situada na zona rural do município de Petrolina, e a unidade industrial³⁹ (unidade que foi incorporada), situada na zona urbana do município.

Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI do IFSertãoPE 2019-2023,

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC, assumiu a escola profissionalizante da rede privada de Floresta através do plano de expansão, federalizando-a em 2007 transferiu para o CEFET Petrolina, que teve sua construção iniciada em 2001 pelo Instituto do Desenvolvimento Social e do Trabalho do Sertão Pernambucano – IDSTP, hoje constituindo o Campus Floresta do IFSertãoPE (IFSertãoPE, 2021, p. 19).

Dessa forma, segundo o PDI supracitado, foi incorporado ao CEFET Petrolina mais

³⁹ Quando a unidade industrial (futuro Campus Petrolina do IFSertãoPE e *locus* desta pesquisa) foi incorporada ao CEFET Petrolina, possuía cursos de qualificação profissional, cursos técnicos de nível médio como Eletrotécnica, Edificações, Química, Refrigeração e Agrimensura; e um curso de graduação em Tecnologia em Alimentos.

uma unidade de ensino, o Campus Floresta, sediado na cidade de mesmo nome. No entanto, ainda em 2007, por conta do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, em sua fase II⁴⁰ (iniciada em 2007), o CEFET Petrolina foi contemplado com mais duas unidades de ensino descentralizadas, uma na cidade de Salgueiro e outra na cidade de Ouricuri.

No ano de 2008, por meio da Lei nº 11.892, o governo federal criou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e os Institutos Federais de Educação por meio da conversão dos CEFETs em Institutos Federais. Com isso, o CEFET Petrolina se transformou no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IFSertãoPE, com três campi: o Campus Petrolina Zona Rural (antiga Escola Agrotécnica), Campus Petrolina (antiga unidade industrial) e o Campus Floresta⁴¹.

A partir da fase III (com início em 2011) do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, em 2011 o IFSertãoPE foi contemplado com mais dois *campi*: o Campus Santa Maria da Boa Vista, na mesma mesorregião do São Francisco da cidade de Petrolina, e também o Campus Serra Talhada, na microrregião do Pajeú (IFSertãoPE, 2014). Os atos de autorização de funcionamento dos *campi* foram em 2016 e 2014, respectivamente. Dessa forma, o IFSertãoPE passou a ter a estrutura existente atualmente, com uma Reitoria localizada na cidade de Petrolina, e sete *campi*: Campus Petrolina Zona Rural, Petrolina, Santa Maria da Boa Vista, Floresta, Ouricuri, Salgueiro e Serra Talhada.

Atualmente, o IFSertãoPE é uma instituição multicampi e pluricurricular que oferta educação superior, básica e profissional, abrangendo desde cursos de formação inicial e continuada até cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado)⁴².

Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2019-2023 da instituição,

O IFSertãoPE é uma instituição [...] especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, que visa melhorar a ação sistêmica da educação, interiorizar e socializar o conhecimento, popularizar a ciência e a tecnologia, desenvolvendo os arranjos produtivos sociais e culturais locais, com foco na redução das desigualdades sociais inter-regional e intrarregional (IFSertãoPE, 2021, p. 10).

⁴⁰ Conferir na página do MEC em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>.

⁴¹ Passados todos os trâmites legais, burocráticos, logísticos e infraestruturais, os *campi* Salgueiro e Ouricuri foram inaugurados no ano de 2010.

⁴² Os cursos de mestrado e doutorado são ofertados em parceria com outras instituições, seja por meio de convênio ou em rede, juntamente com outros Institutos Federais.

A Figura 4, a seguir, mostra o atual mapa de atuação da instituição.

Figura 4 - Mapa de atuação do IFSertãoPE



Fonte: página do IFSertãoPE na internet⁴³

O IFSertãoPE assume publicamente como sendo sua Missão, Visão e Valores:

Missão: Promover o desenvolvimento regional sustentável, com foco na ciência e tecnologia, por meio do Ensino, Pesquisa e Extensão, formando pessoas capazes de transformar a sociedade. *Visão:* Ser uma instituição de excelência em todos os níveis e modalidades de Ensino, articulados com a Pesquisa e a Extensão, comprometida com a transformação social, fundamentada na ética e na cidadania. *Valores:* Respeito; Comprometimento; Criatividade; Ética; Cooperação; Equidade; Diversidade; Flexibilidade; Valorização do ser humano; Transparência (IFSertãoPE, 2014, p. 6).

Tanto a missão institucional quanto sua visão e valores apontam para um distanciamento do reducionismo da formação profissional, à superação da compreensão da realidade como imutável e para uma formação dos sujeitos sociais que não seja reduzida à instrumentalização para o atendimento de demandas de mercado.

Conforme dados do Relatório de Gestão⁴⁴ 2021, o número de docentes, técnico-administrativos e alunos por unidade de gestão se estabelecem segundo a Tabela 3, a seguir.

Tabela 3 - Docentes, técnicos administrativos e alunos por unidade administrativa

Unidade de Gestão	Docentes	Técnicos Administrativos	Alunos
Reitoria	-----	142	-----
Campus Petrolina	139	119	2.869

⁴³ Disponível na página da instituição em: <https://ifsertao-pe.edu.br/index.php/institucional/705-area-de-atuacao>. Acesso em: 05 set. 2022.

⁴⁴ Os dados apresentados nesta seção, especificamente os relativos ao ano de 2021, devem ser analisados levando em conta o contexto pandêmico pelo qual passou o país e mundo, afetando desigualmente as diferentes cidades e regiões brasileiras.

Campus Petrolina Zona Rural	76	78	1.746
Campus Santa Maria da Boa Vista	37	37	885
Campus Salgueiro	66	48	1.608
Campus Floresta	50	43	1.246
Campus Ouricuri	58	45	1.209
Campus Serra Talhada	45	31	992
TOTAL	471	543	10.555

Fonte: elaborado pelo autor com base em IFSertãoPE (2022)

Os alunos registrados na tabela acima se distribuem entre os 81 cursos técnicos, 11 cursos de tecnologia, 3 cursos de bacharelado, 27 cursos de formação inicial e continuada e os cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*, sendo que a oferta de alguns cursos é presencial e outros à distância. A taxa de evasão geral dos cursos do IFSertãoPE, segundo seu Relatório de Gestão do ano de 2021, é de 21,8%.

As atividades relacionadas à pesquisa e extensão se traduzem no ano de 2021 em: *Pesquisa*: 40 grupos de pesquisa certificados pela instituição e vinculados ao CNPq; 13 laboratórios cadastrados; 147 projetos de pesquisa e inovação executados; 336 projetos de pesquisa e inovação submetidos a editais internos (IFSertãoPE, 2022, p. 36).

Extensão: 07 cursos de extensão, 21 cursos de formação inicial e continuada e 04 turmas do curso de idiomas promovido pelo Centro de Línguas da instituição (IFSertãoPE, 2022, p. 44).

Do ponto de vista da formação docente, 1,27% dos professores possui apenas a graduação, 12,9% possuem especialização, 58,05% possuem mestrado e 28,39% possuem doutorado. Isso significa que 86,44% dos professores do IFSertãoPE possuem pós-graduação *stricto sensu*, o que se reflete nas atividades de pesquisa acima citadas, por exemplo (IFSertãoPE, 2022, p. 84).

Destacamos a seguir algumas características de nosso local de pesquisa, que, entre outras particularidades, é o maior Campus do IFSertãoPE em área construída, em termos de servidores, alunos e cursos: o Campus Petrolina.

O IFSertãoPE Campus Petrolina

A história do Campus Petrolina se entrelaça e se confunde com a própria história do IFSertãoPE, tendo em vista que a unidade de ensino mais antiga na cidade de Petrolina e que hoje faz parte da instituição era o Campus avançado da então Escola Técnica Federal de Pernambuco – ETFPE, cujo funcionamento data desde 1983 em Petrolina.

Segundo o histórico do Campus Petrolina, constante na página do Campus na internet⁴⁵, o hoje Campus Petrolina iniciou suas atividades em 1983 como Campus avançado da ETFPE funcionando em uma unidade física da Escola Estadual Otacílio Nunes⁴⁶. Em 1989 teve sua sede construída no mesmo local que ocupa atualmente, bairro João de Deus na cidade de Petrolina, mas já como uma Unidade Descentralizada⁴⁷ da ETFPE de Pernambuco, cuja sede era na cidade do Recife. Em 2001 a Unidade Descentralizada foi incorporada (como uma unidade industrial situada na sede urbana do município) ao CEFET Petrolina que possuía apenas uma unidade agrícola (antiga Escola Agrotécnica Dom Avelar Brandão Vilela). Em 2008 a partir da conversão dos CEFETs em Institutos Federais, o CEFET Petrolina se transformou em IFSertãoPE e a antiga unidade industrial foi transformada no Campus Petrolina (IFSertãoPE, 2020).

Atualmente o Campus Petrolina possui a maior área construída dentre os sete campi do IFSertãoPE, com um total de 47.795,94 m². Segue abaixo imagem da visão frontal do bloco administrativo do Campus Petrolina.

Figura 5 - Visão frontal do bloco administrativo do campus Petrolina



Fonte: página do Campus na internet⁴⁸

O campus tem sua oferta de ensino distribuída entre 22 cursos, como segue no Quadro 5 a seguir.

⁴⁵ Conferir na página da instituição em: <https://www.ifsertaope.edu.br/index.php/pet-o-campus>.

⁴⁶ Em 1983, o Campus avançado da ETFPE iniciou suas atividades com 160 alunos, oferecendo os cursos técnicos de Edificações, Eletrotécnica, Refrigeração/Ar condicionado e Saneamento (IFSertãoPE, 2010).

⁴⁷ Estando nas novas instalações em 1989, o Campus também passou a oferecer o curso técnico de Química, e a partir do ano de 1996, já como CEFET Petrolina, iniciou a oferta do curso técnico em Agrimensura (IFSertãoPE, 2010).

⁴⁸ Conferir na página da instituição em: <https://www.ifsertaope.edu.br/index.php/pet-o-campus>.

Quadro 5 - Cursos ofertados pelo campus Petrolina

Ensino Médio Integrado	Proeja	Subsequente	Superior	Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>
Edificações	Edificações	Edificações	Licenciatura em Computação	Tecnologia de Produção de Derivados de Frutas e Hortaliças
Eletrotécnica	Eletrotécnica	Eletrotécnica	Licenciatura em Física	Tecnologia Ambiental e Sustentabilidade nos Territórios Semiáridos
Informática	Informática	Informática	Licenciatura em Música	Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação
Química		Agente Comunitário de Saúde*	Licenciatura em Química	
		Logística*	Tecnologia em Alimentos	
		Manutenção e Suporte em Informática*		
		Segurança no Trabalho*		

Fonte: elaborado pelo autor com base nas informações da página do campus na internet⁴⁹.

*Cursos ofertados na modalidade EaD.

No atendimento aos cursos supracitados, resgatamos os dados da Tabela 3 relacionados ao Campus Petrolina, que indica que há no Campus um total de 139 docentes, 119 técnicos administrativos e 2.869 alunos no ano de 2021.

Ao consultar a página do Campus na internet relacionada ao quadro docente da instituição, há uma distribuição dos docentes no Campus por coordenações de curso. Existem duas categorias de coordenações, sendo: cursos técnicos (de nível médio⁵⁰) e cursos superiores. Segue abaixo a Tabela 4, com informações de titulação pelas categorias acima destacadas.

Tabela 4 - Titulação docente por categorias de curso

Cursos*	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Total
Técnicos	4	10	45	22	81
Superiores	-----	4	28	26	58
Subtotal	4	14	73	48	139⁵¹

Fonte: elaborado pelo autor com base nas informações da página do campus na internet⁵².

⁴⁹ Disponível na página da instituição em: <https://www.ifsertaope.edu.br/index.php/pet-o-campus>, com informações do ano de 2022.

⁵⁰ Para esclarecimento, os cursos de Ensino Médio Integrado, objeto desta Tese, estão incluídos na categoria dos cursos técnicos.

⁵¹ Identificamos que há a diferença de um docente a menos que o informado anteriormente no Relatório Gestor de 2021. O referido docente, que faz parte da listagem de docentes dos cursos técnicos, não foi inserido na Tabela 4 por aparentemente não possuir Currículo *Lattes*, impossibilitando a identificação de sua titulação. Além disso, dos 140 docentes identificados, constatamos que 6 são professores substitutos.

*Dados atualizados em 2021

Dos 139 docentes identificados no Campus Petrolina, aproximadamente 64% são homens e 36% são mulheres.

Fazendo um recorte somente da categoria dos cursos técnicos, entre os quais se encontra o Ensino Médio Integrado, objeto desta pesquisa, identificamos que dos 81 docentes listados na Tabela 4, aproximadamente 83% possuem formação *stricto sensu*. Desse total de 81 docentes, 3 são professores substitutos, e a distribuição por sexo é de aproximadamente 67% de homens contra 33% de mulheres.

O Campus Petrolina conta com um Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais – NAPNE, além de diversos profissionais que compõem uma rede de atendimento e proteção aos estudantes, como técnicos em interpretação em linguagem de sinais, enfermeira, técnica em enfermagem, auxiliares em enfermagem, dentistas, nutricionista, assistentes sociais, psicóloga, assistentes de alunos e um Núcleo Pedagógico com pedagogos e técnicos em assuntos educacionais. Segundo o Relatório Anual da Assistência Estudantil (2021) do Campus, várias ações foram desenvolvidas no que tange ao atendimento aos estudantes, sendo quase todas direcionadas ao suprimento das demandas originadas pela pandemia de Covid-19. Além disso, somente no ano de 2022⁵³ foram pagos diversos auxílios financeiros aos estudantes, tais como os auxílios de alimentação, material didático, moradia, creche e transporte (IFSertãoPE, 2022a).

A infraestrutura do Campus Petrolina comporta, entre outros, vários blocos de salas de aula, auditório, sala para os professores, biblioteca e vários laboratórios que vão desde laboratórios de física e eletricidade até laboratórios de música. Além disso, há uma quadra coberta para a prática de esportes, campo de futebol, refeitório para os estudantes, cantina e áreas de lazer e convivência.

Os cursos de Ensino Médio Integrado ofertados pelo Campus são quatro: Eletrotécnica, Química e Edificações, com início ainda em 2005, um ano após o Decreto nº 5.154/2004 que restabeleceu a possibilidade da articulação entre ensino médio e educação profissional. Além desses, há o curso de Informática, que teve seu funcionamento autorizado a partir do ano de 2010. Seguem algumas características a seguir.

Cursos de Ensino Médio Integrado do IFSertãoPE Campus Petrolina

⁵² Disponível na página da instituição em: <https://www.ifsertao-pe.edu.br/index.php/pet-quadro-docente>.

⁵³ As informações relativas ao ano de 2022 foram repassadas por e-mail pelo Departamento de Políticas de Assistência Estudantil – DepPAE, do Campus Petrolina.

Os cursos de Ensino Médio Integrado do Campus Petrolina foram uma expressão local da revogação do Decreto nº 2.208/97, que separava o ensino médio da educação profissional, pelo Decreto nº 5.154/2004, que recriava a possibilidade de articulação. Inicialmente, o Campus Petrolina autorizou o funcionamento dos cursos integrados Eletrotécnica, Edificações e Química em 11 de abril de 2005 através da Resolução nº 003 do Conselho Diretor do então CEFET Petrolina. Já o curso de Ensino Médio Integrado em Informática foi autorizado pela Resolução nº 10 de 19 de janeiro de 2010 do Conselho Superior do IFSertãoPE.

Para destacar os principais elementos relacionados aos cursos de Ensino Médio Integrado do Campus Petrolina, fizemos a leitura e análise⁵⁴ dos seus respectivos Projetos Pedagógicos de Curso – PPCs e identificamos que os quatro Projetos de Curso possuem redação quase que totalmente idêntica. A diferenciação se dá apenas em informações específicas relacionadas à área profissional dos cursos e ao vocabulário técnico próprio de cada área de formação. Levando em conta essa arquitetura, sintetizamos no Quadro 6 a seguir as principais características específicas de cada curso⁵⁵.

⁵⁴ A análise mais detalhada dos PPCs será realizada mais adiante na Seção 5.

⁵⁵ As características apresentadas são referentes aos Projetos Pedagógicos de Curso – PPCs que foram aprovados em 2019.

Quadro 6 - Características gerais dos cursos de ensino médio integrado do IF SertãoPE campus Petrolina

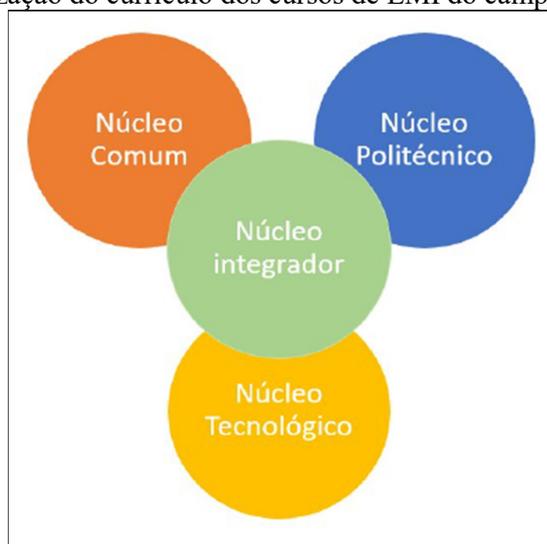
Curso Técnico de Nível Médio Integrado em:				
	Edificações	Eletrotécnica	Informática	Química
Objetivo Geral	Proporcionar aos estudantes do curso técnico de nível médio integrado em edificações conhecimentos, saberes e capacidades profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científicos, tecnológicos, sócios históricos e culturais.	Proporcionar aos estudantes do curso técnico de nível médio integrado em Eletrotécnica conhecimentos, saberes e capacidades profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científicos, tecnológicos, sócios históricos e culturais, além de atuar na identificação das oportunidades de negócios, planejamento, implantação, manutenção e coordenação de atividades relacionadas à instalação elétrica predial e industrial e operação de sistemas de potência tendo em vista as necessidades regionais do mercado de trabalho.	Proporcionar aos estudantes do curso técnico de nível médio integrado em informática, conhecimentos, saberes e capacidades profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científicos, tecnológicos, sócio-históricos e culturais.	Proporcionar aos estudantes do curso técnico de nível médio integrado em química, conhecimentos, saberes e capacidades profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científicos, tecnológicos, sócio-históricos e culturais.
Vagas autorizadas (anual)	35			
Turno de funcionamento	Diurno			
Carga horária total*	3.240h	3.240h	3.210h	3.225h
Duração do curso	3 anos			
Formas de acesso	Processo seletivo com exigência de escolaridade mínima do ensino fundamental completo			

Fonte: Projetos Pedagógicos dos Cursos de EMI do Campus Petrolina – 2019

*Nos quatro cursos o estágio curricular é 'não obrigatório'.

A estrutura curricular dos quatro cursos do Ensino Médio Integrado possui uma arquitetura que, ao menos em tese, favorece as atividades interdisciplinares. Tal estrutura se organiza em quatro Núcleos como se observa na Figura 6 a seguir.

Figura 6 - Forma de organização do currículo dos cursos de EMI do campus Petrolina



Fonte: Projetos Pedagógicos dos Cursos de EMI do Campus Petrolina – 2019

Como registrado nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, o Núcleo Tecnológico corresponde às disciplinas da formação profissional; o Núcleo Politécnico diz respeito às “[...] disciplinas referentes aos fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização do mesmo no sistema de produção social” (IFSertãoPE, 2020, s/p). O Núcleo Comum é composto pelas disciplinas da formação geral e, por último, o Núcleo Integrador é o espaço curricular destinado às atividades interdisciplinares, de flexibilização e contextualização do currículo. Este Núcleo é assumido no currículo como o eixo através do qual as disciplinas se dinamizam e criam conexões através de vários tipos de atividades que podem ou não ser realizadas na sala de aula, assim como podem ou não serem realizadas de forma presencial.

Destaca-se nesta organização curricular que todos os cursos do EMI possuem um percentual de 20% de suas cargas horárias totais a serem ministradas de forma não presencial⁵⁶, sendo que em todos os cursos, a área de formação geral sempre possui maior oferta de carga horária não presencial que a área de formação profissional. Há ainda a oferta de componentes curriculares optativos tanto para o Núcleo Comum quanto para o Núcleo

⁵⁶ Eufemismo para uma forma de educação a distância precarizada.

Politécnico, além da articulação das ações de ensino com políticas de educação ambiental, atividades de pesquisa e também de extensão mediadas por projetos integradores e atividades integradoras (IFSertãoPE, 2020).

O currículo por si só não se materializa sem a mediação dos sujeitos que o concebem, planejam e o realizam, por isso destacamos a seguir quem são os sujeitos de nossa pesquisa e que se relacionam diretamente com nosso objeto, o Ensino Médio Integrado.

Os sujeitos da pesquisa

Foram considerados como sujeitos da pesquisa todos os profissionais implicados diretamente na implantação e implementação do Ensino Médio Integrado no IFSertãoPE Campus Petrolina, essa é exatamente a justificativa da escolha dos sujeitos a seguir explicitados. Identificamos que os gestores implicados na implementação do EMI não poderiam ficar de fora da pesquisa, tendo em vista suas responsabilidades na criação de um ambiente físico, logístico, financeiro e de gestão na implementação do Ensino Médio Integrado. Os professores do EMI também são sujeitos fundamentais nesse processo, haja vista serem eles e elas os atores que materializaram essa forma de oferta, enfrentaram os primeiros e principais desafios e limitações, realizaram os primeiros passos tanto no entendimento quanto no atendimento dessa nova forma de oferta. Por último, a equipe técnico-pedagógica que ajudou a pensar e realizar o EMI em seus inúmeros desafios teóricos e metodológicos, as questões relacionadas às novas necessidades de formação docente, o desafio de ajudar a materializar um currículo que articulasse a formação geral à formação profissional, assim como realizava a mediação entre as necessidades docentes e a gestão da instituição.

Destacamos que, devido à extensão do recorte cronológico da pesquisa, parte dos entrevistados, tanto docentes quanto técnicos administrativos, está aposentada, o que na prática não implica maiores desafios metodológicos ao seu acesso. Segue abaixo a Tabela 5 com a previsão e número dos sujeitos participantes da pesquisa.

Tabela 5 - Sujeitos da pesquisa

Sujeitos		
Gestores 8	Professores 12 ⁵⁷	Equipe Técnico-pedagógica 4

⁵⁷ O quantitativo de professores foi distribuído entre seis docentes da área de formação geral e seis da área de formação profissional. Consideramos importante os distintos lugares de fala a partir da formação realizada nos

24 sujeitos⁵⁸

Fonte: Elaborado pelo autor

Justificamos o quantitativo de sujeitos estabelecidos a partir de dois parâmetros, sendo: a) sujeitos que se distribuíssem ao longo do recorte cronológico desta pesquisa, 2005 a 2021 e, b) composição de um quantitativo de sujeitos que pudesse ser investigado dentro da programação cronológica da pesquisa. Além disso, levamos em conta o que Triviños (1987) destaca como requisitos fundamentais para a escolha de bons informantes na pesquisa.

a) antigüidade na comunidade⁵⁹ e envolvimento desde o começo no fenômeno que se quer estudar; b) conhecimento amplo e detalhado das circunstâncias que têm envolvido o foco em análise; c) disponibilidade adequada de tempo para participar no desenrolar das entrevistas e encontros; d) capacidade para expressar especialmente o essencial do fenômeno e o detalhe vital que enriquece a compreensão do mesmo (Triviños, 1987, p. 144).

A partir da definição dos sujeitos da pesquisa, seguimos acerca da explicitação dos procedimentos da pesquisa que foram realizados.

3.2.2 Os procedimentos da pesquisa

Na construção dos procedimentos da pesquisa partimos da premissa, já anunciada anteriormente, de que não existe neutralidade na produção do conhecimento (Masson, 2014). Dessa forma, toda a arquitetura, as escolhas dos procedimentos e das técnicas utilizadas na pesquisa se alinham ao seu sentido teórico-metodológico de que a realidade é passível de transformação e são seus sujeitos, vinculados a um contexto micro e macrosocial, que a constroem.

No intuito de observar e analisar nosso objeto de pesquisa de vários ângulos distintos, o que nos possibilitou uma visão ampla do objeto como uma totalidade, fizemos a opção pela técnica de Triangulação como forma de compreender o objeto de pesquisa na sua correlação

curso do EMI. Tais lugares podem expressar contradições e tensões relacionadas a possíveis disputas, por carga horária e também de concepção, por exemplo, envolvendo tais formações.

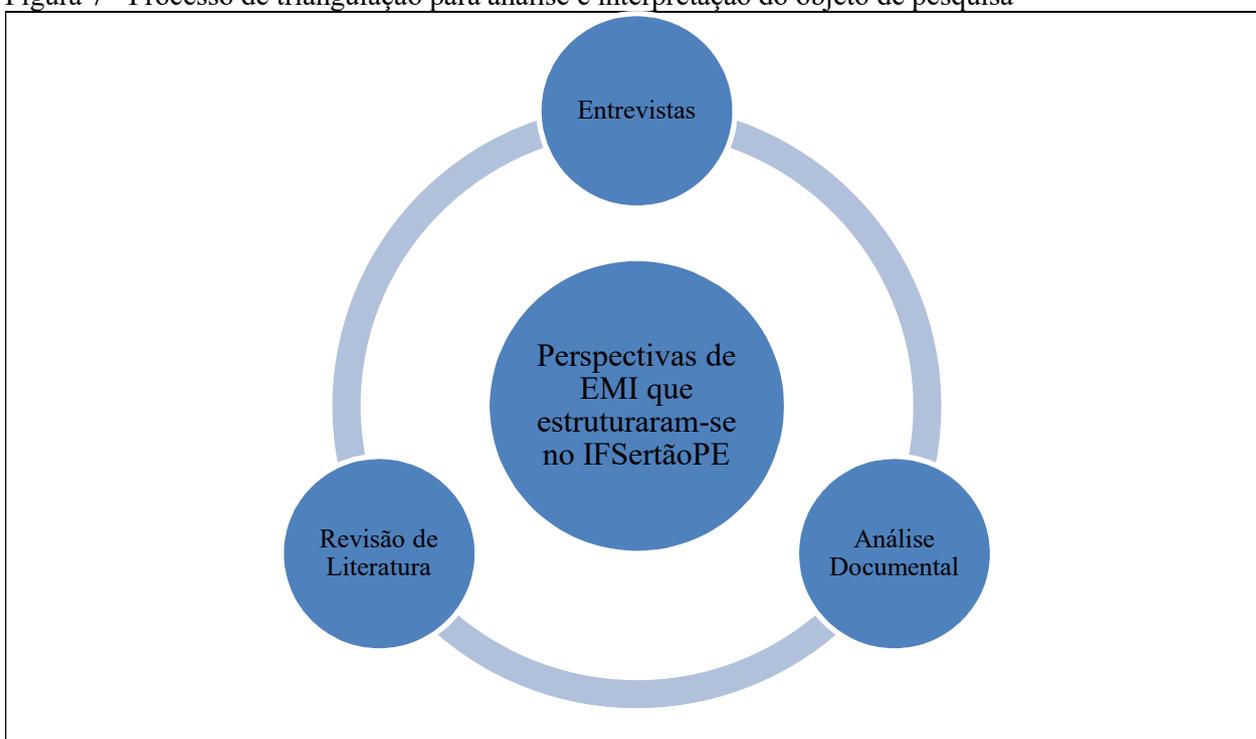
⁵⁸ Sobre a amostragem da pesquisa, Minayo (2009, p. 48) destaca que “[...] o “universo” em questão não são os sujeitos em si, mas as suas representações, conhecimentos, práticas, comportamentos e atitudes. Como se vê, seria impossível demarcar o número total destas variáveis, muito menos o tamanho da amostra que seria representativa desta totalidade”.

⁵⁹ O indicativo de antigüidade na comunidade pode ser relativizado na medida em que um iniciante em determinada comunidade ou contexto pode apontar para elementos cuja familiaridade já os fazem passar despercebidos pelos mais “experientes”.

com outros elementos tanto de ordem teórica, como de forma documental e também através de relatos de sujeitos que se vincularam diretamente à construção material e imaterial do EMI no IFSertãoPE. Conforme destaca Minayo et al. (2005, p. 91) a triangulação de técnicas diz respeito ao fato de que “[...] várias técnicas [...] são utilizadas e combinadas, visando a produzir um conhecimento mais aprofundado da realidade”. A utilização da triangulação nos possibilitou uma visão integrada do objeto estudado como uma totalidade. Assim tivemos, também, indicativos das limitações de cada técnica utilizada.

Segue na Figura 7 uma ilustração do processo de triangulação que utilizamos para análise e interpretação de nosso objeto de pesquisa.

Figura 7 - Processo de triangulação para análise e interpretação do objeto de pesquisa



Fonte: Elaboração do autor

A triangulação situou-se no contexto do recorte cronológico de nossa pesquisa, que foi do ano de 2005, ano de implantação dos primeiros cursos de Ensino Médio Integrado no IFSertãoPE, até o ano de 2021, ano subsequente à mais recente mudança curricular no EMI na instituição.

A utilização da técnica de triangulação nos possibilitou ter maior clareza acerca das mediações e determinações que construíram a processualidade de implantação e implementação da forma integrada na instituição, bem como dos desafios encontrados comumente neste processo.

Sobre a utilização da técnica de entrevista:

A utilização da técnica da entrevista, por seu potencial de revelar não somente as informações requeridas pelo pesquisador, mas também de revelar os sistemas de valores e crenças dos entrevistados (Caú, 2017), foi realizada em comum acordo com os sujeitos da pesquisa em local previamente acordado entre o entrevistador e os entrevistados. Os entrevistados foram contatados previamente de maneira informal e convidados a participarem da pesquisa. Neste contato inicial, foram explicitados aos entrevistados os objetivos da pesquisa, sua implicação nela e a necessidade do entrevistado preencher o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice I), que contém a identificação do pesquisador, os objetivos e alguns esclarecimentos acerca da pesquisa e da proteção ao entrevistado, assim como sua autorização para possíveis publicações.

Realizado o primeiro contato, foi solicitado a cada entrevistado que criasse um codinome de algum personagem histórico, de maior ou menor proximidade, mas que tivesse exercido influências e deixado marcas em sua vida. Essa estratégia de codificação dos nomes dos entrevistados visa não escondê-lo/a sob um código ‘sem vida’, desprovido de relações sociais, culturais, emocionais e contextuais. A escolha de um codinome que se vincula de alguma forma à sua história de vida implica respeito à própria história do entrevistado/a, além, é claro, da própria coerência com a abordagem metodológica adotada nesta pesquisa na perspectiva da concretude da vida construída por cada sujeito. Foi informado a cada entrevistado que a entrevista poderia ser realizada tanto de forma presencial quanto de forma remota, utilizando a ferramenta *Google Meet*. A intenção foi deixar os entrevistados à vontade para regular sua própria exposição, conforto e disponibilidade. Também foi solicitada a cada um sua autorização para gravação da entrevista por meio de um dispositivo de áudio, um celular. No caso das entrevistas que ocorreram de forma remota, a autorização se deu para gravação de áudio e vídeo. Em todos os casos, os entrevistados sinalizaram positivamente às gravações.

A previsão inicial era de que fossem realizadas 24 (vinte e quatro) entrevistas distribuídas entre os seguintes segmentos: gestores, professores e equipe técnico-pedagógica. Mas, como segue na Tabela 6, a seguir, foram realizadas 16 (dezesesseis) entrevistas.

Tabela 6 – Entrevistas realizadas

Entrevistados	Entrevistas programadas	Entrevistas realizadas
Gestores	8	5

Professores	12	9
Equipe Técnico-pedagógica	4	2
Total	24	16

Fonte: Elaborado pelo autor

Compreendemos que a redução de 24 para 16 entrevistados não prejudicaria a pesquisa devido ao seu caráter qualitativo, bem como o fato de que o conteúdo dos relatos obtidos nas entrevistas expõe de forma suficiente um volume de dados e informações adequados ao atingimento dos objetivos da pesquisa.

Das 16 entrevistas realizadas, 9 (nove) foram realizadas de forma remota, e 7 (sete) de forma presencial. Embora os entrevistados não tenham explicitado as motivações para a realização da entrevista por meio remoto ou presencial, depreendemos que tais escolhas se deram por conta da disponibilidade de cada um. Esta compreensão se dá pelas variadas vezes em que os agendamentos com vários dos entrevistados tiveram que ser refeitos, sempre por problemas relacionados à agenda (problemas de ordem pessoal, adoecimento, aulas, entre outros). Nos chamou atenção específica a diversidade de tempo utilizado em entrevistas com o mesmo roteiro⁶⁰. Houve casos em que o roteiro da entrevista com um docente foi cumprido em 30 minutos, já em outros casos o mesmo roteiro foi cumprido em uma hora e meia. As entrevistas com maior duração ocorreram de forma presencial e, simetricamente, as de menor duração ocorreram de forma remota, o que nos dá indicativos sobre tal mediação para a realização de entrevistas. Esclarecemos que dos 5 gestores entrevistados, 4 são docentes e 1 é técnico administrativo, sendo que, nenhum dos 4 docentes entrevistados e que aqui são categorizados como gestores deu aula para o EMI.

Segue abaixo no Quadro 7, o perfil dos entrevistados, bem como sua respectiva formação, ano de ingresso na instituição e os codinomes adotados por cada um.

⁶⁰ Importante destacar que a todos os entrevistados foi enviado de forma antecipada o respectivo roteiro de entrevista, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Quadro 7 - Perfil dos entrevistados

Segmento	Formação	Ano de ingresso na instituição	Codinome
Gestor	Graduação em pedagogia, especialista em metodologia da pesquisa científica, mestrado em psicologia e doutorado em agroecologia e desenvolvimento territorial	2009	Maria
	Graduação em licenciatura em agropecuária, especialista em educação ambiental, mestre em educação agrícola	1995	Otacílio
	Graduação em engenharia civil	1986	Mamede Diniz
	Graduação em licenciatura em letras, especialização em capacitação pedagógica, mestre em extensão rural	1995	Ceumar
	Graduação em pedagogia, mestrado em ensino e, doutorado em agroecologia e desenvolvimento territorial	2010	Luzia
Professor	Graduação em educação física, mestrado em educação agrícola e, doutorado em educação física	2007	Professor de Educação Física
	Graduação em ciências sociais, especialização em ensino de sociologia no ensino médio, mestrado em sociologia	2014	Martin
	Graduado em história, especialista em psicopedagogia, mestrado em ciência da educação	2010	Francisco
	Graduação em letras, especialista em informática na educação, mestrado e doutorado em letras	2010	Selaginella Convoluta
	Graduação em engenharia civil, mestrado e doutorado em ciências dos materiais	2010	Vencedor
	Graduação em automação industrial, especialização em engenharia elétrica	2008	Willis
	Graduação, mestrado e doutorado em filosofia	2014	Carlos
	Graduação em química, mestrado e doutorado em engenharia química	2010	Felipe
	Graduação em ciências, especialização em educação matemática, mestrado profissional em matemática	2010	Antonio
Equipe Técnico Pedagógica	Graduação em pedagogia, especialização em gestão educacional, mestrado em educação profissional e doutorado em educação	2010	Luz
	Graduação em pedagogia, especialização em alfabetização e mestrado em Proeja	2013	Alice

Fonte: Elaborado pelo autor com base no sistema SUAP da instituição

O Quadro 7 acima indica que dos 16 entrevistados, 10 são homens e 6 são mulheres. Do ponto de vista da formação, há 1 graduado⁶¹, 1 especialista, 6 mestres e 8 doutores. Os codinomes escolhidos pelos entrevistados possuem distintas referências, tais como o significado do próprio nome, o nome da mãe, do pai, do avô, da profissão, referência teórica marcante, o nome de um professor que os marcou, o nome da planta preferida e até mesmo o nome do primeiro colégio em que trabalharam.

Os roteiros de entrevista utilizados (Apêndice II, III e IV) contêm questões comuns às três categorias de entrevistados, bem como questões específicas para cada categoria. Essas questões foram elaboradas para revelar elementos que nos ajudassem a responder aos nossos objetivos gerais e específicos.

Sobre a análise documental:

A análise documental realizada partiu da premissa, já exposta anteriormente, de que os documentos analisados carregam em seu interior a marca de um tempo histórico, de suas tensões e contradições, os modos de ser e pensar de uma época. Destacamos o registro feito por Laville e Dionne (1999) indicando que,

Os documentos aportam informação diretamente: os dados estão lá, resta fazer sua triagem, criticá-los, isto é, julgar sua qualidade em função das necessidades da pesquisa, codificá-los ou categorizá-los [...]. A coleta da informação resume-se em reunir os documentos, em descrever ou transcrever eventualmente seu conteúdo e talvez em efetuar uma primeira ordenação das informações para selecionar aquelas que parecem pertinentes (Laville; Dionne, 1999, p. 167-168).

No contexto desta pesquisa, classificamos os documentos analisados em dois grandes grupos destacados no Quadro 8 a seguir, além de um roteiro do qual lançamos mão para a análise documental. Segue o detalhamento, abaixo.

- a) Documentos Institucionais – documentos produzidos no âmbito institucional e que remetem direta ou indiretamente ao Ensino Médio Integrado;
- b) Base Legal – normas, regulamentos e legislação que criaram marcos legais ou regulamentadores do EMI, seja no âmbito de criação, funcionamento ou orientação;
- c) Roteiro de Análise Documental – estrutura elaborada como orientadora para busca e

⁶¹ Apesar do referido quadro não trazer a informação, dentre os 16 entrevistados há apenas 1 aposentado, Mamede Diniz.

análise dos núcleos de sentido nos documentos e legislações analisados. O roteiro se divide em três dimensões, cada uma vinculada diretamente a um objetivo específico desta Tese.

Quadro 8 - Documentos e roteiro de análise

Documentos Institucionais	Base Legal	Roteiro de Análise Documental
<p>Editais de seleção de estudantes (2005 a 2021), Resoluções de autorização de funcionamento dos cursos, Organização Didática e Acadêmica do IFSertãoPE, Projetos Pedagógicos de Curso - PPC, Projeto Político Pedagógico – PPP, Projeto Pedagógico Institucional - PPI, Relatório de Gestão do período de 2005 a 2021, Plano de Desenvolvimento Institucional relativo ao recorte cronológico, programação de formações continuadas dos docentes, ofícios e memorandos recebidos e expedidos dentro do recorte cronológico da pesquisa, assim como portarias específicas relacionadas ao tema e relatórios produzidos como sínteses de reuniões de professores da instituição estudada.</p>	<p>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96), Decretos nº 2.208/97 e 5.154/2004, Lei nº 13.415/2017 (reforma do Ensino Médio), Lei de criação dos Institutos Federais (Lei nº 11.892/2008), Base Nacional Comum Curricular, Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), Resolução CNE/CEB nº 04/99 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio), Resolução CNE/CEB nº 06/2012 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio), Resolução CEB/CP nº 01/2021 (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica), e outras legislações, normativas e documentos pertinentes ao objeto de pesquisa.</p>	<p>Dimensão A (objetivo específico I)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aspectos de gestão e pedagógicos relacionados à processualidade de implementação do EMI na instituição (compreensões, encaminhamentos, forma); - Aspectos relacionados à forma de organização curricular (concepções, pressupostos, organização); - Aspectos relacionados às orientações legais e normativas ao EMI; - Aspectos relacionados ao tipo de demanda que possivelmente orientou a criação ou manutenção dos cursos de EMI na instituição. <p>Dimensão B (objetivo específico II)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aspectos relacionados à perspectiva de formação humana (técnica x humanista; integral x operatória; omnilateral x unilateral; práxis x competências; humanizadora x alienante); <p>Dimensão C (objetivo específico III)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aspectos relacionados às orientações pedagógicas nos documentos institucionais.

Fonte: Elaborado pelo autor

Destacamos o caráter flexível da processualidade da pesquisa de modo que foram inseridos no escopo de documentos e legislações analisados, documentos, normas e leis nos quais identificamos elementos que contribuíram de forma significativa com a pesquisa. Frisamos que o conteúdo das entrevistas, dos documentos analisados, assim como o referencial teórico adotado não foram analisados isoladamente, mas em correlação entre si de forma a construir uma totalidade na qual fosse possível visualizar respostas à questão problema posta inicialmente, assim como aos objetivos gerais e específicos.

No que tange à análise do material selecionado para análise documental, assim como à transcrição do conteúdo das entrevistas nos utilizamos da técnica de Análise de Conteúdo – AC, como estratégia de reduzir e classificar o volume amplo de informações. Nesse aspecto, concordamos com Chizzotti (2010, p. 98) ao afirmar que o objetivo desta técnica é “[...] compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

As técnicas de Análise do Conteúdo têm fundamental importância não somente na seleção e síntese do material coletado na pesquisa, mas fundamentalmente na sua análise a partir da classificação, categorização e descrição do material coletado. Destacamos o alerta registrado por Triviños (1987), indicando que,

Na interação dos materiais (documentos oficiais ou não, e ainda das respostas de outros instrumentos de pesquisa), no tipo de pesquisa que nos interessa, não é possível que o pesquisador detenha sua atenção exclusivamente no conteúdo manifesto dos documentos. **Ele deve aprofundar sua análise tratando de desvendar o conteúdo latente que eles possuem.** O primeiro pode orientar para conclusões apoiadas em dados - quantitativos, numa visão estática e a nível, no melhor dos casos, de simples denúncia de realidades negativas para o indivíduo e a sociedade; o segundo abre perspectivas, sem excluir a informação estatística, muitas vezes, para descobrir ideologias, tendências etc. das características dos fenômenos sociais que se analisam e, ao contrário da análise apenas do conteúdo manifesto, é dinâmico, estrutural e histórico (Triviños, 1987, p. 162, grifo nosso).

O apontamento registrado por Triviños nos chama atenção para a análise do conteúdo manifesto e também do conteúdo latente, o que no contexto da análise das entrevistas transcritas, por exemplo, é bastante significativo levando em conta as possíveis pausas, dúvidas e entonações nas falas dos sujeitos entrevistados.

Para efeito do método da análise de conteúdo adotado e realizado nesta pesquisa, nos utilizamos das etapas do processo de análise do conteúdo descritas por Moraes (1999)

sintetizadas no Quadro 9 a seguir.

Quadro 9 - Etapas do processo de análise de conteúdo realizadas na pesquisa

Etapas	Características	Atividades realizadas	
		Documentos	Entrevistas
1. Preparação das informações	Identificar os materiais a serem analisados a partir de uma leitura inicial sobre quais materiais podem ser considerados pertinentes ao objetivo da pesquisa. Para facilitar o trabalho, os materiais podem ser codificados, o que otimizaria seu manuseio.	Identificação e seleção dos materiais a partir do recorte cronológico e vinculação com o EMI.	Transcrição das entrevistas e classificação pelos segmentos pré-definidos: gestores, docentes e equipe técnico-pedagógica.
2. Unitarização	Leitura atenta dos materiais para definição de unidades de análise. A partir disso, é necessária a codificação de cada unidade, tendo em vista o isolamento de cada uma para classificá-la. Em seguida, estabelecer as unidades de contexto, que são unidades que possibilitam a leitura das unidades de análise dentro do contexto no qual foram retiradas.	A partir da seleção dos materiais, foi realizada uma leitura panorâmica para identificação e classificação, levando em conta o período cronológico, bem como a relação dos documentos com as concepções construídas, práticas pedagógicas estruturadas, além de elementos relacionados às questões de ordem material, infraestrutural, financeira e de pessoal que remettessem à implementação do EMI.	Após a organização das entrevistas por segmentos, estas foram lidas e em seu interior foram localizadas as unidades de sentido que, de acordo com os parâmetros da pesquisa, foram categorizadas a partir de sua vinculação com as concepções pedagógicas construídas, com as práticas estruturadas, com elementos vinculados à implantação e implementação da forma integrada, bem como outros elementos que se destacassem e que não estivessem vinculados às dimensões já elencadas.
3. Categorização	Classificação dos elementos analisados a partir de critérios que podem ser pré-estabelecidos ou não. Os principais critérios para definição das categorias na análise de conteúdo são: validade, pertinência ou adequação; exaustividade ou inclusividade; homogeneidade; exclusividade ou exclusão mútua, e objetividade, consistência ou fidedignidade.		
4. Descrição	A descrição implica a produção de um texto síntese que expresse o significado presente nas unidades de análise. Esta etapa é significativa, pois é o momento da produção textual que descreve em detalhes os significados captados no objeto de análise.	A partir da classificação dos documentos, tendo em vista as dimensões expostas, deu-se início à descrição detalhada das características de cada dimensão e suas correlações com os relatos dos entrevistados e com o referencial teórico adotado. Neste momento, os elementos vinculados à questão da	A partir da categorização das unidades de análise frente às dimensões supracitadas, os registros foram organizados e correlacionados com suas correspondências de sentido da análise documental, bem como cotejados com o referencial teórico adotado, tendo como horizonte a
5. Interpretação	É a etapa da inferência. Cumpridas as etapas anteriores é hora de interpretar em profundidade as unidades de análise não só a partir do conteúdo manifesto, do que está superficialmente descrito, mas também do conteúdo latente, do que está ocultado no objeto. Essa é a fase na qual a correlação entre as unidades de análise darão sentido às		

	questões da pesquisa.	pesquisa iam aparecendo de forma mais evidente.	questão de pesquisa.
--	-----------------------	---	----------------------

Fonte: elaborado pelo autor com base em Moraes (1999)

A utilização da técnica de análise de conteúdo foi fundamental, não somente para a filtragem do conteúdo a ser analisado, fosse ele documental ou os próprios relatos dos entrevistados, mas também possibilitou fazer correlações e aprofundamentos a partir de particularidades encontradas no material pesquisado. Todas as etapas realizadas convergiram para o atingimento tanto do problema da pesquisa quanto dos objetivos já elencados.

No intuito de nortear e clarificar o percurso metodológico da pesquisa realizada, criamos o Quadro 10, intitulado "Quadro de Referência Metodológica", através do qual podemos visualizar de forma clara o percurso das intenções da pesquisa à sua realização. O Quadro se divide em cinco seções, quais sejam:

- a) Dimensões: são os objetivos específicos da pesquisa;
- b) Subdimensões: são estratégias através das quais foi possível metodologicamente materializar as Dimensões da pesquisa;
- c) Procedimentos: formas através das quais as Subdimensões foram levantadas do ponto de vista quanti e qualitativo, sempre na perspectiva dialética. Esta seção implica alto grau de descrição;
- d) Categorias do conteúdo: serviram à organização, classificação e análise do núcleo de sentido de cada Dimensão;
- e) Questões orientadoras: tratam-se das questões constantes nos Roteiros de Entrevistas e que orientaram na busca das respectivas respostas aos objetivos específicos. Foram divididas pelos segmentos entrevistados.

Quadro 10 - Quadro de referência metodológica

Objetivo Geral: Analisar as perspectivas de ensino médio integrado que estruturaram-se no IFSertãoPE no período de 2005 a 2021.				
Dimensões	Subdimensões	Procedimentos*	Categorias do conteúdo	Questões orientadoras
a) Investigar qual(is) perspectiva(s) da relação trabalho e educação foi construída no processo de implementação do EMI na instituição a partir de determinantes como a dualidade estrutural, a legislação e as demandas do setor produtivo.	- Tomou-se como referência a revisão de literatura para estabelecer as perspectivas da relação trabalho e educação e correlacionamos com os achados da pesquisa, assim como com os elementos legais, históricos e investigações sobre demanda social e econômica na criação e atualização dos cursos de EMI no IFSertãoPE.	- Revisão de literatura, entrevista, análise documental e legal.	- Relação trabalho e educação.	<p>Equipe Técnico-pedagógica</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que você compreende como integração curricular? Como você vê essa questão da integração no currículo do EMI do Campus Petrolina?*** - Qual o conteúdo das formações continuadas sobre o EMI que foi realizada pela equipe pedagógica para os professores? - Qual é o lugar da relação entre teoria e prática dentro do currículo do EMI no Campus Petrolina? - Qual é a relação entre a formação cidadã e a formação para o trabalho no EMI do Campus? Elas têm o mesmo peso no currículo? - Quando um curso do EMI é criado no campus, em sua opinião, por que ele é criado? E quando é atualizado, por que ele é atualizado? <p>Professores</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que você compreende como integração curricular? Como você vê essa questão da integração no currículo do EMI do Campus Petrolina? - Como se dá essa associação entre teoria e a prática nessa relação entre a área de formação geral e profissional? - Qual é a relação entre a formação cidadã e a formação para o trabalho no EMI do Campus? Elas têm o mesmo peso no currículo? - O que se espera de um egresso do Ensino Médio Integrado – EMI do Campus Petrolina? <p>Gestores</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que se espera de um egresso do Ensino Médio Integrado - EMI do Campus Petrolina?

				<ul style="list-style-type: none"> - Que tipo de práticas de gestão foram realizadas e que favoreceram o ensino integrado? - Qual é a relação dos cursos com os arranjos produtivos locais? - Quando o currículo do EMI é construído ou planejado, como é que é pensada a integração dentro dele? - Qual é o tipo de relação que existe entre teoria e a prática no EMI do Campus?
<p>b) Identificar as perspectivas de formação humana que foram assumidas no interior dos documentos institucionais do IF Sertão PE que remetem ao EMI;</p>	<p>- Analisou-se os documentos institucionais de forma a correlacioná-los com as perspectivas de formação humana destacadas no referencial teórico levantado.</p>	<p>- Análise documental e revisão de literatura.</p>	<p>- Formação humana.</p>	<p>Equipe Técnico-pedagógica / Professores / Gestores</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como os documentos institucionais que tratam do EMI são construídos? Quem participa dessa construção?
<p>c) Analisar as práticas docentes no EMI estruturadas no processo de implementação, bem como sua relação com os documentos institucionais.</p>	<p>- Realizou-se levantamento das orientações para as práticas pedagógicas constantes nos documentos do IF Sertão PE e correlacionou-se com os relatos das práticas docentes, tendo por parâmetro o referencial teórico adotado.</p>	<p>- Entrevista, análise documental, e revisão de literatura.</p>	<p>- Prática pedagógica docente.</p>	<p>Equipe Técnico-pedagógica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que tipos de práticas integradas já foram realizadas entre os professores da área de formação geral e os da área de formação profissional? Houve avanços ou desafios? - Quando um documento que trata do EMI na instituição é produzido, em sua opinião, como os professores tomam conhecimento dele? - Em sua opinião, qual é a relação entre o que os documentos da instituição falam sobre o EMI e a prática dos professores em sala de aula? - Qual é a relação entre as ações do ensino com a pesquisa ou a extensão no EMI do Campus? - Como é o apoio pedagógico ao EMI? E o apoio da gestão? - É possível fazer um EMI de qualidade com as condições materiais e de pessoal dadas pela instituição?

				<p>Professores</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como é o apoio pedagógico ao EMI? E o apoio da gestão? - Qual é a relação entre as condições materiais e de pessoal do EMI no Campus e sua prática pedagógica? - É possível fazer um EMI de qualidade com essas mesmas condições materiais e de pessoal da instituição? - O que os documentos da instituição falam sobre o EMI? - Há alguma relação entre o que os documentos da instituição falam sobre o EMI e sua prática pedagógica? - Quais foram os principais desafios de alguma experiência de integração da qual você tenha participado? - Qual é a relação entre as ações do ensino com a pesquisa ou a extensão no EMI do Campus? - Como se dá essa associação entre a teoria e a prática nessa relação entre a área de formação geral e profissional? <p>Gestores</p> <ul style="list-style-type: none"> - É possível fazer um EMI de qualidade com as condições materiais e institucionais que são disponibilizadas aos professores? - Em sua opinião, há alguma relação entre o que os documentos institucionais dizem sobre o EMI e a prática dos professores?
--	--	--	--	---

Fonte: Elaborado pelo autor

*Os procedimentos aqui elencados foram triangulados (análise documental, entrevistas e revisão de literatura) de forma que nos possibilitou a leitura e análise de nosso objeto de forma integrada e totalizante.

**Há perguntas que se repetem tanto entre as dimensões quanto entre os segmentos entrevistados, pois isso ao mesmo tempo em que potencializou as respostas aos objetivos específicos postos nas dimensões, também criou possibilidades de respostas transversais entre tais dimensões.

O Quadro de Referência Metodológica nos proporcionou um olhar panorâmico sobre a dimensão metodológica da pesquisa, o que, por conseguinte, possibilitou visualizar a adequação e aderência das estratégias e procedimentos que foram utilizados. Destacamos que as colunas das Subdimensões e das Categorias serviram de base para a construção dos roteiros de entrevistas.

Dessa forma, o quadro de referência metodológica foi fundamental para a sistematização e orientação de como cada objetivo específico, e por conta disso, o objetivo geral poderiam ser atingidos no contexto de um expressivo volume de conteúdo documental e de relatos de entrevistas.

Sobre o método de exposição

O professor Gadotti (1997) trata sobre a diferença entre o método de pesquisa e o método de exposição com base em Marx, como segue.

Marx distingue formalmente "método de exposição" de "método de pesquisa". [...] Por "método de pesquisa" Marx entende uma "apropriação em pormenor" da realidade estudada: é a análise que colocará em evidência as relações internas, cada elemento em si. [...] Por "método de exposição", Marx entende a reconstituição, a síntese do objeto ou fenômeno estudado, como um processo inverso, oposto ao primeiro de tal forma que o leitor imagina que o autor o construiu a priori. Na exposição o objeto revela-se gradativamente segundo as peculiaridades próprias (Gadotti, 1997, p. 30-31).

Considerando o anunciado por Gadotti com base em Marx, o método de exposição sintetiza o fenômeno estudado a partir de suas peculiaridades próprias. Este método de exposição também expõe as mediações, contradições e determinações internas e externas ao objeto de forma que, o leitor consiga compreender o fenômeno estudado como uma totalidade dinâmica e dialética.

Na construção do método de exposição dos achados desta pesquisa, procuramos dar visibilidade às contradições, mediações e determinações que saturam nosso objeto de forma a deixá-las claras. Esperamos tê-lo conseguido. O método de exposição dos achados de nossa pesquisa não se organiza, necessariamente, a partir da dimensão cronológica, mesmo se tratando de um processo de implantação e implementação da forma de oferta integrada no IFSertãoPE. Em alguns momentos, como na seção 5, por exemplo, o método de exposição adotado nas perspectivas de formação humana nos documentos institucionais foi inicialmente

realizado segundo a dimensão cronológica de cada documento. Dessa forma, foi possível perceber a evolução da perspectiva de formação humana em cada documento elencado para análise, criando assim, um método de exposição vertical. No entanto, só posteriormente é que foi possível perceber que não havíamos construído relações entre os distintos documentos analisados. A partir disso, reconstruímos a seção de forma a criarmos um modelo de exposição tanto vertical, quanto horizontal.

Dessa forma, a organização da seção foi reestruturada ao ponto que, criamos dois tipos de exposição dos achados nos documentos. A primeira forma, que foi a forma original de exposição, expõe de forma vertical a perspectiva de formação humana a partir de cada documento em suas distintas versões ao longo do tempo. A segunda forma, horizontal, nos possibilitou organizar os documentos a partir de três fases que reuniam características em comum no que tange à perspectiva de formação humana construída ao longo do processo de implementação da forma integrada na instituição. Esta segunda forma de exposição nos permitiu colocar dentro do mesmo grupo distintos documentos, enquanto que na primeira forma isso não era possível.

De forma geral, o método de exposição adotado no âmbito desta Tese, foi construído de forma a dar clareza das dinâmicas de mediações e determinações que constituíram nosso objeto de pesquisa.

Considerando que toda pesquisa científica deve ser realizada a partir de ações e posturas éticas, apontamos na seção a seguir alguns dos cuidados e compromissos que assumimos nesta pesquisa.

3.2.3 Questões éticas... ou compromisso ético-político?

As questões éticas no território científico são fundamentais não somente para proteger os envolvidos na pesquisa, mas se vinculam a uma concepção de produção de conhecimento que assume a rigorosidade teórico-metodológica como parâmetro indispensável à produção de um conhecimento com potencial de transformação da realidade pesquisada. Aqui não podemos reduzir a ética às práticas metodológicas, mas fundamentalmente a uma postura do pesquisador que se comprometa ética e politicamente com a produção de um conhecimento de qualidade, que respeite os sujeitos e contextos pesquisados e que compreenda e assumam valorativamente que o conhecimento produzido é tão importante quanto às formas e os sentidos pelos quais foram produzidos.

Compreendemos que a ética na pesquisa científica faz parte de um contexto de sentido ampliado e que diz respeito à pergunta, para que se pesquisar? O Prof. Nosella (2008) destaca que “Não se pode pesquisar sem saber para que se faz isso. Saber pelo saber é criminoso, porque o saber é ilimitado no terreno dos objetivos especulativos imediatos, mas é cego quanto ao horizonte último da felicidade humana” (Nosella, 2008, p. 264). A produção de conhecimento que leva em conta as questões éticas sem reduzi-las a questões de ordem metodológica tem como premissa a compreensão de que nem a ciência nem o conhecimento são neutros. Portanto, a produção científica não se desvincula dos fenômenos sociais, dos contextos históricos e muito menos dos projetos societários hegemônicos.

Consideramos, no âmbito desta pesquisa, duas dimensões que se interpenetram do ponto de vista da ética na pesquisa científica.

A primeira dimensão diz respeito aos cuidados éticos do ponto de vista metodológico. Segundo Mainardes e Cury (2019), alguns princípios gerais que devem orientar as pesquisas em educação são:

a) todas as pesquisas que envolvam seres humanos devem ter como princípio fundante a dignidade da pessoa humana. Isso implica no respeito aos participantes, consentimento, avaliação cuidadosa de potenciais riscos aos participantes, compromisso com o benefício individual, social e coletivo das pesquisas; b) respeito aos direitos humanos e à autonomia da vontade; c) emprego de padrões elevados de pesquisa, integridade, honestidade, transparência e verdade; d) defesa dos valores democráticos, da justiça e da equidade; e e) responsabilidade social (Mainardes; Cury, 2019, p. 27).

A relação pesquisador-pesquisado, além de fundada nos princípios destacados acima⁶² deve ser orientada por um profundo cuidado e respeito não somente aos sujeitos participantes da pesquisa, mas também ao contexto, aos documentos institucionais e à dinâmica de funcionamento do contexto no qual os sujeitos pesquisados se inserem, o que os faz ter maior ou menor disponibilidade à pesquisa.

Há que se ter zelo e especialmente rigor metodológico quando a pesquisa a ser realizada se dá no próprio ambiente onde o pesquisador trabalha. A proximidade do pesquisador com os pesquisados, a familiaridade com o contexto de pesquisa, com os documentos institucionais e a relação de hierarquia existente entre o pesquisador e o pesquisado dentro da instituição podem influir na proximidade ou distanciamento do pesquisado frente ao pesquisador, além de possíveis exposições desnecessárias tanto do

⁶² A profa. Bernadete Gatti (2019) destaca em seu artigo intitulado ‘Potenciais riscos aos participantes’, vários cuidados éticos que o pesquisador deve ter tanto com o pesquisado quanto com a própria pesquisa.

pesquisado quanto dos elementos vinculados ao contexto da pesquisa. Segundo Gatti (2019, p. 40), “Papéis diversos, exercidos simultaneamente, podem introduzir tensões em relação à preservação do sigilo⁶³ das informações causando desconfortos”. Já Vidal e Silva (2019, p. 43) apontam para um sentido positivo ao se pesquisar o próprio ambiente de trabalho, indicando que “Esse tipo de investigação promove, ainda, a atitude reflexiva no trabalhador, fomenta o exercício da autoavaliação, aprimora a prática profissional e estimula a identificação e a solução de problemas no ambiente de trabalho”.

Acerca da anuência dos participantes da pesquisa, é necessária não somente sua autorização, mas também o devido esclarecimento ao participante acerca de possíveis implicações de sua participação na pesquisa, o esclarecimento acerca das finalidades e sentidos da pesquisa e que os registros de sua própria participação podem ser retirados e descartados. Deve-se atentar também para as formas de identificação dos participantes na pesquisa, guardando todos os cuidados éticos relacionados às suas marcas identitárias para que não sejam motivos de exposição (Coutinho, 2019). Por fim, fazem-se necessários os cuidados éticos relacionados ao trato da pesquisa de maneira geral, com a coleta das informações, sejam qualitativas ou quantitativas, seu registro, sua problematização, análise e exposição. Todos esses elementos levam, inevitavelmente, ao entendimento de que as questões éticas na pesquisa científica tratam-se não somente de procedimentos, mas fundamentalmente, de uma postura e compromisso com algo maior que a própria produção do conhecimento. É disso que se trata a segunda dimensão, o compromisso ético-político.

Ao contrário do que o título desta seção possa sugerir, os cuidados éticos procedimentais/metodológicos não se desvinculam do compromisso ético-político de sua produção. Destacamos, neste sentido, o que apontam os professores Baldan e Moreira (2022, p. 196) ao afirmar que “[...] ao definirmos nossos temas de pesquisa, nossos objetos de estudo, os participantes da nossa pesquisa, estamos fazendo escolhas que podem favorecer a manutenção do *status quo*, isto é, do conservadorismo, ou promover uma transformação, buscar um sentido emancipador”.

A produção científica e todos os desdobramentos que ela implica não se desvinculam

⁶³ Do ponto de vista do sigilo das informações entre o pesquisador e o pesquisado, concordamos com Carvalho (2019, p. 67) ao indicar que “Integra o protocolo ético da pesquisa científica o pressuposto de uma relação interpessoal, baseada na confiança entre pesquisador e pesquisado. A formalização desse acordo entre as partes tem algumas de suas expressões mais frequentes, mas não exclusivas, nos protocolos denominados “Termo de Confidencialidade”, “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” e “Termo de Assentimento”. Essa confiança baseia-se na explicitação do compromisso do pesquisador com a confidencialidade das informações, por um lado, e na livre aceitação do participante da pesquisa, por outro, em fornecer acesso a informações pessoais, sabendo que estas serão tratadas confidencialmente e sua privacidade será resguardada”.

dos projetos de sociedade, das tensões e contradições existentes nos conjuntos humanos, assim como das concepções ideológicas hegemônicas e contra-hegemônicas. Por isso, nossa compreensão é de que a produção científica não somente pode, como deve assumir um compromisso ético-político com a transformação da realidade pesquisada ou trazer elementos teóricos suficientes ao ponto de fundamentar possíveis ações de transformação da realidade⁶⁴. Não tratamos aqui de qualquer transformação, mas da transformação no sentido do esforço contínuo de minar a racionalidade burguesa que impera no interior da lógica capitalista, o que poderia levar, por conseguinte, a minar a própria racionalidade capitalista.

Se o conhecimento produzido pela humanidade não é neutro, a ciência que o produz também não é. Eis outro pressuposto básico desta Tese.

3.3 NO MEIO DA PANDEMIA TINHA UMA TESE. TINHA UMA TESE NO MEIO DA PANDEMIA

O título desta seção tem por base o poema ‘No meio do Caminho’⁶⁵, do poeta mineiro Carlos Drummond de Andrade (1902-1987). Entendemos que o poema de Drummond retrata bem parte tanto de nossa passagem, enquanto pesquisador e pessoa, pelo período pandêmico, assim como a forma como a pandemia nos atravessou.

Por que escrevemos esta seção? O período pandêmico nos atravessou, assim como nós o atravessamos de formas diversas, na maior parte das vezes não muito positivas. Aquilo que se chama de ‘a maior crise sanitária e hospitalar da história do Brasil’⁶⁶ nos impôs novas dinâmicas de perceber e agir diante de si, dos outros e do mundo, o que inevitavelmente repercutiu em nossa produção acadêmica e também em nossa vida. Trazer em nossa Tese tal registro não diz respeito somente às inúmeras dificuldades técnicas e metodológicas que enfrentamos na produção desta pesquisa, mas também é uma forma de trazer à tona neste trabalho o respeito à memória dos milhares de mortos neste período, dentre eles meu pai⁶⁷, e também um registro histórico de como a ciência, mais uma vez, salvou milhões de vidas.

⁶⁴ Por isso, nossa defesa do método do materialismo histórico-dialético, já que este tem como ponto de partida a realidade concreta na qual os sujeitos vivem e produzem sua existência.

⁶⁵ “No meio do caminho tinha uma pedra / tinha uma pedra no meio do caminho / tinha uma pedra / no meio do caminho tinha uma pedra. / Nunca me esquecerei desse acontecimento / na vida de minhas retinas tão fatigadas. Nunca me esquecerei que no meio do caminho / tinha uma pedra / tinha uma pedra no meio do caminho / no meio do caminho tinha uma pedra”. Conferir em: <https://www.culturagenial.com/poema-no-meio-do-caminho-de-carlos-drummond-de-andrade/>. Acesso em: 05 set. 2022.

⁶⁶ Conferir na seguinte página da internet: <https://www.redebrasilatual.com.br/saude-e-ciencia/2022/02/dois-anos-de-covid-19-a-maior-crise-sanitaria-da-historia-do-brasil/>. Acesso em: 03 set. 2022.

⁶⁷ No dia 29 de março de 2021, perdemos para a pandemia um saudoso admirador de música brega, forró nordestino e tudo quanto é música dos anos 1980, José Sabóia Quinto Uchoa (1955-2021), conhecido como “seu Sabóia”, meu pai.

No dia 31 de dezembro de 2019, a cidade de Wuhan, na China, foi destaque nas matérias jornalísticas por conta de um surto de casos de pneumonia. Após a Organização Mundial de Saúde – OMS ser acionada, verificou-se a ocorrência de uma nova variante de vírus que promovia síndrome respiratória aguda e que poderia levar à morte: um coronavírus, o SARS-CoV-2. No dia 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou estado de emergência de saúde pública de alcance internacional, e a partir do dia 12 de março de 2020⁶⁸, com a expansão dos casos pelo mundo, a OMS declarou o surto do SARS-CoV-2 uma pandemia⁶⁹ (Barreto; Rocha, 2020; Viveira; Seco da Silva, 2020). Logo, a OMS acionou os governos nacionais para que criassem medidas normativas, legais e sanitárias para a contenção da propagação da doença.

No Brasil, o primeiro caso confirmado de Covid-19 ocorreu em 26 de fevereiro de 2020, em um homem de 60 anos de idade, residente na cidade de São Paulo, que retornava de uma viagem da Itália e foi atendido no Brasil no Hospital Israelita Albert Einstein, um grande hospital privado e de referência no país. No entanto, a primeira morte foi registrada em 12 de março de 2020, de uma mulher de 57 anos, empregada doméstica, que foi internada no Hospital Municipal Doutor Cármino Carichio, na cidade de Tatuapé, estado de São Paulo. Tal assimetria entre os atendimentos privados e públicos, entre aqueles que têm renda e aqueles que dependem do Sistema Único de Saúde – SUS, marcou fortemente o tom de como a pandemia se manifestaria no Brasil.

Segundo Couto, Couto e Cruz (2020, p. 202), assim que declarada a pandemia,

[...] o isolamento social foi indicado [pela OMS] como a mais eficiente estratégia para enfrentar o vírus, diminuir o ritmo de sua propagação, salvar vidas. As fronteiras entre os países foram fechadas, as atividades comerciais, espaços de lazer, escolas e universidades foram suspensas. E tudo mudou radicalmente em nossas vidas.

Com as medidas de isolamento social recomendadas pela OMS e a rápida expansão do surto pelo planeta, os países foram fechando suas fronteiras, os comércios, aeroportos e as fábricas; o medo foi tomando conta das populações pelo mundo na medida em que crescia assustadoramente o número de casos e de mortes no planeta. Nesse movimento, as escolas,

⁶⁸ Segundo consta em Barreto e Rocha (2020), no momento em que a OMS declara estado de pandemia, havia em torno de 125.048 casos e 4.613 mortes, estendendo-se por 117 países.

⁶⁹ Conforme a página da internet da Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ, autarquia do Ministério da Saúde, uma pandemia é “[...] a disseminação mundial de uma nova doença e o termo passa a ser usado quando uma epidemia, surto que afeta uma região, se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa” (Fiocruz, 2021).

universidades, espaços de encontros e de formação, de cultura e de lazer foram sendo progressivamente fechados. No Brasil, o Ministério da Educação lançou a Portaria nº 343, em 17 de março de 2020, na qual suspendia as atividades presenciais em todas as instituições de ensino básico e superior público e privado do país e recomendava a substituição das atividades por atividades não presenciais com suporte das tecnologias digitais enquanto durasse a situação de pandemia.

Nesse movimento, enquanto as fronteiras se fechavam, as portas das casas e janelas também. A única forma para muita gente ter contato com o mundo era por meio das telas de televisão, computador, celular e por meio das ondas do rádio. Por conta das condições materiais de vida e da necessidade de sobrevivência, nem todos puderam ficar em casa para se proteger da circulação do vírus. Na verdade, a população mais pobre brasileira teve que se expor nas ruas, fosse tentando trabalhar informalmente em contato com outras pessoas nas ruas e avenidas, fosse em transportes públicos ainda lotados. O fato é que somente uma parcela da população que tinha acesso à internet banda larga e computadores pessoais, assim como alguma renda fixa, puderam ficar em casa para se proteger da circulação do vírus. A pandemia não criou a desigualdade que se viu, ela desnudou e aprofundou as próprias formas como o Estado assume suas prioridades.

O espaço virtual passou a ser a nova janela de acesso ao mundo fora de casa, para quem conseguia permanecer em casa. A cibercultura se impôs como a nova forma de conexão entre as pessoas, os lugares e as formas de ver e perceber o mundo, o que impôs a uma parcela significativa da população um isolamento ainda maior do mundo, tendo em vista a ausência de conexões de internet minimamente utilizáveis e do próprio equipamento. Nesse sentido, segundo dados da Associação Brasileira de Internet – ABRANET, cerca de 40 milhões de brasileiros não tem acesso à internet. No ano de 2019, 12,6 milhões de lares brasileiros não tinham conexão com a internet, fosse por não ter interesse, por considerar o serviço caro ou por não saberem utilizar o serviço. Cerca de 99,5% dos domicílios que acessavam à internet o faziam predominantemente pelo celular. Em seguida aparece o acesso pelo computador com 45,1%. O acesso por parte dos estudantes da rede pública é menor (83,7%) do que o da rede privada (98,4%), sendo que o acesso prioritário dos estudantes da rede privada é pelo computador, já os estudantes da rede pública é pelo celular. A região nordeste do país é a de menor percentual de domicílios com acesso à internet (74,3%) (ABRANET, 2021).

Tal quadro afetou significativamente a oferta de serviços básicos como o próprio direito à educação, seja à educação básica ou superior. Conforme destacam Couto, Couto e

Cruz (2020, p. 209), “Os congressos, [...], dicas de como fazer isso ou aquilo e aulas online, que antes da pandemia eram tímidos e ainda despertavam desconfianças nos próprios profissionais da educação, passaram a ocupar um lugar central para a aprendizagem por meio das conexões”. Nessa nova dinâmica, conforme registra o prof. Jamil Cury (2020, p. 13), “A casa tornou-se o lugar do fogão, da limpeza, do lazer, das trocas culturais pelo celular e... do ensino. Tudo junto, dentro do mesmo espaço, antes tomado por rotinas relativamente separadas”.

A educação no contexto da pandemia da Covid-19 exigiu dos professores, gestores, alunos e demais profissionais da educação uma engenharia de pensamentos e práticas que os fizessem se adequar às novas necessidades de comunicação e ensino. Nesse sentido, descobriu-se que 88% dos professores brasileiros não tinham experiência em dar aulas virtuais, que nos nove primeiros meses de pandemia tiveram preocupações com a saúde mental sua e de seus familiares, sentiam-se ansiosos, preocupados e despreparados para lidar com as estratégias de ensino remoto⁷⁰, tiveram que lidar com mudanças de rotinas e adequações em suas residências devido ao acúmulo de atividades domésticas e profissionais, não possuíam infraestrutura doméstica para suprir as demandas do ensino remoto, se preocupavam com a saúde emocional dos alunos, e que a percepção majoritária é a de que seus estudantes não estão aprendendo o que deveriam e da forma como deveriam, em casa (Instituto Península, 2020).

O caos que se construiu no atendimento aos estudantes, especialmente os mais pobres no país, assim como a ausência de coordenação das ações de enfrentamento à pandemia por parte do Ministério da Educação, foi apenas uma expressão da política adotada pelo governo federal no combate à pandemia, que muito mais ajudou a disseminá-la do que, efetivamente, a combatê-la. Conforme registram Couto, Couto e Cruz (2020, p. 211),

O próprio Presidente da República insiste em desrespeitar as orientações da OMS, sai às ruas sem máscara ou com máscara no pescoço, toca, abraça, beija e faz selfies com apoiadores enquanto tosse e fala de perto às pessoas que correm para vê-lo, apoiá-lo e segui-lo. Nessas ocasiões o Presidente minimiza a gravidade da Pandemia, debocha dos doentes e mortos, ironiza familiares que choram seus mortos, faz, apoia e ressalta discursos autoritários, agride profissionais de saúde, jornalistas e instituições, ameaça o Estado Democrático de Direito e estimula os contínuos pedidos de seus apoiadores de intervenção militar no País. O Presidente do Brasil se tornou

⁷⁰ Segundo Behar (2020, s/p.) o ensino remoto, conhecido também como ensino remoto emergencial – ERE, “[...] é uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não sejam interrompidas [no período da pandemia]”.

um aliado e propagador da Covid-19, desrespeita leis, desestabiliza e compromete a democracia no País.

Ao contrário do que acontecia na maior parte do mundo, no Brasil o governo federal, como se registra acima, estimulava o contato das pessoas, a ida às ruas e o uso de medicamentos comprovadamente ineficazes contra a Covid-19 sob a justificativa de que as pessoas deveriam ir às ruas trabalhar, pois a economia era a prioridade. Cenas e mais cenas de hospitais lotados, filas por vagas nos hospitais públicos e também particulares, pessoas sem atendimento, caos no atendimento aos doentes no país inteiro se somavam ao colapso de falta de oxigênio nos hospitais públicos e privados da capital do Estado do Amazonas, Manaus⁷¹, em janeiro de 2021.

Felizmente, poucos meses após o anúncio da pandemia, o sequenciamento genético do vírus foi realizado e, ao final do ano de 2020, já havia imunizantes (vacinas) sendo testados em humanos. A vacina foi produzida rapidamente; no entanto, isso só foi possível devido à tecnologia desenvolvida em mais de 20 anos de pesquisa anteriores a este momento (Butantan, s/d). Após polêmicas políticas e sanitárias em torno da aquisição, aprovação e distribuição de vacinas de laboratórios e farmacêuticas estrangeiras e também brasileiras, a primeira pessoa vacinada no Brasil foi uma enfermeira⁷² de 54 anos, na cidade de São Paulo, no dia 17 de janeiro de 2021⁷³. Após o início da imunização no Brasil, os números de mortes pela doença começaram a se estabilizar e, progressivamente, baixar, o que vinculou diretamente a desaceleração do contágio à vacinação (Tokarski, 2022).

Esta breve síntese acerca do período de pandemia no Brasil foi realizada com o intuito de situar historicamente e contextualmente parte do processo pelo qual passamos como pesquisador, estudante em processo de doutoramento e também como ser humano. Destacamos que até o mês de setembro de 2022, o número de mortos no Brasil era de pouco mais de 684 mil pessoas. Atravessamos o período pandêmico da mesma forma como ele nos atravessou, deixando significativas marcas.

Nosso processo de doutoramento teve início na semana seguinte ao anúncio pela OMS da condição de pandemia no planeta. Inicialmente, a universidade fez diagnósticos junto aos estudantes e funcionários e chegou à conclusão de que seria possível ofertar um primeiro

⁷¹ Conferir na seguinte página na internet em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-01-15/morrer-sem-oxigenio-em-uma-maca-em-manaua-a-tragedia-que-escancara-a-negligencia-politica-na-pandemia.html>. Acesso em: 05 set. 2022.

⁷² A enfermeira foi vacinada com o imunizante de nome ‘Coronavac’, criado pelo Instituto Butantan, centro de pesquisa biológica localizado na cidade de São Paulo e referência na produção de vacinas no país.

⁷³ No início da vacinação, o Brasil já contava com o quantitativo de pouco mais de 217 mil mortes por Covid no país.

período letivo com disciplinas que não fossem obrigatórias. Nisso, decidimos não cursar nenhuma disciplina, tendo em vista a ausência de equipamentos suficientes para suprir a demanda por aulas remotas, minhas, de meus filhos e das atividades de trabalho da esposa, além da insegurança de não conseguir assistir às aulas remotas, cumprir com as atividades do doutoramento e conciliar com as atividades domésticas.

A expressão 'Olá, boa tarde, estão me escutando?' tornou-se uma chave de acesso não apenas às aulas remotas, mas também a todas as atividades *online*, reuniões, seminários, *lives*, atividades de grupo de pesquisa, entre outras. A exposição em frente à tela do computador passava a nos exigir não apenas um controle sobre a ansiedade já manifesta nesses tempos, mas também uma exposição quase performática, tendo em vista a dinâmica de funcionamento das ferramentas digitais.

A aquisição de novos equipamentos como notebooks, celulares, roteadores, mobiliários adequados às atividades de *home office*, além da ampliação do plano de conexão à internet, foram ações sem as quais muito do esforço de assistir às aulas, trabalhar e estudar não seria possível. Alguns elementos marcaram nossa passagem pelo período pandêmico, tais como:

- a) Elevado nível de ansiedade⁷⁴ relacionado às tensões do período pandêmico, às perdas de parentes e amigos para a Covid-19, ao tempo de exposição às telas de computador e celular, e ao acúmulo de atividades acadêmicas e domésticas;
- b) Frequente sensação de esgotamento físico e mental;
- c) Dinamização de grupos da ferramenta *Whatsapp*, devido à intensificação das atividades em plataformas durante o período pandêmico;
- d) Constante uso da velocidade 2x nas palestras, seminários, *lives* e outras atividades gravadas para não ter a sensação de perda de tempo;
- e) Dificuldade na operacionalização de algumas plataformas digitais para acesso às aulas e conteúdos *on line*⁷⁵;
- f) Receio de ir ao *lôcus* de nossa pesquisa para a coleta de documentos impressos, tendo em vista as restrições sanitárias;
- g) Dificuldade de acesso aos livros físicos da universidade⁷⁶ e de outras instituições para a

⁷⁴ Não raras às vezes, sentíamos a sensação de tremores por todo o corpo.

⁷⁵ Identificamos que tal dificuldade e limitações não eram somente nossas, mas também dos professores da universidade, em alguns casos.

⁷⁶ Destacamos que a adoção do ensino remoto por parte da universidade nos possibilitou significativa economia financeira com deslocamentos e alimentação, tendo em vista residirmos a pouco mais de 700 km de distância da universidade.

construção de seções teóricas de nossa Tese, o que nos levou a desenvolver habilidades de pesquisa na internet para a localização de livros no formato PDF relacionados a nosso referencial teórico e ao objeto de pesquisa;

h) Dificuldade de concentração, o que por vezes nos tomou muito mais tempo do que deveria na escrita das necessárias seções da Tese ou de artigos de conclusão das disciplinas do programa de doutoramento.

Entendemos como importante destacar que muitas das características anunciadas acima encontram-se no levantamento bibliográfico registrado em Vieira e Seco da Silva (2020), no qual registram, entre outros, os impactos da pandemia na educação escolar⁷⁷ no Brasil e em Portugal.

Aquilo a que se convencionou chamar durante o período pandêmico de 'novo normal' nos fez confundir o espaço público com o privado, suprimir as fronteiras entre trabalho e lazer, fazendo com que tudo tivesse sentido de trabalho, e tornou a ansiedade e doenças emocionais algo comum entre jovens, adultos e crianças. O 'novo normal' criou a sensação de que todas as novas mudanças decorrentes da pandemia são 'normais' e constituem, mesmo que provisoriamente, uma realidade aceitável.

Ao tratarmos do período pandêmico, nos situamos no interior deste período da história recente como ser humano e pesquisador que tentou sobreviver e atravessá-lo da melhor maneira possível, por isso 'No meio da pandemia tinha uma Tese'. E, ao mesmo tempo em que tínhamos que realizar as leituras, escritas e atividades necessárias à conclusão do processo de doutoramento, nos encontramos cercados por condições de cuidados sanitários, receios e desconfianças que criaram limitações reais a esta conclusão. É disso que falamos ao registrar que 'Tinha uma Tese no meio da pandemia'.

Nesta seção metodológica, pudemos expor nossas opções teórico-metodológicas e suas bases filosóficas a partir da opção pelo método do materialismo histórico-dialético. Expusemos nossas justificativas que nos levaram ao desenvolvimento desta pesquisa, assim como tratamos do *locus* de nossa pesquisa empírica, dos seus sujeitos, das técnicas, abordagem e de como, efetivamente, a pesquisa foi realizada. Por fim, expusemos nossos compromissos ético-políticos enquanto pesquisador, além de uma reflexão sobre como o contexto pandêmico produziu efeitos sobre a pesquisa em si e sobre o pesquisador.

Na Seção 4, a seguir, tratamos das formas iniciais de implantação e implementação do Ensino Médio Integrado no IFSertãoPE Campus Petrolina, bem como realizamos a discussão

⁷⁷ Para aprofundamento acerca de como a pandemia afetou a vida profissional, pessoal e coletiva das pessoas no Brasil, sugerimos Couto, Couto e Cruz (2020).

sobre a perspectiva da relação trabalho e educação construída na processualidade de implantação e implementação da forma integrada na instituição.

4 ASPECTOS DA IMPLEMENTAÇÃO E A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO NO EMI DO IFSERTÃOPE: A CONTRADIÇÃO COMO SÍNTESE E COMO REGRA

Esta seção objetiva apresentar e discutir acerca das formas e desafios iniciais da implantação e implementação do EMI no IFSertãoPE, bem como também discutir acerca da perspectiva da relação trabalho e educação construída na processualidade de implementação da forma integrada na instituição, a partir dos determinantes, dualidade estrutural, legislação e demandas do setor produtivo.

Logo após a homologação do Decreto nº 5.154/2004, que possibilitou a articulação do ensino médio com a educação profissional no Brasil, houve um vácuo de ações governamentais relacionadas ao EMI (Kuenzer, 2007a), fosse do ponto de vista orçamentário, infraestrutural ou mesmo de orientação técnico-pedagógica. As primeiras orientações, especificamente neste último sentido, aconteceram 3 anos depois, em dezembro de 2007, com a publicação do documento ‘Educação Profissional Básica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – Documento Base’. Sendo que, novas diretrizes curriculares só foram publicadas em 2012, provocando um movimento de desalinhamento teórico-legal o qual permitiu que grande parte do movimento de implementação do EMI no país fosse construído no âmbito da vigência da Resolução nº 4, de 8 de dezembro de 1999, que estabelecia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, fortemente marcada pela pedagogia das competências e pela separação entre ensino médio e educação profissional.

Esse vácuo normativo possibilitou que tanto estados quanto as instituições federais de educação profissional definissem localmente quais seriam as concepções, compreensões e formas sobre o Ensino Médio Integrado em seu movimento de implementação. Considerando os contextos existentes localmente, especificamente na rede federal de EPT, fortemente influenciados pela separação do ensino médio e educação profissional, a retomada da articulação entre ensino médio e educação profissional se deparou com situações infraestruturais, de pessoal, financiamento e fundamentalmente de concepções bastante adversas. Tal cenário se manifestou de forma evidente no então Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina, hoje IFSertãoPE, e deixou clara a contradição como marca mais manifesta do processo de implementação do EMI localmente.

Nesta seção, tratamos de algumas formas através das quais o Ensino Médio Integrado foi implementado no IFSertãoPE Campus Petrolina e suas inúmeras limitações, especialmente

de pessoal, além de analisarmos como a forma de oferta integrada produziu uma compreensão bastante contraditória da relação trabalho e educação, como uma síntese de determinações como a dualidade estrutural, a legislação e as demandas do setor produtivo.

4.1 A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFSERTÃOPE CAMPUS PETROLINA: ALGUNS OLHARES

As formas pelas quais o EMI foi sendo construído no CEFET Petrolina e também no contexto da transição entre CEFET e IFSertãoPE revelam parte das macro políticas de sucateamento da rede federal de EPT durante o governo Fernando Henrique Cardoso, assim como as próprias contradições e tensionamentos locais na transição entre o governo FHC e o governo Lula. Essas relações podem ser explicadas, entre outras, a partir da categoria marxista da totalidade (Kosik, 1969), imprimindo a compreensão de que nada na realidade é isolado e de que essa mesma realidade se organiza e movimenta de modo dialético. Se as macro políticas criam determinações que impõem às formas de implementação do EMI localmente formatos e limites específicos, o poder de discricionariedade (Lotta, 2019) em alguma medida cria folgas a tais determinações, criando também, especificamente no âmbito do CEFET Petrolina, movimentos de contradição que ora apontam para formas de integração fundadas na formação humana integral, ora formas justapostas que foram organizadas estritamente para o atendimento das demandas econômicas locais. No intuito de trazer parte desses movimentos, organizamos a exposição e análise das formas de implementação do EMI no CEFET Petrolina a partir de 5 dimensões selecionadas, a partir da organização e classificação dos documentos encontrados e do conteúdo das entrevistas realizadas, quais sejam: a) Condições iniciais de infraestrutura e de pessoal para oferta do EMI; b) Processo seletivo dos estudantes; c) Matrículas e evasão; d) Projetos Pedagógicos de Curso - PPC, e; e) Formação continuada. Destacamos que todas as dimensões se entrecruzam de diversas formas, assim como os elementos expostos apontam qualitativamente para os primeiros 5 anos de implementação, mas que não se reduzem a eles.

a) Condições Iniciais de Infraestrutura e de Pessoal para a Oferta do Ensino Médio Integrado

O contexto de implantação e implementação do Ensino Médio Integrado no então CEFET Petrolina, no ano de 2005, sofreu material e conceitualmente forte influência das determinações históricas que (con)formaram as antigas Escolas Técnicas, assim como das

políticas de inanição de recursos por parte do governo federal até então. Só após o início do governo Lula, a partir de 2003, é que tal cenário começa a mudar.

Segundo o Relatório de Gestão do CEFET Petrolina do ano de 2006, referindo-se aos dados do ano de 2005, naquele momento, a então Unidade Industrial possuía 5 blocos de salas de aulas com 24 salas ao todo, 18 laboratórios de diversas áreas, quadra poliesportiva, campo de futebol, pista para atletismo, sala de vídeo, biblioteca, auditório, atendimento pedagógico, serviço médico e odontológico, assistente social, psicólogo, espaços de circulação interna com lanchonete, viagens e visitas técnicas (Cefet Petrolina, 2007). Os relatos dos entrevistados apontam no sentido de que, comparado às demais escolas públicas, o CEFET Petrolina possuía excelente infraestrutura, como se pode identificar a seguir.

Eu comparo com outras instituições aqui da região e nós estamos muito bem, mas poderíamos estar melhor (Maria – Gestora).

Se a gente for fazer uma comparação da gente com uma escola pública normal, a gente vai dizer que a gente tem total condição (Luzia – Gestora).

Muito embora as condições infraestruturais e de alguns serviços prestados internamente na instituição fossem algo inacessíveis às demais escolas públicas locais, o relato de um dos gestores sinaliza para parte dos desafios que a instituição possuía, tanto do ponto de vista infraestrutural⁷⁸, quanto de pessoal.

[...] nós tínhamos 164 funcionários nas duas unidades. O que nós sofremos, o que os professores sofreram, o que a comunidade sofreu para implantar as políticas de governo, do governo Lula foi uma coisa incrível! Faltava tudo! Quando nós iniciamos os trabalhos dessa grande reforma que foi feita, só existia um notebook nas duas instituições, que era do procurador. Ele não cedia para ninguém. Para os professores que estavam começando a chegar devido ao grande concurso que teve, para eles terem onde sentar, eu tive que trazer dois caminhões de coisa velha lá de Brasília [...] no campus Petrolina não tinha nem pintura. As salas, eu dava aula embaixo daquele pé de umbu porque ninguém aguentava o calor no laboratório [...]. Em 2005 os recursos começaram a chegar, nós começamos a climatizar (Mamede Diniz – Gestor).

O entrevistado continua, sinalizando acerca do que orbitava em torno da implantação e implementação do EMI na instituição.

⁷⁸ Segundo um documento avulso, produzido por duas servidoras do CEFET Petrolina e enviado à Gerência de Ensino no dia 02 de dezembro de 2005, ambas estavam solicitando desligamento do setor da biblioteca. O motivo era que o setor era muito quente e não dispunha de climatização adequada, os ventiladores eram insuficientes e havia muita poeira no local. Além do que, o acervo era velho, desatualizado e com ácaros.

[...] o ensino médio não vai atrelado só na mudança da matriz, não. A reforma tinha por trás de si, as políticas afirmativas. Essas políticas afirmativas batiam de frente com os professores. Porque nós tínhamos que ir para as cotas. Nós tínhamos que acabar com essa história do ponto de corte. Para aprovar o Ensino Médio Integrado, nós tínhamos que engolir o Proeja (Mamede Diniz – Gestor).

O entrevistado sinaliza para o fato de que os professores, mas não só eles, tinham resistência às políticas de inclusão do novo governo, dentre elas o próprio EMI, tendo em vista que elas faziam parte de um conjunto de ações afirmativas que colocavam para dentro da instituição a fração mais pobre da população brasileira, assim como frações minoritárias da sociedade. Segundo o Ofício Circular nº 74/2005 da SETEC/MEC, o Ministério da Educação solicita aos Diretores Gerais dos CEFETs informações sobre se as instituições já possuem o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NAPNE, assim como se ministram cursos de capacitação acerca dos preceitos básicos no tratamento de pessoas com necessidades educacionais especiais para seus servidores (Brasil, 2005). Associado a isso, um dos efeitos do Decreto nº 2.208/1997 foi o desestímulo da permanência de professores e demais profissionais vinculados à área de formação geral na rede federal de EPT. Há vários relatos e documentos que apontam para a ausência de vários professores (da formação geral) e profissionais de apoio aos estudantes. O Relatório Gestor de 2008, assim como os relatórios de 2009 e 2019, destaca que “[...] nota-se que este CEFET tem uma carência de servidores específicos para desenvolver as atividades de apoio ao ensino” (IFSertãoPE, 2009, p. 56). Já no Relatório Gestor de 2011, destaca-se que,

O número de servidores revelou-se inadequado para execução dos diversos programas propostos pelo governo tornando-se a principal limitação para o desenvolvimento das atividades institucionais. [...] ainda existe uma carência muito grande de servidores para atendimento das atividades de apoio nas áreas técnico pedagógicas e administrativas. Podemos citar como exemplo: técnico em laboratório, assistentes de aluno, auxiliares de biblioteca, assistente em administração, entre outros (IFSertãoPE, 2012, p. 19-78).

Mesmo tais documentos sinalizando para a insuficiência de servidores administrativos para o apoio às atividades de ensino, havia também, e de forma ainda mais expressiva, uma insuficiência de professores da formação geral para o atendimento da forma integrada de ensino, que estava em processo de implantação. A ausência de vários professores da formação geral implicou para a instituição a adoção de várias estratégias no atendimento às turmas do Ensino Médio Integrado, tais como: a junção de turmas para a oferta de determinadas

disciplinas; parceria entre a unidade industrial e a unidade agrícola para que a ausência de professores de determinadas áreas, especificamente da formação geral, fosse suprida por professores da outra unidade; parceria com escolas estaduais para que professores das escolas do estado pudessem suprir a necessidade de determinadas disciplinas, pela ausência de docentes; concentração de horários e também de aulas em poucos professores, além do que, há registros de reclamações formais dos estudantes acerca de uma quantidade expressiva de aulas vagas causadas pela insuficiência e ou ausência de professores da formação geral, além de reivindicações pela melhoria da infraestrutura da instituição.

Em um requerimento datado de 22 de agosto de 2005, um professor que sinaliza que fez concurso para ministrar aulas de irrigação no ensino de 1º e 2º graus, declina de uma solicitação da Direção de Ensino para que ministre aulas de matemática nos cursos médio integrados e subsequentes, tendo em vista a ausência de professor específico (Cefet Petrolina, 2005a).

Conforme destaca o Memorando nº 06/2007, da Coordenação de Ensino Médio Integrado para a Gerência de Ensino,

Sem querer fazer “apologia” ao Ensino Médio Integrado, enquanto coordenadora deste curso, gostaria que V. Sa. prestasse muita atenção ao que ocorreu esse ano nesta Instituição: simplesmente, uma coisa inadmissível, principalmente numa escola de referência como deve ser um CEFET. São seis meses, ou seja, um semestre letivo quase perdido. O ano já está comprometido, isto porque não deixaram a burocracia de lado e não agiram com antecedência. [...] Deixaram o ano começar com simplesmente faltando seis professores. [...] no próximo ano será impossível entrarem várias turmas de Ensino Integrado se a escola não organizar e estabelecer vagas para professores de educação geral, que, aliás, atendem a Instituição como um todo, principalmente nas disciplinas: Português, Inglês e Matemática, as quais fazem parte de todos os cursos (Cefet Petrolina, 2007).

Já o Memorando nº 115/2008 da Gerência de Ensino para a Direção de Ensino, destaca o número de 9 (nove) turmas do EMI com ausência de professores, informando que, “A situação é preocupante e alarmante, causando desestímulos nos alunos e muitos telefonemas dos pais” (Cefet Petrolina, 2008a).

Apesar de os documentos institucionais sinalizarem para uma deficiência de professores e técnicos administrativos para o atendimento das demandas na nova forma de oferta, há relatos de que a alta burocracia institucional, até os dias atuais, inviabiliza a aquisição de insumos para aulas práticas, o que, nas dinâmicas das aulas no dia a dia, acabava por obrigar os professores a comprar ou pedir a empresas parte dos insumos a serem

utilizados. Em uma das entrevistas realizadas, um docente sinaliza que foi chamado atenção pela gestão da instituição, pois em uma de suas aulas práticas ele solicitou cimento, areia e blocos a uma empresa privada e que, mesmo a empresa disponibilizando de pronto o material, a instituição o repreendeu, informando que ele não poderia ter feito tal solicitação já que havia meios institucionais para tal aquisição.

Apesar das fragilidades relatadas tanto nas entrevistas quanto nos documentos institucionais relacionados às deficiências infraestruturais e de pessoal, também há relatos de mudanças positivas quantitativas e qualitativas durante esse processo de implantação e implementação do Ensino Médio Integrado na instituição, inclusive, algumas advindas do próprio processo. Algumas delas são expressas pelos entrevistados da seguinte forma:

[...] a luta maior era de pensamento. Foi onde nós encontramos as maiores resistências. Ninguém aceitava o pedagogo na coordenação de Edificações. Antes do Ensino Médio Integrado a relação com o pedagogo era terrível! Depois do Ensino Médio Integrado essa relação mudou inteiramente. Isso era inaceitável antes de 2005 (Mamede Diniz – Gestor).

[ações da gestão para o Ensino Médio Integrado] implementação e fortalecimento de uma coordenação específica para o ensino médio (Maria – Gestora).

[hoje] do ponto de vista da formação, a grande maioria são todos doutores, mestres ou doutores, laboratórios nós temos de todas as áreas. Materiais nós temos, insumos, biblioteca, pessoal para gerenciamento é o que mais tem. É o campus maior nosso [Campus Petrolina], que mais tem pedagogos, assistentes de aluno, merendeiras, cantina e o prédio também é um dos maiores, mesmo sendo reformado, ele atende as demandas (Alice – Equipe Técnico-Pedagógica).

Algumas das mudanças existentes na instituição são, segundo parte dos entrevistados, oriundas do próprio movimento de implementação do Ensino Médio Integrado. Contudo, mesmo com visíveis avanços na contratação de professores e técnicos administrativos, com destaque para ampliação da equipe pedagógica, na melhoria da aquisição de equipamentos e na qualificação dos servidores, o movimento de implementação foi caracterizado por distintas formas de fragmentação e dualidade. Apesar da criação de uma coordenação de curso específica para o Ensino Médio Integrado, não havia diálogo, por exemplo, com as coordenações das áreas específicas de cada curso. Esta prática, bem como práticas semelhantes são encontradas nas experiências de implementação do EMI levantadas na produção de conhecimento realizada na seção anterior, em Pereira (2010); Moreira; Gobbi (2011); Melo (2018) e Bezerra (2020).

Muitas foram as fragilidades infraestruturais e de pessoal que tiveram que ser superadas no início do processo de implantação e implementação do Ensino Médio Integrado no IFSertãoPE. No entanto, o próprio processo de implementação possui características específicas que sofreram forte influência das macro políticas, especialmente as econômicas. Essas influências impuseram, por meio de determinações curriculares, um alinhamento das formas de implementação com o atendimento das necessidades econômicas locais. Isso se manifesta visivelmente na organização dos currículos do EMI ao longo dos anos, como destacaremos nas próximas subseções. Abaixo, seguiremos com a principal forma de acesso dos estudantes do EMI ao longo do processo de implementação.

b) Processo Seletivo dos Estudantes

A principal forma de ingresso dos estudantes do EMI do IFSertãoPE, desde as primeiras turmas desta forma de oferta até os dias atuais, o processo seletivo, possui características bastante semelhantes entre a estrutura dos editais dos cursos integrados e também subsequentes (pós-médios), chegando a, em determinados momentos, ambas as formas de oferta constarem no mesmo edital de seleção pública. O documento mais antigo encontrado e que faz menção, do ponto de vista da regulação, às formas de ingresso dos cursos do IFSertãoPE data do ano de 2010, que é a Resolução nº 40 do Conselho Superior da instituição. Este documento aponta quatro formas de ingresso na instituição, sendo: processo seletivo; portador de diploma; transferência interna ou externa, e; transferência obrigatória para admissão em qualquer período (IFSertãoPE, 2010a).

No Quadro 11, a seguir, é possível visualizar as principais características, assim como a evolução dos critérios de seleção constantes nos editais de seleção para alunos do EMI.

Quadro 11 - Características dos editais de processos de seleção do ensino médio integrado

Ano	Características
2006*	Nome: Manual Exame de Seleção – Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio 2006; - No documento, consta o perfil profissional dos cursos, a duração de 4 anos e a carga horária de 3600h para todos os cursos; - Os cursos oferecidos são: Edificações, Eletrotécnica e Química; - Foram disponibilizadas 140 vagas, distribuídas da seguinte forma: 35 para o curso de Química, 35 para Eletrotécnica e 70 para Edificações; - O manual tinha o custo de R\$: 20 reais, e a seleção era realizada por meio de uma prova escrita de português e matemática, com questões objetivas, sendo 20 questões de cada área; - Critérios de desempate: maior nota na prova de língua portuguesa, seguida pela maior

	nota na prova de matemática, e, em caso de novo empate, maior idade (respectivamente nesta ordem).
2007	Nome: Exame de Seleção 2007 – Médio Integrado, Médio Subsequente (Pós-médio) - Foram disponibilizadas 105 vagas, sendo 35 por cada curso (Edificações, Eletrotécnica e Química); - O manual tinha um custo de R\$: 20 reais, e a seleção ocorria por meio de uma prova escrita de português e matemática, com questões objetivas, com 20 questões objetivas em cada área; - Critérios de desempate: maior nota na prova de língua portuguesa, seguida pela maior nota na prova de matemática.
2008 ⁷⁹	Nome: Exame de Seleção 2008 – Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina – Ensino Médio Integrado – Ensino Subsequente; - Descrição do público-alvo do Ensino Médio Integrado: “Para aqueles que concluíram o Ensino Fundamental (antigo 1º grau) e irão cursar o Ensino Médio (antigo 2º Grau) em conjunto com o profissionalizante” (p. 3); - Critérios de desempate: maior nota na prova de língua portuguesa, seguida pela maior nota na prova de matemática.
2010	- Nome: Processo Seletivo para os cursos técnicos – 2010.1; - Seleção para os cursos médio integrados, subsequentes e Proeja; - Taxa de inscrição: R\$: 25 reais; - Avaliação através de prova objetiva de múltipla escolha de português e matemática, com 20 questões de cada área; - Critérios de desempate: maior nota em português, seguida pela maior nota em matemática.
2012	- Nome: Processo Seletivo para os cursos de ensino técnico integrado ao médio e cursos
2013	técnicos subsequentes;
2014	- Taxa de inscrição: R\$: 10 reais;
2015	- Avaliação por meio da prova objetiva de múltipla escolha de língua portuguesa (15
2016	questões), matemática (15 questões), geografia (3 questões), história (3 questões) e
2017	ciências (4 questões);
2018	- Critérios de desempate: maior nota na prova de língua portuguesa, seguida pela maior
2019	nota na prova de matemática, e em caso de persistência do empate, será considerada a maior idade (respectivamente);
2020	Nome: Processo Seletivo para os cursos técnicos integrados ao ensino médio; - Inscrição gratuita; - Avaliação realizada por meio das notas do histórico escolar do 6º, 7º e 8º ano, nas disciplinas de português, matemática, história e geografia; - Critérios de desempate: maior média em português, seguida pela maior média em matemática, e em caso de persistência do empate, será considerada a maior idade (respectivamente);
2021	- Oferta de 175 vagas, distribuídas da seguinte forma: 70 para o curso de Química; 35 para Edificações; 35 para Eletrotécnica; e 35 para Informática.

Fonte: Editais e manuais do processo de seleção para ingresso de estudantes

*Edital lançado em outubro de 2005 para ingresso em 2006. Os editais de 2005 e de 2012 a 2021 são referentes ao ano de ingresso na instituição. Nas Referências Bibliográficas, eles estão registrados respectivamente no ano anterior ao anunciado aqui.

⁷⁹ Não tivemos acesso aos editais de seleção dos anos de 2005, 2009 e 2011.

Os primeiros processos de seleção revelam não apenas os cursos integrados inicialmente ofertados pelo Campus Petrolina, mas também a carga horária total desses cursos, já indicando que os três cursos iniciais possuíam uma carga horária de 3.600 horas, resultante da soma das tradicionais 2.400 horas da formação geral com 1.200 horas da formação profissional. Tal organização já sinaliza uma compreensão justaposta, não apenas em relação à carga horária, mas também ao próprio currículo.

Apesar de a seleção inicial se dar apenas por critérios acadêmicos, essa é uma compreensão que acompanha todos os processos de seleção investigados, os quais possuem apenas duas variações: de 2006 a 2010, a avaliação era feita por meio de provas objetivas de língua portuguesa e matemática; e entre 2012 e 2019, apesar de ainda serem provas objetivas, a quantidade de disciplinas aumentou de língua portuguesa e matemática para também incluir geografia, história e ciências. Além disso, a partir do ano de 2020, a seleção deixa de ser por prova objetiva e passa a adotar o critério de análise das notas do histórico escolar dos três últimos anos do ensino fundamental, abrangendo as disciplinas de português, matemática, história e geografia. Somente a partir do edital de seleção do ano de 2008 é que há, de modo claro, a descrição do público a quem se destinam os cursos do Ensino Médio Integrado; além disso, a gratuidade na inscrição da seleção só é oferecida a partir do ano de 2020.

Percebe-se também um aumento da quantidade de vagas ofertadas, que inicialmente era de 140 vagas em 2006, diminuiu para 105 em 2007, mas que em 2021 chegou a 175 vagas. Isso se deve não apenas à oferta de um novo curso, o de Informática a partir de 2008, mas também à ampliação do número de turmas ofertadas pelo campus.

Nos chama atenção um documento intitulado 'Projeto de Curso Preparatório para o exame de seleção para ingresso ao Ensino Médio', do ano de 2005. Este projeto tinha como objetivo a oferta de um curso preparatório, um 'cursinho', para os candidatos ao exame de seleção da instituição. O projeto era estruturado de forma a realizar uma formação de 120h para possíveis candidatos aos cursos integrados na instituição, distribuídas em 60h para Matemática e 60h para Língua portuguesa, com aulas três vezes por semana, atendendo a 160 estudantes divididos em 4 turmas, sendo duas turmas no turno matutino e duas no turno vespertino.

A proposta indica em seu texto que,

O acompanhamento do processo de aprendizagem das turmas e estudos de casos evidenciaram deficiente capacidade de compreensão de conceitos básicos, precário raciocínio lógico, dificuldade de compreensão,

interpretação da linguagem peculiar a cada disciplina. Quanto à análise dos resultados da aprendizagem dos alunos no processo seletivo, aponta significativo índice de reprovação, considerando o que exige concentração para abstração por encadeamento lógico, análise e síntese, além de dificuldades em Matemática e Língua portuguesa (Cefet Petrolina, 2005b, p. 3).

Algumas das justificativas para a oferta do curso preparatório é que a instituição já havia identificado, por meio de processos seletivos anteriores para a oferta de turmas do ensino médio, expressivas lacunas de conhecimentos básicos nos estudantes ingressantes na instituição, daí a necessidade da formação preparatória.

De modo geral, o que os processos de seleção dos alunos do EMI nos dizem, no contexto desta pesquisa? Inicialmente, é possível identificar uma compreensão de justaposição curricular por meio da somatória da carga horária da formação geral e profissional. Além disso, ao observarmos o edital do processo de seleção do ano de 2008, na descrição do público-alvo da seleção, podemos identificar essa mesma compreensão de justaposição, agora de forma mais clara. As análises documentais desta pesquisa, associadas às entrevistas, nos permitem compreender que tais concepções manifestas nos editais de processo seletivo eram apenas demonstrações de como a instituição hegemonicamente compreendia o EMI, uma justaposição entre formação geral e profissional. Entendimento também encontrado na produção de conhecimento realizada na seção anterior em Pereira (2010) e Melo (2018).

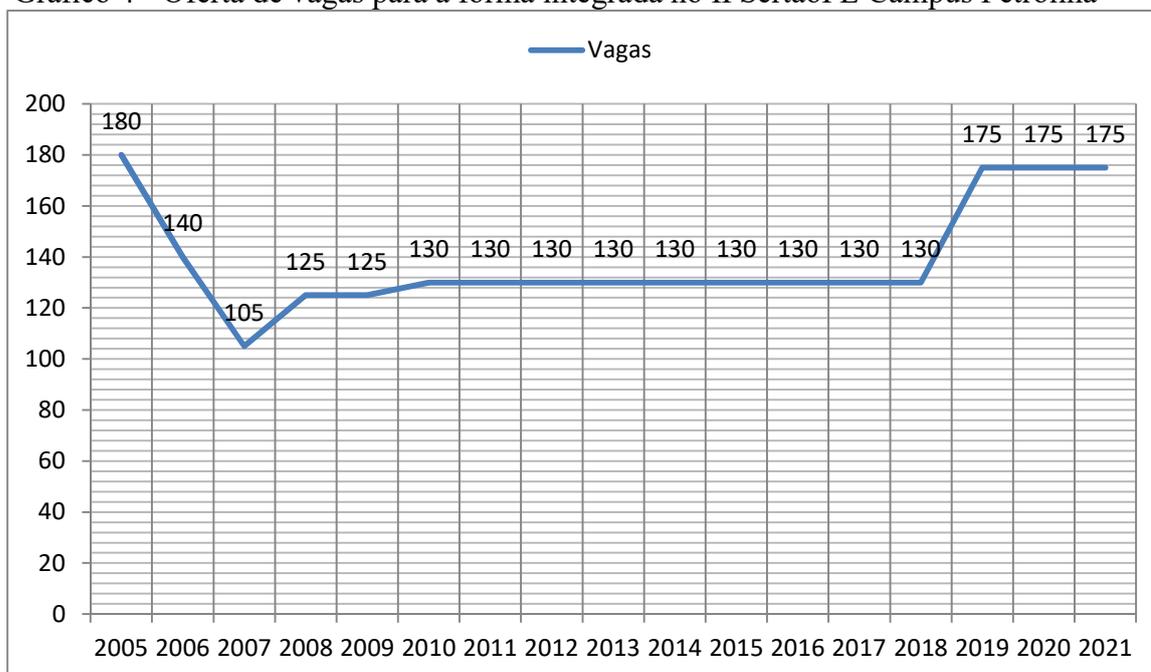
Continuamos, a seguir, com elementos relacionados à implementação do Ensino Médio Integrado no IF Sertão PE Campus Petrolina, a partir da análise das matrículas e evasão.

c) Matrículas e evasão

Os cursos de Ensino Médio Integrado tiveram seu primeiro processo de seleção no então CEFET Petrolina no ano de 2005, um ano após a homologação do Decreto nº 5.154/2004. Segundo a Comunicação Interna 33/2004 da Coordenadoria do Gabinete para a Gerência de Ensino I e II da instituição, houve uma solicitação para que fosse enviada, em caráter de urgência, a demanda de docentes para os cursos que seriam oferecidos no ano subsequente, sendo eles: Ensino Médio Integrado, Pós-Médio e Tecnólogo (Cefet Petrolina, 2004). Mesmo com a preocupação acerca da disponibilidade de docentes para o atendimento às demandas, isso não foi suficiente, como expusemos anteriormente, para suprir a alta deficiência do quadro de servidores para o atendimento ao EMI. Do ponto de vista da

disponibilidade de vagas para o processo seletivo, segundo dados da Secretaria de Controle Acadêmico da instituição, no ano de 2005 foram ofertadas 180 vagas para os cursos integrados, distribuídas entre os cursos de Edificações, Eletrotécnica e Química. No Gráfico 4, a seguir, percebemos a evolução da oferta de vagas para o EMI na instituição.

Gráfico 4 - Oferta de vagas para a forma integrada no IF SertãoPE Campus Petrolina

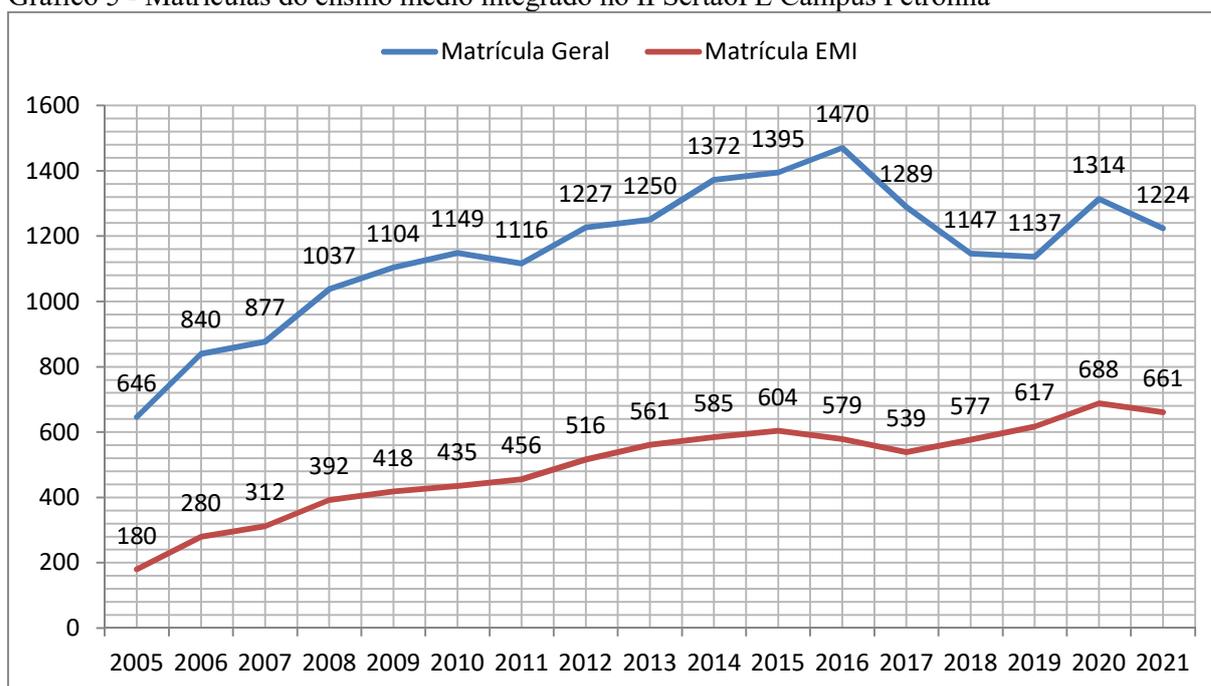


Fonte: Dados da Secretaria de Controle Acadêmico do Campus Petrolina

É possível identificar no gráfico acima que entre os anos de 2005 e 2006 houve uma queda de 40 vagas na oferta e, entre 2005 e 2007, uma queda de 75 vagas. Já entre 2007 e 2008, houve um aumento de 20 vagas. Não foi possível identificar as motivações da queda da oferta entre 2005 e 2007, no entanto, acreditamos que o aumento da oferta de vagas a partir do ano de 2008 se deu pelo oferecimento de um novo curso do EMI, em Informática, assim como o aumento de vagas entre 2018 e 2019 se deu pela oferta de mais uma turma do curso de EMI em Química. De modo geral, quando comparamos o número inicial de oferta de vagas em 2005 e o número de vagas ofertadas em 2021, identificamos que houve uma queda de aproximadamente 2,78% das vagas ofertadas para os cursos integrados, mesmo existindo um curso a mais que no início da oferta.

Quanto às matrículas realizadas, é possível perceber um aumento significativo ao longo do mesmo período analisado, como consta no Gráfico 5 a seguir.

Gráfico 5 - Matrículas do ensino médio integrado no IFSertãoPE Campus Petrolina

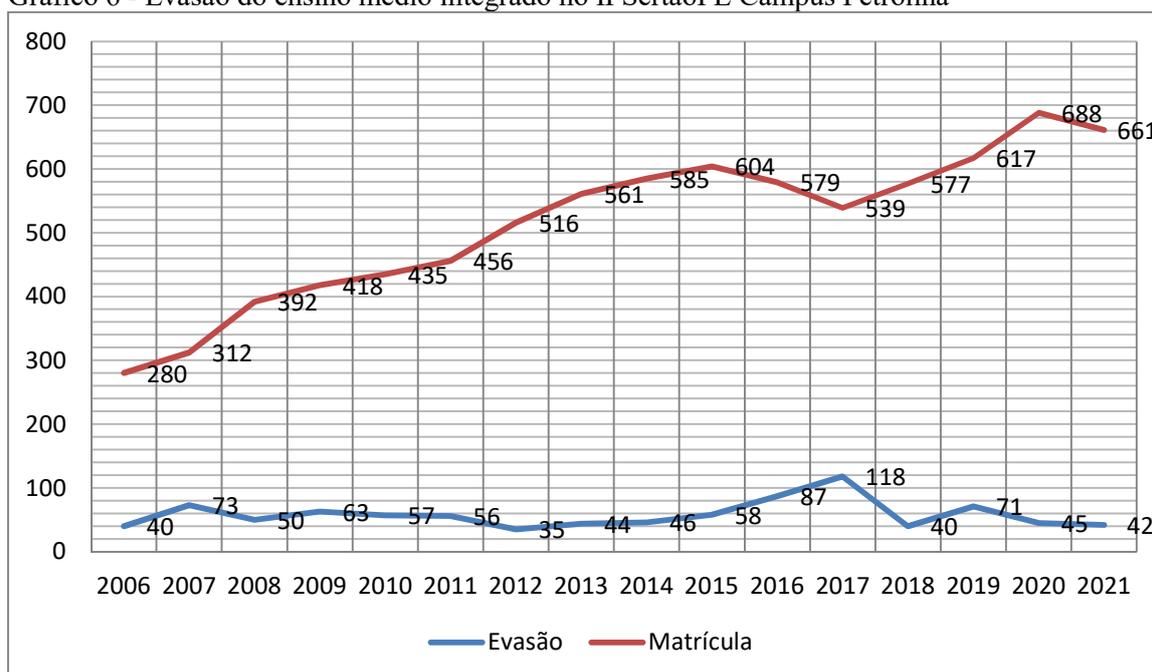


Fonte: Dados da Secretaria de Controle Acadêmico do Campus Petrolina

As matrículas gerais relacionadas no gráfico acima são referentes aos cursos integrados, pós-médios (subsequentes), Proeja e Proeja FIC, segundo informações da Secretaria de Controle Acadêmico do Campus Petrolina. Os cursos superiores não entram neste Censo Escolar específico. Conforme aponta o gráfico, os anos de 2006 e 2008 foram os anos de maior aumento de matrículas, quando comparados com o ano anterior. Já os anos de 2016, 2017 e 2021 são os anos de maior queda nas matrículas, quando comparados com o ano anterior. Entre 2005 e 2021, houve um aumento de aproximadamente 267% nas matrículas do Ensino Médio Integrado no Campus Petrolina. Algo que chama atenção é a proporção da oferta do EMI em relação aos demais cursos de nível médio na instituição. Enquanto em 2005 o EMI representava aproximadamente 28% dos cursos de nível médio ofertados, em 2021 esse percentual aumentou para cerca de 54%. É possível, e bastante provável, que isso tenha ocorrido devido à prioridade de oferta do EMI entre os cursos técnicos de nível médio, estabelecida pela Lei nº 11.892/2008, que cria os Institutos Federais.

Embora tenha havido um crescimento expressivo das matrículas, o número de evasões nos cursos integrados da instituição é significativo, como demonstrado no Gráfico 6 a seguir.

Gráfico 6 - Evasão do ensino médio integrado no IF SertãoPE Campus Petrolina



Fonte: Dados da Secretaria de Controle Acadêmico do Campus Petrolina

Como é possível observar no gráfico acima, os anos de 2016 e 2017 são os de maior número de evadidos, o que ratifica a informação de que nos anos de 2016 e 2017 houve as maiores quedas nas matrículas, quando comparados com os anos anteriores. Segundo documentos da Secretaria de Controle Acadêmico do Campus, o curso de Edificações se destaca com os maiores números de evadidos. Conforme parte dos entrevistados nesta pesquisa, era bastante comum os alunos do EMI evadirem ao final do terceiro ano, tendo em vista que os cursos eram de 4 anos, pois eles passavam nos vestibulares e abandonavam os cursos integrados. Seguem alguns relatos.

[...] chegava no 3º ano, os alunos iam embora [...] as famílias queriam que o estudante fosse para a universidade. Incentivavam a saída com 3 anos a partir da matrícula em outra escola. [...] No 3º ano a gente via a debandada e tínhamos 3, 4 alunos no 4º ano (Maria – Gestora).

[...] a dificuldade que a gente tinha nessas turmas é que nosso curso era de 4 anos. Aí os alunos passavam no vestibular e acabavam não concluindo o curso técnico. Eles não concluíam por que eles já estavam na universidade, aí eles não voltavam para fazer o estágio obrigatório. Esse pessoal que sai do ensino médio não exercia e não exerce a profissão de Técnico em Edificações. Eles têm o diploma, mas a grande maioria vai fazer engenharia civil, engenharia mecânica, medicina. [...] a turma do médio integrado na verdade é uma turma de Técnico em Edificações, só que eles não voltam para o mercado de trabalho. Quando eles voltam, eles voltam com alguma formação de nível superior. Por que eles pegam o Instituto Federal e utilizam como um trampolim para fazer um ensino médio bom e depois ingressar na

universidade (Vencedor – Professor).

[...] mesmo os alunos que passavam na graduação, eles largavam o curso com todas as disciplinas cursadas e não buscava fazer o estágio obrigatório. Abandonava e já entrava na Univasf [Universidade Federal do Vale do São Francisco], estavam todos com 18 anos, eles conseguiam validação e iam embora. Isso fez com que **na última reformulação agora a gente abandonasse a ideia de estágio obrigatório** (Willis – Professor, grifo nosso).

Parte dos entrevistados sinaliza para o fato de que as famílias dos estudantes, tendo conhecimento da educação de qualidade ofertada por uma instituição federal, utilizavam o EMI como trampolim para o acesso aos cursos universitários, chegando até a matricular os filhos em duas escolas públicas, sendo o Instituto Federal de Educação e uma escola estadual. Ao finalizarem o 3º ano da formação integrada e passarem no vestibular, os estudantes desistiam do curso integrado e adquiriam a certificação do ensino médio na escola estadual para poderem realizar a matrícula na universidade. Parte desse movimento era possibilitado por duas configurações no currículo dos cursos integrados, como veremos mais adiante: a) havia, e até hoje há, nos currículos dos cursos integrados do Campus Petrolina, uma concentração das disciplinas da formação geral até o meio do curso e, do meio do curso ao final dele, uma concentração das disciplinas da formação profissional. Nisso, o 4º ano dos cursos praticamente não havia disciplinas da formação geral, fazendo com que os estudantes aproveitassem todas ou quase todas as disciplinas da formação geral para a realização dos vestibulares; e b) como havia uma concentração da formação profissional do meio ao final dos cursos integrados, o estágio profissional também era realizado no final do curso. Com isso, mesmo que os estudantes finalizassem as disciplinas profissionais, eles faziam o vestibular e, os que passavam, não retornavam para realizar o estágio curricular obrigatório.

Alguns documentos institucionais ratificam os relatos dos entrevistados, tais como o Relatório Gestor de 2014 ao indicar a preocupação institucional com o fato de os alunos estarem realizando o Enem ao final do terceiro ano e desistindo dos cursos integrados, interferindo negativamente nos dados institucionais” (IFSertãoPE, 2015a, p. 45). Essa é uma contradição, tendo em vista que os Relatórios Gestores de 2007 e 2008 apontam, de forma expressa, ações de indução dos alunos para prestarem o Enem e, portanto, continuarem os estudos na universidade.

Apesar do expressivo aumento das matrículas relacionadas ao Ensino Médio Integrado no IFSertãoPE Campus Petrolina, e do número preocupante de evasões ao longo do processo de implementação da forma integrada, é possível perceber pelos relatos e documentos que a

configuração de justaposição curricular, identificada na análise dos editais de seleção, tem facilitado a evasão dos estudantes ao final do terceiro ano do EMI. Essa configuração será explorada a seguir, a partir dos Projetos Pedagógicos de Curso.

d) Projetos Pedagógicos de Curso - PPC

Os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) delineiam as formas de organização do currículo e aspectos técnico-pedagógicos relacionados à implementação dos cursos no IFSertãoPE Campus Petrolina. São por meio deles que podemos entender parte do processo de implementação da forma integrada na instituição. Conforme Da Paixão (2023, p. 145), "Os Projetos Pedagógicos de Curso são documentos que estruturam, organizam e orientam as concepções e as práticas de um curso em consonância com as diretrizes e a legislação nacional".

Na instituição analisada, o documento intitulado "Organização Didática", estabelecido pela Resolução nº 40, de 21 de dezembro de 2010, do Conselho Superior, descreve os elementos mínimos presentes em um PPC, sendo:

I - histórico institucional, justificativa, ementário e objetivos; II - requisito de acesso; III - perfil profissional de conclusão definindo claramente as competências profissionais a serem desenvolvidas; IV - organização curricular estruturada para o desenvolvimento das competências profissionais, com a indicação da carga horária adotada e dos planos de realização do Estágio Profissional Supervisionado e de Trabalho de Conclusão de Curso, se requeridos; V - critérios e procedimentos de avaliação da aprendizagem; VI - critérios de aproveitamento e procedimentos de avaliação de competências profissionais anteriormente desenvolvidas; VII - infraestrutura, equipamentos e biblioteca; VIII - pessoal técnico e docente; IX - explicitadas as formas de diploma e certificado a serem expedidos (IFSertãoPE, 2010a, p. 8).

Tal estrutura era comum a todos os cursos integrados e pós-médios (subsequentes) e, pelo que se percebe, sofria forte determinação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, Resolução CNE/CEB nº 4/99, com forte fundamento na pedagogia das competências.

Segundo o relato de um dos entrevistados, foram enfrentados alguns desafios na produção dos primeiros PPCs dos cursos integrados, tendo em vista que houve "[...] dificuldade em fazer os PPCs, pois a equipe pedagógica era insuficiente" (Mamede Diniz – Gestor). Esse elemento já foi exposto anteriormente e marcou parte da implementação do EMI na instituição, a insuficiência de servidores técnicos e docentes, especialmente

vinculados à área da formação geral. Isso significa que os primeiros PPCs dos cursos integrados foram construídos em um contexto de insuficiência tanto da equipe pedagógica, quanto de professores da formação geral frente ao conjunto de professores, quantitativamente superior, da formação profissional.

Desde o início da oferta do Ensino Médio Integrado no IF SertãoPE, a partir do ano de 2005 até o ano de 2021, recorte cronológico desta pesquisa, esta forma de oferta possuía: a) seu primeiro PPC datado de dezembro de 2004, sendo que era apenas um único Projeto Pedagógico de Curso e em seu interior havia as três matrizes curriculares de Química, Eletrotécnica e Edificações; b) a primeira reformulação desse PPC inicial aconteceu em novembro de 2009, 5 anos depois. Aqui já havia quatro Projetos Pedagógicos de Curso, sendo, o de Química, Eletrotécnica, Edificações e o do curso de Informática, criado no ano anterior, e; c) a segunda reformulação dos PPCs dos cursos integrados, reformulados em dezembro de 2019 e entrando em vigor para as turmas ingressantes em 2020. Novamente são quatro Projetos Pedagógicos de Curso independentes. Dessa forma, ao longo de nosso recorte cronológico existiu o PPC original dos cursos integrados e duas atualizações subsequentes, sendo uma em 2009 e outra em 2019, dez anos depois da anterior.

Identificamos uma característica bastante peculiar nos PPCs da forma integrada na instituição. Eles possuem quase integralmente o mesmo texto. Só há pequenas mudanças relacionadas às matrizes curriculares e especificidades da área de formação profissional. Destacamos a seguir elementos de relevância relacionados ao PPC inicial e as principais modificações ao longo do tempo.

Primeiro Projeto Pedagógico de Curso - PPC

O primeiro PPC do Ensino Médio Integrado do IF SertãoPE Campus Petrolina, intitulado ‘Projeto dos Cursos Técnicos de Nível Médio: Edificações – Eletrotécnica – Química’, foi aprovado em dezembro de 2004, com vistas à oferta dos cursos em 2005, e era um único documento contendo em seu interior três matrizes curriculares, sendo: Edificações, Eletrotécnica e Química. É bastante evidente no corpo do documento uma compreensão de justaposição curricular entre formação geral e profissional, além do que uma forte organização em torno da pedagogia das competências⁸⁰, associando sempre a formação geral com a dimensão cidadã, e a formação profissional com uma dimensão restrita ao domínio das

⁸⁰ Aprofundaremos, na próxima seção desta Tese, as concepções de formação humana constantes nos PPCs.

técnicas.

No Quadro 12 a seguir, elencamos a organização da carga horária no PPC analisado.

Quadro 12 - Organização da carga horária do primeiro PPC

Curso	C.H.	Duração
Edificações	Carga horária total de 3.600h, dividida em 2.400h da formação geral + 1.200h da formação profissional + 400h de estágio obrigatório.	4 anos
Eletrotécnica		
Química		

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso do EMI - 2004

É possível identificar no quadro acima que a composição da carga horária dos cursos é uma síntese da justaposição entre a carga horária da formação geral com a da formação profissional. Nas matrizes curriculares dos cursos constantes no PPC⁸¹ há uma visível concentração da formação geral do início ao meio do curso e uma concentração da formação profissional do meio ao final do curso, além de uma centralidade das áreas de Língua Portuguesa e Matemática em termos de carga horária, em detrimento das demais disciplinas no interior da formação geral, especialmente as disciplinas de Artes, Filosofia e Sociologia, que chegam a ter até 12 vezes menos carga horária que as primeiras. Foi possível identificar também que há uma variação de carga horária das disciplinas da formação geral, de uma matriz para outra, a depender da área profissional. Nisso, percebemos que a carga horária das disciplinas da formação geral pode variar para mais ou para menos, na medida em que servem mais ou menos à formação profissional. Dessa forma, é perceptível uma forma de subordinação da formação geral à profissional, como sinaliza o Prof. Francisco, um dos professores entrevistados, indicando que “[...] tem uma coisa que a gente vem tentando derrubar há muitos anos [...], que é a hierarquia curricular. Há uma hierarquia curricular. [...] Existe uma lacuna, existe um distanciamento entre a parte técnica e a parte não técnica” (Francisco – Professor). As disciplinas da formação geral são organizadas, dessa forma, como um apêndice às da formação profissional.

Foi possível identificar também, por meio da análise documental, que, mesmo existindo o atual PPC e com as matrizes curriculares dos três cursos aparentemente concluídas, o Memorando nº 6/2008 da Gerência de Ensino II para a Coordenação Pedagógica cobra a necessidade de “[...] organizar e finalizar até o dia 19 de março de 2008, o Projeto de Cursos com definição de grade curricular, disciplinas, carga horária e conteúdos” (Cefet Petrolina, 2008b). Isso significa que, no período de conclusão das primeiras turmas do EMI

⁸¹ As matrizes deste primeiro PPC constam nos anexos desta Tese.

na instituição, mesmo depois de 4 anos, os PPCs ainda não estavam concluídos, gerando indefinições, inclusive, da própria matriz curricular ofertada, o que aponta para o próximo item.

Matriz “fantasma” – 2008

Como vimos anteriormente, o primeiro PPC do EMI no IFSertãoPE Campus Petrolina foi aprovado em 2004 e teve sua vigência até 2009, quando passou por sua primeira atualização e nova vigência a partir do ano de 2010. O primeiro PPC era apenas um, com três matrizes curriculares em seu interior. Já em sua primeira reformulação, foram elaborados quatro PPCs, sendo o de Química, Eletrotécnica, Edificações e a do recém-criado curso de Informática. No entanto, identificamos que no ano de 2008 há o registro de quatro matrizes curriculares, uma de cada curso, que não se vinculam ao primeiro PPC, tampouco ao PPC reformulado. São, portanto, matrizes sem PPC, 'sem corpo' que lhes sustente, dessa forma, as identificamos como sendo matrizes “fantasmas”. Tais matrizes curriculares, apesar de não se vincularem ao PPC que lhe antecede ou aos PPCs que lhe sucedem, possuíam assinatura e carimbo da Direção de Ensino da instituição, sendo, portanto, documentos oficiais. Não encontrava-se nas matrizes nenhuma informação relativa ao estágio curricular.

O Memorando nº 1/2009, da Coordenação de Ensino Médio Integrado para a Gerência de Ensino II, solicita o reconhecimento da Coordenação do EMI quanto à sua autonomia, já que esta não participava da confecção dos horários e da matriz curricular dos cursos, fazendo com que a própria coordenação, os professores e também os alunos, não conseguissem identificar a qual matriz curricular estavam vinculados, pois havia três matrizes curriculares em vigência, para cada curso (IFSertãoPE, 2009b). Conforme sinaliza em relato o prof. Willis “[...] quando eu cheguei já estava no 2º ano. A [matriz curricular da] turma que estava rodando era de 2008. De um ano para o outro tinha 2 grades, que eram distintas. A gente chegou a ficar com 3 matrizes rodando simultaneamente” (Willis – Professor).

As matrizes de 2008 eram assim divididas, conforme destacamos no Quadro 13 a seguir.

Quadro 13 - Organização da carga horária das matrizes de 2008

Curso	C.H.	Duração
Edificações	C.H Total = 3.540h (2.340h da Formação Geral e 1.200h da Formação Profissional)	
Eletrotécnica	C.H Total = 3.600h (2.280h da Formação Geral e	

	1.200 da Formação Profissional)	4 anos
Química	C.H Total = 3.630h (2.160h da Formação Geral e 1.200h da Formação Profissional)	
Informática	C.H Total = 3.540h (2.340h da Formação Geral e 1.200h da Formação Profissional)	

Fonte: Matrizes curriculares do EMI - 2008

Muito embora não tenhamos conseguido identificar se tais matrizes curriculares foram postas em prática, os relatos e o memorando apresentado sinalizam que sim.

Nas matrizes curriculares é possível identificar que, apesar de a carga horária da formação profissional se manter a mesma do primeiro PPC do EMI na instituição, há uma redução da carga horária da formação geral em todos os cursos ofertados. Diferentemente das primeiras matrizes dos cursos do EMI, as matrizes de 2008 possuíam três divisões, sendo: Núcleo Comum, Formação Diversificada e parte Profissional. Nos chama a atenção o fato de que a Formação Diversificada, que deveria ser parte da formação geral (Núcleo Comum), na verdade continha disciplinas da parte Profissional, chegando a somar a carga horária da Formação Diversificada com a parte Profissional para se chegar ao mínimo de carga horária para a parte profissional. Ainda há uma concentração da formação geral do início ao meio do curso e da formação profissional do meio ao final do curso. Além disso, também há uma centralidade de carga horária nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento das disciplinas de Sociologia, Filosofia e Artes.

Já no ano seguinte, em 2009, é realizada a primeira atualização do PPC de 2004. Segue abaixo.

Primeira reformulação - 2009

Em novembro do ano de 2009, os cursos de Química, Eletrotécnica, Edificações e o curso de Informática, criado no ano anterior, adquiriram seus próprios PPCs, diferente do que era no PPC único de 2004. As matrizes curriculares dos cursos eram semelhantes às matrizes “fantasmas” de 2008, embora as cargas horárias fossem as mesmas do primeiro PPC, como se vê no Quadro 14 a seguir.

Quadro 14 - Organização da carga horária dos PPCs após a primeira reformulação

Curso	C.H.	Duração
Edificações	Carga horária total de 3.600h, dividida em 2.400h da formação geral + 1.200h da formação profissional + 400h de estágio obrigatório.	4 anos
Eletrotécnica		
Química		

Informática		
-------------	--	--

Fonte: Projetos Pedagógicos de Curso do EMI - 2009

A estrutura curricular após essa atualização dos PPCs é composta pelo Núcleo Comum, Formação Diversificada e pela parte Profissional, seguindo o mesmo estilo das matrizes de 2008 no que diz respeito à inclusão de disciplinas da parte Profissional na Formação Diversificada. Foi possível identificar que permaneceu nos PPCs a centralidade das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, embora as disciplinas de Filosofia, Sociologia e Artes tenham adquirido um aumento expressivo de carga horária, chegando até a triplicar a carga horária nos casos de Filosofia em Sociologia, em comparação com o primeiro PPC. Também identificamos que, devido à quantidade de disciplinas no total nas matrizes e à sua distribuição ao longo dos anos, cursos como o de Eletrotécnica e o de Edificações chegam a oferecer até 14 disciplinas simultaneamente para os alunos, enquanto os cursos de Química e Informática chegam a oferecer até 15 disciplinas ao mesmo tempo para os estudantes. Esta identificação só foi possível devido ao registro da oferta das disciplinas por período letivo nos PPCs de 2009.

Esta primeira atualização dos PPCs, embora tenha sido realizada ainda sob a vigência das Diretrizes Curriculares da educação profissional do governo FHC, tal como o primeiro PPC, os PPCs reformulados aprofundam ainda mais a lógica da pedagogia das competências em seus textos com a utilização de conceitos, orientações e da própria organização dos conteúdos em competências e habilidades em seus ementários. Tal racionalidade, mesmo dentro do currículo, só se modifica, parcialmente, na segunda atualização dos PPCs do EMI na instituição, no ano de 2019.

Segunda reformulação – 2019

Após 10 anos de vigência dos PPCs anteriores, no ano de 2019 os Projetos Pedagógicos de Curso foram atualizados, agora sob a vigência de duas novas diretrizes curriculares, a Resolução CNE/CEB nº 6/2012, bem como as Diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica⁸². Com isso os cursos passaram a possuir características

⁸² Esta Diretrizes foram criadas em 2018 pelo Fórum de Dirigentes de Ensino do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – CONIF, como um anteparo de defesa da rede federal de EPT contra a reforma do ensino médio, imposta pela Lei nº 13.415/2017. Esta discussão será realizada de maneira adequada na próxima seção.

de maior interdisciplinaridade, além de um esforço maior de ações de integração previstas em suas matrizes curriculares. De forma bastante contraditória, os cursos também tiveram um aumento na quantidade de disciplinas e, por conta disso, ficaram mais fragmentados. Além disso, houve expressiva diminuição da carga horária da formação geral, como se identifica no Quadro 15 a seguir.

Quadro 15 - Organização da carga horária dos PPCs após a segunda reformulação

Curso	C.H.	Duração
Edificações	C.H Total = 3.240h (1.920h da Formação Geral e 1.320h da Formação Profissional)	3 anos
Eletrotécnica		
Química	C.H Total = 3.225h (1.950h da Formação Geral e 1.275h da Formação Profissional)	
Informática	C.H Total = 3.210h (1.950h da Formação Geral e 1.260h da Formação Profissional)	

Fonte: Projetos Pedagógicos de Curso do EMI - 2019

Como é possível identificar, houve diminuição tanto da duração dos cursos, que foram reduzidos de 4 para 3 anos, quanto de suas cargas horárias. Identificamos que os cursos de Edificações e Eletrotécnica reduziram 360 horas de formação comparados aos PPCs de 2009. Já o curso de Química teve uma redução de 375 horas, e o de Informática, uma redução de 390 horas.

Curiosamente, nos quatro Projetos Pedagógicos de Curso a formação geral perdeu carga horária e a formação profissional ganhou carga horária, sendo que, dentro das disciplinas da formação geral, as que mais perderam carga horária foram as disciplinas conhecidas como disciplinas das humanidades, especificamente: História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Educação Física e, principalmente, Artes. A organização curricular de todos os PPCs permite a utilização de carga horária de educação a distância em até 20% da carga horária total do curso, mas constatamos que, mesmo essa possibilidade abrangendo tanto a formação geral quanto a profissional, há uma concentração da carga horária em educação a distância na área da formação geral. Esta reformulação curricular também inova ao colocar o estágio como sendo ‘não obrigatório’, assim como cria disciplinas optativas tanto para a formação geral e, em um dos PPCs, também para a formação profissional.

Talvez essa estrutura, que se propõe ser integrada, mas na prática é bastante fragmentada, expresse, como síntese, a sensação de um dos professores entrevistados, ao sinalizar que "[...] desde a reformulação de 2009, eu acho nosso currículo muito mais concomitante do que integrado" (Willis – Professor).

É possível identificar ao longo da evolução dos Projetos Pedagógicos de Curso, no

interior do processo de implementação do EMI no IFSertãoPE Campus Petrolina, mudanças ao longo do tempo que possibilitaram uma aproximação com práticas pedagógicas integradas e interdisciplinares, ao menos na organização curricular, e que, especificamente na última atualização dos PPCs, tentou se afastar das concepções e compreensões relacionadas à lógica das competências e habilidades, muito embora não tenha conseguido tal afastamento de forma integral. Nos PPCs, de modo geral, há uma hegemonia da formação profissional sobre a formação geral, o que se verifica, por exemplo, na organização das cargas horárias, onde há uma redução da carga horária da formação geral e aumento da carga horária da formação profissional, ao longo do tempo, assim como um privilegiamento das atividades de formação profissional, mesmo no interior dos espaços de integração, como nos últimos PPCs, por exemplo. Percebe-se também um maior nível de fragmentação curricular, na medida em que são ofertadas mais disciplinas, inclusive ao mesmo tempo para os estudantes, assim como também há uma maior fragilização da área de formação geral por meio de uma maior carga horária em educação a distância do que na formação profissional.

A contradição é uma marca evidente na organização e estrutura da evolução dos PPCs ao longo do tempo. Levando em conta as mudanças curriculares e estruturais nos PPCs, os cursos adquiriram uma maior preocupação com as atividades e ações interdisciplinares, ao ponto de construir espaços específicos de práticas integradoras dentro do currículo. No entanto, com o aumento da quantidade de disciplinas e a diminuição da carga horária da formação geral, isso em um contexto de aumento da carga horária da formação profissional, há uma evidente fragilização da formação integrada em sua totalidade (Araújo, 2014). À luz dos textos dos PPCs, os cursos ficaram aparentemente mais interdisciplinares, e contraditoriamente, mais fragmentados, além de possuírem uma predominância estrutural de uma dimensão técnica e operatória da formação. Isso reflete, por conseguinte, uma formação que se propõe pragmática ao priorizar a formação técnica em detrimento da formação básica (Drago; Moura, 2020).

Percebemos que a fragilização da formação integrada se apresenta como uma síntese da organização curricular ao longo do tempo e que também se imprime na formação continuada dos docentes realizada pela instituição, como se segue no próximo item.

e) Formação Continuada

Existem na instituição estudada distintas formas de oferta da formação continuada aos

servidores de modo geral e aos docentes de modo específico. Ações como palestras oferecidas de modo pontual, incentivos institucionais à formação *lato e stricto sensu* e, o mais comum, as jornadas ou encontros pedagógicos realizados no início de cada semestre letivo na instituição. Trataremos aqui, especificamente, deste último item.

Os encontros ou jornadas pedagógicas são ações de formação continuada realizadas pela instituição para os docentes no início de cada semestre letivo e que, ao menos em tese, deveriam reunir todos os docentes em um único momento. Identificamos relatos, dentre os entrevistados, que sinalizam para a baixa presença dos docentes nesses momentos, como o relato da gestora Maria, expressando que "[...] a formação continuada é o caminho [para as mudanças], mas a gente precisa conquistar [no sentido de que não adianta obrigar a presença]. Nós convocamos, mas ela não é obrigatória" (Maria – Gestora). A ausência ou a pouca presença dos professores nas formações continuadas também são relatadas por Moreira e Gobby (2011), na produção de conhecimento levantada na seção anterior.

Segundo a entrevistada e representante da Equipe Técnico-Pedagógica, Alice, "[...] as formações, elas existiam apenas naquele período de início das aulas no semestre, aí tinha uma jornada de 1 dia. [...] era uma coisa desarticulada nessa época de 2007 até antes de criar o Instituto mesmo. Era algo desarticulado. É tanto que não agradava muito aos professores" (Alice – Equipe Técnico-Pedagógica). Já Luz, outra representante da Equipe Técnico-Pedagógica, registra que,

[...] o corpo pedagógico do Instituto Federal, [...], muitas vezes ele fica, ele apenas executa o que determinados cargos propõem. A gente não tem autonomia no geral. Isso é um ponto que eu vivo questionando, inclusive, eu venho de uma realidade onde o pedagogo pensa o processo educativo. Aqui a gente tem essa problemática (Luz – Equipe Técnico-Pedagógica).

É possível identificar o que a entrevistada acima destaca, acerca da formação continuada na instituição, por meio do Quadro 16 abaixo, no qual podemos visualizar parte do conteúdo das formações continuadas ao longo do tempo.

Quadro 16 - Formações continuadas realizadas no IFSertãoPE Campus Petrolina

Período ⁸³	Descrição do conteúdo da formação continuada
2006	Aspectos da estrutura da educação profissional de modo geral e documentos institucionais.
2011.2	Aspectos legais e de funcionamento do ensino na instituição.

⁸³ Existem alguns lapsos temporais em nosso registro das formações continuadas da instituição devido ao fato de não termos encontrado os devidos documentos comprobatórios.

2015.1	Formação humana na docência ministrada por um psicólogo.
2016.1	Aspectos de funcionamento, didáticos e metodológicos, e administrativos.
2016.2	Aspectos de funcionamento, didáticos e metodológicos, e administrativos. Além de discussão sobre projetos interdisciplinares.
2017.1	Aspectos de estrutura e funcionamento do ensino, além de cuidados psicológicos.
2017.2	Aspectos de saúde docente, inclusão e empreendedorismo.
2018.1	Aspectos legais e de estrutura de sistemas de informática ligados ao trabalho docente.
2018.2	Aspectos legais e de estrutura de sistemas de informática ligados ao trabalho docente, de cuidados psicológicos, além de aspectos de funcionamento de ferramentas da EaD no ensino presencial.
2019.1	Aspectos de funcionamento do ensino, didáticos e metodológicos, administrativos e de cuidado psicológico.
2019.2	Aspectos didáticos e metodológicos (práticas integradoras e interdisciplinares) e aspectos administrativos.
2020.1	Aspectos administrativos, estrutura e funcionamento do ensino, além de aspectos da, EaD. Além disso, discussão sobre curricularização da extensão.
2020.2	Aspectos de uso de instrumentos para a EaD, além de aspectos administrativos.
2021.1	Aspectos administrativos e de ensino no contexto remoto, além de aspectos sanitários e oficinas que trataram de cuidados da saúde, ensino, pesquisa e extensão no contexto remoto. Houve uma oficina sobre elaborar propostas e projetos integradores.

Fonte: Programações dos Encontros e Jornadas pedagógicas do IFSertãoPE Campus Petrolina

No quadro acima, identificamos que há uma preocupação da instituição com aspectos da organização legal, técnica, administrativa e pedagógica do ensino, mas que não se encontram nas formações aspectos específicos das formas de oferta, como o Ensino Médio Integrado, por exemplo. O relato da gestora Luzia reflete parte dessa preocupação ao indicar que,

[...] a gente fala muito que a gente tem encontro pedagógico. **Não é encontro pedagógico, é encontro administrativo.** A manhã inteira a gente passa em reunião administrativa, falando de coisa administrativa. Quando chega à tarde, cada um vai para uma oficina, acha que só aquela oficina vai resolver, e não vai (Luzia – Gestora, grifo nosso).

A preocupação da gestora Luzia, e que é compartilhada por Brunow (2017) em sua tese de doutoramento, reflete uma ocupação indevida da dimensão do trabalho administrativo naquilo que era para ser o principal momento de formação continuada dos professores.

Há, nas formações continuadas da instituição estudada, uma centralidade na dimensão do ensino, em detrimento da pesquisa e da extensão, e no próprio interior da dimensão do ensino, uma preocupação com questões de ordem técnica e de estruturação legal/normativa e burocrática. Foi possível perceber, quando no estudo dos PPCs, duas preocupações que perpassam todos os Projetos Pedagógicos de Curso do EMI ao longo do tempo, sendo: uma preocupação com a superação da dualidade estrutural educacional, e forte sinalização para

uma formação cidadã, mesmo sob a lógica da pedagogia das competências. O que nos chama atenção é que nenhum dos dois aspectos se reflete nas formações pedagógicas continuadas para os professores. Além do que, as próprias dimensões conceituais registradas no interior dos PPCs também não aparecem nas formações continuadas, o que reflete um visível descolamento entre as dimensões conceituais e de sentido no interior dos Projetos Pedagógicos de Curso, e as formações continuadas realizadas para os professores. Daí a preocupação da entrevistada, Luz, ao sinalizar para o processo educativo como uma totalidade, que é exatamente o contrário da maior parte dos conteúdos das formações continuadas, ao colocar como centralidade desse processo formativo, questões de ordem prática/técnico-burocrática e também normativa.

A nosso ver, a concepção de formação continuada da instituição, expressa por meio da maior parte dos conteúdos de formação nos encontros e jornadas pedagógicas, sinaliza para:

- a) Uma separação dos conteúdos conceituais registrados no interior dos PPCs, da formação continuada dos professores, assim como;
- b) Uma compreensão da prática docente como ação reduzida a uma dimensão técnica-operatória, altamente burocratizada e pouco vinculada a uma dimensão teórica mais ampliada.

Essa compreensão institucional sobre a formação continuada docente, ao mesmo tempo em que se aproxima de uma dimensão pragmática da formação docente, também se distancia da pedagogia da práxis (Araújo, 2014), tão valorizada na formação integrada, por exemplo.

Compreendendo a educação como uma prática social e, portanto, situada social e historicamente, ela não se desvincula das determinações históricas, culturais, sociais e especialmente econômicas que a atravessam. As formas materiais pelas quais o EMI foi implementado no IFSertãoPE carregam tais determinações e, portanto, também as contradições da relação entre as inúmeras determinações e a realidade contextual local.

A opção metodológica de analisar parte do processo de implementação do EMI na instituição estudada por meio do recorte das condições iniciais de infraestrutura e de pessoal, do processo seletivo dos estudantes, das matrículas e evasão, dos Projetos Pedagógicos de Curso e da formação continuada, parte da premissa fundamental de que, para o conhecimento do real, o ponto de partida é a própria realidade concreta com suas inúmeras mediações e determinações (Pelegri; Viotto Filho, 2015).

Ao expor e analisar as condições iniciais de infraestrutura e de pessoal para a oferta do

EMI no IFSertãoPE, identificamos que, apesar da excelente infraestrutura institucional, comparada às estruturas das escolas estaduais, por exemplo, não significa que não existissem inúmeras deficiências infraestruturais e de pessoal. Foi necessário realizar variadas parcerias, seja para adquirir mobiliário básico como cadeiras para a instituição, seja para colaboração de professores diante da expressiva falta de docentes da formação geral.

Se as condições iniciais de implantação da forma integrada na instituição se deram diante de um precário quadro de docentes da formação geral, é necessário lembrar que tal situação foi construída pela ação objetiva do governo Fernando Henrique Cardoso ao sufocar financeiramente a rede federal, descontinuar a articulação entre ensino médio e educação profissional e criar acordos com a própria rede para a diminuição progressiva da oferta do ensino médio nas instituições federais. Tais determinações legais foram mediadas pelas formas de oferta no IFSertãoPE, em suas organizações curriculares, nos processos de seleção e na própria formação continuada dos professores ao longo de bastante tempo. A compreensão dessa realidade como uma totalidade nos chama atenção para uma contradição fundamental, que foi o fato do processo de implantação e implementação da forma integrada se dar, predominantemente, sob a vigência de diretrizes curriculares organizadas e homologadas para dar corpo a uma reforma educacional que separava a educação profissional do ensino médio, além de ter como concepção de formação a pedagogia das competências, radicalmente contrárias à formação humana integral defendida no EMI.

Ao analisar os números relacionados ao processo seletivo dos estudantes, assim como as matrículas e evasão, foi possível perceber, pela forma de organização da carga horária nos editais dos processos de seleção, assim como pela descrição do que se entendia então como Ensino Médio Integrado, uma evidente justaposição curricular. Quando analisada no contexto das justificativas dos números de evasão, essa compreensão de justaposição se aprofunda. As justificativas dos entrevistados, registradas nos próprios documentos institucionais, acerca da concentração da evasão no EMI ao final do terceiro ano, sinalizam para uma composição curricular que mais se assemelhava a cursos concomitantes do que efetivamente integrados (Costa, 2012). Estes elementos adquiriram materialidade na composição dos Projetos Pedagógicos de Curso estudados, os quais não só deram organicidade à justaposição curricular como, ao longo do tempo, construíram uma organização curricular que, ao fim e ao cabo, fragilizou a formação geral no interior do currículo do EMI. Tais elementos são compartilhados nos trabalhos de Pereira (2010) e Melo (2018) acerca da justaposição curricular e que, na prática, promove uma hierarquização dos conhecimentos.

A trajetória de construção e atualização dos PPCs do EMI na instituição assume as determinações postas pelas legislações vigentes em cada contexto histórico e, ao mesmo tempo, produz contradições locais a partir das mediações realizadas entre a produção dos documentos e as disputas de concepção em suas composições. Tanto o primeiro PPC (2004) quanto sua primeira reformulação (2009) se assentam em uma base pragmática fundada na pedagogia das competências, com forte justaposição curricular, duração de 4 anos e a formação geral centralizada entre as disciplinas de língua portuguesa e matemática. Já a atualização dos PPCs ocorrida em 2019, sob a vigência de novas diretrizes curriculares⁸⁴, onde a formação humana integral e a politecnia já aparecem como fundamentos do EMI, bem como das Diretrizes indutoras da oferta integrada do Conif, a pedagogia das competências perde espaço, mesmo que não integralmente, e há uma organização curricular com espaços cada vez maiores para a interdisciplinaridade e práticas integradas.

Ainda que houvesse uma aparência de aproximação com os fundamentos históricos e ontológicos do EMI, os PPCs carregavam em seu interior marcas de contradição que expressavam projetos antagônicos tanto de formação dos trabalhadores quanto societários. Ao mesmo tempo em que os cursos reduziram a carga horária da formação geral, aumentaram a carga horária da formação profissional e inseriram carga horária de educação a distância, com predominância também na formação geral, construíram espaços curriculares de integração que forçavam as disciplinas a serem incluídas nesses espaços no currículo. Os PPCs não refletiram apenas as relações de disputas que existiam entre o que era determinado legalmente e a realidade concreta localmente. Eles também sinalizavam para disputas locais que, hegemonicamente, produziam movimentos de valorização da formação profissional em detrimento da formação geral. Essa compreensão de uma formação cujo valor é dado à dimensão técnica também se faz presente nas formações continuadas, não de forma ativa, mas passiva.

A análise dos aspectos das formações continuadas, associada aos relatos dos entrevistados, indicou que, assim como no estudo de doutoramento de Brunow (2017), no IFSertãoPE Campus Petrolina também havia baixa frequência dos docentes nas formações pedagógicas. Essas formações não estavam vinculadas às dimensões conceituais dos PPCs do EMI ou de qualquer outro curso, até porque não se discutiam as formas de oferta de ensino nas formações pedagógicas. As formações continuadas orbitavam em torno das dimensões legais, técnicas, administrativas e também pedagógicas do ensino, além de não terem relação

⁸⁴ A Resolução CNE/CEB nº 6/2012 estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

com as dimensões da pesquisa e extensão. A ausência de uma vinculação direta entre as concepções constantes nos PPCs e as formações continuadas aponta para uma compreensão da formação docente como algo vinculado apenas a uma dimensão técnica e operatória, o que, no contexto desta Tese, expressa uma valorização da dimensão pragmática da formação (Araújo, 2014).

De modo geral, o processo de implementação do EMI no IFSertãoPE Campus Petrolina tem como característica principal a contradição como marca, seja como regra ou como síntese.

É como regra, pois a realidade é, em si, dialética (Kosik, 1969), e portanto, se atualiza a partir da correlação de forças antagônicas produzindo novos estados qualitativos, o que se expressa em processos de implementação eivados de antagonismos como: formação integrada/formação fragmentada, indução para ingresso no ensino superior/reclamações de desistência dos alunos por conta do ingresso no ensino superior, currículos justapostos/currículos com estratégias de integração, atualização curricular que valoriza a formação integral/formação continuada que ignora a formação integral. Já a contradição dos processos de implementação se manifesta como síntese, pois apontam ao mesmo tempo, não de forma simétrica, para a formação humana integral, mais recentemente, e também para uma formação pragmática com centralidade na formação profissional.

Conforme destaca Cury (1983, p. 53), “As contradições existentes nas relações de classe se fazem presentes na Educação, dada sua presença imanente nessa totalidade histórica e social”. Por isso mesmo, não há como desvincular as contradições da noção de totalidade, do real concreto. Dessa forma, a análise dos aspectos relacionados às condições iniciais de infraestrutura e de pessoal, dos processos seletivos, dos dados de matrícula e evasão, dos Projetos Pedagógicos de Curso, assim como das formações continuadas, nos permite compreender que não se analisa um aspecto da realidade a partir de si próprio, o que neste caso, gera como síntese a compreensão de que o processo de implementação do EMI no IFSertãoPE Campus Petrolina, por mais que recentemente tenha se aproximado de uma dimensão vinculada à formação humana integral e à compreensão, ao menos documental, da não hierarquização da formação entre formação geral e profissional, dá claros sinais de uma, ainda e persistente, formação fragmentada, que fragiliza a formação geral e também a subordina à formação profissional.

Na próxima seção, discutiremos acerca da relação trabalho e educação que foi construída na processualidade de implementação da forma integrada na instituição a partir de

determinantes específicos.

4.2 PERSPECTIVA DA RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA IMPLEMENTAÇÃO DO EMI NO IFSERTÃOPE

A relação trabalho e educação, como já vimos no contexto desta Tese, é e sempre foi objeto de disputa entre projetos societários antagônicos no interior da sociedade do capital (Ciavatta, 2014). Compreendemos que tal relação se manifesta na constituição das políticas públicas e assume, no âmbito das instituições sociais, um caráter mediador através de instrumentos e dispositivos que marcam e dão contornos à forma como as políticas se materializam localmente. Daí nosso interesse manifesto como primeiro objetivo específico desta Tese, que é investigar qual(is) perspectiva(s) da relação trabalho e educação foi construída no processo de implementação do EMI na instituição a partir de determinantes como a dualidade estrutural, a legislação e as demandas do setor produtivo.

A relação histórica entre trabalho e educação tem se manifestado nas políticas educacionais de modo geral e, especificamente, nas políticas de formação de trabalhadores a partir do antagonismo: formação ampliada, autônoma e com vistas à transformação da realidade x formação restrita, unilateral, pragmática, adaptativa e orientada ao atendimento exclusivo de demandas de mercado (Frigotto, 2012; Moura, Filho, Silva, 2015; Kuenzer, 1991). A partir da compreensão da relação parte-todo, expressa pela categoria da totalidade, entendemos que o antagonismo manifestado historicamente na relação trabalho e educação também se manifesta, a partir de várias dimensões, nas formas em que o EMI se materializou no IFSertãoPE ao longo do tempo, fosse na construção de discursos ou de documentos orientadores relacionados diretamente à forma de oferta integrada.

No âmbito da discussão da implementação do EMI na instituição, sinalizamos o que destacam Torriglia e Ortigara (2014, p. 188) indicando que “As políticas educacionais, como forma jurídica e ideológica, são expressão dessa totalidade e não podem ser analisadas fora do movimento dialético do real, em suas determinações concretas”, o que nos remete ao nosso objetivo específico relacionado à perspectiva da relação trabalho e educação construída na instituição a partir de três determinantes: a dualidade estrutural, a legislação e as demandas do setor produtivo. Nesse sentido, nos questionamos, como captar de forma clara e mais objetiva possível a relação trabalho e educação no contexto da implementação do EMI no IFSertãoPE a partir dos determinantes postos?

Considerando a questão levantada, assim como o pressuposto realizado por Hungaro

(2014, p. 71), de que “[...] quanto mais se satura o objeto com determinações, maior é o conhecimento a respeito dele”, construímos o Quadro 17, com a intenção de nos possibilitar a ampliação do leque de leitura e estabelecimento de parâmetros para identificar como a relação trabalho e educação se manifesta nos documentos e relatos dos entrevistados. Para isso, listamos as antagônicas perspectivas de formação como sínteses históricas da manifestação da relação trabalho e educação, que segue abaixo.

Quadro 17 - Relação trabalho e educação expressa em perspectivas de formação

Perspectiva da formação omnilateral	Perspectiva da formação unilateral
- Pedagogia da Práxis	- Pedagogia das Competências
- Cursos mais integrados	- Cursos mais fragmentados
- Trabalho como ação formativa	- Trabalho como não educação
- Unidade de formação teoria-prática	- Teoria separada da prática
- Práticas pedagógicas de autonomia	- Práticas pedagógicas adaptativas
- Superação da dualidade	- Formação dualista
- Trabalho como princípio educativo	- Trabalho reduzido à técnica
- Transformação da realidade	- Adaptação à realidade
- Rompimento com a racionalidade do capital	- Manutenção da racionalidade do capital
- Educação para autonomia	- Educação para o mercado

Fonte: elaborado pelo autor com base em Ramos (2008, 2010, 2012); Ciavatta (2005, 2008, 2014); Kuenzer (1991); Frigotto (2012); Frigotto e Ciavatta (2012), e; Moura, Filho e Silva (2015)

A partir do quadro acima, identificamos as perspectivas não só de formação possivelmente expressas no processo de implementação do EMI na instituição, mas também, como síntese disso, a própria perspectiva da relação trabalho e educação construída nesse processo. De imediato, seguimos com essa análise a partir do determinante ‘Dualidade estrutural’.

4.2.1 A relação trabalho e educação no EMI do IFSertãoPE a partir do determinante dualidade estrutural

A compreensão de qual relação trabalho e educação foi construída como síntese no interior do processo de implementação do EMI no IFSertãoPE, a partir da dualidade estrutural como um determinante, tem como premissa a construção histórica da dualidade como manifestação da sociedade de classes e que se imprime na relação Estado e sociedade.

De acordo com Araújo e Rodrigues (2011, p. 8),

A origem da dualidade educacional [...] se manifesta na constituição de dois “sistemas” de formação de subjetividades e de duas redes diferentes de escola, não está na instituição escolar ou nas práticas dos professores, mas na

divisão social do trabalho que separa o trabalho intelectual do trabalho corporal, impondo os limites ao desenvolvimento pleno das capacidades humanas.

Sendo a dualidade estrutural produzida nas contradições e disputas das sociedades de classe, ela se imprime a partir da hegemonia política e econômica, nas formas relacionais do Estado com a sociedade civil através das políticas públicas. Neste contexto, o Ensino Médio Integrado não se localiza fora dessas disputas. Muito pelo contrário, estas disputas e contradições se sintetizam e manifestam na educação de modo geral e no Ensino Médio Integrado de modo específico através das distintas e antagônicas perspectivas de formação em seu interior.

Ao analisar o primeiro documento orientador da oferta do EMI no IFSertãoPE, o Projeto Pedagógico de Curso - PPC, datado de 2004, há nítidas contradições entre o que se entende como a forma integrada e a própria estrutura curricular. O PPC indica que,

[...] a partir do que propõe a LDB e amparada pela experiência com o ensino profissionalizante, a comunidade que faz o CEFET Petrolina compreende o ensino integrado como forma de assegurar uma melhor formação, uma vez que torna possível o diálogo entre as disciplinas do núcleo comum e as disciplinas da área técnica como mecanismo de formação da cidadania ao tempo em que consolida a preparação para o mundo do trabalho que demanda a sociedade contemporânea (Cefet Petrolina, 2004a, p. 9).

Por mais que se compreenda a forma integrada como estratégia para melhorar a formação dos jovens e possibilitar, ao mesmo tempo, a formação cidadã e profissional, a estrutura curricular presente no PPC separa a formação profissional da geral, tanto na exposição da fundamentação legal e teórica quanto no registro das concepções e objetivos de cada formação.

É possível perceber que a construção discursiva não se reflete na estrutura do currículo, em seus fundamentos pedagógicos e na própria relação como a forma integrada vai se materializando na instituição. Segundo um dos gestores que foi responsável pela implantação da forma integrada no IFSertãoPE,

[...] foi uma mistura que nós conseguimos fazer. Não foi simplesmente uma composição com aquela dualidade propedêutico e profissionalizante [...] só que esse Ensino Médio Integrado já era pensado há muito tempo. Por que a gente não se conformava com essa história de preparar o homem para mercado de trabalho, não. Quem é educador de verdade nunca aceitou isso! A gente quis sempre um homem preparado para o mundo do trabalho. Não era uma pessoa preparada para o mercado de trabalho! Isso é muito restrito!

[...] Você tem que preparar um homem para que ele possa compreender o mundo do trabalho nas suas alianças ou contradições de trabalho e capital. [...] o integrado serve pra isso. Ele dá uma formação social e política ao indivíduo. Enche ele de críticas. Críticas e autocríticas. O discernimento pra perceber as coisas, certas e erradas. Ele dá a ferramenta (Mamede Diniz – Gestor).

Muito embora as intenções dos gestores sinalizassem para a compreensão da forma integrada, naquele momento, como uma possível saída para a superação da dualidade educacional, como se registra na própria Introdução do PPC, as formas materiais de construção do EMI no IFSertãoPE davam um sentido contrário a esse entendimento, vide a organização em 4 anos, já exposta anteriormente, e que concentrava a formação geral do início ao meio do curso e a formação profissional do meio ao final do curso, provocando índices preocupantes de evasão ao final do 3º ano. Diga-se de passagem, que essa organização curricular que divide ao meio os cursos do EMI na instituição se expressa em todos os PPCs estudados dentro do recorte cronológico desta Tese.

Conforme destacam relatos de professores, gestores e membros da equipe técnico-pedagógica, ao longo do tempo, o que se viu nas formas de implementação da forma integrada era uma evidente separação dos currículos, separação física entre os professores e entre as próprias coordenações de curso, chegando a realizar uma formação com sentidos distintos dentro do currículo, onde os professores da formação geral se preocupavam em formar para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, e os professores da formação profissional se preocupavam em formar para o mercado de trabalho. Estes elementos também são encontrados na produção de conhecimento levantada em Pereira (2010), Bezerra (2020), Moreira e Gobbi (2011), Brunow (2017) e Da Silva (2020).

[...] tem e sempre teve muita dificuldade em fazer um curso médio integrado. Ainda existe essa barreira, de os professores do ensino médio quererem trabalhar só os conteúdos do ensino médio, e os professores das disciplinas profissionalizantes quererem trabalhar só os conteúdos exclusivos do profissionalizante (Otacílio – Gestor).

[...] quem vai construir o curso mesmo vai ser a coordenação do curso. Você vai ter duas visões diferentes. Você vai ter o pessoal que dá suporte à propedêutica, pensando no Enem, vamos formar para o Enem! E você vai ter o pessoal do técnico, da área de suporte técnico pensando, vamos pensar no trabalho. Os dois, um para um lado o outro para o outro. [...] acaba que a área técnica acaba tendo um peso maior [no currículo], [...] os alunos do médio tem um vínculo maior com o pessoal da propedêutica. [...] O vínculo deles até dois anos e meio era muito com o pessoal da propedêutica. Depois é que eles começavam a ver mais, só vendo técnica, mais forte a área técnica

e aí acabava essa questão indo para a área técnica (Luzia – Gestora).

[...] a gente ainda está muito fragmentado e devido a essa fragmentação, acho que até o próprio aluno, ele não enxerga isso junto. E não tem como separar. E se você quer formar para o mundo do trabalho, passa pela ideia da cidadania, passa pela ideia da reflexão. [...] Mas, há uma separação muito grande ainda entre a formação cidadã, a história, geografia, que é quem é mais responsável por isso, não só elas, mas a responsabilidade maior é para a área de humanas, [...] ainda muito distante da parte técnica (Francisco – Professor).

[separação física entre os professores da formação geral e específica] existem várias coordenações. A coordenação maior, que é chamada de coordenação da área propedêutica, onde estão as disciplinas do núcleo comum. Eles têm lá um espaço, eles têm lá uma reunião com determinado dia e determinado horário. Cada curso também tem a sua coordenação, a exemplo [...] a coordenação de edificações (Luz – Equipe Técnico-Pedagógica).

Os relatos expressam distintas formas de dualidade na relação da instituição e professores com a forma integrada. A histórica separação entre formação geral e profissional ganha corpo nas formas de implementação do EMI, seja nos interesses de formação, como sinaliza Oliveira (2023), na separação física entre os professores da formação geral e profissional, ou na própria percepção do privilegiamento da formação profissional sobre a formação geral no interior do currículo (Araújo, 2014), promovendo institucionalmente uma formação pragmática e, por conta disso, uma relação trabalho e educação que entende o trabalho somente como forma material de produção da economia e a educação como apêndice que lhe dá suporte.

A partir da análise dos documentos da instituição, pudemos perceber que os relatos são sínteses, e vice-versa, do que constam nos documentos. Há visivelmente uma contradição no interior dos documentos institucionais que tratam da forma integrada, que oscilam ora para uma formação cidadã, plena e preocupada com a transformação social, ora realizam a defesa de uma formação realizada sob a lógica das competências, com o intuito de formar trabalhadores para o mercado de trabalho e que se expressa por meio de currículos cada vez mais fragmentados operando uma formação, mesmo profissional, minimalista e operatória. Alguns documentos orientadores e estruturadores da instituição e que possuem implicações para a oferta integrada assumem uma perspectiva de formação vinculada aos interesses do capital e que se manifestam em formações pragmáticas e superficiais, tais como:

Projeto Pedagógico de Curso - PPC

A presente proposta metodológica entende que o grande instrumento de

trabalho na escola é o conhecimento aplicado à vida profissional do aluno que ingressa no Ensino Médio com a proposição de contemplar o mercado de trabalho de nível técnico (Cefet Petrolina, 2004a, p. 6).

Relatório de Gestão

Dentre os objetivos do CEFET Petrolina em 2007 estão: [...] ministrar educação profissional técnica de nível médio, de forma articulada com o ensino médio, destinada a proporcionar habilitação profissional para os diferentes setores da economia (Cefet Petrolina, 2008c, p. 10).

Projeto Político Pedagógico - PPP

São, assim, apresentadas as políticas firmadas no PDI do IF Sertão – PE que se relacionam diretamente às necessidades que devem ser estruturadas no Projeto Político Pedagógico: [...] Reestruturar os cursos de acordo com as necessidades do mercado de trabalho e adequá-los ao seu reconhecimento (IFSertãoPE, 2008, p. 14).

Projeto Político Pedagógico - PPP

O desenvolvimento e atualização dos currículos do IF Sertão – PE devem garantir aos egressos um conjunto de competências profissionais específicas, identificadas no mercado de trabalho (IFSertãoPE, 2008, p. 18).

Projeto Pedagógico de Curso - PPC

[...] devendo as Escolas aumentarem suas ofertas de cursos profissionalizantes direcionados para o mercado de trabalho, qualificando, requalificando e habilitando profissionais de que a sociedade necessita (IFSertãoPE, 2009c, p. 8).

Projeto Pedagógico de Curso - PPC

A presente proposta metodológica entende que o grande instrumento de trabalho na escola é o conhecimento aplicado à vida profissional do aluno que ingressa no Ensino Médio com proposição de contemplar o mercado de trabalho de nível técnico (IFSertãoPE, 2009c, p. 87).

Projeto Pedagógico Institucional - PPI

As organizações curriculares dos cursos constituem o conjunto de atividades que serão realizadas tendo como finalidade a promoção e o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à formação, à preparação profissional a que se destine cada curso (IFSertãoPE, 2017a, p. 30).

Esta orientação ao atendimento dos interesses do mercado, subordinando a formação geral ou a colocando como apêndice da formação profissional no interior da formação também é mencionada na produção de conhecimento realizada na seção anterior, em Pereira (2010), Dos Anjos et al. (2013), Marachin; Amaral; Ferreira (2013), Goulart; Bilhão (2020) e Da Silva (2020).

Contraditoriamente, outros documentos e até os mesmos documentos supracitados, também apontam para uma formação ampliada, orientada à transformação social, que supere a estrutura e concepção de formação dualista e restrita ao mercado de trabalho, como segue:

Projeto Pedagógico de Curso - PPC

[...] o papel da escola: formar cidadãos criativos, críticos, participativos, capazes de compreender e interferir no mundo que os cerca (Cefet Petrolina, 2004a, p. 7).

Relatório de Gestão

O CEFET - Petrolina oferece ao seu corpo discente espaços e oportunidades que os transformem em cidadãos possuidores de um conhecimento formal, com uma visão lógica e crítica, capazes de interpretar e transformar a sociedade e seu habitat, em benefício do homem e do bem-estar pessoal e coletivo (Cefet Petrolina, 2008c, p. 13).

Projeto de Desenvolvimento Institucional – PDI

O IF SERTÃO-PE agirá no sentido de eliminar as oposições estabelecidas entre a educação básica e educação superior; entre o ensino médio e a educação profissional (IFSertãoPE, 2009d, p. 44).

Relatório de Gestão

Ensino no IF Sertão-PE têm, prioritariamente, como princípios básicos: A formação do ser humano em todas as suas dimensões (IFSertãoPE, 2017b, p. 24).

Projeto Pedagógico Institucional - PPI

O IF SERTÃO-PE constitui um espaço fundamental na construção dos caminhos com vista ao desenvolvimento local e regional. Para tanto, deve ir além da compreensão da educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para o trabalho (IFSertãoPE, 2017a, p. 93).

Projeto Pedagógico de Curso - PPC

[...] a educação profissional não pode se restringir apenas a preparar o cidadão para empregabilidade. Nesse sentido, o papel da Educação ofertada pelo IF Sertão-PE, Campus Petrolina, será fundamentada numa perspectiva humanista (IFSertãoPE, 2019b, p. 14).

Projeto de Desenvolvimento Institucional - PDI

Resultados esperados para a sociedade: formar cidadãos capazes de transformar a realidade social da região (IFSertãoPE, 2021, p. 27).

Ainda que os documentos, majoritariamente os mesmos, registrem em seu interior perspectivas antagônicas de formação, ora apontando para uma formação ampliada e superadora da dualidade, ora apontando para o atendimento exclusivo de demandas de mercado e expressando, por isso, uma formação unilateral, não é possível dizer, no contexto dos documentos, que ambas as perspectivas aparecem somente de formas separadas como se compusessem disputa interna nos documentos. Às vezes ambas aparecem ao mesmo tempo, se interrelacionando ou simplesmente coexistindo e reconhecendo uma à outra, como se constituíssem uma unidade dos contrários (Cheptulin, 1982), tal como:

Projeto Pedagógico de Curso - PPC

O CEFET-Petrolina, em face novas exigências do mundo atual, e de forma coerente com a concepção de educação estabelecida para o mundo do trabalho, propondo novas políticas e práticas pedagógicas, irá romper paradigmas tradicionais e apresentar um perfil de aluno, com novas exigências colocadas pelo desenvolvimento tecnológico e social, caracterizados por competências básicas e profissionais, aliada à disciplina, não no sentido da conformação, mas assegurando uma autonomia em processo de aperfeiçoamento, na medida em **que esse desenvolvimento de competências cognitivas e culturais seja a exigência para o pleno desenvolvimento humano, tanto como ser social feliz e sujeito de sua própria história** (Cefet Petrolina, 2004a, p. 19, grifo nosso).

Normas e Orientações para a Elaboração e Revisão dos Projetos Pedagógicos de Cursos

Descrever detalhadamente como vai ser desenvolvido o curso com relação a: **competências e habilidades, quando for o caso**⁸⁵; forma de organização (modular, semestral, seriado) (IFSertãoPE, 2016a, p. 11).

Projeto Pedagógico Institucional - PPI

Ocorrem pelo menos duas tendências no processo educacional do cidadão, as quais estão presentes no IF SERTÃO PE. De um lado, uma educação técnica que forma a pessoa na perspectiva de uma profissão e manutenção do sistema econômico-social. Por outro, a formação humanística integral (IFSertãoPE, 2017a, p. 28).

Projeto Pedagógico Institucional – PPI

[...] **é necessário que exista flexibilização nas matrizes curriculares, visando a futuras atualizações oriundas do dinamismo regional e do iminente avanço tecnológico dos processos de produção**, exigindo da Instituição não apenas atualização curricular, mas também modernização no processo de construção do saber, através de sua forma de aquisição e socialização do conhecimento que deverá **buscar sempre romper com a velha dicotomia teoria/prática** (IFSertãoPE, 2017a, p. 39, grifos nossos).

A partir do exposto acima, identificamos que nos documentos institucionais há ao mesmo tempo perspectivas antagônicas de formação e, por conseguinte, da relação trabalho e educação que existem separadamente, assim como também há uma relação quase que “harmonizada” entre ambas as perspectivas, seja anunciando que ambas existem ao mesmo tempo dentro da instituição, como nos registros acima, ou que os princípios da pedagogia das competências se harmonizam com a promoção da liberdade, autonomia e formação humanística integral, por exemplo. Compreendemos que tais contradições de concepção são frutos das configurações institucionais e mudam na aparência ao longo do tempo, mas não na essência.

⁸⁵ O documento Organização Didática regula e normatiza as atividades técnicas ligadas ao ensino, assim como as atividades pedagógicas. Especificamente neste item, é possível identificar uma espécie de ‘autorização’ para que distintas formas de organização curricular, como, por exemplo, organização por competências e habilidades, existam na instituição.

Algo que nos chama especificamente atenção, mesmo diante da expressa contradição de concepções constantes nos documentos institucionais, diz respeito à compreensão que gestores e docentes possuem sobre o que se esperar de um egresso do Ensino Médio Integrado do IFSertãoPE Campus Petrolina.

Formação plena! Formação plena entendeu?! O Ensino Médio Integrado foi o meu sonho (Mamede Diniz – Gestor).

Espera-se que um egresso de um Instituto Federal esteja pronto pra vida. Não se espera que ele esteja pronto para exercer apenas a profissão para a qual ele foi formado. Por ser uma educação integrada, espera-se que este estudante esteja pronto para avançar nos seus estudos e trabalhar. E fazer as duas coisas ao mesmo tempo, se assim o desejar. [...] não espera-se do estudante do Ensino Médio Integrado uma formação restrita, uma coisa restrita. Muito pelo contrário. Espera-se dar-se uma amplitude maior por conta dessa integração que se pretende nos cursos médio integrados dos Institutos Federais (Ceumar – Gestora).

[...] a capacidade de compreensão crítica da realidade a partir dos conteúdos, tanto propedêuticos, como os profissionais, e preparados para uma possibilidade de atuar no campo técnico onde ele se formou. E ao mesmo tempo, um conhecimento para buscar aprofundamentos desse curso técnico em um curso superior. [...] eu espero que eles tenham o conhecimento para entender como é que é a realidade, os limites do que estão dentro do que se chama de mercado de trabalho (Professor de Educação Física – Professor).

Eu acredito que esse aluno deve estar preparado para lidar com as demandas do mercado, mas eu acho que também esse aluno, ele saiba se reconhecer dentro da sociedade. A importância dele enquanto pessoa. Esse mundo da profissão é muito importante, mas a gente não pode dizer que a pessoa é só a profissão. Ela tem uma vida por trás. Então eu acho muito importante que tenha esse link entre o que a gente costuma chamar de mundo do trabalho, mas também que ele reconheça que ele tem direito, que ele conheça tudo que é garantido para ele legalmente (Luzia – Professora).

A dificuldade que a gente tinha nessas turmas de desistência é que nosso curso era 4 anos. Aí os alunos passavam no vestibular e acabavam não concluindo o curso técnico. Eles não concluíam por que eles já estavam na universidade, aí eles não voltavam para fazer o estágio obrigatório, na época era obrigatório. [...] Esse pessoal que sai do ensino médio não exercia e não exerce a profissão de técnico em edificações. Eles têm o diploma, mas a grande maioria vai fazer engenharia civil, engenharia mecânica, medicina, vários cursos, diversos cursos (Vencedor – Professor).

O que se espera dele é que ele tenha realmente capacidade de entrar no mercado de trabalho. Que ele saia desse curso, tanto na formação do ensino médio, como também com a parte técnica bem aprimorada, bem consolidada, para que ele possa também, entrar no mercado de trabalho. Que ele possa entrar em uma empresa e conseguir atuar com aquilo realmente, que é o que ele é! (Felipe – Professor).

Obtivemos 10 respostas diretas a essa questão, sobre o que se espera de um egresso do EMI. Das 10 respostas, apenas 2 sinalizaram para uma formação mais restrita e direcionada ao atendimento das demandas do mercado. As 8 respostas restantes apontaram para dois grupos com bastante aproximação. O primeiro grupo, majoritário, compreende a formação integrada como ampla, crítica e com o horizonte da transformação da realidade. Essa formação possibilita uma cidadania reflexiva e não alienada. Já o segundo grupo indica o EMI como uma possibilidade de formação mais ampla, mas que orienta os jovens para o mercado de trabalho ou para a continuação dos estudos em níveis superiores. Nessa segunda perspectiva, não se fala em uma formação ampliada, crítica e política.

Os relatos expressam, predominantemente, uma compreensão do EMI como uma formação que não se reduz a uma ideia de justaposição curricular, algo comum na literatura sobre a forma integrada (Costa, 2012), e também elencada na produção de conhecimento realizada nesta Tese, por exemplo. Em alguns momentos, documentos como o primeiro Projeto Pedagógico de Curso da forma integrada na instituição sinalizam para a urgente necessidade da superação da dualidade entre formação geral e profissional, ainda que isso ocorra em um contexto de adaptação do indivíduo à sua realidade (Cefet Petrolina, 2004a). Mas, mesmo assim, especificamente no contexto do primeiro PPC, há o reconhecimento da dualidade como uma construção histórica a ser superada. Esta leitura mais politizada e aprofundada da realidade socio-histórica se restringe apenas a este documento. Com exceção do Projeto Pedagógico Institucional mais recente (2018-2020), não há entre os documentos institucionais uma leitura mais crítica da realidade histórica e social.

A "formação plena" expressada pelo entrevistado Mamede Diniz pressupõe uma formação vinculada à ideia de omnilateralidade, centrada no sujeito e não no mercado (Ramos, 2008), complementada pelos relatos da gestora Ceumar, da professora Luzia e do Professor de Educação Física, que destacam que "estar pronto para a vida" ou "não se reduzir à profissão" envolve conhecer "os limites do que está dentro do mercado de trabalho", não apenas como uma questão de formação cidadã, mas de amplitude na compreensão das contradições da própria realidade, inclusive nas relações materiais de produção da vida. Nessas perspectivas, há uma compreensão da relação entre trabalho e educação que vê o trabalho como formativo e a educação como uma ação humanizadora (Ciavatta, 2008).

Por mais que os primeiros relatos tenham expressado uma perspectiva ampliada e não alienada da relação entre trabalho e educação, os dois últimos relatos retratam algo parecido com uma lamentação pelo fato de os alunos seguirem para os cursos superiores em vez de

irem trabalhar, ou até pela compreensão de que eles poderiam "entrar em uma empresa e conseguir atuar com aquilo realmente, que é o que ele é!". Esta última expressão aponta para um sentido da formação integrada vinculado somente ao mercado. Nesse sentido, a dualidade assume uma marca característica de sua expressão na educação: a desigualdade, que se imprime numa relação entre trabalho e educação que reduz o trabalho produtivo ao pleno sentido da vida, e a educação como correia de transmissão para o acesso ao mercado e ao desenvolvimento, típica característica da teoria do capital humano (Schultz, 1973a).

Ao mesmo tempo, compreendemos que os documentos institucionais são sínteses, mesmo que provisórias, da construção do conjunto de sujeitos supracitados. Tais documentos também são referências, pelo menos em teoria, para a própria formação continuada dos docentes, além de servirem como base para a produção de outros documentos institucionais. Dito isso, chama-nos a atenção o fato de que a nítida contradição das perspectivas de formação nos documentos institucionais, com a hegemonia da perspectiva pragmática, contrasta com a predominância de concepções do EMI como uma formação ampliada, cidadã e baseada na pedagogia da práxis. Identificamos possíveis justificativas para tal contradição em alguns relatos, como:

[distinção entre formação para o trabalho e para a cidadania] no currículo, observo sim, até por que **quem elabora os projetos acaba discutindo e tal**, aparece claramente. Porém, **quando a gente vai para a prática, é uma coisa impressionante como está de acordo com a formação do profissional**, do professor. Por que **tem professores que mesmo sendo da área técnica, eles conseguem conduzir o processo tendo essa preocupação com a formação humana** que às vezes eu não sei nem se é intencional ou se já faz parte ali da experiência, dessa relação que tem com o mercado, com o mundo do trabalho e tal. Já outros, compreendem que tem que ensinar basicamente a fórmula, o conceito tal (Luz – Equipe Técnico-Pedagógica, grifos nossos).

Eu acho que é uma integração [curricular] muito difícil de ser realizada. Ela é possível, claro, mas aí ela se torna difícil, **por que a nossa formação enquanto docente ela não contemplou essa perspectiva**. [...] há uma resistência que eu considero maior, dos profissionais das áreas técnicas e tecnológicas, mais do que os licenciados, das áreas de saúde, das biológicas, humanas. Acho que as exatas, das áreas técnicas e tecnológicas tem mais dificuldade. Eu acredito que isso se dá pela formação desses profissionais (Carlos – Professor, grifo nosso).

[quem participa da construção dos PPCs] todos, todos. [o todos envolve os professores da formação geral?] já aí eu acho que nem todos participam. Eu acho que não. Pelo menos assim, quando tem reunião com a gente, vai dois, três da propedêutica, vai todos de Edif. É partilhado com a gente e alguém da propedêutica leva para eles. [...] **vai de goela abaixo, olha tu vai dar**

aula para tal turma ali, entendeu? (Vencedor – Professor, grifo nosso).

O primeiro relato indica uma separação entre a formação para o trabalho e para a cidadania nos Projetos Pedagógicos de Curso do EMI, mas que tal separação não possui uma relação determinada entre as áreas de formação. O relato aponta que tanto professores da formação geral quanto da formação profissional se (pre)ocupam com a dimensão cidadã da formação. Isso sugere que a experiência docente pode proporcionar uma formação aos estudantes que difere do que está presente nos documentos. Já o segundo relato expressa um hiato já observado anteriormente nesta Tese, em que os conteúdos das formações continuadas não refletem necessariamente os conceitos e concepções existentes nos documentos, o que produz um certo distanciamento entre o conteúdo dos documentos e as concepções dos docentes.

Por último, e mais evidente, parece haver uma prática de construção dos Projetos Pedagógicos de Curso que não é necessariamente coletiva. Nos relatos, quando perguntados sobre como os PPCs são construídos, quase todos os entrevistados indicaram que são produzidos por comissões e que são essas comissões que, teoricamente, fazem a produção textual do documento e a articulação entre os docentes. No entanto, o último relato registra que há um certo processo de terceirização da participação de uma fração, ou até mais, de docentes na construção e discussão dos PPCs. Isso poderia explicar o distanciamento existente entre as concepções majoritárias presentes nos documentos e a concepção de muitos docentes relacionada ao EMI.

A partir de tudo isso, e tendo como premissa a própria construção histórica da dualidade na divisão social do trabalho e que, por isso, se manifesta nas políticas sociais e educacionais, concordamos com Oliveira (2019) ao defender que as práticas estruturadas no interior da escola não podem ser descoladas das relações de poder estruturadas na sociedade. Essa relação parte-todo implica uma compreensão não só da realidade como uma totalidade complexa e dialética, mas também dos movimentos hegemônicos promovidos pelas forças do capital na formação dos trabalhadores, por exemplo.

Foi possível perceber distintas e antagônicas expressões da dualidade estrutural no processo de implementação do EMI no IFSertãoPE.

Os documentos institucionais, que constituem marcos normativos, conceituais e reguladores da instituição, carregam em seu interior expressões antagônicas, em sentido e forma, de formação e entendimentos. Isso inclui a compreensão de uma formação restrita, minimalista, fragmentada e orientada ao atendimento de demandas de mercado, bem como

uma formação ampliada, preocupada com a formação cidadã, com a superação da dualidade educacional e com vistas à transformação social. Além disso, percebemos um movimento de tentativa de conciliação ou harmonização de ambas as perspectivas em determinados momentos nos documentos, como se elas não conflitassem.

Já a compreensão da maior parte dos relatos sobre o que se espera de um egresso do EMI expõe um entendimento majoritário de que a formação integrada deve proporcionar aos estudantes uma formação ampliada, cidadã, crítica, que os habilite para o trabalho ou para a continuação dos estudos, sem restrições a uma dimensão específica, mas que lhes permita uma compreensão ampliada da vida e do mundo, além da capacidade de intervir sobre eles.

A partir disso, compreendemos que a dualidade estrutural se manifesta como uma determinação nas construções objetivas e subjetivas das formas de implementação do EMI no IFSertãoPE. Tal manifestação se expressa de forma mais determinante e hegemônica nos documentos institucionais. Embora se distancie dos relatos de gestores e docentes, não desaparece deles. Essa manifestação da dualidade nos documentos e nos relatos de professores, gestores e membros da equipe técnico-pedagógica nos remete ao mesmo tempo para uma compreensão da relação trabalho e educação construída de forma contraditória, carregando em si movimentos de uma correlação de forças que ora entendem o trabalho como formativo, ora como uma forma natural de produção restrita e material da vida, assim como ora compreendem a educação como correia de transmissão que dá suporte à formação para atender demandas de mercado, ora como uma ação humanizadora.

Neste sentido, a relação trabalho e educação construída no processo de implementação do EMI na instituição a partir do determinante da dualidade estrutural é contraditória, pois produz um movimento hegemônico nos documentos vinculado a uma formação unilateral, mas que ao mesmo tempo se expressa nos relatos, de forma predominante, vinculada a uma formação omnilateral e, portanto, a uma formação humana integral.

Continuamos essa discussão a partir de outra determinação, a legislação.

4.2.2 A relação trabalho e educação no EMI do IFSertãoPE a partir da legislação como uma determinação

A compreensão da implementação do EMI no IFSertãoPE tendo a legislação como uma determinação implica lançar mão, novamente, da categoria marxiana da Totalidade, pois pressupõe que a instituição opera materialmente as determinações legais por meio de mecanismos, instrumentos, normativas e dispositivos, imprimindo nas variadas dinâmicas de

funcionamento institucional as marcas da contradição e também da hegemonia do bloco no poder.

Para a análise de qual relação trabalho e educação foi construída no processo de implementação do EMI no IFSertãoPE a partir do determinante legislação, selecionamos as principais legislações dentro do recorte cronológico desta Tese - 2005 a 2021, que imprimiram determinados formatos e compreensões à política de Ensino Médio Integrado no país. São as legislações selecionadas: Resolução CNE/CEB nº 4/1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico; o Decreto nº 5.154/2004, que recria a articulação entre o ensino médio e a educação profissional; a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que cria os Institutos Federais de Educação, assim como a rede federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia; a Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos Técnicos de Nível Médio; a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que cria uma nova reforma para o ensino médio e que, por extensão, acaba por aprofundar mudanças na forma integrada através da última legislação selecionada, a Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.

Foram analisadas cada legislação e destacados seus principais pontos que impõem, por sua condição normativa e, portanto, de determinação legal, compreensões e formas específicas à forma integrada construída institucionalmente em seu processo de implementação. Destacamos brevemente os principais pontos de cada legislação/norma, assim como a quais perspectivas de relação trabalho e educação cada uma se vincula. Logo em seguida, destacamos como os aspectos legais anunciados se manifestam na dimensão documental e em algumas práticas curriculares e docentes na instituição estudada. Segue a primeira legislação/norma.

Resolução CNE/CEB nº 04/1999 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio

As Diretrizes Curriculares lançadas pela Resolução CNE/CEB nº 04/1999, que materializam o braço técnico-pedagógico da reforma da educação profissional operada pelo governo FHC, já exposta anteriormente no texto desta Tese, criam as condições orientadoras para a oferta da educação profissional separada do ensino médio. Embora essas diretrizes sejam de 1999 e, portanto, estejam fora do recorte cronológico desta Tese, optamos por

abordá-las porque, como também já mencionado anteriormente, todo o processo de implementação do EMI no país entre 2004 e 2011 ocorreu sob a vigência das diretrizes curriculares vinculadas ao Decreto nº 2.208/1997, que separou a educação profissional do ensino médio. Por esse mesmo motivo, compreendemos como fundamental essa discussão.

Em seu Art. 3º, a Resolução CNE/CEB nº 04/1999 identifica quais são os princípios que norteiam a educação profissional de nível técnico, sendo:

I - independência e articulação com o ensino médio; II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos; III - desenvolvimento de competências para a laborabilidade; IV - flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização; V – identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso; VI - atualização permanente dos cursos e currículos; VII - autonomia da escola em seu projeto pedagógico (Brasil, 1999).

O primeiro inciso expressa, desde já, a separação entre formação profissional e ensino médio, indicando não só a desvinculação da educação básica da formação profissional, como também um itinerário de formação que cria terminalidade e dificulta, pelas condições materiais objetivas da realidade da população mais empobrecida no país, o acesso aos níveis superiores de educação. Há ainda a nítida orientação para a formação por competências e destaque para a identidade dos perfis profissionais como centralidade na formação.

Ao analisar os Art. 4º, 5º e 6º das diretrizes, é possível perceber uma clara orientação da formação ao atendimento prioritário de demandas de mercado e que por isso se justifica sua orientação pedagógica fundada na lógica das competências, tais como se vê abaixo.

Art. 4º São critérios para a organização e o planejamento de cursos: I - atendimento às demandas dos cidadãos, do mercado e da sociedade; II - conciliação das demandas identificadas com a vocação e a capacidade institucional da escola ou da rede de ensino (Brasil, 1999).

Art. 5º A educação profissional de nível técnico será organizada por áreas profissionais, constantes dos quadros anexos, que incluem as respectivas caracterizações, competências profissionais gerais e cargas horárias mínimas de cada habilitação (Brasil, 1999).

Art. 6º Entende-se por competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho. Parágrafo único. As competências requeridas pela educação profissional, considerada a natureza do trabalho, são as: I - competências básicas, constituídas no ensino fundamental e médio; II - competências profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área; III - competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação (Brasil, 1999).

Segundo o Art. 4º, dentre os critérios para se organizar os cursos, estão as demandas de cidadãos, mercado e sociedade, assim como a vocação institucional, da escola e rede de ensino. No entanto, quando tal trecho é confrontado com a totalidade do texto das diretrizes, percebe-se que há a hegemonia dos interesses de uma formação pragmática e desvinculada de uma formação humanística. Os Art. 5º e 6º, ao mesmo tempo em que reforçam os fundamentos da pedagogia das competências, apontam para uma formação vinculada à lógica da eficiência e eficácia, expressando assim uma formação minimalista e controladora.

Já em seu Art. 8º, que trata da organização curricular e do plano de curso, a resolução registra que,

§ 1º O perfil profissional de conclusão define a identidade do curso. § 2º Os cursos poderão ser estruturados em etapas ou módulos: I - com terminalidade correspondente a qualificações profissionais de nível técnico identificadas no mercado de trabalho; II - sem terminalidade, objetivando estudos subsequentes (Brasil, 1999).

Além da identidade do curso ser definida pelo e a partir do perfil profissional de formação, tais formações podem ser organizadas tanto em etapas ou módulos com ou sem terminalidade. Há aqui uma espécie de subnível de fragmentação curricular, pois a própria formação profissional separada do ensino médio já implica uma terminalidade. No entanto, há a possibilidade de formações com terminalidades dentro da própria formação profissional.

A partir da leitura e análise destas diretrizes, concordamos com Soares Júnior (2020) acerca da compreensão de que a separação entre a formação profissional e o ensino médio, nas diretrizes, tinha a nítida intenção de produzir um currículo cada vez mais pragmático e fragmentado, cuja orientação e concepção foram estabelecidas pela lógica empresarial de formação. Tal separação tem como premissa uma relação da educação separada do trabalho, onde a educação vinculada à formação geral possibilitaria a continuidade dos estudos e a formação profissional, uma terminalidade que, ao menos em tese, criaria as condições para a suposta empregabilidade da população mais pobre do país.

A relação trabalho e educação expressa por estas diretrizes reconhece o trabalho apenas em seu sentido produtivo, os homens como mão de obra, a educação como não trabalho e, portanto, como formação abstrata. O sentido ampliado de formação impressa no interior destas diretrizes é o de uma formação restrita, unilateral, interessada – no sentido gramsciano mesmo – e que parte da premissa, mascarada, daí seu conteúdo hegemônico, da educação e do trabalho como campos separados e vinculados diretamente a um lugar

específico de classe.

Seguimos com esta discussão a partir do marco legal que restabeleceu a possibilidade de articulação entre o ensino médio e a educação profissional, o Decreto nº 5.154/2004.

Decreto nº 5.154/2004

O Decreto nº 5.154/2004 revogou o Decreto nº 2.208/97 do governo Fernando Henrique Cardoso e restabeleceu a possibilidade legal de articulação entre o ensino médio e a educação profissional. Ainda que o decreto 5.154 seja síntese de uma correlação de forças entre diversos segmentos no interior e também fora do governo do então presidente Lula, ele carrega em seu interior tanto avanços quanto retrocessos (Rodrigues, 2005). No entanto, concordamos com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2006) que, mesmo com seu conteúdo contraditório, devemos encarar o decreto como um avanço político.

Parte dos elementos a que nos referimos em sentido positivo é registrado no Art. 2º, que trata das premissas que a educação profissional deverá observar, sendo:

I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica; II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia; (Inciso com redação dada pelo Decreto nº 8.268, de 18/6/2014) III - a centralidade do trabalho como princípio educativo; e (Inciso acrescido pelo Decreto nº 8.268, de 18/6/2014) IV - a indissociabilidade entre teoria e prática. (Inciso acrescido pelo Decreto nº 8.268, de 18/6/2014) (Brasil, 2004).

Embora parte dos incisos do Art. 2º tenha sido inserida no ano de 2014, ou seja, 10 anos depois, há na redação uma defesa da articulação entre a educação, trabalho, ciência e tecnologia, a assunção do trabalho como princípio educativo, além da própria indissociabilidade entre teoria e prática, todos elementos fundamentais à compreensão e prática de uma formação ampliada e com base na pedagogia da práxis. Já o Art. 4º, que é o artigo que restabelece formalmente a possibilidade de articulação entre ensino médio e educação profissional, possibilitando a forma integrada, também atualiza as outras formas de oferta constantes no decreto 2.208/97, como consta abaixo.

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados: § 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I - integrada, oferecida somente a

quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados; III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (Brasil, 2004).

Apesar da possibilidade da oferta da forma integrada, as formas concomitante e subsequente retomadas neste decreto acabam por reafirmar parte da dualidade que se queria combater nas disputas pela formação dos trabalhadores. A dissociação com a educação básica ao mesmo tempo em que relega à educação profissional um lugar de formação pragmática, vincula a formação geral a um sentido de formação desvinculada do modo material de produção da vida e de suas relações específicas e mais amplas.

Quando consideramos, no contexto do decreto 5.154/2004, os artigos 6º e 7º, percebemos uma aparente contradição ao destacar no Art. 6º a defesa das saídas intermediárias e da formação parcial, e no Art. 7º a defesa da formação única, síntese da unidade entre formação geral e profissional, como se vê a seguir.

Art. 6º Os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento. § 1º Para fins do disposto no caput considera-se etapa com terminalidade a conclusão intermediária de cursos de educação profissional técnica de nível médio ou de cursos de educação profissional tecnológica de graduação que caracterize uma qualificação para o trabalho, claramente definida e com identidade própria. § 2º As etapas com terminalidade deverão estar articuladas entre si, compondo os itinerários formativos e os respectivos perfis profissionais de conclusão (Brasil, 2004).

Art. 7º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação conduzem à diplomação após sua conclusão com aproveitamento. Parágrafo único. Para a obtenção do diploma de técnico de nível médio, o aluno deverá concluir seus estudos de educação profissional técnica de nível médio e de ensino médio (Brasil, 2004).

Um dos elementos de atualização do Decreto nº 2.208/97 no Decreto nº 5.154/2004, expresso pelo Art. 6º, trata-se das formações parciais e com terminalidade, já que são expressões de formações fragmentadas e sintetizam no currículo e na própria perspectiva da formação o interesse corporativo do atendimento às demandas imediatas do mercado. Já o Art. 7º, ao contrário do anterior, expressa a unidade da formação entre educação geral e profissional, o que fortalece a perspectiva integrada.

De modo geral, o Decreto nº 5.154/2004 assume uma característica de hibridismo e contradição ao expressar perspectivas antagônicas de formação, ora apontando para uma formação integrada e que tenha por base a articulação entre educação, trabalho, ciência e tecnologia, ora assume, a partir de outras nomenclaturas, aspectos do Decreto nº 2.208/97 que não só reafirmam o caráter dual da educação, mas criam possibilidades reais de fragmentação curricular e de produção de currículos e formações minimalistas e pragmáticas. Seu caráter híbrido e contraditório expressa, dessa forma, ora uma aproximação do trabalho com a educação, na perspectiva da formação omnilateral, ora apresenta um distanciamento dessas áreas, imprimindo neste dispositivo legal a histórica dualidade que tem marcado as políticas educacionais brasileiras. Parte desse hibridismo se imprime no próximo dispositivo legal que foi um marco no aumento das matrículas do EMI no país, a Lei nº 11.892/2008, que segue.

Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 – Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Os Institutos Federais de Educação e a própria rede federal de Educação, Ciência e Tecnologia, criados pela Lei nº 11.892/2008, se constituíram como um marco de orientação legal que direcionou o aumento das matrículas do EMI no país no contexto da expansão da rede federal de Educação Profissional e Tecnológica – EPT.

A lei supracitada, de forma distinta das anteriores, é o primeiro dispositivo legal que não só trata do tipo de formação a ser realizada aos filhos da classe trabalhadora no país, como também faz vinculação direta com o desenvolvimento local, regional e nacional, através das formações iniciais, continuadas, cursos técnicos de nível médio, de graduação e pós-graduação.

Em seu Art. 2º, que define o que são os Institutos Federais, se diz que:

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com

base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (Brasil, 2008).

Apesar de os Institutos Federais, assim como as universidades, serem instituições de educação superior e multicampi, diferente destas últimas, os IFs ofertam educação profissional e tecnológica em diferentes modalidades de ensino, além de também ofertar a última etapa da educação básica, o ensino médio. Por conta das próprias restrições legais, a única forma de oferta do ensino médio nos Institutos Federais é através da forma integrada, o que já aponta para uma compreensão de formação unificada sob a mesma base técnica, tecnológica e de formação geral. Conforme destacam Silva e Castilho (2021, p. 14), “A dimensão presente nas diretrizes legais e filosóficas dos IF é de uma educação libertadora, humanizada e fundamentalmente apoiada em uma concepção de justiça social e inclusão”.

O Art. 6º da Lei nº 11.892/2008, registra que as finalidades e características dos Institutos Federais são:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal; V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (Brasil, 2008).

Dentre as finalidades e características dos Institutos Federais, há uma forte vinculação da realização da formação e qualificação profissional com o desenvolvimento, seja local, regional ou nacional. Destaca-se certo movimento pendular onde ora se entende que o

desenvolvimento se dá predominantemente na dimensão econômica, por meio dos arranjos produtivos locais, ora se compreende que o desenvolvimento se dá através da produção e transferência de tecnologia, práticas e programas de extensão e pesquisa, mesmo que seja aplicada.

É perceptível um distanciamento das práticas históricas do que foram as antigas Escolas Técnicas Federais, e também os Centros Federais de Educação Tecnológica, no sentido da preocupação com o desenvolvimento sustentável, com as redes de ensino públicas, com a produção do espírito crítico e com a própria continuidade dos estudos por meio da verticalização da formação, o que contrasta diretamente com a característica da terminalidade, marca da formação profissional do governo FHC, por exemplo. Há aqui uma relação do trabalho com a educação que não se restringe à dimensão econômica somente, mas que também não a ignora. Parte desses elementos se expressa no Art. 7º que trata dos objetivos dos Institutos Federais, sendo:

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais: I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica; III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade; IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e VI - ministrar em nível de educação superior: a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia; b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento; d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (Brasil, 2008).

A forma prioritária de oferta dos cursos técnicos de nível médio por meio da forma

integrada sinaliza para uma compreensão do que é prioritário e importante na formação da classe mais empobrecida do país: a formação integrada, que conjuga conhecimentos técnicos, tecnológicos e de formação geral, mas que não estabelece uma terminalidade que impossibilite aos seus estudantes o acesso ao ensino superior. A opção prioritária pela formação integrada tem como premissa uma formação de qualidade que relaciona a formação geral com o trabalho em uma perspectiva de base única, e não da separação entre trabalho e educação.

Tal artigo ainda sinaliza para o desenvolvimento de pesquisas aplicadas e práticas de extensão que produzam conhecimentos com vistas à autonomia e emancipação das comunidades e, por conseguinte, ao seu desenvolvimento. Há, ao mesmo tempo e de forma aparentemente contraditória, orientação de que tanto os cursos superiores de tecnologia quanto os cursos de bacharelado e engenharias sejam realizados de forma a atender aos setores da economia. Exatamente nesses trechos, há um descolamento da realização da formação com vistas ao desenvolvimento em benefício das comunidades, mas ao atendimento das demandas de mercado. O Art. 8º consolida alguns dos elementos constantes no Art. 7º, ao registrar que os cursos técnicos de nível médio devem ter, em cada ano/exercício, o mínimo de 50% das matrículas totais da instituição, com prioridade para os cursos integrados, além do que também há a exigência de oferta de, no mínimo, 20% das vagas ofertadas serem para os cursos de licenciaturas e programas especiais de formação pedagógica para docentes.

De modo geral, a lei que cria a rede federal de EPT e também os Institutos Federais de Educação aponta para a realização de um grande plano de desenvolvimento local, regional e nacional do país por meio da qualificação e formação profissional, com prioridade para a formação integrada, por meio do desenvolvimento de pesquisas aplicadas, extensão, desenvolvimento científico e tecnológico como meios para a emancipação e autonomia das comunidades. Há também forte vinculação com o apoio às redes de ensino públicas através da formação de professores, seja por meio de cursos de graduação, formações continuadas, mas também de pós-graduações *lato* e *stricto sensu*. Percebe-se uma construção legal que compreende uma relação trabalho e educação ambígua, que ora a unifica sob a forma da integração e que tem em vista o desenvolvimento local, regional e nacional, assim como a emancipação das comunidades, ora estabelece a centralidade do eixo econômico como o foco de tal desenvolvimento e que as demandas da economia, fundadas nos arranjos produtivos locais, dão o norte da formação.

Seguimos com a análise das Diretrizes curriculares que rompem, em determinados

aspectos, com a lógica das Diretrizes curriculares do governo FHC.

Resolução CNE/CEB nº 06, de 20 de setembro de 2012 – Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos Técnicos de Nível Médio

Como já vimos no texto desta Tese, a maior parte do processo de implementação do EMI no Brasil se deu no contexto de um hiato nas políticas indutoras para a oferta integrada, o que causou um processo de implementação do EMI vinculado a diretrizes curriculares que registravam a separação entre o ensino médio e a educação profissional, a oferta da formação profissional vinculada aos interesses de mercado e a pedagogia das competências como concepção pedagógica fundante da formação. As diretrizes curriculares estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 04/1999 tiveram vigência até o ano de 2011, quando foram substituídas pela Resolução CNE/CEB nº 06/2012, que estabeleceu novas diretrizes curriculares, agora vinculadas, parcialmente, a uma nova perspectiva de formação, além de ter por base o Decreto nº 5.154/2004, que restabeleceu a possibilidade de articulação entre o ensino médio e a educação profissional, possibilitando assim, a oferta integrada.

Os artigos 3º, 4º e 5º das novas diretrizes curriculares expressam uma contradição comum nestas diretrizes acerca da perspectiva de formação a ser realizada, como se vê abaixo.

Art. 3º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas *articulada* e *subsequente* ao Ensino Médio, podendo a primeira ser *integrada* ou *concomitante* a essa etapa da Educação Básica. § 1º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio possibilita a avaliação, o reconhecimento e a certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. § 2º Os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são organizados por eixos tecnológicos, possibilitando itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, observadas as normas do respectivo sistema de ensino para a modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. § 3º Entende-se por itinerário formativo o conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional pela instituição de Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas por instituições educacionais legalizadas. § 4º O itinerário formativo contempla a sequência das possibilidades articuláveis da oferta de cursos de Educação Profissional, programado a partir de estudos quanto aos itinerários de profissionalização no mundo do trabalho, à estrutura socioocupacional e aos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos de bens ou serviços, o qual orienta e configura uma trajetória educacional consistente. § 5º As bases para o planejamento de cursos e programas de Educação Profissional, segundo itinerários formativos, por

parte das instituições de Educação Profissional e Tecnológica, são os Catálogos Nacionais de Cursos mantidos pelos órgãos próprios do MEC e a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) (Brasil, 2012).

Art. 4º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, articula-se com o Ensino Médio e suas diferentes modalidades, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e com as dimensões do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura. Parágrafo único. A Educação de Jovens e Adultos deve articular-se, preferencialmente, com a Educação Profissional e Tecnológica, propiciando, simultaneamente, a qualificação profissional e a elevação dos níveis de escolaridade dos trabalhadores (Brasil, 2012).

Art. 5º Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, socio-históricos e culturais (Brasil, 2012).

Mesmo o Art. 3º apontando para o reconhecimento de outras formas de oferta, para além do integrado, como a concomitância e a forma subsequente, há dois destaques que chamam atenção. Primeiro, a sinalização de que os cursos técnicos de nível médio possibilitam tanto a conclusão dos estudos quanto o prosseguimento, em níveis superiores, o que não limita a formação a uma terminalidade, como se via no Decreto nº 2.208/97, mas ao mesmo tempo registra a existência de itinerários de formação, cuja orientação é a de um atendimento para demandas de mercado. Já o Art. 4º sinaliza para uma perspectiva de formação assentada na articulação entre o trabalho, tecnologia, ciência e cultura, além da defesa e preocupação com a elevação da escolaridade dos trabalhadores. Esta perspectiva tem como horizonte uma formação que se preocupa com a justiça social, com a formação científica dos trabalhadores, além de uma formação multidimensional, elementos esses que destoam de parte do conteúdo do Art. 5º.

Este último artigo, que trata da finalidade dos cursos técnicos de nível médio, aponta para uma formação que não se reduza ao atendimento de demandas econômicas, no entanto, associa os conhecimentos relacionados à educação profissional à pedagogia das competências, algo bastante comum ao longo do texto da resolução. Há uma vinculação direta dos conhecimentos relacionados à educação profissional com o domínio de competências para a produtividade, característica evidente da pedagogia pragmática.

O Art. 6º, um dos mais importantes da resolução, faz uma mescla entre distintas e antagônicas perspectivas de formação ao registrar os princípios da educação profissional técnica de nível médio.

Art. 6º São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: I – relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante; II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional; III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular; IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico; V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem; VI – indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular; VIII - contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas; IX - articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo; X - reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade, XI - reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo; XII - reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, as quais estabelecem novos paradigmas; XIII - autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto político-pedagógico, construído como instrumento de trabalho da comunidade escolar, respeitadas a legislação e normas educacionais, estas Diretrizes Curriculares Nacionais e outras complementares de cada sistema de ensino; XIV - flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, nos termos dos respectivos projetos político-pedagógicos; XV - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais; XVI - fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federados, incluindo, por exemplo, os arranjos de desenvolvimento da educação, visando à melhoria dos indicadores educacionais dos territórios em que os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio forem realizados; XVII - respeito ao princípio constitucional e legal do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (Brasil, 2012).

Dentre os princípios elencados, há uma predominância de aspectos relacionados à formação humana integral. O artigo aponta para a articulação do ensino médio com a educação profissional na perspectiva da formação integral não reduzida às necessidades econômicas

e que reconhece o trabalho como princípio educativo. Pressupõe a intervenção social como resultante da associação dos saberes da formação geral com a formação profissional, além de ter por base o reconhecimento e respeito às inúmeras diversidades existentes entre os sujeitos sociais. Aponta para o estabelecimento dos interesses dos sujeitos com foco na construção dos itinerários de formação, em detrimento das necessidades de mercado. Contudo, continua a associar os saberes da formação profissional à racionalidade das competências e habilidades, expressões da pedagogia das competências.

Entre os Art. 11 e 13, percebe-se a ênfase na forma integrada como principal forma de oferta para o público jovem e adulto trabalhador, sua defesa do estímulo à continuidade dos estudos, assim como a defesa da unidade entre educação profissional e ensino médio como condição necessária à obtenção do diploma. Destaca-se, no Art. 13, no que tange à estruturação dos cursos, a indicação da construção do currículo em três núcleos, sendo: a) o de uma matriz tecnológica, formada pelos conhecimentos da formação profissional; b) o de uma matriz de formação geral, formada pelos conhecimentos da formação geral, e; c) o de um núcleo politécnico, “[...] que compreende os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização do mesmo no sistema de produção social” (Brasil, 2012).

Os Art. 14 e 17, que tratam dos currículos dos cursos técnicos de nível médio, apresentam um antagonismo que, ao mesmo tempo em que apontam para uma formação de base unitária e de formação humana integral (Art. 14), também sinalizam para a submissão da formação à dimensão econômica (Art. 17) e que se materializa em perfis pragmáticos formados sob a lógica das competências. Já os Art. 18 e 21, que tratam do planejamento e organização dos cursos, além da prática profissional, sinalizam para uma organização dos cursos que considere as demandas não só econômicas, mas também sociais e ambientais, além de se preocupar com desafios da vida profissional e também cidadã, ainda que, em sentido antagônico, também sinalizem para uma organização curricular que pode ser feita de forma fragmentada, por itinerários formativos, que se assente sob a lógica da formação por competências e que tenha, como referência, os arranjos socioprodutivos e culturais locais. É importante destacar que, sempre que se anunciam os arranjos socioprodutivos e culturais nos documentos, há uma ênfase na dimensão produtiva, em detrimento das demais.

Acerca da prática profissional, defende-se, no Art. 21, que ela seja orientada pela pesquisa como princípio pedagógico, o que, por si, toma como premissa a compreensão da realidade como dinâmica e, portanto, passível de alterações.

Tanto o Art. 22 quanto o Art. 26 tratam de elementos a serem considerados na organização curricular dos cursos, seja como um dever ou como possibilidade, como se vê a seguir:

Art. 22 A organização curricular dos cursos técnicos de nível médio deve considerar os seguintes passos no seu planejamento: I - adequação e coerência do curso com o projeto político-pedagógico e com o regimento da instituição de ensino; II - adequação à vocação regional e às tecnologias e avanços dos setores produtivos pertinentes; III - definição do perfil profissional de conclusão do curso, projetado na identificação do itinerário formativo planejado pela instituição educacional, com base nos itinerários de profissionalização claramente identificados no mundo do trabalho, indicando as efetivas possibilidades de contínuo e articulado aproveitamento de estudos; IV - identificação de conhecimentos, saberes e competências pessoais e profissionais definidoras do perfil profissional de conclusão proposto para o curso; V - organização curricular flexível, por disciplinas ou componentes curriculares, projetos, núcleos temáticos ou outros critérios ou formas de organização, desde que compatíveis com os princípios da interdisciplinaridade, da contextualização e da integração entre teoria e prática, no processo de ensino e aprendizagem [...] (Brasil, 2012).

Art. 26 A carga horária mínima de cada curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio é indicada no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, segundo cada habilitação profissional. Parágrafo único. Respeitados os mínimos previstos de duração e carga horária total, o plano de curso técnico de nível médio pode prever atividades não presenciais, até 20% (vinte por cento) da carga horária diária do curso, desde que haja suporte tecnológico e seja garantido o atendimento por docentes e tutores (Brasil, 2012).

Ambos os artigos têm como orientação a produção de um currículo que, ao mesmo tempo em que tomam as demandas do mercado como referência, também aponta para uma fragilização da formação por meio da inserção da educação a distância no interior dos cursos presenciais. Especificamente o Art. 22, vincula o planejamento da organização curricular ao atendimento das necessidades dos setores produtivos, estabelecimento de itinerários de formação identificados com o que se chama de “mundo do trabalho”, a vinculação do perfil profissional com saberes e competências orientados pela dimensão econômica da formação, além do que, defende uma formação que seja compatível com os princípios da interdisciplinaridade, contextualização e integração entre teoria e prática, que, como já vimos no contexto desta Tese, também são elementos vinculados à pedagogia das competências.

Já o Art. 26, cria a possibilidade da inserção, no interior dos cursos presenciais, de carga horária a ser ofertada de forma não presencial, o que fragiliza a formação na medida em que parte das atividades presenciais, inclusive da formação geral, pode ser ofertada de forma precarizada e superficial.

De modo geral, é possível concordar com Drago (2017), Moura (2013), e Soares Júnior (2020), ao afirmarem que as diretrizes curriculares estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 06/2012 são híbridas e apresentam perspectivas antagônicas de formação, ora sinalizando para uma formação humana que tem como horizonte a superação da dualidade histórica e fundada na formação humana integral, ora registra sua opção pela pedagogia das competências como fundamento pedagógico e epistemológico da formação, limitando a perspectiva de formação ao atendimento dos interesses mercantis e fragilizando a estrutura curricular através de formas modulares ou simplesmente da inserção da educação a distância no interior da formação presencial.

Há, de forma hegemônica no documento, uma compreensão da escola como formadora de competências, sejam sociais ou profissionais, além do que o mercado de trabalho, expresso pelo eufemismo “mundo do trabalho”, é assumido como referência e horizonte da formação a ser realizada. Destaca-se também, a ênfase na realização de itinerários de formação, o que na prática, fragmenta e fragiliza o currículo.

Compreendemos que há distintas formas de se entender a relação que há entre o trabalho e a educação no contexto dessas diretrizes curriculares; no entanto, predomina uma relação pragmática que reconhece o trabalho em seu sentido produtivo, mesmo ao assumi-lo como princípio educativo, e reconhece a educação como formadora de um sujeito para a cidadania, mesmo que vinculada diretamente à dimensão técnico-produtiva. A própria relação trabalho e educação que se estabelece a partir dessas diretrizes, assim como o documento em si, é híbrida e contraditória. Seguimos com a análise do marco legal que estabelece o que chamamos de nova reforma do ensino médio, mas que possui efeitos diretos na formação profissional, a Lei nº 13.415/2017.

Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017

A lei que estabelece a mais recente reforma do ensino médio no país, Lei nº 13.415/2017, cria uma estrutura curricular dual no ensino médio, onde de um lado há o que se chama de Base Nacional Comum Curricular – BNCC, e do outro, o que se anuncia como a parte flexível do currículo, os Itinerários Formativos. Ainda que esta reforma tenha sua predominância sobre o currículo do ensino médio, seus efeitos não se reduzem ao currículo, assim como também não se reduzem somente ao ensino médio, como veremos mais adiante.

Especificamente no Art. 3º da lei, já há os indicativos acerca da organização curricular

do ensino médio, como segue:

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A: Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas. § 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. § 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. § 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. § 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino. § 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular. § 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. § 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (Brasil, 2017).

Neste artigo, há a composição do que se chama de Base Nacional Comum Curricular, que é dividida em quatro áreas de conhecimento. Ao invés das tradicionais 13 disciplinas, há a sinalização de que a parte diversificada deverá ser articulada à BNCC, portanto, há uma nítida separação entre o que se entende como os conhecimentos comuns a todos os estudantes brasileiros, e o que se anuncia como parte diversificada. Além disso, estabelece apenas a língua portuguesa e matemática como obrigatórias nos três anos do ensino. Há a sinalização da língua inglesa também como obrigatória, mas não necessariamente nos três anos de duração da formação.

Chama atenção o estabelecimento de um teto de carga horária de 1.800 horas para a

formação comum a todos os estudantes, o que indica uma redução de no mínimo 600 horas de formação comum, quando comparado com o currículo anterior à reforma. O artigo faz uma vinculação direta da avaliação do ensino médio com a BNCC, além de estabelecer que os currículos do ensino médio deverão considerar aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. Percebe-se um esforço normativo de, ao mesmo tempo, produzir um currículo minimalista para a formação de sujeitos abstratos e, de forma contraditória, indicar que os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação devem ser organizados de forma que os estudantes possuam o “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna” (Brasil, 2017), elementos evidentemente ligados a uma epistemologia da práxis.

O Art. 4º aprofunda a dimensão da dualidade no interior do currículo do ensino médio, a partir não só da separação entre BNCC e Itinerário Informativo, como também dentro dos próprios Itinerários, como segue:

Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: Art. 36 . O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. [...] § 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: [...] II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. [...] § 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica (Brasil, 2017).

Este artigo registra a separação do currículo do ensino médio em duas partes, especificando que a composição dos Itinerários Formativos se dá pelo aprofundamento de cada área da BNCC, assim como também de um itinerário específico, que expressa uma terminalidade, chamado de “formação técnica e profissional”. Tal organização curricular, que possibilita essa separação entre a formação comum e a formação profissional, gera dois níveis de fragmentação. O primeiro nível surge a partir da terminalidade estabelecida pela própria formação profissional separada da formação geral. O segundo nível ocorre pela possibilidade de oferta do itinerário a partir de um conjunto de cursos de qualificação profissional, provocando uma fragmentação ainda maior não só do currículo, mas da própria formação

profissional, esvaziando de unidade e de sentido a educação profissional como modalidade de ensino. Tudo isso está assentado sob a perspectiva pedagógica das competências e habilidades, fundamento da BNCC.

Os artigos 5º, 6º e 7º consolidam uma compreensão de formação metrificada, orientada sob a lógica das avaliações em larga escala e subsumida à lógica do capital, na medida em que ratificam a pedagogia das competências como fundamento pedagógico da formação, vinculam a BNCC com sua racionalidade pragmática, tanto ao acesso dos estudantes ao ensino superior, quanto submetem o currículo dos cursos de formação docente à BNCC, como matriz.

A perspectiva de formação assumida nesta lei que reforma o ensino médio, e que estabelece efeitos para além do currículo do ensino médio, como por exemplo, para a educação profissional e também superior, parte de uma racionalidade de fragmentação curricular, minimalista e tecnocrática que submete os sujeitos da formação a uma formação precária, subordinada à racionalidade empresarial, dualista e fundamentalmente pragmática. Esta compreensão de formação assume como premissa uma concepção de trabalho flexível, superficial, e ação destituída de dimensão teórica e de conhecimentos complexos. Assim como, assume a formação geral, expressada pela BNCC, como uma ação funcional que serve à produção de habilidades e competências vinculadas às novas necessidades produtivas. Como síntese, a relação trabalho e educação expressada pela Lei nº 13.415/2017 aponta para uma formação unilateral e pragmática, sinalizando essas impressas em seu braço técnico-pedagógico, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, expostas a seguir.

Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021 – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 1/2021, consolidam e aprofundam o caráter fragmentador e orientador da formação dos jovens brasileiros. Além disso, formalmente criam o canal que possibilita o alcance da reforma do ensino médio na educação profissional. Tais diretrizes possuem o mesmo caráter de hibridização constante na Lei nº 13.415/2017, consolidando a hegemonia do mercado como lógica de formação, além de ser também o horizonte da formação do trabalhador brasileiro. No início das diretrizes, no Art. 2º, há a sinalização de que a educação profissional e tecnológica se integra às dimensões do

trabalho, ciência, cultura e tecnologia, expressando uma base de formação diversa, ampla e de formação ampliada. Essa direção é confrontada no Art. 3º, que estabelece os princípios da educação profissional e tecnológica, por exemplo.

Art. 3º São princípios da Educação Profissional e Tecnológica: I – articulação com o setor produtivo para a construção coerente de itinerários formativos, com vista ao preparo para o exercício das profissões operacionais, técnicas e tecnológicas, na perspectiva da inserção laboral dos estudantes; II - respeito ao princípio constitucional do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; [...] IV - centralidade do trabalho assumido como princípio educativo e base para a organização curricular, visando à construção de competências profissionais, em seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem, na perspectiva de sua integração com a ciência, a cultura e a tecnologia; V - estímulo à adoção da pesquisa como princípio pedagógico presente em um processo formativo voltado para um mundo permanentemente em transformação, integrando saberes cognitivos e sócio-emocionais, tanto para a produção do conhecimento, da cultura e da tecnologia, quanto para o desenvolvimento do trabalho e da intervenção que promova impacto social; VI - a tecnologia, enquanto expressão das distintas formas de aplicação das bases científicas, como fio condutor dos saberes essenciais para o desempenho de diferentes funções no setor produtivo; VII - indissociabilidade entre educação e prática social, bem como entre saberes e fazeres no processo de ensino e aprendizagem, considerando-se a historicidade do conhecimento, valorizando os sujeitos do processo e as metodologias ativas e inovadoras de aprendizagem centradas nos estudantes; VIII - interdisciplinaridade assegurada no planejamento curricular e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e da segmentação e descontextualização curricular; IX - utilização de estratégias educacionais que permitam a contextualização, a flexibilização e a interdisciplinaridade, favoráveis à compreensão de significados, garantindo a indissociabilidade entre a teoria e a prática profissional em todo o processo de ensino e aprendizagem; [...] XII - observância da condição das pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade, de maneira que possam ter acesso às ofertas educacionais, para o desenvolvimento de competências profissionais para o trabalho; [...] XIV - reconhecimento das diferentes formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a elas subjacentes, requerendo formas de ação diferenciadas; XV - autonomia e flexibilidade na construção de itinerários formativos profissionais diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos, a relevância para o contexto local e as possibilidades de oferta das instituições e redes que oferecem Educação Profissional e Tecnológica, em consonância com seus respectivos projetos pedagógicos; XVI - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem as competências profissionais requeridas pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais [...] (Brasil, 2021).

Os princípios estabelecidos pelo artigo supracitado sinalizam predominantemente em três sentidos: a) Um sentido de formação ampliada que aponta para o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Assume como premissa a indissociabilidade entre educação e

prática social, reconhecendo a historicidade do conhecimento e defendendo a unidade da relação teoria e prática. Reconhece as distintas formas de produção dos processos de trabalho, vinculando-se a uma compreensão dinâmica da história, dos processos de formação humana e da necessidade da formação humana integral dos sujeitos; b) Um sentido que aponta para uma formação orientada às necessidades do mercado, resultando em uma formação fragmentada, frágil e operacional. Fundada na lógica pragmática das competências, defende a formação com terminalidade e orienta a identidade dos perfis profissionais predominantemente pela dimensão econômica, em detrimento das necessidades dos sujeitos; e c) Um sentido de conciliação dos dois sentidos antagônicos anteriores, hibridizando compreensões e conceitos. Isso implica, por exemplo, assumir o trabalho como princípio educativo na perspectiva das competências, integrando ciência, cultura e tecnologia, além de valorizar a pesquisa como princípio pedagógico, promovendo impacto social, e ao mesmo tempo, uma formação flexível orientada pelas necessidades de um modelo flexível de produção. Essa abordagem busca superar a fragmentação curricular, mesmo em um contexto de formação fracionada, como na defesa dos itinerários de formação.

Os Artigos 4º, 5º e 7º tratam do desenvolvimento e organização dos cursos da educação profissional e tecnológica. Apontam para a organização dos cursos em cursos de qualificação, de educação profissional técnica de nível médio, cursos de educação profissional e tecnológica de graduação e pós-graduação, consolidando o fracionamento do currículo por meio das saídas intermediárias, etapas com terminalidade e formação modular. Esses artigos estão fundamentados na pedagogia pragmática das competências e habilidades. O Artigo 8º, que trata dos critérios para o planejamento dos cursos, segue a mesma lógica dos artigos anteriores, ao defender que a organização dos cursos atenda às demandas socioeconômicas e ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho. Cria a possibilidade de organização curricular por itinerários de formação, promovendo a fragmentação curricular, e orienta o perfil profissional para o desenvolvimento de competências profissionais reivindicadas pela natureza do trabalho. Essa configuração direciona o conjunto dos elementos estruturadores do currículo para uma arquitetura de formação tecnocrática e enfraquecedora das relações sociais mais amplas, reconhecendo apenas a dimensão produtiva na formação dos sujeitos.

Os Art. 15 e 16, que abordam especificamente os cursos técnicos de nível médio, incluindo a formação integrada, descrevem as formas de oferta desses cursos, sendo: a habilitação técnica, a qualificação técnica, além da especialização técnica, evidenciando também as etapas com terminalidade, assim como a responsabilidade que os cursos técnicos

têm de “[...] desenvolver competências profissionais de nível tático e específico relacionadas às áreas tecnológicas identificadas nos respectivos eixos tecnológicos” (Brasil, 2021). Há também no contexto dessas caracterizações a ênfase nas saídas intermediárias como forma de atender às necessidades imediatas do mercado. Chama atenção especificamente no Art. 16, a submissão das formas de oferta já citadas, tanto às diretrizes curriculares do ensino médio, quanto à própria BNCC.

Já o Art. 20 aponta elementos que devem ser considerados na estruturação dos cursos da educação profissional técnica de nível médio, tais como:

Art. 20. A estruturação dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, observados os princípios expressos no art. 3º, deve ainda considerar: [...] IV - a pertinência, a coerência, a coesão e a consistência de conteúdos, articulados do ponto de vista do trabalho assumido como princípio educativo, contemplando as necessárias bases conceituais e metodológicas; V - o diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, como referências fundamentais de sua formação; [...] VIII - o domínio intelectual das tecnologias pertinentes aos eixos tecnológicos e às áreas tecnológicas contempladas no curso, de modo a permitir progressivo desenvolvimento profissional e de aprendizagem, promovendo a capacidade permanente de mobilização, articulação e integração de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções, indispensáveis para a constituição de novas competências profissionais com autonomia intelectual e espírito crítico; IX - a instrumentalização de cada habilitação profissional e respectivos itinerários formativos, por meio da vivência de diferentes situações práticas de estudo e de trabalho; e [...] § 1º Quando o curso de que trata o *caput* for oferecido na forma integrada ou na forma concomitante intercomplementar ao Ensino Médio devem ser consideradas as aprendizagens essenciais da BNCC do Ensino Médio, asseguradas aos estudantes como compromisso ético em relação ao desenvolvimento de conhecimentos, expressos em termos de conceitos e procedimentos, de habilidades, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, bem como de atitudes, valores e emoções, que os coloquem em condições efetivas de propiciar que esses saberes sejam continuamente mobilizados, articulados e integrados, expressando-se em competências profissionais essenciais para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania no mundo do trabalho e na prática social. § 2º As competências socioemocionais como parte integrante das competências requeridas pelo perfil profissional de conclusão podem ser entendidas como um conjunto de estratégias ou ações que potencializam não só o autoconhecimento, mas também a comunicação efetiva e o relacionamento interpessoal, sendo que entre estas estratégias destacam-se a assertividade, a regulação emocional e a resolução de problemas, constituindo-se como competências que promovem a otimização da interação que o indivíduo estabelece com os outros ou com o meio em geral (Brasil, 2021).

Assim como em outros trechos dessas diretrizes, há uma mescla de elementos de ordem antagônica que ora se misturam, ora se separam, deixando difusa ou às vezes clara para

qual perspectiva de formação as diretrizes apontam. Especificamente neste artigo, assume-se aqui a perspectiva do trabalho como um princípio educativo no sentido da formação integral, diferente do constante no Art. 3º, que trata dos princípios da formação, e que assume o trabalho como princípio educativo na perspectiva do capital. Este artigo consolida e aprofunda uma das competências fundamentais a essa reforma educacional, que são as competências socioemocionais, criando uma esfera de psicologização da formação, conformando subjetividades necessárias ao capital, tais como: o autoconhecimento, comunicação efetiva, relacionamento interpessoal, assertividade e o próprio controle emocional, todas características requeridas pelo modo de acumulação flexível (Harvey, 2008).

Ainda há dois destaques específicos neste artigo que criam uma subsunção da formação à lógica empresarial e reduzem a formação profissional, especificamente integrada, a treinamento. Primeiro, é mencionado que os cursos técnicos de nível médio, incluindo os cursos integrados, devem considerar em sua organização o que as diretrizes chamam de “aprendizagens essenciais da BNCC”, que na prática são as competências e habilidades constantes no documento da BNCC na etapa do ensino médio. O segundo destaque aponta para uma contradição conceitual e epistemológica ao registrar que a formação deve proporcionar um domínio intelectual que possibilite o desenvolvimento de competências profissionais para a autonomia intelectual e espírito crítico, elementos radical e politicamente antagônicos.

Para finalizar, os Art. 23, 24 e 26, que tratam do planejamento curricular, plano de curso e carga horária dos cursos técnicos de nível médio, respectivamente, criam um alinhamento de arquitetura, estrutura e carga horária dos cursos de nível médio, inclusive os integrados, que consolidam a lógica das competências e habilidades e fortalecem a estrutura de fragmentação do currículo através das saídas intermediárias (Art. 23); criam uma estrutura de plano de curso que toma como principal referência a articulação com os setores produtivos e empresariais, com o fim de atender à profissionalização requerida pelo mercado (Art. 24), além do que, estabelecem (Art. 26), um teto de carga horária para a formação geral, no caso dos cursos integrados, em até 1.800h, o que, na prática, produz um empobrecimento da formação geral, além de um rebaixamento da própria compreensão do que se entende como forma integrada, na medida em que tal corte de carga horária se dá ainda no contexto, constante no mesmo artigo 26, da ratificação da oferta de carga horária na modalidade de educação a distância, dentro do ensino presencial.

De modo geral, estas diretrizes curriculares, que materializam técnica e pedagógica-

mente a Lei nº 13.415/2017, criam as possibilidades legais para que a reforma do ensino médio, estabelecida pela lei supracitada, alcance objetivamente a formação integrada realizada pela rede federal e pelos estados brasileiros.

Há mecanismos diretos de subordinação da formação integrada realizada pelos Institutos Federais às leis e à racionalidade do mercado, ao fracionamento da formação, à subordinação da educação ao capital, à redução da formação profissional a treinamento, além de uma fragilização da formação geral por meio, entre outros, do rebaixamento da carga horária e seu respectivo enfraquecimento pela inserção da EaD no ensino presencial. A profunda subordinação das diretrizes à racionalidade mercantil se expressa inclusive pela tangencialização da forma integrada em detrimento das outras formas de oferta constantes nas diretrizes. Nesse sentido, concordamos com Oliveira (2021) acerca da compreensão de que a formação técnica é estreitada nestas diretrizes, e a educação é esvaziada de seu sentido como formação geral básica, o que implica, para o contexto da discussão que aqui realizamos, uma compreensão da relação trabalho e educação expressa por estas diretrizes que colocam a concepção de trabalho como treinamento, e a educação como meio pelo qual as competências e habilidades, sociais e produtivas, são construídas. Há, dessa forma, uma compreensão expressa da relação trabalho e educação como a consolidação da formação unilateral, fragmentada e fundamentalmente subordinada aos interesses do mercado, tal qual expressa na própria lei de criação da reforma.

Até aqui, pudemos descrever e analisar como a relação trabalho e educação se imprime no interior das legislações que exercem diretamente ou indiretamente determinações na forma de oferta integrada. É possível perceber distintas formas da relação trabalho e educação, com uma evidente hegemonia de uma relação pragmática e orientada por interesses mercantis, o que coloca predominantemente o trabalho como ação produtiva, limitada e vinculada diretamente a um lugar de classe, e a educação como formadora de competências que não se reduzem somente à dimensão produtiva, mas que a ela se subordina, produzindo formas de subcidadania expressas por uma formação pragmática e unilateral.

Construímos abaixo o Quadro 18, como uma síntese das discussões e análises realizadas até aqui acerca da compreensão que construímos sobre a relação trabalho e educação nas legislações apontadas.

Quadro 18 - Relação trabalho e educação nas legislações

Legislação	Relação trabalho e educação
Resolução CNE/CEB nº 04/1999 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio	- A relação trabalho e educação expressa por estas diretrizes reconhece o trabalho apenas em seu sentido produtivo, os homens como mão de obra, a educação como não trabalho e, portanto, como formação abstrata. Diz respeito a uma formação restrita, unilateral, interessada e que parte da premissa da educação e do trabalho como campos separados e vinculados diretamente a um lugar específico de classe.
Decreto nº 5.154/2004	- Relação híbrida e contraditória ao expressar perspectivas antagônicas de formação, ora apontando para uma formação integrada e que tenha por base a articulação entre educação, trabalho, ciência e tecnologia, ora assume o histórico caráter dual da educação. Seu caráter híbrido e contraditório expressa ao mesmo tempo uma aproximação do trabalho com a educação na perspectiva da formação omnilateral, bem como um distanciamento dessas áreas, por meio de uma formação pragmática.
Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 – Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	- Compreensão da relação trabalho e educação ambígua, que ora a unifica sob a forma da integração e que tem em vista o desenvolvimento local, regional e nacional, assim como a emancipação das comunidades, ora estabelece centralidade do eixo econômico como o foco de tal desenvolvimento e que as demandas da economia, fundadas nos arranjos produtivos locais, dão o norte da formação.
Resolução CNE/CEB nº 06, de 20 de setembro de 2012 – Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos Técnicos de Nível Médio	- Predomina uma relação pragmática que reconhece o trabalho em seu sentido produtivo, mesmo no contexto de assumi-lo como princípio educativo, e reconhece a educação como formadora de um sujeito para a cidadania, mesmo que vinculada diretamente à dimensão técnico-produtiva. A relação trabalho e educação que se estabelece a partir dessas diretrizes, assim como o documento em si, é híbrida e contraditória.
Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017	- Concepção de formação dualista e fundamentalmente pragmática. Assume como premissa uma concepção de trabalho flexível, superficial, e ação destituída de dimensão teórica e de conhecimentos complexos. Assim como, assume a formação geral como uma ação funcional que serve à produção de habilidades e competências vinculadas às novas necessidades produtivas. Como síntese, a relação trabalho e educação expressada por esta lei aponta para uma formação unilateral e pragmática.
Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021 – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica	- Assume o trabalho como treinamento e a educação como meio pelo qual as competências e habilidades, sociais e produtivas, são construídas. Há, dessa forma, uma compreensão expressa da relação trabalho e educação como a consolidação da formação unilateral, fragmentada e fundamentalmente subordinada aos interesses do mercado.

Fonte: elaborado pelo autor

Tendo como pressuposto a concepção de totalidade e de que, por conta disso, nada na realidade é isolado, entendemos que a legislação, como uma determinação, cria, para dentro das formas materiais de implementação do EMI no país e especificamente dentro do IFSertãoPE, uma arquitetura de implementação bastante semelhante ao que é previsto legalmente.

Destacaremos como os mecanismos legais listados até aqui, bem como suas respectivas concepções, se imprimem nas formas de regulação e implementação do EMI na instituição. Desde já, evidenciamos que é bastante perceptível as mesmas contradições e hibridismos constantes nas legislações se replicarem nos documentos e práticas institucionais no processo de implementação da forma integrada.

A partir dos elementos apontados a seguir, também indicaremos a qual perspectiva da relação trabalho e educação se vincula o processo de implementação do EMI no IFSertãoPE Campus Petrolina.

A legislação como uma determinação e suas implicações para o EMI no Campus Petrolina

Partimos, aqui, da compreensão de que, sendo a legislação um elemento de determinação das políticas de modo geral e, especificamente, das políticas educacionais de modo particular, compreendemos que, pela própria disposição legal e hierárquica, os dispositivos institucionais da instituição estudada, ao menos em tese, deveriam refletir os mecanismos legais, de concepção e conceituais expressos nas legislações estudadas. Para verificação e análise das possíveis implicações institucionais das leis no âmbito do IFSertãoPE Campus Petrolina, decidimos, metodologicamente, analisar três tipos de documentos institucionais, em suas distintas versões, sendo: os Projetos Pedagógicos de Curso - PPCs do EMI do Campus, o Projeto Pedagógico Institucional - PPI, além da própria Organização Didática, mecanismo que regula o funcionamento técnico-didático dos cursos. Tais documentos foram selecionados por expressarem dimensões específicas da orientação, normatividade e concepção da forma integrada na instituição.

Os Projetos Pedagógicos de Curso - PPC

O primeiro Projeto Pedagógico de Curso do Ensino Médio Integrado do IFSertãoPE Campus Petrolina, como já sinalizado anteriormente, é datado do ano de 2004, ano anterior à

oferta das turmas integradas na instituição. Ao analisar este primeiro PPC, é perceptível, de início, forte ênfase na pedagogia das competências, marca das Diretrizes Curriculares nº 04/99, assim como o mesmo hibridismo do Decreto nº 5.154/2004.

Tanto os objetivos da formação, a proposta metodológica, os instrumentos de avaliação e a organização dos conteúdos têm como orientação o atendimento às demandas de mercado como referência à formação, o desenvolvimento de competências tanto na formação geral quanto na formação profissional, além de contradições relacionadas à unidade e/ou separação das dimensões trabalho e educação. De um lado, "Acredita-se ser o ensino integrado a superação do enfoque dicotômico que ao longo do tempo tem minimizado o ensino profissionalizante" (Cefet Petrolina, 2004a, p. 9), e do outro lado, o PPC traz as concepções e objetivos da educação profissional e do ensino médio separados, como se tratasse de duas formações em concomitância.

Neste PPC, o papel da escola é assumido em uma perspectiva crítica e de compreensão da realidade como produzida pelos homens e, portanto, mutável, tal como "[...] formar cidadãos criativos, críticos, participativos, capazes de compreender e interferir no mundo que os cerca" (Cefet Petrolina, 2004a, p. 7). Muito embora, e de modo bastante contraditório, o pleno desenvolvimento humano, sendo um dos objetivos da formação a ser realizada, deve ser atingido pelo desenvolvimento das competências gerais e profissionais, criando uma tentativa de harmonização entre a dimensão pragmática da formação por competências e a concepção de formação ampliada, da formação omnilateral (Saviani, 1989).

Já nos PPCs oriundos da primeira atualização do documento acima, realizada no ano de 2009, há uma reestruturação do documento, fazendo com que cada curso agora possua seu próprio PPC, levando em conta que o primeiro PPC era único e em seu interior havia uma matriz curricular para cada curso. Há muitas semelhanças entre o primeiro PPC e esta primeira atualização dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, sendo: há um alinhamento da formação para o atendimento de demandas de mercado, uma ênfase na pedagogia das competências, além do adensamento de uma lógica de formação direcionada predominantemente à vida produtiva. Diferentemente do primeiro PPC, esta primeira atualização, apesar de ainda conter pequenas passagens que caracterizam um hibridismo da formação, há um aprofundamento da lógica das competências e habilidades, expressas nas Diretrizes Curriculares de 1999, assim como uma ênfase ainda maior na formação para a dimensão produtiva, o que chega a caracterizar a própria identidade e especificidade do curso, que "[...] se referem ao desenvolvimento de competências para a laboralidade, a flexibilidade,

a interdisciplinaridade” (IFSertãoPE, 2009c, p. 8).

Percebe-se que há duas principais diferenças quando comparada essa primeira atualização do PPC com o PPC original. Primeiro, uma maior preocupação com a definição das especificidades de cada curso, mas não necessariamente uma melhor definição e caracterização da formação geral do ensino médio e, segundo, um aprofundamento da racionalidade técnica que acaba por priorizar a formação profissional sobre a formação geral, no interior do currículo. Tais elementos encontram-se referendados tanto nas Diretrizes Curriculares de 1999 quanto no próprio Decreto nº 5.154/2004, além de aspectos específicos relacionados à Lei nº 11.892/2008 (que cria os Institutos Federais), como a tomada de referência da dimensão econômica como principal eixo da formação, por exemplo.

Ao analisar a segunda atualização dos PPCs, realizada no ano de 2019, dez anos depois, há consideráveis modificações de forma e concepção nos documentos. Diferentemente da atualização anterior, que dava ao PPC uma característica de hibridismo, mas com predominância da perspectiva pragmática, esta atualização de 2019 caminha no mesmo sentido de um hibridismo conceitual e metodológico, só que agora com predominância da valorização da formação integral, interdisciplinar e com ênfase na superação do dualismo educacional.

Há grande ênfase na integração curricular por meio da defesa das práticas interdisciplinares no PPC, orientando, inclusive, a própria organização metodológica do documento. Na matriz curricular, há vários espaços dedicados às práticas integradoras e interdisciplinares. Parte dessa preocupação advém da Resolução CNE/CEB nº 6/2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos técnicos de nível médio, criando inclusive, na matriz curricular, um núcleo politécnico previsto nessas diretrizes. Como o próprio PPC afirma,

A organização deste projeto se deu a partir de uma construção coletiva permeada por debates, visando a adequação do curso às bases legais, à realidade local, bem como **às necessidades formativas dos discentes, buscando romper com a dicotomia entre formação geral e técnica, na perspectiva da formação humana em sua totalidade.** Nesse sentido, o curso tem a finalidade, com base na Resolução nº 06 de 2012, do CNE de **proporcionar aos estudantes conhecimentos, saberes e capacidades profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania. Com base nos fundamentos científicos, tecnológicos, sócios históricos e culturais** (IFSertãoPE, 2019b, p. 7, grifos nossos).

É possível perceber o alinhamento com as Diretrizes Curriculares de 2012 para a

Educação Profissional, assim como o uso de expressões como “capacidades profissionais”, visto que trata-se de um movimento explícito de tentativa de afastamento da concepção das competências profissionais. Tendo em vista isso, mesmo assim, ainda é possível identificar no documento resquícios das Diretrizes Curriculares de 1999 e também de 2012 ao tratar dos componentes curriculares, destacando que eles contemplam “[...] um conjunto de competências profissionais associadas à formação básica do cidadão, visando à construção gradativa do profissional técnico” (IFSertãoPE, 2019b, p. 27).

Algo que chama bastante atenção é uma aproximação indireta deste PPC com a Lei nº 13.415/2017, que cria uma nova reforma para o ensino médio. Há um rebaixamento da carga horária da formação geral, comparado aos PPCs anteriores, que aproxima a carga horária da formação geral ao teto de 1.800h⁸⁶ estabelecidos pela supracitada lei. Mesmo que a carga horária não tenha sido rebaixada para o máximo de 1.800 horas, o corte de carga horária atingiu somente a área de formação geral, e de modo bastante curioso, aumentou a carga horária da formação profissional. Outros elementos se associam a isso que, na prática, gera um enfraquecimento da formação integrada, que foi um aumento na quantidade de disciplinas, de modo geral, causando maior fragmentação curricular, característica da lei de reforma do ensino médio, além da inserção de até 20% de carga horária total do curso em atividades não presenciais (EaD) no ensino integrado, com maior oferta deste percentual na formação geral do ensino médio, elemento esse constante nas Diretrizes Curriculares da Educação Profissional de 2012.

É possível perceber em todos os Projetos Pedagógicos de Curso, desde o primeiro PPC até suas atualizações, um claro alinhamento com as Diretrizes e legislações dos respectivos períodos cronológicos, expressando, portanto, uma evidente determinação das legislações sobre dispositivos internos que regulam e orientam a oferta integrada na instituição. Há sempre uma característica de hibridismo conceitual e curricular, que ora calibra os PPCs com um norte de formação integral e cidadã, ora, e essa é a característica predominante, alinha os Projetos Pedagógicos de Curso com uma formação pragmática, cuja principal referência é o mercado de trabalho e a dimensão de formação hegemônica, que é a produtiva (Araújo, 2008). Nos chama atenção especificamente a relação da última atualização curricular com a Lei nº 13.415/2017, pois ao mesmo tempo em que a lei estabelece como concepção de formação a pedagogia das competências, o PPC tenta se afastar desta concepção, ao passo que, mesmo assim, adota o rebaixamento de carga horária da formação

⁸⁶ Essa informação pode ser verificada no Quadro 15 nesta Tese.

geral, marca evidente da lei da reforma.

Entendemos como de fundamental importância esclarecer que o PPC original do EMI, de 2004, bem como sua primeira atualização, em 2009, possui bastante alinhamento normativo e conceitual com as diretrizes vigentes e legislações já expostas. No entanto, a última atualização dos PPCs da forma integrada, ainda que replique elementos das legislações nacionais, é perceptível um distanciamento da concepção de formação predominante da Lei nº 13.415/2017, ao ponto de estes últimos PPCs, de 2019, possuírem uma perspectiva de formação predominantemente antagônica a de seus antecessores. Tal mudança se deve a influência das Diretrizes Indutoras para a oferta de cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, elaboradas em 2008 pela própria rede federal de EPT. Esta discussão será realizada de forma adequada na próxima seção.

Seguimos com essa análise a partir de outro documento fundamental, do ponto de vista das concepções institucionais, para a compreensão acerca do entendimento da legislação como uma determinação nos documentos e orientações institucionais no IF Sertão PE Campus Petrolina, o Projeto Pedagógico Institucional – PPI.

Projeto Pedagógico Institucional - PPI

O primeiro Projeto Pedagógico Institucional foi identificado como Projeto Político Pedagógico - PPP e teve sua homologação no ano de 2008. Foi na transição entre este documento e sua atualização, no ano de 2017, nove anos depois, que a palavra 'político' foi suprimida no documento, dando a conotação de uma suposta neutralidade política que o documento não possui, nem deveria possuir.

Este primeiro documento, o Projeto Político Pedagógico, assim como todos os outros, também possui características de hibridismo conceitual e epistemológico. Ele é caracterizado por forte assento na pedagogia das competências, e isso certamente influenciou os Projetos Pedagógicos de Curso aprovados no ano de 2009 e que possuem essa mesma característica. É importante lembrar que este PPP foi construído no contexto, ainda, da vigência das Diretrizes Curriculares da educação profissional, de 1999, que registrava a separação entre ensino médio e educação profissional.

Algumas das passagens do documento que evidenciam sua clara concepção pedagógica e epistemológica são:

[...] **a educação deve fundamentar-se nas competências exigidas** nas bases legais, baseadas nas ciências cognitivas com enfoques transversais que propõe a visão de criar, explicar e compreender dentro do processo de ensino-aprendizagem (IFSertãoPE, 2008, p. 14, grifo nosso).

O currículo é a estruturação dos objetivos almejados pela escola. Ele é desenvolvido através de conteúdos, metodologias e recursos de ensino e avaliação, de tal forma que **permite controle e avaliação de todo o processo de desenvolvimento das competências** (IFSertãoPE, 2008, p. 17, grifos nossos).

O desenvolvimento e atualização dos currículos do IF Sertão – PE **devem garantir aos egressos um conjunto de competências profissionais específicas, identificadas no mercado de trabalho, permeadas por competências que complementem a formação profissional**, articuladas com as bases das ciências humanas, exatas sociais e de gestão. As políticas, programas e práticas pedagógicas do IF Sertão – PE deverão propiciar condições para que os egressos apresentem **um perfil caracterizado por competências básicas e profissionais**, que lhes permitam tanto a correta utilização, aplicação, adaptação ou desenvolvimento de tecnologia quanto o entendimento das implicações daí decorrentes e de suas relações com o processo produtivo, a pessoa humana e a sociedade. **As competências adquiridas devem permitir ao egresso transitar com segurança em contextos caracterizados por mudanças, competitividade, necessidade permanente de aprender, rever posições e práticas, desenvolver-se e ativar valores, atitudes e crenças** (IFSertãoPE, 2008, p. 18, grifos nossos).

É possível identificar uma forte influência das Diretrizes Curriculares da Educação Profissional, de 1999, neste PPP em toda a sua estrutura, desde a organização dos conteúdos, a metodologia e especialmente no currículo. Há uma compreensão das competências como sendo o objetivo final da formação, atribuindo a elas responsabilidades de convivência, adaptabilidade social e produtiva, além da própria cidadania. De forma contraditória, o documento também registra a preocupação com a formação de cidadãos críticos com capacidade de transformar a sociedade, além do incentivo à continuação dos estudos nos níveis de graduação e pós-graduação na instituição (IFSertãoPE, 2008).

Já na atualização deste PPP, no ano de 2017, foi finalizado, e publicado em 2018 o Projeto Pedagógico Institucional – PPI, com validade de dois anos, de 2018 a 2020.

Diferente do PPP de 2008, o PPI de 2017 possui uma característica de reconhecimento da necessidade de superação da dualidade educacional, expressa uma preocupação com uma formação crítica, cidadã e que seja fundada na unidade entre teoria e prática, além de sinalizar para uma formação que não seja restrita e orientada para o mercado. No entanto, da mesma forma que os documentos anteriores, há um reconhecimento da formação como necessária ao desenvolvimento de competências e habilidades, agora não só produtivas, mas também

sociais e para a cidadania. A compreensão de educação expressa pelo PPI a indica como:

[...] processo de construção desse sujeito, favorecendo o desenvolvimento das potencialidades, tornando-o capaz de interferir na sociedade por meio do trabalho, também como da arte, da cultura e da religião. Desse modo, a educação se torna uma práxis reflexiva e criadora de ideais e da realidade. Por meio dela, estimulam-se os educandos a transformar suas vidas, ampliar suas visões de mundo (IFSertãoPE, 2017a, p. 24).

Mesmo o documento revelando uma compreensão de educação que visa a transformação social e uma formação ampliada fundada na práxis, também registra que o currículo tem dentre suas finalidades a formação de competências profissionais e para a cidadania (IFSertãoPE, 2017a). Chama atenção o reconhecimento de que, no interior da instituição, há ao mesmo tempo tanto a existência de uma perspectiva de formação humanista quanto uma perspectiva de formação orientada ao atendimento de demandas de mercado, como no trecho abaixo.

Ocorrem pelo menos duas tendências no processo educacional do cidadão, as quais estão presentes no IF SERTÃO-PE. De um lado, uma educação técnica que forma a pessoa na perspectiva de uma profissão e manutenção do sistema econômico-social. Por outro, a formação humanística integral (IFSertãoPE, 2017a, p. 28).

O reconhecimento do hibridismo de concepção e também de práticas dentro da instituição aponta que há algum nível de correlação entre o que é constante nos documentos e aquilo que se faz materialmente, o que não quer dizer, por óbvio, que exista necessariamente uma simetria entre uma dimensão e outra.

Ao tomarmos este PPI como referência conceitual e epistemológica na instituição, é possível perceber sua influência na flexibilização das concepções também constantes nos Projetos Pedagógicos de Curso homologados no ano de 2019. Mesmo possuindo parte do hibridismo aqui mencionado, esses PPCs mostram uma grande preocupação com práticas formativas integradoras, assumindo uma concepção de formação mais crítica e ampliada, assim como a superação da dualidade educacional, elementos constantes neste PPI analisado. Dessa forma, é possível afirmar que os Projetos Pedagógicos Institucionais são de fato tomados como referência na construção dos Projetos Pedagógicos de Curso, já que é visível sua influência. Por conseguinte, é perceptível a influência de elementos constantes na legislação que se replicam nos documentos institucionais, seja do ponto de vista da regulação,

seja do ponto de vista da concepção e dos fundamentos. Aliás, este PPI agora analisado é o primeiro documento encontrado que faz referência direta à formação realizada pela instituição com o desenvolvimento local e regional, elementos frequentemente defendidos pela Lei nº 11.892/2008, que criou a rede federal de Educação Profissional e Tecnológica, e também os Institutos Federais.

Analisaremos agora, de forma sintética, a Organização Didática da instituição, que possui, de forma mais aproximada, influência na regulação da forma de oferta integrada na instituição.

Organização Didática

A Organização Didática, homologada em 2010, está alinhada com parte das concepções oriundas da Resolução CNE/CEB nº 04/99, que estabelece as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional, especialmente em dois elementos: a) ênfase na formação produtiva, e b) concepção de formação fundada na pedagogia das competências. No documento, é evidente a orientação da formação para o desenvolvimento de competências tanto para a dimensão produtiva quanto para a sociedade. Além disso, há indicações para que a organização curricular seja orientada para o desenvolvimento de competências profissionais.

Apesar da concepção fundamental do documento ser pragmática, ele carrega parte dos hibridismos já mencionados anteriormente ao indicar que,

Art. 15. O processo ensino-aprendizagem das diversas ofertas educacionais deve ser significativo, considerando as experiências e os conhecimentos prévios do aluno, para ampliá-los, reorganizá-los e sistematizá-los, compreendendo princípios filosóficos e metodológicos que proporcionem: I – trabalho pedagógico voltado para a formação integral do cidadão, referenciado por uma visão crítica de mundo, de sociedade, de educação, de cultura, de tecnologia e de ser humano (IFSertãoPE, 2010a, p. 9).

Ou no item que destaca que,

Art. 16. O processo ensino-aprendizagem [...] será pautado: I - na compreensão do estudante como sujeito histórico social construtor e reconstrutor do saber; [...] III - na seleção de conteúdos significativos, articulando os conhecimentos conceituais, atitudinais e procedimentais (IFSertãoPE, 2010a, p. 10).

Especificamente, o Art. 15 assume a preocupação com uma formação ampliada

baseada em uma perspectiva de realidade mutável e histórica. Isso pressupõe a compreensão do sujeito como sujeito histórico, capaz de transformar a realidade na qual está inserido por meio de suas ações. Por sua vez, o Art. 16 tenta negociar sentidos ao reconhecer a historicidade da formação dos sujeitos e sua capacidade de construir e reconstruir o conhecimento. No entanto, ao mesmo tempo, observa-se que a seleção de conteúdos no processo de ensino-aprendizagem deve articular elementos vinculados à lógica das competências.

Na atualização de 2017 da Organização Didática, é visível um alinhamento com a lógica das competências, mesmo diante das novas diretrizes curriculares apresentadas pela Resolução CNE/CEB nº 6/2012, que, de forma híbrida, promovem a defesa da formação humana integral.

Art. 11 Os planos de componentes curriculares são elaborados pelos docentes, submetidos à aprovação da Coordenação do Curso e/ou Colegiado, devendo atender às exigências e objetivos previstos no Projeto Pedagógico do Curso, contendo as seguintes informações: [...] III – objetivos /competências e habilidades (IFSertãoPE, 2017c, p. 11-12).

Art. 144 A avaliação escolar será realizada por competência, em cada componente curricular, desenvolvida através de atividades de pesquisa, exercícios escritos e orais, testes, atividades práticas, elaboração de relatórios, estudos de casos, relatos de experiências, produção de textos, execução de projetos, estágios, TCC, dentre outros, que sejam definidos nos planos de ensino (IFSertãoPE, 2017c, p. 50).

Art. 145 O resultado das avaliações e do exame final de cada componente curricular deverá exprimir o grau de desempenho acadêmico dos alunos no desenvolvimento das competências trabalhadas, expressas por nota de 0,0 (zero) a 10,0 (dez), considerando até a primeira casa decimal (IFSertãoPE, 2017c, p. 50).

Na atualização da Organização Didática, observamos a continuidade da lógica das competências, porém, ao mesmo tempo, um afastamento da formação integral e cidadã prevista na versão anterior de 2010. Não é possível determinar se a persistência da lógica das competências foi influenciada pela Lei nº 13.415/2017, que reformou o ensino médio, assim como não é possível identificar a ausência dessa influência.

A partir da análise da Organização Didática em suas distintas versões, é possível verificar alinhamento conceitual e epistemológico com parte das legislações vinculadas ao respectivo período cronológico, mas além disso, uma forte vinculação com a lógica das competências expressada por Diretrizes Curriculares - Resolução CNE/CEB 04/99 -, que já

até haviam sido revogadas. De modo geral, a ênfase na pedagogia das competências impressas nas distintas versões do documento analisado expressa uma compreensão institucional de orientação de uma formação pragmática e marcada pelo dualismo educacional.

Ao analisar as legislações que possuem relação com o Ensino Médio Integrado, assim como verificar seus respectivos efeitos nos documentos institucionais do IF Sertão PE Campus Petrolina e na forma de oferta integrada, é possível identificar que há clara relação de determinação das legislações nos documentos institucionais, seja do ponto de vista de suas orientações, seja do ponto de vista de suas concepções e até da arquitetura e tensionamentos internos nos documentos. Os mesmos hibridismos encontrados nos documentos nacionais se replicam nos documentos institucionais, sempre com ênfase e, portanto, com a hegemonia, da formação orientada ao atendimento das necessidades do mercado e fundada na pedagogia pragmática das competências. Há de se destacar que em documentos mais recentes como o Projeto Pedagógico Institucional (2018-2020) e as atualizações mais atuais dos Projetos Pedagógicos de Curso têm se aproximado majoritariamente de uma compreensão menos tecnocrática da formação, ao ponto de até realizar a defesa de uma formação ampliada, humanística e que supere a dualidade educacional, mesmo que, no contexto dos mesmos documentos, existam elementos estruturais que contradigam tais compreensões.

De toda forma, é perceptível, do ponto de vista da relação trabalho e educação, uma compreensão híbrida da formação ao longo dos documentos institucionais, com predominância de uma formação que tem como horizonte o atendimento de demandas de mercado a partir da formação de perfis profissionais fundados em competências pessoais e especialmente profissionais. Há uma predominância da compreensão da separação entre o trabalho e a educação, assim como uma compreensão bastante específica de que, em alguns documentos como nos últimos PPCs, por exemplo, as competências são o resultado das aprendizagens, exclusivamente, da formação profissional, e o resultado das aprendizagens da formação geral é vinculado a uma vaga ideia de cidadania.

Compreendemos, no contexto da discussão das legislações como determinações para as políticas educacionais e, especificamente, para o EMI como uma política educacional, que, da mesma forma que as legislações são determinações, elas também são determinadas por outros tantos fatores históricos, sociais e, fundamentalmente, econômicos. Isso coloca a dimensão econômica hegemonicamente como outra e expressiva determinação, da qual tratamos a seguir.

4.2.3 A relação trabalho e educação no EMI do IFSertãoPE a partir das demandas do setor produtivo como uma determinação

No contexto histórico da educação profissional no Brasil, especialmente a partir do início do século XX, a dimensão econômico-produtiva tem exercido hegemonia no sentido e direção da oferta da educação pública e privada aos filhos da classe trabalhadora. As políticas estatais de formação de trabalhadores têm sido assumidas em grande medida com o intuito de formar mão de obra, além de criar mecanismos que, historicamente, impossibilitam ou dificultam aos jovens das frações mais pobres da população brasileira o acesso à continuação dos estudos. Por isso, a educação profissional é conhecida como a modalidade de educação dos pobres (Ramos, 2019).

Ao tratar especificamente do EMI na rede federal de EPT, Da Silva (2020, p. 41) sinaliza que, “A implementação do EMI nos IFs, mesmo que em tempos e formatos diversos, foi/é marcada pela motivação econômica, em atendimento aos arranjos produtivos locais e regionais, tornando-os polos preponderantes na formação profissional”. A conclusão de Da Silva ratifica a dimensão econômico-produtiva como uma determinação que coloca, para dentro dos Institutos Federais, não só mecanismos formais de legitimação da motivação econômica, mas da própria racionalidade produtiva como meio e fim da formação profissional.

Ao analisar os Relatórios de Gestão do IFSertãoPE é possível identificar tais motivações econômicas, seja entre os objetivos da instituição ou na própria direção da oferta dos cursos, como segue:

Para atendimento das finalidades e das características básicas são objetivos da instituição: [...] ministrar educação profissional técnica de nível médio, de forma articulada com o ensino médio, destinada a proporcionar habilitação profissional para os diferentes setores da economia (Cefet Petrolina, 2008c, p. 10).

Ressalte-se que situações específicas exigem da instituição adequações que quebram a linearidade da oferta, como a necessidade de regularização de vagas no período 2005 a 2007, substituições de cursos com diferentes modalidades e durações para atendimento aos Arranjos Produtivos Locais (APLs), implantação de novos cursos e campi, bem como a ampliação dessas unidades educativas (IFSertãoPE, 2011, p. 36).

Entre as ações concretizadas, destacamos a reformulação de todos os Projetos de Cursos do Ensino Médio Integrado para adequar a oferta de cursos de acordo com as necessidades locais (IFSertãoPE, 2020a, p. 5).

É visível nos documentos institucionais o entendimento da instituição como uma espécie de correia de transmissão para a formação de trabalhadores que atendam às necessidades do mercado, aqui registrado também como Arranjos Produtivos Locais – APLs. Comumente, quando os documentos institucionais apontam para o atendimento das necessidades locais, estão se referindo, na verdade, às motivações econômicas, ao ponto de existir, inclusive, a substituição de cursos por não haver mais demandas econômicas que justifiquem sua existência.

A estrutura institucional que forma tais trabalhadores chegou a criar uma concepção de eficácia, registrada no Relatório de Gestão do ano de 2010, vinculada diretamente à empregabilidade. Ou seja, os cursos eram considerados eficazes na medida em que seus egressos estivessem empregados. Tal compreensão ignora que não é a instituição que gera os postos de trabalho (Oliveira, 2023).

Documentos como o Projeto de Desenvolvimento Institucional – PDI 2009-2013, o Projeto Político Pedagógico (2008), e o Projeto Pedagógico Institucional – 2018-2020 destacam que antes da definição do perfil do egresso, é necessário atentar para o contexto socioeconômico e profissional, além das tendências das profissões, bem como dialogar com representantes de empresas, trabalhadores e associações de classe (IFSertãoPE, 2009d). Não se leva em conta, na definição do perfil do egresso, por exemplo, capacidades relativas à formação geral e cidadã (Araújo, 2014). Há o registro no PDI 2009-2013 da necessidade de reestruturação dos cursos tendo como parâmetro o mercado de trabalho, de que os currículos dos cursos devem ser desenvolvidos e atualizados visando à formação de competências profissionais para os egressos lidarem com contextos diversos e caracterizados por mudanças, além do que, há a orientação de que a instituição desenvolva suas políticas e ações visando garantir cursos para atender à demandas do mercado (IFSertãoPE, 2008). Há, inclusive, o reconhecimento de que no interior da instituição existe uma tendência de formação que se (pre)ocupa com a manutenção do sistema econômico social (IFSertãoPE, 2017a).

Em grande medida, os relatos dos entrevistados ratificam o conteúdo dos documentos ao expressarem parte das motivações para a criação dos atuais cursos, como segue:

[...] são de acordo com as necessidades da região mesmo. Não é porque a gente acha bonito um curso, que vai colocar ele, que ele vai existir. A gente faz uma pesquisa, existe a necessidade de fazer essa pesquisa, essa... nessa pesquisa nós olhamos o mundo do trabalho, o mercado que existe, as necessidades, olhamos as empresas. Listamos as dificuldades que o município tem. Para a gente implantar um curso a gente tem que trabalhar em cima disso (Otacílio – Gestor).

Tinha um outro curso que era saneamento. Mas, esse foi tirado [...] por que não tinha mais empregabilidade. [...], [Havia alguma escuta dos representantes do mercado?] foi feito! Foi feito exatamente isso! Para o curso de saneamento. Se havia possibilidade de emprego e tal. [...] Edificações a empregabilidade nunca faltou. Edificações sempre foi o carro mestre lá da escola. Sempre teve empregabilidade porque Petrolina em termos de crescimento é uma coisa incrível. E Eletrotécnica, Ave Maria! (Mamede Diniz – Gestor).

[...] é preciso que tenha [Relação dos cursos com os arranjos produtivos locais]. É necessário que tenha. Que exista essa integração. Essa conexão, na verdade. Por que a lei de criação dos Institutos Federais é muito clara quando fala da importância de se atender aos arranjos produtivos locais. Não tem como você começar um curso sem você conhecer a região onde você está inserido. Qual é a vocação daquela região. O que é que você pretende com o curso que você está implementando (Ceumar – Gestora).

[...] eu acredito que seja de acordo com demanda de mercado na região (Luz – Equipe Técnico-Pedagógica).

[...] com o tempo e com a experiência, eu fui vendo que os cursos eram criados de acordo com as demandas sociais e demandas produtivas da cidade e do meio ambiente dali, do entorno das cidades. Porque isso? Por que como se tratava de uma escola de educação profissional basicamente, então um dos objetivos era fomentar os arranjos produtivos de desenvolvimento daquele local e das cidades e das localidades do entorno. Eu acho que o ponto de partida para escolher um curso eram as demandas produtivas da economia local e da possibilidade de criar mercado de trabalho com a ajuda desses cursos profissionais. [...] Por que, formaria mão de obra também para esse mercado e ao mesmo tempo que formaria o aluno no ensino médio, que é uma formação necessária até hoje para a inserção no campo do trabalho (Alice – Equipe Técnico-Pedagógica).

Ainda que os relatos dos entrevistados expressem uma determinação do contexto produtivo como elemento central na criação dos cursos técnicos, parte dos mesmos entrevistados também sinalizou para outra dimensão que, em determinados momentos, até supera a determinação da dimensão produtiva, como segue:

Já existia o ensino técnico, nós continuamos com aquelas disciplinas. A única que não foi à frente no Campus Petrolina foi o curso de Refrigeração. [...] e o curso de Saneamento. Esses dois cursos não foram à frente devido ao quadro de docentes que nós tínhamos na área de refrigeração e na área de saneamento. Não era suficiente para a gente tocar (Otacílio – Gestor).

[...] a questão da falta de professores. Não tinha professores nas áreas técnicas para suprir outra coisa (Mamede Diniz – Gestor).

[...] eu acho que esse, esse contato ainda com os arranjos produtivos locais com a realidade local, eu acho que ainda não funciona. [...] Se eu não tive muita conversa com o mercado, como é que eu vou traçar o perfil [de

formação do aluno egresso]? Muitas vezes o perfil acaba sendo traçado [...] pelo perfil dos professores que estão lá. Eu tenho esses professores que dão isso, isso e isso, e daí vão criando a partir disso. [...] só porque você quer dar aula disso eu vou mudar todo o curso? (Luzia – Gestora).

Eu tenho professores com quais formações no campus? E aí acaba conduzindo por esse lado, por que se você vai criar um curso sem avaliar demanda de mercado e sem ter pessoal com formação, se for depender da burocracia que é, e dessa história de vagas em concurso, que não é uma coisa que depende do campus, então demoraria muito mais. [...] As outras modalidades e os outros segmentos eles acabam seguindo uma mesma linha por que são os mesmos professores (Luz – Equipe Técnico-Pedagógica).

Dessa forma, os relatos destacam que além das demandas do setor produtivo, a existência de professores das áreas técnicas também é fator determinante para a oferta de um curso, chegando a um determinado ponto de um curso ser criado por forte influência da formação dos professores já existentes no Campus, bem como de sua disponibilidade. Certamente, elementos como a infraestrutura já disponível, acervo bibliográfico e laboratórios existentes também são levados em conta nesse cálculo. Algo que chama atenção é que, quando perguntados sobre por que um Projeto Pedagógico de Curso é atualizado, as respostas não fazem vinculação alguma com demandas produtivas, mas com questões de ordem política, mudanças na legislação, produção de novos documentos por parte do governo federal e até a produção de literatura atualizada sobre a área, como se vê a seguir.

[...] a atualização, aí já perpassa também por resoluções, mudanças de governo, novos documentos que vem já de cima do MEC, quando muda-se, quando se atualiza o projeto é para atender essas novas legislações que são criadas (Luz – Equipe Técnico-Pedagógica).

[...] ele é atualizado [PPC] né, embora na instituição se demore ainda hoje muito para atualizar um curso. Cria um curso, faz seleção de professores para aquele curso, dá início aos cursos e vai atualizando as demandas que vão precisando de materiais, biblioteca vai surgindo a necessidade de comprar livros, e daí se demora muito na instituição ainda a atualizar. Hoje, acho que 6 anos para cá é que há uma preocupação de 2 em 2 anos esse curso ser atualizado, pelo menos o PPC (Alice – Equipe Técnico-Pedagógica).

Se as demandas produtivas exercem forte influência na abertura, ou até no fechamento de cursos, já não é possível dizer o mesmo quando o assunto é a atualização dos Projetos Pedagógicos de Curso.

Seguindo com a análise documental, também identificamos que, no ano de 2019, foi aprovada pelo Conselho Superior da instituição a Resolução nº 23, de 3 de junho, que

estabelece diretrizes para a elaboração de estudos de viabilidade para a oferta dos cursos da instituição. Nesta resolução, o anexo que trata do estudo do ambiente externo para a oferta dos cursos visa exclusivamente o levantamento da demanda econômica (IFSertãoPE, 2019c), mesmo a instituição ofertando cursos de EMI.

Ao analisar o conteúdo da programação das formações continuadas realizadas pela instituição, seja aos professores ou aos estudantes, como formação extracurricular, por vezes, tanto para um público quanto para o outro, há formações com a temática sobre empreendedorismo, como nas formações em 2017, 2019 e 2020, sendo que no ano de 2022 a instituição realizou uma consulta pública para a ampliação do número de vagas no EMI, sob a justificativa de que o mercado estava demandando.

Todos esses elementos imprimem orientações institucionais que claramente assumem a centralidade da dimensão econômica como o norte da formação, como já destacado em trechos anteriores desta Tese. Isso se reflete nos próprios Projetos Pedagógicos de Curso, com elementos híbridos que destacam tanto uma formação ampliada quanto uma formação técnica e mais restrita, com destaque para esta última. O primeiro PPC dos cursos integrados da instituição, homologado em 2004, expressa que a proposta metodológica do curso utiliza o conhecimento aplicado à vida profissional como instrumento de trabalho da instituição, tendo como horizonte o mercado de trabalho. Já os PPCs do ano de 2009, que resultam da atualização do primeiro PPC de 2004, aprofundam a racionalidade mercantil e pragmática, assumindo claramente a necessidade de aumentar a oferta de cursos de educação profissional direcionados ao mercado. Eles também afirmam que são as competências para a laboralidade que definem a identidade dos cursos, assim como definem que as aptidões a serem desenvolvidas pela formação estão relacionadas à vida produtiva (IFSertãoPE, 2009c).

De modo geral, as demandas do setor produtivo têm exercido determinação na configuração dos documentos institucionais, seja na própria orientação ao atendimento de demandas de mercado, seja na conformação de um perfil de formação de um sujeito resolutor de tarefas, pragmático e cuja compreensão de mundo se dê exclusivamente por meio do prisma produtivo. Mas não só isso, a própria racionalidade mercadológica traz, para dentro dos documentos institucionais e também para a prática pedagógica, de forma predominante, uma visão e entendimento de que a formação profissional é mais importante que a formação geral (Araújo, 2014), por exemplo, assim como a orientação de que cursos podem ser fechados ou suspensos se não houver mais viabilidade estritamente econômica. Não se trata somente da determinação econômica possuir centralidade na orientação dos cursos, mas de tal

determinação reivindicar uma perspectiva bastante específica de formação, a formação unilateral.

Tal determinação da dimensão produtiva assume centralidade na oferta e normatividade dos cursos integrados na instituição e produz, por conta disso, uma compreensão da relação trabalho e educação que coloca a formação geral em um lugar periférico e de submissão frente à formação profissional, separando a primeira desta segunda, bem como assumindo a dimensão do trabalho estritamente a partir da vertente produtivo-econômica.

Considerando o conjunto de elementos trazidos até aqui para análise, retomamos o primeiro objetivo específico desta Tese, que é investigar qual(is) perspectiva(s) da relação trabalho e educação foi construída no processo de implementação do EMI na instituição a partir de determinantes como a dualidade estrutural, a legislação e as demandas do setor produtivo.

De modo geral, consideramos, a partir das análises realizadas, que o processo de implementação do Ensino Médio Integrado no IFSertãoPE Campus Petrolina acompanha, em grande medida, os elementos de concepção e arquitetura expressos nas políticas nacionais relativas ao EMI. Muito embora os elementos legais exerçam forte determinação na construção e implementação de uma política pública educacional, seu formato e, especialmente, concepção final não se reduzem à dimensão legal, por isso lançamos mão da dualidade estrutural, a legislação e as demandas do setor produtivo como dimensões de determinação que também produzem material e simbolicamente formas específicas do EMI e da relação trabalho e educação em seu processo de materialização na instituição.

Ao considerarmos a dualidade estrutural como uma determinação sobre a perspectiva da relação trabalho e educação impressa no processo de implementação do EMI no IFSertãoPE Campus Petrolina, identificamos que nos documentos institucionais a dualidade estrutural assume características bastante claras além de predominantes, mesmo não sendo a única perspectiva. Os documentos apresentam certo hibridismo entre uma formação pragmática, técnica e que assume as demandas de mercado como horizonte, bem como registram, em alguns momentos, uma preocupação com uma formação ampliada, crítica, cidadã e que necessita superar a dualidade estrutural. Ainda que a perspectiva predominante registrada nos documentos seja a da separação entre o trabalho e a educação, esta não é a mesma perspectiva encontrada nos relatos dos entrevistados. Ao contrário, os entrevistados

sinalizam uma compreensão da formação integrada como necessária a uma formação humana integral, cidadã e crítica, além de fazerem crítica explícita ao modelo dual de educação, que separa teoria da prática e que visa somente a formação de mão de obra. Desse modo, a relação trabalho e educação construída a partir da dualidade como uma determinação é contraditória no processo de implementação do EMI na instituição, tendo em vista sua hegemonia expressa nos documentos apontar para uma formação restrita e pragmática e, portanto, unilateral, mas que, nos relatos dos entrevistados, a compreensão de tal relação se manifesta de modo aproximado da pedagogia da práxis.

No que tange às análises da legislação como uma determinação, foi possível perceber uma predominância da perspectiva pragmática de formação, materializada na pedagogia das competências e na formação fragmentada e direcionada à formação produtiva no tecido legal estudado dentro do recorte cronológico realizado. Reconhecemos uma evidente contradição nos dispositivos legais, o que, ao nosso entendimento, revela parte da correlação de forças no interior do Estado a partir de classes e frações de classes que, de forma bastante desigual, disputam a hegemonia. Em alguns documentos, há inclusive uma tentativa de conciliação da perspectiva pragmática com a perspectiva omnilateral. No entanto, nos chama a atenção que tais características de contradição revelam o caráter de totalidade da realidade, na medida em que essas características se replicam, em grande medida, nos documentos institucionais do IFSertãoPE, desde os documentos norteadores da concepção pedagógica como o Projeto Pedagógico Institucional, até os mais próximos e definidores dos cursos, como os Projetos Pedagógicos dos Cursos.

As contradições, disfarçadas de hibridismos, fazem com que nos documentos institucionais a pedagogia das competências assuma centralidade no discurso pedagógico, tanto na formação profissional como na formação geral. Além do mais, por vezes, a pedagogia das competências é utilizada, de forma contraditória, como justificativa para a formação cidadã, crítica e integral dos sujeitos, como vimos em recortes de alguns Projetos Pedagógicos dos Cursos. O fato de documentos mais recentes, como alguns Projetos Pedagógicos de Cursos realizarem um esforço de afastamento da pedagogia das competências e da lógica de formação pragmática, ainda carregam em seu interior elementos e estruturas que colocam a formação profissional na dianteira da formação e a formação geral como elemento de suporte à primeira. Na prática, as legislações exercem forte determinação na construção das formas materiais e documentais do EMI na instituição, o que gera, como síntese, uma relação que entende o trabalho vinculado à educação de forma funcional e

técnica, onde a formação para o trabalho é a principal finalidade da formação, e a formação geral lhe dá o suporte necessário como uma necessidade oriunda das mudanças e atualizações do setor produtivo. Entendemos como importante destacar, novamente, que os documentos institucionais mais recentes como o Projeto Pedagógico Institucional, a última atualização da Organização Didática, bem como a última atualização dos Projetos Pedagógicos de Curso possuem uma perspectiva de formação predominantemente antagônica aos seus respectivos documentos anteriores. Estes documentos mais recentes assumem uma perspectiva de formação ampliada, cidadã e crítica como necessária à superação de uma formação restrita.

Já as análises das demandas do setor produtivo como uma determinação expressam uma centralidade da dimensão econômica na formação dos sujeitos, na construção documental/normativa da instituição estudada, assim como se constituem como principal parâmetro para a abertura ou fechamento dos cursos ofertados. Em acordo com Cury (1983, p. 33), “No movimento das múltiplas determinações, a economia é radical. Ela atinge as raízes de uma sociedade, porque sem ela não há a produção de uma existência social” A afirmação de Cury é bastante perceptível nos documentos do IFSertãoPE, na medida em que as demandas do setor produtivo e a própria dimensão produtiva em si, sejam ao mesmo tempo o meio e o fim da formação realizada aos estudantes, não de maneira absoluta, mas certamente de maneira hegemônica. Os registros tanto documentais quanto nos relatos dos entrevistados sinalizam para a dimensão econômica como sendo o principal parâmetro para a abertura de novos cursos, assim como para seus respectivos fechamentos, além do que, tal ênfase põe a formação profissional como a dimensão mais importante da formação, mesmo da formação integrada, ao ponto de em todos os documentos, mesmo nos mais atuais, a formação profissional exercer predominância.

Nesse sentido, a análise aqui realizada nos possibilita a compreensão de que as demandas do setor produtivo têm exercido centralidade na formação dos sujeitos na instituição estudada, tanto quanto em sua produção documental e orientação para abertura e fechamento de cursos. Isso implica um tipo de relação entre trabalho e educação que coloca o trabalho separado da educação, colocando-o como horizonte da formação, em seu sentido estritamente produtivo, assim como assume a educação como uma dimensão da formação vinculada a uma vaga ideia de cidadania produtiva. A ideia aqui exposta de cidadania produtiva diz respeito a um tipo de cidadania que se afasta de uma formação sólida, crítica e interdisciplinar, fruto de uma formação integral, ao tempo em que se aproxima de um modo de entendimento de viver socialmente, com direitos e deveres básicos, e se adapta a uma

realidade moldada exteriormente a este sujeito, cuja dimensão estruturadora da realidade é a produtiva.

De modo geral, é plenamente possível concordar com Masson (2012, p. 9) ao afirmar que “[...] a política educacional não se define sem disputas, sem contradições, sem antagonismos de classe”.

A relação entre trabalho e educação construída no processo de implementação do Ensino Médio Integrado no IFSertãoPE Campus Petrolina a partir dos determinantes, dualidade estrutural, legislação e demandas do setor produtivo, em um primeiro plano, reconhece tais dimensões como efetivamente determinadoras, em grande medida, das formas e concepções construídas no EMI na instituição, e, em um segundo plano, se expressa de forma não linear ao longo do processo de implementação do EMI na instituição.

A relação entre trabalho e educação expressa de forma ampla na instituição é contraditória, pois assume, de forma hegemônica nos documentos e orientações institucionais, concepções que separam o trabalho da educação e que colocam o trabalho na dianteira da importância da formação realizada. No entanto, também há discussões, minoritárias, que assumem a necessidade da superação da formação dualista, que se preocupam com a formação ampla, crítica e cidadã dos sujeitos, e que chegam até a fazer a crítica ao modelo de formação orientada ao atendimento de demandas de mercado.

Nos primeiros anos de implementação do EMI na instituição, há uma predominância de compreensão da relação trabalho e educação com forte orientação ao atendimento das demandas de mercado, que assume o trabalho em sua perspectiva estritamente produtiva e a educação como uma formação vinculada a uma vaga ideia de cidadania.

No entanto, nos anos mais recentes, pós Resolução CNE/CEB nº 06/2012, que estabeleceu novas Diretrizes Curriculares, há o registro nos documentos institucionais de um movimento de mudança de concepção, como nos Projetos Pedagógicos de Curso, por exemplo, que procura se afastar da pedagogia das competências, como base formativa da formação dualista, ao mesmo tempo em que defende a formação integral, cidadã, crítica e não restrita à dimensão produtiva. No entanto, a arquitetura desses Projetos de Curso ainda adota instrumentos que vão em sentido contrário a esse discurso. Agora, a formação geral assume um papel distinto nos documentos, que é o de dar suporte à formação profissional, devido às mudanças tecnológicas recentes no setor produtivo. De toda forma, há um movimento em direção a uma nova relação entre o trabalho e a educação que, ao menos no discurso, manifesta a preocupação com a formação humana integral e a formação omnilateral.

Dessa forma, resgatamos aqui a principal contradição no movimento de implementação da formação integrada no IFSertãoPE, a mudança majoritária na perspectiva da formação ao longo de tal processo. Esta percepção é mais visível ao observar os documentos institucionais, por exemplo. Por mais que os documentos carreguem perspectivas contraditórias de formação seja uma pragmática e assentada na pedagogia das competências de um lado, seja uma perspectiva de crítica ao dualismo educacional e que se preocupa com uma formação autônoma, emancipada, crítica e cidadã, do outro, há uma hegemonia da primeira perspectiva de formação ao longo da maior parte do processo de implementação da forma integrada. Este movimento de contradição nos documentos vai ao longo do tempo provocando convergências ao ponto de existir tentativas de conciliação entre ambas as perspectivas, como uma espécie de unidade dos contrários registrada por Cheptulin (1982). Tal contradição ao longo do tempo vai produzindo como síntese um novo estado qualitativo que gera uma mudança na perspectiva predominante da formação nos documentos institucionais mais recentes. Por isso tais documentos mais recentes apresentam uma perspectiva de formação predominantemente antagônica ao que historicamente vinha sendo realizada nos documentos institucionais.

Em síntese, a perspectiva da relação trabalho e educação construída no processo de implementação do EMI na instituição estudada a partir dos determinantes já expressos aponta para uma relação ambígua, contraditória, não linear, mas que ainda possui, como centralidade, a dimensão econômico/produzida na maior parte do processo de implementação.

Na Seção 5, a seguir, tratamos da perspectiva de formação humana construída na instituição estudada a partir do que consta nos documentos institucionais.

5 A PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO HUMANA E O EMI NO IFSERTÃOPE

Esta seção tem como objetivo discutir e analisar as perspectivas de formação humana assumidas nos documentos institucionais, durante o processo de implantação e implementação do EMI no IFSertãoPE.

A educação formal desempenha um papel fundamental não apenas na transmissão dos conhecimentos e saberes históricos acumulados pela humanidade às gerações posteriores, mas também por sua função mediadora na formação humana em direção à interpretação e mudança da realidade. Ela pressupõe um ou vários modelos de humanidade, trabalho, sociedade, cultura e futuro. Nesse sentido, o papel que a educação desempenha em sociedades profundamente desiguais como a brasileira deveria ser, pelo menos teoricamente, o de reduzir as desigualdades educacionais, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96).

No entanto, em sociedades capitalistas periféricas como a brasileira, onde a hegemonia do capital determina em grande medida as formas de atuação do Estado, a escola e a educação são utilizadas como instrumentos de manutenção e reprodução da racionalidade dominante. Ou seja, tudo na escola pública está sujeito a disputas. Não estamos falando apenas do financiamento ou de aspectos materiais relacionados à escola pública, mas principalmente de suas concepções. Da concepção de educação, escola pública, formação humana e humanidade. Como aponta o pedagogo russo Pistrak, “A escola sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigentes. Mas estas não tinham nenhum interesse em revelar o caráter de classe da escola” (Pistrak, 2011, p. 23).

Ao listar como segundo objetivo específico desta Tese o desafio de identificar as perspectivas de formação humana assumidas nos documentos institucionais do IFSertãoPE relacionados ao EMI, partimos, inicialmente, da premissa de que as perspectivas de formação humana, de forma geral e, especificamente, no âmbito do IFSertãoPE no que diz respeito ao Ensino Médio Integrado, não se dissociam das questões relativas às lutas de classe. Se a formação integral dos homens só é possível a partir da apropriação, por parte de todos os indivíduos, do patrimônio acumulado historicamente pela humanidade – seja ele espiritual, cultural, social –, é necessário romper com a desigualdade social originária da divisão de classe e exploração do trabalho humano (Vaz; Masson, 2019).

Compreendemos que a instituição estudada trata-se de uma instituição de educação profissional e tecnológica e que, portanto, é uma instituição de formação de trabalhadores. Há,

nesse sentido, uma tendência natural à valorização da dimensão técnica do trabalho na formação, o que por óbvio, não quer dizer que a perspectiva hegemônica de formação tenha que ser necessariamente uma perspectiva pragmática, operatória, alienadora e supressora das distintas lateralidades humanas. Se a educação profissional deve, necessariamente, levar em conta a dimensão produtiva como norte de sua formação, o que defendemos nesta Tese é que a formação profissional não deve reduzir-se à dimensão produtiva, formando, dessa forma, perfis vinculados a um saber fazer restrito, incapazes de realizar uma leitura e transformação da realidade ao ponto de precisar, necessariamente, ter que adaptar-se a ela.

Como já analisado nas seções anteriores, parte da documentação examinada adota como principal concepção pedagógica institucional, embora não exclusivamente, a pedagogia das competências. Esta abordagem tem como foco central a formação na dimensão produtiva, orientada a um saber fazer imediato, em detrimento de uma formação mais ampla voltada para os filhos das classes trabalhadoras.

Tanto a pedagogia das competências quanto a perspectiva de formação humana integral, ambas presentes nos documentos do IFSertãoPE, embora de maneira bastante desigual, implicam não apenas uma visão de formação humana, trabalho e mundo, mas especialmente de projeto societário. Por um lado, uma reafirma a importância de uma formação abrangente, capaz de conceber o mundo como uma totalidade dinâmica, suscetível de ser transformada. Por outro lado, uma ideologia burguesa que se disfarça de pedagogia pragmática, na qual a finalidade da formação dos indivíduos não é a transformação social, mas sim a adaptação à realidade estabelecida, visando conformá-la o máximo possível à dimensão econômica.

Conforme observado pela professora Marise Ramos (2006), o ser humano se forma para o desenvolvimento de sua humanidade ou para servir ao capital. Ao se formar para o capital, este último captura sua subjetividade, privando o indivíduo de reconhecer-se como sujeito. Essa disputa entre a formação humanística, de um lado, e o atendimento ao capital/mercado, de outro, tem sido uma constante na história da educação profissional no Brasil, com uma predominância significativa da segunda perspectiva (Drago, 2017). Tal tendência, como já mencionado, também se reflete no interior do IFSertãoPE, *locus* desta pesquisa.

Para identificar as perspectivas de formação humana presentes nos documentos institucionais que remetem à forma integrada, utilizamos como critério de seleção a presença clara de conceitos, concepções, compreensões, ideias e orientações que indicassem um

horizonte de formação desejado do ponto de vista institucional. Dessa maneira, os documentos selecionados foram: a) o Projeto Político Pedagógico e o Projeto Pedagógico Institucional; b) a Organização Didática e suas atualizações; e c) os Projetos Pedagógicos de Curso em suas diferentes versões ao longo do período considerado.

Ao analisar os documentos, partimos do pressuposto de que são sínteses dos entendimentos e compreensões daquele momento histórico, sujeitos a determinações de diversas naturezas, além de disputas internas na instituição. Isso nos leva a concluir que não há neutralidade nos documentos analisados; pelo contrário, são influenciados por diferentes interesses e perspectivas. O conjunto dos documentos nos permitiu a percepção de que há movimentos internos nos documentos que os aproximam uns dos outros, ao mesmo tempo em que se distanciam uns dos outros. Na análise foi possível observar que os documentos em suas distintas versões podem ser classificados em três fases com características peculiares a cada uma, sendo:

Primeira fase: esta primeira fase diz respeito aos primeiros documentos produzidos e que remetem ao EMI. São caracterizados por possuírem em seu interior contradições internas expressas por perspectivas antagônicas de formação. Mesmo havendo uma crítica à formação dualista, a perspectiva predominante de formação é a pragmática, com assento na pedagogia das competências e orientação predominante para o atendimento das demandas econômicas. Encontram-se nesta fase, o primeiro Projeto Pedagógico de Curso dos cursos integrados (2004), o primeiro Projeto Político Pedagógico (2008) e a primeira Organização Didática (2010).

Segunda fase: a segunda fase é caracterizada por ser a primeira atualização dos documentos da primeira fase. Os documentos desta segunda fase aprofundam e agudizam a perspectiva hegemônica da pedagogia das competências, de uma lógica mercantil da formação, bem como anunciam um tipo humano alienado de si e de seu contexto histórico e incapaz de enxergar a realidade como uma totalidade histórica e dialética. Os documentos constantes nesta fase são a primeira atualização do Projeto Pedagógico de Curso dos cursos integrados (2009), bem como a primeira atualização da Organização Didática (2017).

Terceira fase: a terceira fase é caracterizada por ser a última atualização dos documentos elencados nesta análise dentro do recorte cronológico desta Tese, bem como possuir uma perspectiva hegemônica de formação antagônica aos documentos da primeira e segunda fase. Os documentos desta terceira fase possuem predominantemente uma perspectiva de formação humana ampliada, crítica, cidadã, que realizam a crítica à formação

dualista e estreita, além do que remetem à superação da pedagogia das competências como principal concepção pedagógica da formação. Encontram-se nesta terceira fase o Projeto Pedagógico Institucional (2017), a última atualização dos Projetos Pedagógicos de Curso dos cursos integrados (2019) e última atualização da Organização Didática, agora renomeada como Organização Acadêmica (2020).

Destacamos que em todas as fases, todos os documentos possuem contradições internas e hibridismos relacionados às antagônicas perspectivas de formação, sendo de um lado a perspectiva pragmática, e do outro lado, uma perspectiva de formação humana integral. Nos chama atenção que, independente do documento, a pedagogia das competências sempre se faz presente, em maior ou menor intensidade, ou em maior ou menor presença.

Dessa forma, seguimos com a análise das perspectivas de formação humana nos documentos supracitados. Esclarecemos o uso da expressão “perspectivas” no plural, pois, como já exposto ao longo de análises realizadas anteriormente, os documentos institucionais do IFSertãoPE apresentam distintas perspectivas de formação, caracterizando assim claros traços de contradição e hibridismo.

5.1 PRIMEIRA FASE: A PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO PRAGMÁTICA

Os documentos produzidos ao longo desta primeira fase se organizam a partir do sentido predominante da formação. Não possuem, necessariamente, aproximação cronológica. Tais documentos se aproximam por conta de serem os primeiros documentos produzidos em suas respectivas áreas, além do que guardam sentidos de formação aproximados, sendo eles o de uma formação pragmática, com orientação ao atendimento às demandas econômicas, uma clara divisão técnica e pedagógica entre o que é formação geral e profissional, além do reconhecimento da pedagogia das competências como o fundamento pedagógico que dá sentido a este tipo de formação.

Foi possível perceber, na análise dos documentos, que coexistem nos documentos tanto uma perspectiva de formação que critica o dualismo educacional e uma formação restrita, como também uma clara orientação da formação para o atendimento de demandas de mercado expressadas por uma formação assentadas em um saber fazer imediato.

É importante destacar que o contexto da produção dos primeiros documentos relacionados ao Ensino Médio Integrado foi marcado, como já exposto anteriormente, por uma carência de docentes da formação geral, bem como pela insuficiente quantidade de

profissionais das equipes pedagógicas. Houve “[...] dificuldade em fazer os PPCs, pois a equipe pedagógica era insuficiente” (Mamede Diniz – Gestor). Associado a isso o entrevistado Mamede Diniz sinaliza que,

[...] foi uma mistura que nós conseguimos fazer. Não foi simplesmente uma composição com aquela dualidade propedêutico e profissionalizante [...] só que esse Ensino Médio Integrado já era pensado há muito tempo. Por que a gente não se conformava com essa história de preparar o homem para mercado de trabalho, não. Quem é educador de verdade nunca aceitou isso! A gente quis sempre um homem preparado para o mundo do trabalho. Não era uma pessoa preparada para o mercado de trabalho! Isso é muito restrito! [...] Você tem que preparar um homem para que ele possa compreender o mundo do trabalho nas suas alianças ou contradições de trabalho e capital. [...] o integrado serve pra isso. Ele dá uma formação social e política ao indivíduo. Enche ele de críticas. Críticas e autocríticas. O discernimento pra perceber as coisas, certas e erradas. Ele dá a ferramenta (Mamede Diniz – Gestor).

Ainda que a concepção do entrevistado expresse uma perspectiva de formação que não fosse restrita e que esta mesma concepção estivesse inscrita no interior do primeiro Projeto Pedagógico de Curso dos cursos integrados, tal perspectiva não era a predominante no interior dos documentos como se vê na análise do primeiro PPC do EMI.

Os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos cursos de Ensino Médio Integrado do IFSertãoPE Campus Petrolina são os documentos mais próximos, no que tange à regulamentação e orientação do funcionamento dos cursos, bem como expressam as concepções, entendimentos e compreensões relacionados a cada curso nesta forma de oferta. Como já sinalizamos em análise realizada anteriormente sobre os PPCs do EMI, os projetos de curso são quase que cópias uns dos outros, com exceção do primeiro PPC do EMI (2004), que é apenas um projeto de curso com três matrizes curriculares em seu interior.

O primeiro Projeto Pedagógico de Curso do EMI - 2004

O primeiro Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do EMI data do ano de 2004, época em que a instituição estudada ainda era o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) Petrolina e, dentro do recorte cronológico desta Tese, possui duas atualizações, sendo a primeira em 2009 e a segunda atualização do PPC dez anos depois, em 2019.

O PPC do ano de 2004 era um projeto único e possuía as três matrizes curriculares dos cursos integrados, sendo: Edificações, Eletrotécnica e Química. Como a totalidade dos

documentos institucionais analisados, este PPC carrega em seu interior distintas e antagônicas perspectivas de formação. Ele possui como predominância a perspectiva de formação de um tipo humano com duas características também bastante comuns nos documentos analisados até agora: a centralidade da formação por competências e a subsunção da formação à dimensão econômica.

Mesmo sendo o primeiro PPC da forma integrada na instituição, apesar de fazer uma crítica explícita em alguns momentos ao Decreto nº 2.208/1997 e sua perspectiva de formação dualista e restrita, adota a pedagogia das competências como sua principal concepção pedagógica.

De início, o documento reconhece a forma de oferta integrada como uma formação necessária à integração da formação geral com a profissional, expressa a necessidade de superar a histórica dualidade entre formação geral e profissional, e assume como papel da instituição “formar cidadãos criativos, críticos, participativos, capazes de compreender e interferir no mundo que os cerca” (Cefet Petrolina, 2004a, p. 7). De forma bastante curiosa, em um trecho específico do documento, há a defesa de que a instituição deve garantir o pleno desenvolvimento humano das pessoas. No entanto, para isso, a instituição deverá construir um perfil de aluno que esteja alinhado com as novas exigências do mundo produtivo e do desenvolvimento tecnológico, além de proporcionar aos estudantes todas as competências requeridas social e produtivamente. Esta característica é bastante comum na literatura levantada na produção de conhecimento nesta Tese, como em Pereira (2010); Da Silva, 2020; Dos Anjos et al (2013); Goulart; Bilhão (2020).

O CEFET-Petrolina, em face novas exigências do mundo atual, e de forma coerente com a concepção de educação estabelecida para o mundo do trabalho, propondo novas políticas e práticas pedagógicas, irá romper paradigmas tradicionais e apresentar um perfil de aluno, com novas exigências colocadas pelo desenvolvimento tecnológico e social, caracterizados por competências básicas e profissionais, aliada à disciplina, não no sentido da conformação, mas assegurando uma autonomia em processo de aperfeiçoamento, na medida em que esse desenvolvimento de competências cognitivas e culturais seja a exigência para o pleno desenvolvimento humano, tanto como ser social feliz e sujeito de sua própria história (Cefet Petrolina, 2004a, p. 19).

O que se percebe no trecho destacado é uma nítida contradição e tentativa de conciliação entre a formação orientada ao setor produtivo e fundada na pedagogia das competências, e a possibilidade do pleno desenvolvimento humano, elementos fundamentalmente incompatíveis seja do ponto de vista do tipo humano a ser formado, ou do

ponto de vista do projeto societário que sustente tal consenso.

Conforme destacam Drago e Moura (2020, p. 46), “[...] a educação de modo geral e, em especial a EP, são campos de disputa em que predominam abordagens que buscam a conformação dos seres humanos à lógica da sociedade do capital, e outras que buscam a transformação social visando a superação desse modo de produção”. Especificamente neste caso, a orientação da formação a partir da construção de um perfil profissional que seja atentamente alinhado às transformações produtivas remete exatamente ao tipo humano referido por Gramsci (1989) ao tratar da subordinação da formação humana à dimensão produtiva. Tal característica é bastante visível no PPC ora analisado.

Nesse sentido, o documento, ao tratar tanto das concepções e objetivos da formação, quanto da própria organização curricular, realiza uma separação entre formação para o ensino médio e para a educação profissional, para tratar de cada uma em separado, dando a entender que a formação integrada que se pretende, na verdade, é apenas um ajuntamento da formação geral com a profissional, e, por conta disso, o que deveria ser um PPC de uma formação integrada, expressa-se em uma formação concomitante, reforçando assim, a histórica dualidade entre formação geral e específica, bem como a separação entre formação manual e intelectual.

O PPC, ao mesmo tempo em que expressa sua compreensão acerca da necessidade de formação dos sujeitos para sua adaptação nas relações sociais eivadas da dimensão produtiva, também estabelece que os princípios e especificidades da formação ora realizada têm como finalidade o desenvolvimento de competências produtivas.

Percebendo que é no ambiente escolar que se dá o processo de aprendizagem sistematizado, onde professor e aluno se defrontam com conhecimentos não apenas acumulados, mas, sobretudo articulado através do professor que propõe, dispõe, constrói, equilibra, desequilibra, provoca, problematiza com atividade e abre o leque de experimentações que possibilitam a imersão do aluno no próprio processo de aprender a aprender assim como de exercer ações sobre o objeto de conhecimento que dentro de uma dinâmica de ensino-aprendizagem-prática-teoria, passa a se perceber como sujeito dos conteúdos, promovendo o exercício da cidadania através do trabalho, **tornando o ser humano um agente participativo nas modernas relações sociais que acontecem no ambiente com o qual se envolve** (Cefet Petrolina, 2004a, p. 6, grifo nosso).

Outros princípios definem sua identidade e especificidade, que se referem ao desenvolvimento de competências para a laboralidade, à flexibilidade, à interdisciplinaridade e a contextualização na organização curricular, à identidade dos perfis profissionais de conclusão, à atualização permanente dos

cursos e seus currículos, e à autonomia da escola em seu projeto pedagógico (Cefet Petrolina, 2004a, p. 7).

Ao expor a compreensão de que os sujeitos formados pelos cursos integrados apenas "participam" das modernas relações sociais, o documento deixa explícito sua compreensão sobre o tipo de relação entre os sujeitos e sua respectiva realidade, a de adaptar-se a ela, já que ela é construída externamente a ele. Isso reflete um tipo específico de formação que é requerida pela sociedade capitalista, uma formação fragmentada, dualista e de pouca criticidade (Moura; Filho; Silva, 2015). Muito embora a noção das competências seja comumente associada à formação profissional, no texto do PPC, também as competências são associadas à formação geral, ao sinalizar que "[...] a articulação reforça o conjunto de competências comuns a serem ensinadas e aprendidas, tanto na educação básica quanto na profissional" (Cefet Petrolina, 2004a, p. 8). Essa ampliação do sentido das competências para, também, a formação geral, reforça nossa compreensão acerca do tipo humano a ser formado sob as orientações deste PPC, o de um sujeito com competências e habilidades produtivas e também sociais, que tem limitações na leitura e transformação da realidade, além de carregar valores como o individualismo, meritocracia e concorrencialismo.

Não à toa, tanto a estrutura metodológica do curso se curva ao atendimento das demandas de mercado, quanto a estrutura de avaliação assume como centralidade as competências e habilidades.

A presente proposta metodológica entende que o grande instrumento de trabalho na escola é o conhecimento aplicado à vida profissional do aluno que ingressa no Ensino Médio com a proposição de contemplar o mercado de trabalho de nível técnico (Cefet Petrolina, 2004a, p. 6).

Os alunos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio serão continuamente avaliados para verificação do nível de desempenho alcançado (pelo aluno) quanto às competências trabalhadas em cada série (Cefet Petrolina, 2004a, p. 16).

Os critérios de avaliação continuada terão como principal componente a capacidade de resolver problemas, de enfrentar e superar desafios e de desenvolver projetos, com as devidas fundamentações teóricas e metodologias requeridas. Serão considerados nestes processos a clareza da linguagem, escrita e oral, as atitudes apresentadas frente às dificuldades, a capacidade de trabalhar em equipe, a iniciativa e a criatividade – habilidades e competências adquiridas ao longo do curso (Cefet Petrolina, 2004a, p. 16).

Os instrumentos da avaliação incluirão situações teórico/práticas de desempenho das habilidades e competências que permitirão a avaliação do ponto de vista informal e formal (Cefet Petrolina, 2004a, p. 16).

As competências a serem consideradas nas avaliações serão trabalhadas e avaliadas através de suas dimensões cognitivas (conhecimentos), laborais (habilidades) e atitudinais (comportamentos) (Cefet Petrolina, 2004a, p. 17).

Tanto a centralidade das competências e habilidades como concepção pedagógica no PPC, quanto a orientação à formação de um perfil que se ocupe apenas com as questões de ordem produtiva predominam no PPC analisado. Por mais que existam, de modo bastante pontual, críticas à dualidade estrutural e a uma formação estreita, é possível perceber que o PPC analisado sofre forte influência das Diretrizes Curriculares ainda construídas no governo FHC (Resolução CNE/CEB nº 04/99), e que assumem a separação entre o ensino médio e a educação profissional, a orientação para a formação para o mercado e a pedagogia das competências como concepção pedagógica fundamental à formação. A perspectiva de formação humana predominante neste PPC é a de uma formação estreita, pragmática, que enxerga o sujeito a partir, predominantemente, da dimensão produtiva e que o forma tendo como horizonte sua adaptação a uma realidade produtiva cada vez mais flexível.

Continuamos a análise a partir de outro documento desta primeira fase, o Projeto Político Pedagógico institucional.

O primeiro Projeto Político Pedagógico do IFSertãoPE - 2008

O Projeto Pedagógico Institucional - PPI é um documento de referência institucional no qual se encontram as características da instituição, seus objetivos, perspectivas, formas de oferta, assim como suas concepções. Na prática, é um documento de identidade do IFSertãoPE nas questões do campo político-pedagógico.

O primeiro Projeto Pedagógico Institucional do IFSertãoPE data de 2008 e era intitulado de Projeto Político Pedagógico - PPP. O documento, de modo geral, apresenta duas características bastante evidentes e que também são destacadas na produção de conhecimento realizada nesta Tese em Pereira (2010); Dos Anjos et al (2013) e Da Silva (2020): a centralidade da concepção pedagógica fundamentada na pedagogia das competências e forte orientação da formação para atender às demandas de mercado. Muito embora existam algumas poucas preocupações registradas no documento acerca de uma formação cidadã, crítica, com vistas à transformação social e a continuidade dos estudos por parte dos estudantes do EMI, há a predominância da perspectiva de formação fundada nas competências e habilidades, além da centralidade do fator econômico como horizonte da formação.

Já no início do Projeto Político Pedagógico do IFSertãoPE reconhece-se que “[...] a educação deve fundamentar-se nas competências exigidas nas bases legais, baseadas nas ciências cognitivas com enfoques transversais que propõem a visão de criar, explicar e compreender dentro do processo de ensino-aprendizagem” (IFSertãoPE, 2008, p. 14). Além disso, o documento também assume que algumas das necessidades a serem estruturadas na instituição dizem respeito a “[...] Reestruturar os cursos de acordo com as necessidades do mercado de trabalho e adequá-los ao seu reconhecimento” (IFSertãoPE, 2008, p. 14).

Logo em seguida, registra-se uma compreensão do que é o currículo e de seu desdobramento nas políticas de ensino da instituição, tomando como referência tanto o desenvolvimento de competências quanto o atendimento das necessidades do mercado, como se vê a seguir.

O currículo é a estruturação dos objetivos almejados pela escola. Ele é desenvolvido através de conteúdos, metodologias e recursos de ensino e avaliação, de tal forma que permite controle e avaliação de todo o processo de desenvolvimento das competências (IFSertãoPE, 2008, p. 17).

O desenvolvimento e atualização dos currículos do IF Sertão – PE devem garantir aos egressos um conjunto de competências profissionais específicas, identificadas no mercado de trabalho, permeadas por competências que complementem a formação profissional, articuladas com as bases das ciências humanas, exatas sociais e de gestão (IFSertãoPE, 2008, p. 18).

[...] o currículo do IF Sertão - PE deverá desenvolver competências nos campos teóricos e práticos, postura humanística e ética, capacidade de atuar de forma empreendedora junto ao mercado, produzir e inovar, incorporar e transferir tecnologias, atentos aos impactos positivos e negativos gerados por sua atuação profissional. O currículo deve buscar desenvolver competências de gestão integradas ao aprimoramento contínuo, à qualidade enquanto agente de transformação social engajado no desenvolvimento sócio-econômico da região e do país (IFSertãoPE, 2008, p. 18).

A sintonia entre a formação por competências, o atendimento das demandas identificadas no mercado de trabalho e a formação de um perfil empreendedor expressam a centralidade da dimensão econômica e, portanto, do tipo humano que se deseja formar a partir dessas referências, que é o mesmo tipo humano defendido pela Teoria do Capital Humano, o *homo oeconomicus* racional. Pegamos aqui emprestado de Gramsci (1989) a expressão “tipo humano” ao se referir a subordinação da formação humana a um novo tipo de trabalho e produção.

Ainda que a instituição registre em seu PPP um evidente perfil de formação como horizonte, em determinados trechos do documento há uma preocupação institucional que

contradiz essa orientação de formação, quando sinaliza que,

O IF Sertão – PE deve, assim, oferecer ao seu corpo discente espaços e oportunidades que os transformem em cidadãos possuidores de um conhecimento formal, com uma visão lógica e crítica, capazes de interpretar e transformar a sociedade e seu habitat, em benefício do homem e do bem-estar pessoal e coletivo (IFSertãoPE, 2008, p. 14).

[...] o IF Sertão – PE pretende que os alunos tenham garantido a continuidade de estudos através dos cursos de graduação e pós-graduação, ora previstos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (IFSertãoPE, 2008, p. 51).

Os aspectos destacados acima acerca da formação de cidadãos com formação crítica, com capacidade de transformar a realidade, bem como o desejo de que os alunos continuem seus estudos em cursos superiores não somente contrastam com a totalidade do perfil formativo constante no documento, mas se submetem a tal perfil mercadológico, na medida em que parte da estrutura funcional do curso é pensada e organizada para produzir um perfil de trabalhador e cidadão que se adeque à atual divisão social do trabalho (Ramos, 2008). Pode-se verificar esta perspectiva a partir do que o documento trata sobre os instrumentos de avaliação do curso, bem como do próprio papel a ser cumprido pela avaliação.

[...] a avaliação deve permitir a verificação da aprendizagem, o replanejamento e recuperação das competências esperadas e a promoção do aluno. [...] A avaliação formativa, também denominada contínua ou permanente, é aplicada após o desenvolvimento de cada atividade de aprendizagem, pois se propõe verificar o alcance do objetivo desejado e em que medida desenvolveram as competências. [...] A avaliação deve consolidar-se de forma qualitativa e quantitativa nas dimensões cognitivas (conhecimentos), laborais (habilidades) e atitudinais (comportamentos), observando normas acadêmicas em vigor no IF Sertão – PE, e considerando como critérios: A capacidade de desenvolver suas habilitações e competências. [...] Os instrumentos da avaliação incluirão situações teórico/práticas de desempenho das habilidades e competências permitindo uma avaliação informal e formal (IFSertãoPE, 2008, p. 20-21).

No contexto do PPP, a avaliação cumpre um papel de reforçar e legitimar a formação pragmática a ser desenvolvida no curso por meio da verificação de elementos como os conhecimentos, as habilidades e comportamentos expressos sob uma lógica predominantemente funcional. Em pesquisa aproximada a desenvolvida nesta Tese, Drago e Moura (2020, p. 52) afirmam que,

[...] as concepções de formação humana presentes nos documentos orientadores da política e, conseqüentemente, do fazer cotidiano da instituição pesquisada [Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá] expressam as forças sociais em disputa no processo histórico de elaboração e implementação das políticas educacionais e sua apropriação pelos sujeitos responsáveis por sua execução.

Com isso, a perspectiva pragmática de formação não é apenas o resultado das orientações dos documentos estruturadores da política, como sinalizam Drago e Moura, mas também de uma série de determinações, e inclusive das contradições e disputas internas no chão da instituição onde o documento do Projeto Político Pedagógico foi construído. Apesar das perspectivas de formação humana não se disporem no documento de maneira uniforme, é bastante clara a orientação hegemônica de um perfil de formação cuja principal finalidade é atender às demandas predominantemente econômicas. Para isso, tal perfil de formação precisa ter uma compreensão de mundo adaptativa às condições já dadas pelo mercado.

Seguimos com esta análise a partir de outro documento, a Organização Didática da instituição.

A primeira Organização Didática - 2010

O Projeto Pedagógico Institucional (2018-2020) conceitua a Organização Didática como sendo,

[...] um documento de natureza normativa cujo objetivo é estabelecer diretrizes e orientações necessárias para os processos de ensino e aprendizagem dos diferentes níveis e modalidades de cursos ofertados pelo IF SERTÃO-PE. [...] a Organização Didática estabelece os procedimentos para as atividades didáticopedagógicas de todos os Campi (IFSertãoPE, 2017, p. 29).

Ainda que a Organização Didática seja assumida como um documento normativo, que trata de procedimentos para as práticas docentes, e que, portanto, possui uma suposta neutralidade institucional, não o identificamos dessa forma. Partimos da premissa de que, como todos os outros documentos institucionais, este documento é fruto das concepções e entendimentos dos sujeitos que o construíram, bem como das contradições internas da instituição e das inúmeras determinações mais próximas ou distantes. Dessa forma, o documento supracitado expressa uma, ou até várias formas de pensar institucionalmente o tipo humano que se quer formar.

Considerando o recorte cronológico desta Tese (2005-2021), encontram-se nesse

período três documentos da Organização Didática, sendo o primeiro com data de 2010, sua primeira atualização em 2017, e sua segunda atualização em 2020.

O primeiro documento publicado no ano de 2010 possui uma característica bastante comum nos documentos institucionais do IFSertãoPE no que tange ao tipo humano a ser formado. Ele é um documento híbrido e que carrega em seu interior tipos humanos antagônicos constituídos de perfis, ora formados sob uma perspectiva humanista e crítica, ora sob uma perspectiva pragmática forjada no contexto prático da divisão social do trabalho e com a clara intenção de atender a demandas de desenvolvimento econômico.

Logo no Art. 2º do documento, que trata das finalidades e características da instituição, estão,

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação deste Instituto Federal (IFSertãoPE, 2010a, p. 2-3).

Em seguida, o Art. 3º destaca acerca da função social da instituição, que a inclusão a ser realizada pela instituição não é somente uma inclusão social, na qual o trabalho já estaria inserido, mas o documento faz menção direta à inclusão em diversos setores da cadeia produtiva, como segue.

Amparada pelos princípios de integração pedagógica, administrativa, tecnológica e política na ação educativa, a Função Social do IF SERTAO-PE é primar pela excelência acadêmica através da oferta de cursos e programas que proporcionem múltiplas formas de assimilação e produção do saber científico e tecnológico, com vistas ao desenvolvimento sustentado e a inclusão social, visando a formação de cidadãos aptos para atuarem nos diversos setores da cadeia produtiva e na sociedade (IFSertãoPE, 2010a, p. 4).

Os trechos destacados expressam clara orientação da instituição, seja em suas finalidades e características, seja em sua função social, com as necessidades produtivas locais ou regionais. O lugar a ser ocupado socialmente pelos egressos da instituição não diz respeito a uma cidadania na qual a dimensão produtiva esteja contemplada, mas, ao contrário, não há um lugar social, há apenas um lugar produtivo a ser ocupado. A compreensão expressa nos trechos destaca a centralidade da dimensão produtiva/econômica não só na estruturação da

sociedade, mas também como o único “lugar” válido a ser ocupado socialmente. Ainda que os trechos deixem claro o sentido da formação e, por conseguinte, do tipo humano a ser formado, ainda no interior do Art. 2º, que trata das finalidades e características, o inciso V, destaca “[...] constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica” (IFSertãoPE, 2010a, p. 2-3). Dessa forma, percebemos também uma nítida contradição entre a orientação da formação para o atendimento das demandas mercantis, ao tempo em que a instituição também se preocupa com o desenvolvimento de um espírito crítico.

No que tange às orientações do documento na dimensão própria do ensino e também do currículo, novamente, se faz presente a concepção pragmática da pedagogia das competências, como se vê a seguir.

Art. 12. § 1º O trabalho de elaboração e/ou revisão do currículo de cada curso será realizado por iniciativa da Coordenação ou pela proposição da Diretoria de Ensino, e elaborado pelos seus docentes, que submeterão suas proposições a Coordenação que, após aprovado, será enviado a Direção de Ensino para apreciação, e esta o remeterá a Direção Geral do Campus para análise, encaminhamento e aprovação do Conselho Superior, consistindo integralmente de: [...] IV - organização curricular estruturada para o desenvolvimento das competências profissionais, com a indicação da carga horária adotada e dos planos de realização do Estágio Profissional Supervisionado e de Trabalho de Conclusão de Curso, se requeridos (IFSertãoPE, 2010a, p. 7-8).

Art. 13. Os planos de ensino são elaborados e revistos periodicamente pela equipe docente, submetidos a aprovação da Coordenação do Curso, e da Direção de Ensino, e deverão atender as exigências das bases tecnológicas ou ementário e estar coerentes com os objetivos do Curso, além de conter: [...] III - competências e habilidades básicas por componentes curriculares, se o curso for estruturado para o desenvolvimento de competências (IFSertãoPE, 2010a, p. 8).

Art. 16. O processo ensino-aprendizagem baseado nesses princípios será pautado: I - na compreensão do estudante como sujeito histórico social construtor e reconstrutor do saber; III - na seleção de conteúdos significativos, articulando os conhecimentos conceituais, atitudinais e procedimentais (IFSertãoPE, 2010a, p. 10).

É bastante coerente a orientação das modificações curriculares, do conteúdo dos ementários e também de parte dos princípios que regem o processo de ensino-aprendizagem com um tipo humano a ser formado por meio de uma formação estreita com a finalidade de atender a um perfil estritamente produtivo, muito embora, ainda dentre os princípios do

processo de ensino-aprendizagem exista a menção à compreensão do estudante como um sujeito histórico⁸⁷. O que se percebe é que, para além dos princípios, a orientação que acaba por estruturar a formação a partir das modificações de currículo e conteúdo, é assentada no princípio do saber-fazer, base da pedagogia das competências, além de legitimar a histórica separação entre trabalho manual e intelectual (Tonet, 2016). Algo que se destaca em sentido contrário à dimensão majoritária da formação expressa até agora, é a preocupação com a contribuição técnico-humanística que deve ser proporcionada pela matriz curricular dos cursos ofertados.

Art. 6º A matriz curricular de cada curso estará constituída pelas disciplinas orientadas por perfis profissionais de conclusão, ensejando ao aluno a formação de uma base de conhecimentos científicos e tecnológicos, bem como a aplicação de conhecimentos teórico-práticos específicos de uma área profissional, contribuindo para uma sólida formação técnico-humanística (IFSertãoPE, 2010a, p. 57).

A ideia de uma formação técnico-humanística remete a um equilíbrio da dimensão teórico-prática da formação, o que, por conseguinte, aponta para um fortalecimento da formação integrada ao não reduzir a formação dos sujeitos a apenas uma dimensão, a produtiva.

Os documentos constantes nesta primeira fase foram criados em um contexto ainda de insuficiência de professores da formação geral, bem como de uma incipiente equipe pedagógica na instituição. Como foi possível identificar no início da seção anterior, nas formas de implementação do EMI na instituição, a insuficiência de docentes da formação geral fazia com que a instituição tivesse que realizar parcerias seja com outros campi da mesma instituição, seja com escolas de outras redes para o preenchimento do quadro docente da formação geral. Em um caso ou no outro, havia uma instabilidade no quadro docente institucional e, especificamente, dentre os professores da formação geral. O fato é que a produção dos primeiros documentos relacionados ou que faziam menção à forma integrada adotou uma perspectiva de formação humana que tinha como objetivo a formação de um tipo humano subsumido à dimensão produtiva, formado sob a pedagogia das competências e de perfil pragmático e unilateral. Por mais que a instituição fosse uma instituição de formação de trabalhadores, a perspectiva de formação estreita e pragmática não era exatamente uma determinação, tendo em vista os registros que movimentavam, no interior dos documentos, a

⁸⁷ Os princípios I e III do Art. 16 aparecem nas atualizações posteriores realizadas em 2017 e 2020.

perspectiva de formação em sentido antagônico, como se pôde ver nas análises.

Seguimos com a segunda fase de produção documental na instituição e que impõe um aprofundamento da perspectiva pragmática nos documentos institucionais.

5.2 SEGUNDA FASE: O APROFUNDAMENTO DO PRAGMATISMO

Esta segunda fase de produção documental na instituição estudada diz respeito à primeira atualização de dois importantes documentos institucionais e que dizem respeito ou fazem menção aos cursos integrados, a primeira atualização do Projeto Pedagógico de Curso dos cursos integrados, bem como a primeira atualização da Organização Didática da instituição. Esta fase é marcada por um aprofundamento da perspectiva pragmática registrada nos documentos, quando comparados com os documentos da primeira fase. Há não somente a repetição da maior parte dos elementos elencados na primeira fase nos documentos estudados, como há um adensamento da lógica das competências, da formação pragmática e orientada às necessidades produtivas, bem como a formação de um tipo humano alheio às questões sócio-históricas.

A produção documental nesta fase é marcada por um contexto em que os documentos possuem uma construção que é realizada a partir de comissões específicas e cujo conteúdo sofre bastante influência dos membros que participam das comissões, conforme relato a seguir.

[...] quem vai construir o curso mesmo vai ser a coordenação do curso. Você vai ter duas visões diferentes. Você vai ter o pessoal que dá suporte à propedêutica, pensando no Enem, vamos formar para o Enem! E você vai ter o pessoal do técnico, da área de suporte técnico pensando, vamos pensar no trabalho. Os dois, um para um lado o outro para o outro. [...] acaba que a área técnica acaba tendo um peso maior [no currículo], [...] os alunos do médio tem um vínculo maior com o pessoal da propedêutica. [...] O vínculo deles até dois anos e meio era muito com o pessoal da propedêutica. Depois é que eles começavam a ver mais, só vendo técnica, mais forte a área técnica e aí acabava essa questão indo para a área técnica (Luzia – Gestora).

Esta divisão entre as áreas de formação reflete não somente uma estrutura curricular justaposta, mas uma construção formativa que divide as finalidades da formação integrada entre formar para o atendimento de demandas produtivas, e formar para a continuidade dos estudos no ensino superior. Tal estrutura de construção limita a participação dos professores na construção das concepções e fundamentos dos cursos integrados, individualizando, dessa

forma, a maior parte do sentido geral da formação. Conforme relato de uma entrevistada da Equipe Técnico-Pedagógica, as coordenações específicas dos cursos de Eletrotécnica, Química, Informática e Edificações não dialogavam com a coordenação da área propedêutica, fazendo com que todas as discussões realizadas em cada coordenação, girassem exclusivamente naquela coordenação. Sendo os documentos construídos, predominantemente, a partir de comissões específicas e cuja participação da maior parte dos docentes era limitada, na prática a diversidade de opiniões se tornava bastante limitada, fazendo com que a dimensão técnica, e também ideológica, constante nos documentos legais, normativos e diretrizes se imprimissem com maior facilidade nos documentos institucionais.

Nesta segunda fase da produção documental em que há um aprofundamento da perspectiva de formação pragmática os Projetos Pedagógicos de Curso dos cursos integrados ganham destaque.

Primeira atualização do Projeto Pedagógico de Curso – PPC do EMI - 2009

Em 2009, é publicada uma atualização do primeiro PPC que reproduz muitos dos trechos já expostos no primeiro PPC analisado. Contudo, há um aprofundamento do uso da lógica das competências, bem como da orientação da formação ao atendimento das necessidades econômicas. Relembramos que o primeiro PPC do EMI, datado de 2004, é um único projeto de curso com 3 matrizes curriculares, uma para cada curso, em seu interior. Nesta primeira atualização do PPC do EMI, cada curso ganhou seu próprio projeto pedagógico.

Apesar desta primeira atualização do PPC assumir o EMI como uma possibilidade real de superação do enfoque dicotômico da formação, como se vê a seguir, essa não é, nem de longe, a perspectiva predominante. Segundo o PPC: “Acredita-se ser o ensino integrado a superação do enfoque dicotômico que ao longo do tempo tem minimizado o ensino profissionalizante por possibilitar a articulação dos conhecimentos e a consolidação da formação global do indivíduo” (IFSertãoPE, 2009c, p. 9).

Ainda que o documento reconheça o EMI como uma possibilidade de uma ampla formação, a lógica das competências e habilidades domina o documento do início ao fim. Já no sumário do documento, há o destaque das competências e habilidades relacionadas tanto à formação geral quanto à formação profissional, como se vê na Figura 8, a seguir.

Figura 8 – Competências e habilidades no sumário do PPC do EMI em Eletrotécnica

4 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR.....	15
4.1 Considerações sobre o Currículo do Ensino Médio Integrado.....	15
4.2 Matriz Curricular do Curso Médio Integrado em ELETROTÉCNICA.....	20
4.2.1 Fluxograma do Curso Médio Integrado em ELETROTÉCNICA.....	21
4.3 Competências, habilidades e base científico-tecnológicas por Áreas do Núcleo Comum...22	
4.4 Competências, habilidades e base científico-tecnológicas da formação diversificada e profissional.....	47

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso do EMI em Eletrotécnica (2009c)

Destacam-se as competências ao longo do documento como aquilo que deve ser atingido para o bom desenvolvimento das aptidões à vida produtiva. E por falar em aptidões, todas as elencadas no PPC são relativas à dimensão produtiva, sendo que no próprio ementário das disciplinas há o detalhamento de cada competência e habilidade a ser desenvolvida em cada uma das disciplinas (IFSertãoPE, 2009c), como segue.

Figura 9 – Competências e habilidades no ementário do PPC do EMI em Eletrotécnica

LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	
Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Artes	
Competências Gerais	Habilidades específicas
Representar Comunicar-se (Representação e comunicação)	<ul style="list-style-type: none"> Realizar produções artísticas, individuais e/ou coletivas, nas linguagens da arte (música, artes visuais, dança, teatro, artes audiovisuais). Apreciar produtos de arte, em suas várias linguagens, desenvolvendo tanto a fruição quanto a análise estética.
Investigar Compreender (Investigação e compreensão)	<ul style="list-style-type: none"> Analisar, refletir e compreender os diferentes processos da Arte, com seus diferentes instrumentos de ordem material e ideal, como manifestações socioculturais e históricas. Conhecer, analisar, refletir e compreender critérios culturalmente construídos e embasados em conhecimentos afins, de caráter filosófico, histórico, sociológico, antropológico, semiótico, científico e tecnológico, entre outros.
Conviver (Contextualização sócio-cultural)	<ul style="list-style-type: none"> Analisar, refletir, respeitar e preservar as diversas manifestações da Arte - em suas múltiplas funções – utilizadas por diferentes grupos sociais e étnicos, interagindo com o patrimônio nacional e internacional, que se deve conhecer e compreender em sua dimensão sócio-histórica.

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso do EMI em Eletrotécnica (2009c)

A importância que o documento dá às competências é significativa ao ponto de justificar a centralidade das competências na própria vida cotidiana e nas práticas sociais e,

por conta disso, as competências não se reduzem à formação profissional; elas também adquirem expressão de importância na formação geral, via o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, ou como na Figura 9, acima.

Quando competências básicas passam a ser cada vez mais valorizadas no âmbito do trabalho, e quando a convivência e as práticas sociais na vida cotidiana são invadidas em escala crescente por informações e conteúdos tecnológicos, ocorre um movimento de aproximação entre as demandas do trabalho e as da vida pessoal, cultural e social (IFSertãoPE, 2009c, p. 8).

Buscam-se na listagem das competências para aprender do referencial teórico do Enem – Exame Nacional do Ensino Médio, os objetivos desta proposta curricular (IFSertãoPE, 2009c, p. 10).

Conforme apontam os professores Drago e Moura (2020, p. 46),

[...] a formação demandada pela lógica da produção flexibilizada faz com que a noção de competências se torne central na prática educativa, deslocando o eixo da aprendizagem dos conteúdos para o saber/fazer do aluno e assumindo, principalmente no âmbito da EP [Educação Profissional], um caráter utilitarista e de treinamento.

Disso se origina a necessidade de olhar e reconhecer os sujeitos pobres apenas a partir da necessidade econômica. O homem moderno, sob essa lógica, é o *homo oeconomicus*.

[...] a superação da pedagogia das competências a partir da compreensão de seus pressupostos filosóficos e políticos e, por isto, de seus limites para a formação humana, é urgente e pressuposto desta proposta [EMI]. É preciso repetir que sua reiteração como orientação curricular para o ensino médio e a educação profissional é a negação do ser humano como sujeito pleno de potencialidades e a insistência na adaptação de personalidades à flexibilidade do mercado de trabalho (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 125).

Dessa forma, a insistência não somente na centralidade da pedagogia das competências, mas fundamentalmente, a assunção da dimensão econômica como principal eixo que dá sustentação à formação, assume como síntese disso, a formação de um tipo humano cada vez mais alienado de si, subsumido aos interesses econômicos, e, incapaz de enxergar sua própria realidade como uma totalidade dialógica e dialética. Eis a perspectiva de formação humana predominante nessa primeira atualização do PPC do EMI.

Segue essa análise a partir da primeira atualização da Organização Didática, em 2017.

Primeira atualização da Organização Didática - 2017

Em 2017, o documento da Organização Didática é atualizado, e ao que parece, a ênfase na dimensão produtiva é aprofundada. Parte dos elementos já elencados no documento de 2010 reaparece, mas outros são criados e ratificam a lógica das competências a partir de novos artigos. Mesmo ainda existindo a menção de que o currículo dos cursos da instituição devem proporcionar uma formação preocupada com a vida e para a vida, a estrutura curricular e de avaliação sinalizam em sentido contrário.

Art. 9º O currículo do IF Sertão-PE está fundamentado em bases filosóficas, epistemológicas, metodológicas, socioculturais e legais, norteado pelos seguintes princípios: estética da sensibilidade, política da igualdade, ética da identidade, interdisciplinaridade, contextualização, participação, flexibilidade e educação como processo de formação na vida e para a vida, a partir de uma visão de sociedade, trabalho, cultura, educação, tecnologia e ser humano (IFSertãoPE, 2017c, p. 9-10).

O que se percebe acerca do texto sobre o currículo é uma preocupação em tratar em quais bases se assentam o currículo, bem como citar quais os sentidos da formação. Muito embora exista essa preocupação, tal como no documento anterior, as dimensões estruturadoras do ensino apontam em sentido exatamente contrário, como se vê.

Art. 11 Os planos de componentes curriculares são elaborados pelos docentes, submetidos à aprovação da Coordenação do Curso e/ou Colegiado, devendo atender as exigências e objetivos previstos no Projeto Pedagógico do Curso, contendo as seguintes informações: [...] III - objetivos/competências e habilidades (IFSertãoPE, 2017c, p. 11-12).

Art. 144 A avaliação escolar será realizada por competência, em cada componente curricular, desenvolvida através de atividades de pesquisa, exercícios escritos e orais, testes, atividades práticas, elaboração de relatórios, estudos de casos, relatos de experiências, produção de textos, execução de projetos, estágios, TCC, dentre outros, que sejam definidos nos planos de ensino (IFSertãoPE, 2017c, p. 50).

Art. 145 O resultado das avaliações e do exame final de cada componente curricular devesse exprimir o grau de desempenho acadêmico dos alunos no desenvolvimento das competências trabalhadas, expressas por nota de 0,0 (zero) a 10,0 (dez), considerando até a primeira casa decimal (IFSertãoPE, 2017c, p. 50).

Como se percebe, tanto os planos dos componentes curriculares quanto a avaliação e, em grande medida também o currículo, como já vimos anteriormente, são organizados a partir da lógica das competências e habilidades. O tipo humano a ser formado tanto na Organização Didática de 2010 quanto nesta primeira atualização, em 2017, é bastante semelhante. Há no

enunciado dos documentos alguma preocupação com uma formação para a vida e que não se reduza ao mercado, no entanto, os elementos do currículo, as questões de ordem metodológica e estruturadoras dos documentos das disciplinas criam determinações que acabam por impor o real perfil de formação, um perfil estritamente produtivo. Tal perspectiva se modifica na segunda atualização da Organização Didática, já no ano de 2020.

Os dois documentos constantes nesta fase não só repetem a lógica dualista de seus documentos originais, como a aprofundam. À formação restrita é dada uma plasticidade e profundidade de alcance não existente nos documentos anteriores. O adensamento da lógica das competências, bem como a orientação da formação a um sentido produtivo estruturalmente *stricto sensu*, deixa quase que apagada as poucas vezes em que a perspectiva de uma formação ampliada é registrada em ambos os documentos.

Embora a perspectiva de formação restrita se mostre predominante na primeira fase de produção dos documentos na instituição, e se aprofunde na segunda fase, ela assume um sentido de formação antagonicamente distinto na terceira fase de produção dos documentos quando comparado com os documentos que lhe antecedem, como se vê no próximo item.

5.3 TERCEIRA FASE: A PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO AMPLIADA

Esta terceira fase da produção documental da instituição diz respeito às últimas atualizações dos documentos dentro do período cronológico desta Tese. Nesta terceira fase estão a primeira atualização do Projeto Político Pedagógico institucional (2017), a segunda atualização da Organização Didática da instituição (2020), bem como a segunda atualização dos Projetos Pedagógicos dos Cursos integrados (2019).

Esta terceira fase da atualização dos documentos institucionais difere antagonicamente das perspectivas de formação humana constantes tanto nos primeiros documentos analisados, quanto em suas primeiras atualizações constantes na segunda fase da produção documental. Nesta terceira fase, apesar de os documentos ainda carregarem em lugares específicos as marcas da pedagogia das competências, bem como alguma orientação para a formação produtiva, registra uma perspectiva de formação ampliada, crítica, cidadã e autônoma, que faz a crítica da formação restrita e dualista, e ainda faz a vinculação direta da formação integrada como necessária à superação de um modelo social forjado sob o prisma econômico. Esta é a perspectiva predominante de formação humana nesta terceira fase da produção documental.

O contexto desta produção documental é marcado nacionalmente pelo retorno da

valorização da pedagogia das competências e de uma formação unilateral, expressadas pela então Lei nº 13.415/2017, que cria a mais recente reforma no Ensino Médio no país; pela Base Nacional Comum Curricular, que serve como braço pedagógico da reforma do Ensino Médio, bem como pelas atualizações das diretrizes curriculares tanto do Ensino Médio, quanto da Educação Profissional e que, especificamente esta última, impõe aos cursos integrados sua adequação a esta reforma educacional. Localmente no IFSertãoPE, o contexto da produção documental é o de superação de várias limitações existentes nas produções documentais anteriores, tais como: a) ampliação das equipes pedagógicas na instituição; b) ampliação do quadro docente dos professores da formação geral; c) ampliação das matrículas dos cursos integrados, bem como de cursos superiores e da pós-graduação *lato e stricto sensu*; d) ampliação do número de campi e também de servidores, oriundos da expansão da educação profissional no país, bem como; e) como resultado da ampliação dos cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*, também uma ampliação do número de servidores (professores e técnicos-administrativos) com mestrado e doutorado.

Apesar de o contexto nacional de orientação legal e normativa impor às instituições um modelo pedagógico de formação pragmática, contraditoriamente, este modelo não se replicou nos documentos institucionais do IFSertãoPE nesta terceira fase de produção documental, ao contrário das fases anteriores.

Em grande medida, não conseguimos identificar uma relação causal direta, inclusive devido às limitações desta pesquisa, entre o contexto local e a produção documental de forma a explicar a mudança predominante de perspectiva de formação humana constante na Organização Didática (2020).

No que diz respeito à mudança de perspectiva de formação humana do PPP (2008) para o PPI (2017), identificamos que a comissão que elaborou o Projeto Político Pedagógico que foi publicado em 2008, foi formada por 21 pessoas, sendo 16 docentes e 5 técnicos-administrativos, ao passo que, da totalidade das pessoas que participaram da elaboração do documento 9 pessoas eram vinculadas à formação geral e propedêutica, 10 pessoas eram vinculadas à formação profissional, e 2 pessoas não conseguimos identificar. Ou seja, havia uma predominância de docentes na elaboração deste documento, bem como uma predominância de servidores vinculados à formação profissional. Já na elaboração do Projeto Pedagógico Institucional, que foi a primeira atualização do PPP, havia uma estrutura de comissão central e subcomissões. A comissão central envolvia 11 pessoas (6 docentes e 5 técnicos-administrativos), todos com formação em Pedagogia ou Licenciatura em Letras. As

subcomissões envolveram 40 pessoas, sendo: 27 docentes e 13 técnicos-administrativos. Ao todo das 51 pessoas envolvidas na elaboração do documento, 13 pessoas eram vinculadas à área de formação profissional, e 38 pessoas eram vinculadas à área de formação geral e propedêutica. Não sabemos em que medida a mudança nas características das comissões de elaboração dos documentos influenciou a mudança de perspectiva de formação humana nos documentos. Mas, com certeza, tal mudança nas comissões não pode ser desconsiderada nesta equação.

Já no principal documento de vinculação direta com os cursos, os Projetos Pedagógicos de Curso - PPC, que também tiveram uma mudança de perspectiva no que tange ao tipo humano a ser formado quando comparado aos PPCs anteriores, tiveram uma orientação em sua reformulação que, certamente, influenciou tal mudança de perspectiva de formação, as Diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Aprofundaremos esta discussão mais adiante.

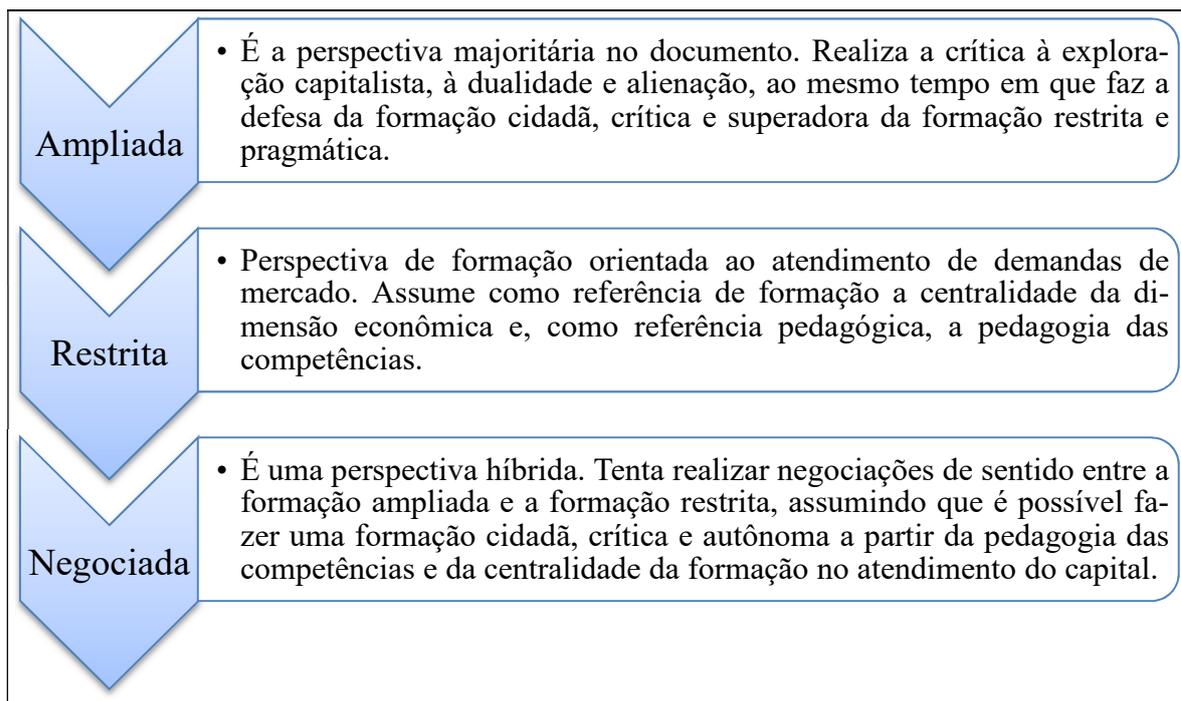
Seguimos com a apresentação e análise da primeira atualização do Projeto Político Pedagógico, agora renomeado como Projeto Pedagógico Institucional – PPI.

Primeira atualização do Projeto Político Pedagógico - 2017

O ano de 2017 marca a primeira atualização do Projeto Político Pedagógico do IF Sertão PE, cuja nova nomenclatura é Projeto Pedagógico Institucional – PPI.

Nesta atualização, há significativas mudanças no que tange à compreensão do tipo humano a ser formado pela instituição. Há um avanço na direção da formação humana integral, e esta é a perspectiva predominante diga-se de passagem, e também a permanência de elementos relacionados ao atendimento de demandas econômicas, cujo assento pedagógico continua sendo a pedagogia das competências. Além disso, há uma perspectiva de formação negociada, que cria um hibridismo entre as duas perspectivas anteriores. Ilustramos estas perspectivas na Figura 10, a seguir.

Figura 10 - Perspectivas de formação humana no PPI



Fonte: Elaboração do autor com base no PPI do IFSertãoPE 2018-2020

Perspectiva de formação ampliada

A perspectiva de uma formação humana ampliada é predominante no documento. Há, comumente, uma crítica, explícita e também sutil, relacionada à limitação da formação estreita e dualista. O documento expressa uma preocupação com uma formação crítica, cidadã e que supere a perspectiva pragmática de formação, tanto no sentido da formação do sujeito quanto na compreensão de como este sujeito se porta diante de sua realidade mais próxima.

O PPI registra inicialmente uma concepção de educação cujo interior abriga uma concepção específica de homem. A educação é entendida como o processo de construção de um sujeito,

[...] favorecendo o desenvolvimento das potencialidades, tornando-o capaz de interferir na sociedade por meio do trabalho, também como da arte, da cultura e da religião. Desse modo, a educação se torna uma práxis reflexiva e criadora de ideais e da realidade. Por meio dela, estimulam-se os educandos a transformar suas vidas, ampliar suas visões de mundo (IFSertãoPE, 2017, p. 24).

A concepção de educação destacada pressupõe uma formação ampla, integral no sentido da omnilateralidade e que respeite os valores humanos. Considera a possibilidade de várias formas de intervenção social a partir do desenvolvimento de suas potencialidades

(Araújo, 2014).

Ao longo do documento, a instituição assume compromissos que vinculam a compreensão de suas finalidades com um projeto societário mais justo, democrático e igualitário, além de assumir que um dos principais desafios é o de não adaptar-se a um modelo de produção (IFSertãoPE, 2018). O IFSertãoPE assume ainda como objetivo principal,

[...] atender às exigências educacionais em vigor, e estar em sintonia com as necessidades de formação humana, a fim de formar pessoas críticas capazes de compreender a realidade do mundo e intervir de forma positiva nos diferentes contextos: locais, regionais. Tudo isso sem perder de vista a dimensão global (IFSertãoPE, 2017, p. 29).

O objetivo institucional remete a uma compreensão de formação cujo norte é o atendimento das necessidades humanas, não as do mercado (Barbosa; Castro, 2019). Objetiva ainda a formação de pessoas críticas que compreendam a realidade como fruto das relações históricas, bem como a relação parte-todo no interior da relação local-global. Chama atenção a ausência da vinculação de uma relação direta do trabalho com a educação no atendimento de tal objetivo. Se o objetivo da instituição é, em princípio, atender às necessidades de formação humana, qual o lugar do trabalho no interior dessas necessidades formativas (Ciavatta, 2005)? Isso não fica claro de imediato e, ao longo do texto, há distintas respostas para essa questão.

Dentre os princípios que regem as políticas de ensino, a instituição assume “A formação do ser humano em todas as suas dimensões” (IFSertãoPE, 2017, p. 36), além do que há o compromisso de que, para a instituição ser um espaço de referência no desenvolvimento local e regional, deve superar a visão estreita de uma formação profissional que apenas forma, de maneira restrita, para o trabalho (IFSertãoPE, 2017). Há, por vezes, no documento, uma crítica explícita acerca da precarização do trabalho, da alienação técnica a que o capitalismo submete a formação dos trabalhadores, bem como a necessidade de superação da justaposição curricular como necessária estratégia de uma formação não dualista, como segue.

A formação do ser humano como resultado do movimento histórico ultrapassa a dinâmica atual de um conhecimento técnico-científico, principalmente em virtude da precarização do trabalho que tem ocorrido (IFSertãoPE, 2017, p. 27).

[...] o fortalecimento das áreas humanistas é uma constante no IF SERTÃO-PE, no sentido de formar pessoas, em sua totalidade, com uma visão crítica do mundo. A formação integral humanista evita que o cidadão seja domi-

nado pela alienação técnica capitalista, que, muitas vezes, destrói a criatividade do conhecimento (IFSertãoPE, 2017, p. 28).

[...] a interdisciplinaridade assume papel preponderante para a educação profissional, na medida em que proporciona uma organização curricular e pedagógica que vá além da justaposição e que permita a complementaridade mútua na execução de um projeto de educação capaz de promover a emancipação desse sujeito (IFSertãoPE, 2017, p. 32).

Percebe-se que as críticas assumidas no corpo do PPI não se reduzem somente a uma formação estreita, mas a um modelo de sociedade e de modo de produção que reivindica um tipo humano adequado à reprodução de tal modelo explorador e alienador. Esta compreensão assume ainda o ser humano como uma síntese do movimento histórico e que, por conta disso, necessita de uma formação crítica de si e do mundo, para a sua necessária transformação. Nesse sentido, é fundamentalmente acertada a afirmação de Ramos (2008), ao defender que a escola não pode ser dualista ao ponto de reproduzir a divisão social do trabalho.

Do ponto de vista específico da dimensão pedagógica, o PPI elenca, nesta perspectiva de uma formação ampliada, a defesa da relação das práticas pedagógicas com os direitos humanos em sua totalidade, bem como o compromisso com o respeito a todas as diversidades; assume a interdisciplinaridade e a transversalidade como estratégias de um currículo integrado e que possibilita uma formação crítica, além do que se compromete com uma metodologia que se pautar na integração curricular, autonomia estudantil e proatividade, como se vê a seguir.

Deve ser parte da prática pedagógica do IF SERTÃO-PE propiciar espaços públicos em que os direitos humanos sejam refletidos e garantidos (contra homofobia, racismo, machismo, intolerância religiosa, preconceito de origem socioeconômica, discriminações por deficiências físicas e outras). Por conseguinte, busca-se valorizar diferentes opiniões, credos políticos e religiosos, identidades de gênero, opções filosóficas e metodológicas para configurar uma instituição de ensino como um espaço plural. Portanto, respeitar a diversidade, numa sociedade que se pretende, de fato, ser laica e democrática, possibilitará a construção de um ambiente propício para uma formação acadêmica ética (IFSertãoPE, 2017, p. 25).

O IF SERTÃO-PE apoia-se na (multi) interdisciplinaridade e transversalidade, trabalhando numa dimensão de currículo integrado/crítico. Assim, se expressa uma vontade político-educacional configurada em uma prática que não pode ser decretada como uma inovação curricular, [...] “mas como uma forma de perseguir não só a melhoria da aprendizagem dos alunos, de consolidar a função social da escola, marcando nosso posicionamento numa perspectiva curricular crítica” (PACHECO apud RODRIGUES, 2000, p.32) (IFSertãoPE, 2017, p. 30).

Com base nos fundamentos científicos, tecnológicos, sócio-históricos e culturais, a metodologia a ser adotada nos cursos deve ser pautada na autonomia e na proatividade dos estudantes, nas dimensões teóricas e práticas do conhecimento, assim como suas integrações, que devem aparecer em todas as atividades acadêmicas, não se restringindo a determinadas disciplinas ou a determinados tempos de realização do currículo (IFSertãoPE, 2017, p. 32).

Os compromissos assumidos nestas práticas pedagógicas remetem à compreensão de Araújo e Frigotto (2015), acerca da utopia de uma formação inteira, que não se reduz a uma dimensão somente pedagógica, mas que também se reflete em distintas dimensões da vida. As práticas pedagógicas assumidas nos trechos acima, que também são práticas políticas, são mediações que possibilitam a formação de um tipo humano antagônico ao defendido no PPP anterior. O atual documento institucional concebe os estudantes, “[...] como sujeito social e transformador, tendo a liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e de divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber. O IF SERTÃO-PE fomenta o empoderamento e a orientação humanística do discente voltado para o pleno exercício da cidadania” (IFSertãoPE, 2017, p. 4), e nisso, a instituição assume uma perspectiva de formação humana pautada no desenvolvimento das várias lateralidades dos sujeitos, possibilitando, ao menos no enunciado, uma formação superadora da racionalidade da formação abstrata burguesa.

Ainda que esta seja a perspectiva de formação humana predominante no Projeto Pedagógico Institucional, não é a única, como segue.

Perspectiva de formação restrita

Mesmo não sendo a perspectiva de formação predominante no documento, é uma perspectiva permanente nos documentos institucionais do IFSertãoPE, a de uma formação pragmática e subsumida às necessidades do mercado, cada vez mais volátil e flexível.

O assento na pedagogia das competências e a subsequente preocupação em formar as pessoas para o desenvolvimento predominantemente econômico é manifestado de forma clara no documento, mesmo contradizendo o sentido ampliado de formação registrado na maior parte do texto, como segue.

A oferta de educação profissional para a população local, sob um enfoque do empreendedorismo e voltada para potencialidades locais, como a agro-indústria, vitivinicultura, agropecuária, reflorestamento da caatinga, infraestrutura e a contínua utilização de madeira reflorestada e a utilização de fontes alternativas e renováveis de energia, contribuirá para o crescimento econômico associado ao desenvolvimento social da região (IFSertãoPE,

2017, p. 92).

Destaca-se no trecho acima a vinculação da oferta da formação ao desenvolvimento, canalizado por meio de uma formação empreendedora e que submete o desenvolvimento social ao econômico, como se não fosse possível um desenvolvimento social que também seja econômico.

O documento segue ainda nesta perspectiva de priorização de uma formação para atendimento das demandas econômicas, seja vinculando os saberes produzidos pela instituição às soluções econômicas, seja vinculando a própria permanência dos estudantes na instituição à formação de um perfil produtivo alinhado ao atendimento de um tipo humano específico requerido pelo mercado (Frigotto, 2012).

Os saberes produzidos pelos cursos ofertados pelo [IFSERTÃO-PE] devem integrar regionalidades, propor soluções econômicas e sociais, promover o empreendedorismo e qualificação profissional (IFSertãoPE, 2017, p. 26).

As políticas públicas articuladas com o compromisso da permanência do estudante na escola precisam garantir mecanismos para que todos os matriculados tenham êxito durante e ao concluir seus estudos. Esses mecanismos devem estar pautados em ações concretas que entreguem ao mundo do trabalho estudantes que saibam ler, escrever, interpretar, argumentar, decidir, entre tantas outras competências (IFSertãoPE, 2017, p. 63).

O tipo humano expresso no trecho acima é exatamente o requerido pelo modo de acumulação flexível (Kuenzer, 1991), que exige do trabalhador um perfil de instrução mínima, flexível e com predominância de habilidades básicas, como saber ler, escrever, interpretar, dialogar e interagir minimamente. Não à toa, a concepção pedagógica requerida para o atendimento desse perfil é a pedagogia das competências, assumida direta e expressamente no documento do PPI como sua principal concepção pedagógica.

A essas atividades é destinado regulamento específico por meio do qual são evidenciadas as metodologias de viabilização. Elas se tornam viáveis na medida em que se oportuniza aos discentes o desenvolvimento de conhecimentos e competências que não seriam promovidas se estivessem arraigadas a um currículo inflexível. De acordo com Perrenoud, Competência é “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos – como saberes, habilidades e informações – para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (PERRENOUD, 1999, p. 07) (IFSertãoPE, 2017, p. 31).

Não bastasse o PPI assumir como principal concepção pedagógica a pedagogia das

competências, ainda deixa claro qual a função desta concepção na formação do perfil desejado: formar pessoas com perfil flexível e de fácil adaptação, capacidades laborais e resolutivas de problemas.

Tendo em vista o modelo de competência que visa à formação de um profissional com capacidade de ajustamento às situações, que possa compreender as novas tecnologias, e que, sobretudo, saiba solucionar problemas, é que se tem a necessidade de buscar uma educação utilizando-se da habilidade e da capacidade laboral (IFSertãoPE, 2017, p. 34).

Como já sinalizava Ramos (2012), a pedagogia das competências possui uma pedagogia e uma epistemologia adaptativa. Compreende a realidade como pouco mutável e o sujeito como alguém que deve se adaptar a uma realidade conformada externamente a ele pelo próprio capital. Para isso, o currículo e sua dinâmica de organização técnico-pedagógica necessariamente precisam ser modificados para atender a esta concepção pragmática, como segue.

As organizações curriculares dos cursos constituem o conjunto de atividades que serão realizadas tendo como finalidade a promoção e o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à formação, à preparação profissional a que se destine cada curso (IFSertãoPE, 2017, p. 30).

Os currículos construídos pelo IF SERTÃO-PE têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania (IFSertãoPE, 2017, p. 32).

A insistente opção pela manutenção da lógica das competências nos documentos institucionais do IFSertãoPE de modo geral e, especificamente no PPI, reflete uma compreensão da educação profissional como um saber-fazer vinculado diretamente à resolução de problemas imediatos e que, ao que parece, se desconecta em sentido amplo do restante da formação geral. A professora Marise Ramos (2008) destaca que,

Desenhar perfil com base em competências e habilidades leva-se a formações pragmáticas e tecnicistas, portanto incompatível com a formação integrada. Adequação ao mercado de trabalho é também contrário ao que defendemos, pois o compromisso do processo educativo deve ser com os sujeitos, para que sejam formados para enfrentarem as contradições do mercado de trabalho (Ramos, 2008, p. 23).

O Projeto Pedagógico Institucional do IFSertãoPE reflete bem essa disputa entre as

perspectivas de formação. Mesmo que a perspectiva de formação humana predominante no documento seja a de uma formação ampliada, o que acaba por tornar o documento híbrido, a pedagogia das competências acaba por ser assumida textualmente como a concepção pedagógica mais adequada a determinadas situações.

A disputa entre a perspectiva de formação ampliada e a restrita encontra formas de negociação interna que, ao que parece, tentam conciliar ambas as perspectivas como uma espécie de unidade dos contrários (Cheptulin, 1982), como segue.

Perspectiva de formação negociada

O documento do Projeto Pedagógico Institucional registra em algumas de suas partes uma perspectiva bastante peculiar de formação, a que identificamos aqui como uma perspectiva de formação negociada. São trechos que, ao mesmo tempo em que compreendem que a formação a ser realizada pela instituição tem a finalidade de atender a demandas econômicas, também se ocupam de que essa formação seja humanista, crítica e cidadã. De início, o PPI registra que há no interior da instituição ambas perspectivas, como se observa a seguir.

Ocorrem pelo menos duas tendências no processo educacional do cidadão, as quais estão presentes no IF SERTÃO-PE. De um lado, uma educação técnica que forma a pessoa na perspectiva de uma profissão e manutenção do sistema econômico-social. Por outro, a formação humanística integral (IFSertãoPE, 2017, p. 28).

Ao reconhecer que existem as duas tendências de formação, reconhece-se que, sendo duas, ambas apresentam perspectivas de formação antagônicas, mas que ao mesmo tempo ambas existem dentro da instituição. No entanto, ao tratar dos cursos ofertados pela instituição, registra-se o entendimento de que tais cursos, ao mesmo tempo em que se preocupam com a melhoria da qualidade de vida, a inclusão social e o fortalecimento da cidadania, assumem ao mesmo tempo que, sua finalidade é o desenvolvimento socioeconômico da região.

Os cursos do Campus Petrolina visam a fortalecer o desenvolvimento socioeconômico da região, além de desenvolver soluções de caráter técnico e tecnológico, respondendo às demandas sociais e às peculiaridades regionais, direcionando sua oferta formativa para o benefício e o fortalecimento dos arranjos produtivos sociais e culturais locais, sem perder de vista a melhoria da

qualidade de vida, a inclusão social e o fortalecimento da cidadania (IFSertãoPE, 2017, p. 14).

Entendemos aqui que a compreensão exposta no texto é de que é possível que os cursos ofertados pela instituição ajudem na melhoria da qualidade de vida, inclusão social e na formação cidadã, mesmo que tais cursos tenham como centralidade o atendimento das demandas econômicas e dos arranjos produtivos locais. Em seguida, o documento registra a necessidade do desenvolvimento das competências e habilidades profissionais, a partir de um embasamento crítico, reflexivo, humanístico, além de preocupações éticas para a compreensão da realidade social (IFSertãoPE, 2017). Tal configuração, como já sinalizamos anteriormente nesta Tese, ignora que a noção de competências e habilidades é radicalmente oposta à formação humana integral, pois nega aos sujeitos o pleno desenvolvimento de suas potencialidades (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012).

Ao tratar do currículo da formação, o PPI destaca que,

O IF SERTÃO-PE entende que a construção do currículo se dá por meio do conjunto de normas que traduzem um percurso ligado à formação constituída de conteúdos, competências, habilidades, atitudes, valores e conhecimentos, que respondam a especificidades locais e regionais, que permitam a transformação social. [...] é necessário que exista flexibilização nas matrizes curriculares, visando a futuras atualizações oriundas do dinamismo regional e do iminente avanço tecnológico dos processos de produção, exigindo da Instituição não apenas atualização curricular, mas também modernização no processo de construção do saber, através de sua forma de aquisição e socialização do conhecimento que deverá buscar sempre romper com a velha dicotomia teoria/prática (IFSertãoPE, 2017, p. 39).

A compreensão expressa no documento acerca da construção do currículo é de que ele deve ser constituído por competências e habilidades que permitam a transformação social e que, para isso, é necessário que as matrizes curriculares sejam flexíveis o suficiente para serem modificadas a partir das mudanças tecnológicas e de mercado/produção. Além disso, o PPI ainda registra que, nesse contexto, o processo de produção do saber deverá superar a dicotomia entre teoria e prática. O que se percebe é que há uma tentativa de conciliação da perspectiva de formação dos sujeitos para atendimento de demandas de mercado, com uma perspectiva que compreende a realidade de maneira dialética e, portanto, passível de ser transformada, mas não pelos sujeitos alienados de si, formados pela perspectiva pragmática, mas por uma perspectiva totalizante e que reconheça os sujeitos em sua totalidade.

Não é possível romper com a dicotomia entre teoria e prática sem compreender que tal

dicotomia é síntese da divisão social do trabalho e da própria divisão social de classes, e que não se consegue tal rompimento a partir da formação estreita dos sujeitos sob a lógica das competências e que tenha como horizonte a reprodução das condições objetivas para a consolidação do modo de produção capitalista. Por isso resgatamos aqui a premissa de que a perspectiva de formação humana não se separa das várias dimensões das lutas de classe (Ponce, 2001).

Para finalizar, o PPI ainda destaca que a metodologia a ser adotada nos cursos deve colaborar para o desenvolvimento de habilidades e adaptação dos indivíduos ao mercado, além de possibilitar, mais uma vez, a ruptura da dicotomia entre teoria e prática. Além disso, defende que o ensino seja voltado para atender às necessidades dos estudantes na perspectiva de formação para a vida, mas também para o mercado.

Essa metodologia colabora para o desenvolvimento de habilidades e de capacidades que facilitem a adaptação do discente ao mundo do trabalho e ao exercício de uma futura profissão, além de oportunizar cada vez mais a ruptura da relação dicotômica entre teoria e prática, tão necessária à elaboração de uma aprendizagem significativa (IFSertãoPE, 2017, p. 34).

Para um processo avaliativo que atenda às especificidades do público estudantil do IF SERTÃO-PE, faz-se necessário adotar diversas formas de avaliação, para que o ensino seja voltado a atender às especificidades do alunado, numa perspectiva de inclusão social, formação para a vida e para o mercado de trabalho, bem como de reconhecimento do aluno como sujeito do processo ensino e aprendizagem. Por outro lado, têm-se os parâmetros estabelecidos pela organização curricular de cada curso, que buscam desenhar o perfil do aluno egresso para atender às necessidades de formação, transformação social e mercado de trabalho (IFSertãoPE, 2017, p. 44).

A tentativa de conciliação entre competências e habilidades e a ruptura da dicotomia entre teoria e prática, de um lado, e o foco da formação nos estudantes frente às necessidades do mercado, cria um tipo humano irrealizável. Levando em conta que a superação da dicotomia entre teoria e prática, como já sinalizamos anteriormente, é fruto da própria mudança social onde o capital e o mercado não sejam estruturadores da realidade, além do que, o foco da formação no sujeito impossibilitaria a centralidade da importância na dimensão técnica da formação. Dessa forma, a perspectiva de formação negociada é uma concepção que interessa à classe hegemônica, a partir do que as classes que dominam materialmente são as mesmas classes que dominam as ideias (Ponce, 2001).

Dito isso, ainda que existam elementos que comumente existam em todos os outros documentos institucionais relacionados a uma perspectiva de formação pragmática fundada na

concepção pedagógica das competências, essa já não é a concepção predominante neste PPI.

Seguimos com esta análise a partir de outro documento, a segunda atualização da Organização Didática da instituição.

Segunda atualização da Organização Didática – 2020

Esta segunda atualização da Organização Didática, agora intitulada de Organização Acadêmica, expressa um tipo humano distinto dos predominantes nas Organizações Didáticas anteriores, mesmo ainda trazendo alguns dos elementos de uma formação pragmática da Organização Didática de 2010 e de 2017. Na Organização Acadêmica, há uma preocupação com a formação cidadã e emancipada dos estudantes, agora, inclusive, com vinculação direta com a forma integrada.

Art. 2º O IF Sertão-PE desenvolverá de forma articulada o ensino, a extensão, a pesquisa e a inovação como constituintes da formação humana integral em todos os seus níveis, tipos e modalidades de ensino, objetivando: [...] II. a formação para o trabalho, numa concepção emancipatória, tendo em vista as finalidades e as características descritas no Estatuto Institucional (IFSertãoPE, 2020b, p. 2).

Art. 20. As estruturas curriculares dos cursos podem conter: [...] § 2º Os componentes curriculares que compõem a matriz do curso devem estar articulados, fundamentados na integração interdisciplinar e orientados pelos perfis profissionais de conclusão, ensejando ao educando a formação de uma base de conhecimentos científico-tecnológicos, bem como a aplicação de saberes teórico-práticos específicos de uma área profissional, contribuindo para uma qualificada formação técnico-científica e cidadã (IFSertãoPE, 2020b, p. 6-7).

Diferente das Organizações Didáticas anteriores, esta expressa elementos novos não só anunciando a importância de uma formação emancipadora, mas vinculando-a diretamente à forma integrada. Nota-se, por conta disso, que também não há, neste documento, um reducionismo da formação à dimensão produtiva. O que há são, em momentos específicos, elementos que dizem respeito a um saber-fazer no que tange especificamente à menção à formação profissional, como no próprio Art. 20 destacado. No entanto, trechos como este não são majoritários no documento.

Ao citar especificamente a forma integrada, a Organização Acadêmica sinaliza que os cursos integrados “[...] serão planejados de modo a conduzir o estudante a uma formação para a cidadania e a uma habilitação profissional técnica de nível médio que lhe possibilitará

inserção no mundo do trabalho e continuidade de estudos na Educação Superior” (IFSertãoPE, 2020b, p. 9). Disso, depreendemos que, na Organização Acadêmica, há um avanço da concepção do tipo humano a ser formado, na perspectiva de uma formação ampliada e preocupada com a emancipação do sujeito. A menção específica à forma integrada pode apontar para uma ampliação da compreensão da importância da formação integrada não só para a realização de uma formação ampliada e que tenha como horizonte a superação da dualidade educacional, mas, fundamentalmente, há o reconhecimento da forma integrada como uma estratégia educacional que se vincula à própria mudança da realidade (Araújo, 2014).

Dessa forma, a Organização Acadêmica avança no sentido de uma perspectiva de formação humana ampliada, reconhecendo a própria forma integrada como mediação desta formação.

Seguimos esta discussão a partir dos Projetos Pedagógicos de Curso dos cursos integrados.

Segunda atualização dos Projetos Pedagógicos de Curso dos cursos do EMI – 2019

Dez anos depois da primeira atualização dos PPCs do EMI, no ano de 2019 é publicada uma segunda atualização dos PPCs do Ensino Médio Integrado e, agora, com uma perspectiva antagonicamente distinta dos dois PPCs anteriores, ao menos no enunciado.

Os PPCs do ano de 2019, semelhante aos anteriores, também possuem contradições internas, seja do ponto de vista conceitual ou metodológico. No entanto, diferente dos PPCs anteriores, estes PPCs assumem, com predominância, uma perspectiva de formação humana ampliada, cidadã, crítica e não reduzida à dimensão produtiva. Muito embora alguns elementos de uma formação pragmática constante nos documentos anteriores ainda permaneçam, como resquícios da pedagogia das competências e elementos residuais remetendo a formação à dimensão produtiva, percebe-se que tais elementos não assumem hegemonia na totalidade do documento.

[...] o curso propiciará a formação de profissionais **com competências para atuar** na identificação das oportunidades de negócios, planejamento, implantação, manutenção e coordenação de atividades relacionadas a instalação elétrica predial e industrial e operação de sistemas de potência **tendo em vista as necessidades regionais do mercado de trabalho** (IFSertãoPE, 2019b, p. 21, grifos nossos).

Os componentes curriculares estão fundamentados em bases científicas e tecnológicas, **contemplando um conjunto de competências profissionais** [...] (IFSertãoPE, 2019b, p. 27, grifo nossos).

Flexibilização nas matrizes curriculares, visando a **futuras atualizações oriundas do dinamismo regional e do iminente avanço tecnológico dos processos de produção**, exigindo da Instituição não apenas atualização curricular, mas também modernização no processo de construção do saber, através de sua forma de aquisição e socialização do conhecimento que deverá buscar sempre **romper com a velha dicotomia teoria/prática** (IFSertãoPE, 2019b, p. 24, grifos nossos)⁸⁸.

Estabelecer relações entre o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia e suas implicações para a educação profissional e tecnológica, além de **comprometer-se com a formação humana**, buscando **responder às necessidades do mundo do trabalho** (IFSertãoPE, 2019b, p. 18, grifos nossos).

É possível perceber a partir dos trechos elencados elementos que são resgatados dos PPCs anteriores e até de outros documentos. No entanto, já há uma movimentação em direção ao afastamento da formação centrada no atendimento predominante das demandas do mercado, bem como há uma característica peculiar relacionada às competências. Diferente dos PPCs anteriores, estes PPCs fazem uma vinculação das competências exclusivamente com a formação profissional, deixando de fora a vinculação das competências com a formação geral do ensino médio. Tal movimento é perceptível ao longo do texto do documento, pois fica claro uma ação intencional de suprimir no texto dos PPCs a palavra “competência”, chegando a registros em que trechos foram copiados de PPCs anteriores substituindo a palavra “competências” por “capacidades” (IFSertãoPE, 2019b). Este movimento, ao que se percebe, faz parte de um movimento maior de compreensão de que a pedagogia das competências se remete a um saber-fazer vinculado exclusivamente à formação profissional. Tal compreensão ainda expressa um entendimento limitado e restrito da formação profissional como uma formação estreita e, portanto, apenas como treinamento.

Ao observarmos as perspectivas de formação humana apresentadas no restante do documento, percebe-se além de um claro movimento de afastamento da lógica das competências, também uma crítica à formação dualista (Ciavatta, 2014).

Já na Apresentação dos PPCs, há o registro de que eles foram construídos coletivamente e que visaram “[...] às necessidades formativas dos discentes, buscando romper com a dicotomia entre formação geral e técnica, na perspectiva da formação humana em sua

⁸⁸ Este trecho constante no Projeto Pedagógico de Curso de 2019 do EMI foi retirado integralmente do Projeto Pedagógico Institucional 2018-2020.

totalidade” (IFSertãoPE, 2019b, p. 7). Aqui há três elementos importantes: a ênfase nas necessidades dos estudantes, em detrimento do mercado; a preocupação com a superação da dicotomia entre formação geral e profissional; além de uma preocupação com a formação humana integral.

Diferente dos PPCs anteriores, estes PPCs, além de fazerem a crítica a uma formação restrita, também assumem como papel da instituição uma formação assentada na perspectiva humanista, com a finalidade de formar cidadãos com compreensão crítica da sociedade. Junto a isso, os documentos ainda assumem o compromisso de possibilitar uma formação que não tenha como centralidade o mercado de trabalho, além de uma formação com fundamentos científicos, sócio-históricos, culturais e tecnológicos.

[...] a educação profissional não pode se restringir apenas a preparar o cidadão para empregabilidade. Nesse sentido, o papel da Educação ofertada pelo IF Sertão-PE, Campus Petrolina, será fundamentada numa perspectiva humanista, que tem como finalidade formar cidadãos trabalhadores e conhecedores de seus direitos e obrigações que, a partir da apreensão do conhecimento, da instrumentalização e da compreensão crítica desta sociedade, sejam capazes de empreender uma inserção participativa, em condições de atuar qualitativamente no processo de desenvolvimento econômico e de transformação da realidade (IFSertãoPE, 2019b, p. 14).

Proporcionar aos estudantes do curso técnico de nível médio integrado em eletrotécnica conhecimentos, saberes e capacidades profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científicos, tecnológicos, sócio-históricos e culturais, além de atuar na identificação das oportunidades de negócios, planejamento, implantação, manutenção e coordenação de atividades relacionadas à instalação elétrica predial e industrial e operação de sistemas de potência tendo em vista as necessidades regionais do mercado de trabalho (IFSertãoPE, 2019b, p. 17).

O tipo humano assumido no texto dos documentos é o de um cidadão situado historicamente, com compreensão sócio-histórica, com conhecimentos técnico-profissionais, e apto a viver em uma sociedade na qual ele deverá transformá-la, ao invés de se adaptar produtivamente a ela. Esta compreensão não só avança no que tange ao tipo humano a ser formado, quando comparado aos PPCs anteriores, mas constrói um perfil discordante do constante nos documentos que lhe antecederam. Essa perspectiva é visivelmente expressada em alguns dos objetivos específicos dos PPCs, como segue.

Aprimorar o educando como pessoa humana, considerando sua formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa, ética, demo-

crática, inclusiva, sustentável e solidária (IFSertãoPE, 2019b, p. 17).

Proporcionar e estimular a construção de um conhecimento histórico e sociológico crítico, multifacetado e interdisciplinar sobre as relações entre indivíduos, sociedade e seus diferentes aspectos políticos, econômicos e culturais, contribuindo para a formação da consciência histórica e social do educando sobre a gênese e as características do mundo contemporâneo (IFSertãoPE, 2019b, p. 18).

Consolidar o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos (IFSertãoPE, 2019b, p. 18).

A importância que se dá ao desenvolvimento humano, à autonomia dos sujeitos, ao desenvolvimento crítico, ao reconhecimento dos sujeitos como sujeitos históricos e culturais no corpo dos documentos, destoa de partes dos textos nas quais a formação profissional tem como síntese um conhecimento pragmático. Ao que parece, os textos associam uma formação ampla, crítica, autônoma e cidadã com a formação geral do ensino médio, e, ao mesmo tempo, criam a vinculação da formação profissional com as necessidades produtivas, que reivindicam no interior da formação uma formação por competências. Dessa forma, ao mesmo tempo em que o texto aponta para uma formação integrada e cada vez mais interdisciplinar, dá a entender que existe uma separação entre as finalidades da formação geral do ensino médio, de um lado, e da formação profissional, do outro. Isso sinaliza para uma construção curricular que, ao mesmo tempo em que se anuncia como integrada e interdisciplinar, se mostra, estruturalmente, justaposta.

Segundo o PPC, sua estrutura curricular visa “[...] a formação cidadã para a vida em sociedade, providos de uma capacitação profissional para atuação no mercado de trabalho, com base em fundamentos científico-metodológicos, sócio-histórico e culturais” (IFSertãoPE, 2019b, p. 23-24). A estrutura curricular anunciada tem como principal eixo de operacionalização as estratégias inter e transdisciplinares organizadas tanto na matriz curricular, quanto no próprio texto da metodologia. É bastante clara, no documento, uma preocupação com a construção de espaços para a integração, mesmo que estruturalmente tais espaços sejam conduzidos para uma maior valorização da dimensão profissional, em detrimento da formação geral do ensino médio. Nesse contexto, a metodologia é entendida como,

[...] um conjunto de procedimentos empregados para atingir os objetivos propostos para a integração da educação básica com a educação profissional, assegurando uma formação integral. Para a sua concretude, é recomendado

considerar as características específicas do discente, seus interesses, condições de vida e de trabalho, além de observar os conhecimentos prévios, orientando-os na reconstrução dos conhecimentos escolares (IFSertãoPE, 2019b, p. 37).

A preocupação com a formação integral dos alunos também se expressa no perfil do egresso dos cursos integrados da instituição, como segue.

O IF Sertão-PE, Campus Petrolina se preocupa que o egresso de seus cursos tenha um perfil que combine o conhecimento técnico com uma boa visão do mercado, além da preocupação com a formação humana. Pensando nisso, as atividades complementares contribuem na formação de indivíduos capazes de buscar conhecimentos e saber utilizá-los (IFSertãoPE, 2019b, p. 44).

O reconhecimento não só da importância, mas da necessidade da realização de uma formação integral, e que se materialize no âmbito do currículo através da preocupação da articulação da formação geral com a formação profissional, além do reconhecimento dos interesses e condições de vida e trabalho dos estudantes, põe os sujeitos como o centro da formação, ao invés do mercado (Ramos, 2008). Essa é uma compreensão fundamental, mesmo não sendo suficiente, na direção de uma formação omnilateral, e que tenha como horizonte a politecnicidade. Isso se reflete também no perfil de formação dos egressos ao reconhecer ao mesmo tempo a dimensão de formação para o trabalho e de formação humana como importantes, ao invés da ênfase na dimensão produtiva, como nos documentos anteriores.

Entendemos como de fundamental importância destacar que há uma predominância da perspectiva de formação humana ampliada, crítica e cidadã nestes PPCs, além do reconhecimento da necessidade da realização de uma formação que supere a perspectiva dualista e mercadológica que imprime nos sujeitos marcas de um perfil orientado para o atendimento de demandas do capital. Ainda que esta seja a perspectiva predominante no documento, não é a única. Há de se destacar que, do ponto de vista das compreensões e concepções registradas nos atuais PPCs no que tange à perspectiva de formação humana, o que se vê é a defesa de um tipo humano que se reconheça historicamente, reconheça sua realidade como dinâmica e dialética, e se reconheça como sujeito dotado de várias lateralidades que podem ser potencialmente desenvolvidas. No entanto, do ponto de vista da estrutura funcional do currículo, como já havíamos sinalizado anteriormente, há uma valorização da formação profissional, em detrimento da formação geral, diminuição da carga horária da formação geral do ensino médio, maior fracionamento curricular, além de uma

maior fragilização da formação propedêutica ao autorizar uma maior oferta de carga horária não presencial no interior, predominantemente, da carga horária da formação geral do ensino médio.

Ainda que estes PPCs apontem para uma formação humana integral, em termos de concepção, em sentido contrário, se organiza pragmaticamente, para uma formação dualista.

Talvez por excesso de zelo, entendemos como importante deixar claro que estes últimos PPCs (2019) possuem uma contraditória distância entre sua concepção de formação humana e sua orientação técnico-pedagógica. De um lado, há uma valorização da formação humana crítica, cidadã e de valorização de ampliação das várias dimensões humanas. Isso se materializa na centralidade metodológica em torno de estratégias de integração. No entanto, os próprios PPCs privilegiam a formação profissional no interior das estratégias de integração, fraciona o currículo em uma significativa quantidade de disciplinas, diminui a carga horária da formação geral do ensino médio e, especificamente, das disciplinas humanísticas, como Artes, Educação Física, História, Geografia, Filosofia e Sociologia, além de inserir carga horária de educação a distância no currículo, com predominância de oferta no interior das disciplinas de formação geral para o ensino médio.

De toda forma, nos interessou a questão: porque houve mudança da perspectiva predominante de formação nesta última atualização dos PPCs do EMI?

Identificamos que tal mudança de perspectiva possuiu relação direta com o contexto de produção e difusão da Lei nº 13.415/2017, que estabeleceu uma nova reforma no Ensino Médio, bem como a produção da Base Nacional Comum Curricular da etapa do Ensino Médio.

Paralelo ao movimento de reforma educacional do governo do então presidente Michel Temer⁸⁹ através da Lei nº 13.415/2017 e da BNCC, a rede federal de Educação Profissional e Tecnológica através do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF)⁹⁰, construiu um documento intitulado “Diretrizes Indutoras para a oferta de cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”⁹¹, e que possuía finalidades pedagógicas e técnico-normativas de defesa e ampliação da oferta do Ensino Médio Integrado na Rede Federal, assim como finalidades políticas, como um documento que servisse de

⁸⁹ À época vice-presidente da República (PMDB) que assumiu um mandato “tampão” entre 2016 e 2018, após articular com o Congresso a queda da então presidente Dilma Rousseff (PT).

⁹⁰ Conselho formado por todos os Reitores dos Institutos Federais de Educação do país.

⁹¹ Conferir o documento neste link: https://www.ifmg.edu.br/portal/ensino/Diretrizes_EMI_Reditec2018.pdf.

anteparo de defesa contra a então reforma educacional do governo, tendo em vista a autonomia legal dada pela legislação. Na prática, o documento das Diretrizes Indutoras foi produzido para legitimar, para dentro da rede federal de EPT, a defesa do EMI, bem como tentar blindá-lo dos efeitos da reforma do Ensino Médio, já que havia o entendimento por parte do CONIF de que a reforma imposta pelo governo era uma ameaça à forma de oferta integrada.

Como uma das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica o IFSertãoPE deu início e conclusão no ano de 2019, a uma mudança curricular nos cursos de Ensino Médio Integrado da Instituição tendo como documento orientador as Diretrizes Indutoras para a oferta dos cursos de EMI, tal qual se registra no Relatório de Gestão do IFSertãoPE do ano de 2019 (IFSertãoPE, 2020c).

As Diretrizes Indutoras para Oferta e Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, possuem 18 páginas e são estruturadas em seis partes, sendo: a) uma apresentação e introdução que descrevem a estrutura do documento assim como ele foi construído; b) uma apresentação de dados de oferta dos cursos na Rede Federal; c) os fundamentos filosóficos e legais para a oferta dos cursos, assim como posicionamentos sobre as alterações feitas pela lei da reforma do Ensino Médio na LDB; d) indicações sobre qualidade dos cursos da Rede Federal; e) reflexões, no âmbito do Fórum dos Dirigentes de Ensino⁹², acerca dos cursos integrados e; f) um conjunto de Diretrizes Indutoras para os Cursos Técnicos Integrados na Rede. Este último item é subdividido em áreas: I) Cursos Integrados como prioridade de oferta; II) Organização e Planejamento curricular; III) Duração e Carga horária dos cursos; IV) Política Sistêmica de Fomação e de Permanência e Êxito e; V) Acompanhamento e apoio à implantação (Conif, 2018).

As Diretrizes Indutoras possuem como características:

- a) O estabelecimento do Ensino Médio Integrado como política prioritária na Rede, a partir inclusive de sua determinação legal, assim como apresenta uma definição de cursos Técnicos Integrados que não se reduzem à forma, mas também à concepção expressa pela formação humana integral⁹³, politécnica e multidimensional;
- b) Encaminhamento para que as Diretrizes sejam regulamentadas no âmbito de cada Instituto Federal;

⁹² Fórum que reúne os Pró-reitores de Ensino da rede federal de EPT.

⁹³ Apesar de a expressão “formação humana integral” aparecer 14 vezes no referido documento, em nenhum momento sua compreensão ou conceito é explicitada.

- c) O objeto do documento diz respeito à indução do alinhamento da oferta de Ensino Médio Integrado na Rede e, dentre seus propósitos de existência está a defesa dos “[...] princípios da formação integral como concepção pedagógica” (p. 15);
- d) O compromisso da Rede de dever ser “[...] com a formação crítica, humanizada e emancipadora, que proporcione experiências por meio das quais seja possível despertar o senso crítico” (p. 11);
- e) A crítica da formação restrita do novo Ensino Médio, já que sua orientação é de que a formação seja reduzida a Português, Matemática e Inglês, além do que há também a crítica ao excessivo número de horas em que os estudantes passam em sala de aula;
- f) A não recomendação da exclusão da língua espanhola como disciplina no currículo, assim como reafirma a importância da oferta de todos os componentes curriculares;
- g) A refutação acerca de se obedecer ao teto da carga horária de 1.800h para a formação geral (BNCC), tendo em vista que os cursos são integrados e não há essa separação entre formação geral e específica;
- h) A indicação da necessidade de uma política de formação continuada dos profissionais da Rede com base nos princípios da formação humana integral, trabalho como princípio educativo, pesquisa como princípio pedagógico, currículo integrado, interdisciplinaridade e politecnia como base de organização curricular, e a avaliação como de caráter formativo;
- i) O encaminhamento para que nos Institutos, preferencialmente em todos os campi, exista a oferta do Ensino Médio Integrado, tal como seja realizada a revisão dos Projetos de Curso até o final de 2021 adotando os princípios da formação humana integral;
- j) O estabelecimento da garantia de que todos os componentes curriculares sejam ofertados nos Projetos de Curso com foco na articulação e formação humana integral e que sejam também asseguradas atividades que articulem ensino, pesquisa e extensão;
- k) A indicação da previsão nos Projetos de Curso de carga horária específica para Prática Profissional Integrada, assim como encaminhar a implantação de uma política de formação continuada de todos os profissionais tendo os princípios da formação humana integral como fundamento e;
- l) O encaminhamento para a redução das cargas horárias dos cursos, preferencialmente em três anos, tomando como referências as cargas horárias mínimas estabelecidas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (Conif, 2018).

Estas orientações constantes nas Diretrizes Indutoras foram utilizadas como parâmetro para a atualização dos PPCs do EMI no IFSertãoPE no ano de 2019. Por isso há nos Projetos Pedagógicos de Curso do Ensino Médio Integrado uma mudança antagônica de perspectiva de formação humana, quando comparados com os PPCs anteriores desta forma de oferta.

Nesse movimento de exposição que optamos por fazer nesta seção, construímos metodologicamente uma forma de classificação dos documentos de forma que pudemos identificar e classificar as perspectivas de formação humana constantes nos documentos do IFSertãoPE relacionados ao EMI, de forma horizontalizada e expressa em três fases.

A primeira fase é marcada pelos documentos iniciais que foram produzidos para o atendimento e regulação da forma integrada na instituição. Possuem uma perspectiva predominante de formação pragmática, imediatista e assentada na pedagogia das competências. Nesta fase encontram-se o primeiro Projeto Pedagógico de Curso da forma integrada na instituição (2004), o primeiro Projeto Político Pedagógico (2008), bem como a primeira Organização Didática (2010).

A segunda fase é marcada pela primeira atualização de alguns dos documentos, onde as concepções de formação humana constantes na primeira fase são aprofundadas, criando um tipo humano a ser formado, predominantemente subsumido à dimensão produtiva, pragmático, alienado das questões sócio-históricas, que valoriza a dimensão meritocrática e individualista do trabalho e das relações sociais. Nesta fase são elencadas a primeira atualização do primeiro Projeto Pedagógico de Curso dos cursos integrados (2009), bem como a primeira atualização da Organização Didática (2017).

Já a terceira fase é marcada pela segunda atualização da maior parte dos documentos constantes na primeira fase. No entanto, nesta fase há uma mudança de perspectiva predominante nos documentos institucionais. Aqui já fala-se na superação da formação restrita e dualista, bem como é assumida nos documentos uma perspectiva de formação humana integral, crítica, autônoma e que visa a superação de um modelo dualista de formação através da própria formação integrada. Nesta fase encontram-se a primeira atualização do Projeto Político Pedagógico, agora intitulado de Projeto Pedagógico Institucional (2017), a segunda atualização da Organização Didática, agora intitulada de Organização Acadêmica (2020), e a segunda atualização dos Projetos Pedagógicos de Curso dos cursos integrados (2019).

Esta forma de exposição organiza e classifica os documentos de forma horizontal, colocando distintos documentos, mas com as mesmas características, dentro de um mesmo

conjunto. No entanto, entendemos ser relevante expor uma perspectiva de mudança vertical, de forma que pudéssemos visualizar cada documento em suas atualizações. Tal perspectiva vertical encontra-se no Quadro 19, a seguir.

Quadro 19 - Síntese das perspectivas de formação humana nos documentos institucionais na perspectiva vertical

Documento	Ano	Perspectiva de formação humana*
Projeto Político Pedagógico/Projeto Pedagógico Institucional	2008	Documento híbrido, com perspectiva de formação predominantemente pragmática. Assume a pedagogia das competências como principal concepção pedagógica e o atendimento de demandas de mercado como horizonte da formação.
	2017	Documento híbrido, com perspectiva predominante de uma formação ampla, cidadã, crítica e superadora da dualidade estrutural. No entanto, ainda há a conservação da pedagogia das competências como concepção pedagógica da formação, além de uma tentativa de negociação de sentidos mesclando aspectos da formação ampliada com aspectos da formação restrita.
Organização Didática	2010	Documento híbrido, com predominância da perspectiva de formação pragmática. Carrega em seu interior tipos humanos antagônicos, constituídos de perfis ora formados sob uma perspectiva humanista e crítica, ora sob uma perspectiva pragmática forjada no contexto prático da divisão social do trabalho e com a clara intenção de atender a demandas de desenvolvimento econômico.
	2017	Documento híbrido, com predominância da perspectiva produtiva na formação e aprofundamento da perspectiva pragmática comparado ao documento anterior. Reafirma e aprofunda a lógica das competências e a orientação da formação para o atendimento de demandas de mercado e, por conta disso, anuncia um tipo humano com perfil produtivo e alheio às questões sócio-históricas.
	2020	Documento híbrido, com predominância da perspectiva de formação humana ampliada e cidadã, que, agora, não só apresenta de forma predominante uma formação não restrita à dimensão econômica, mas faz vinculação direta da forma de oferta integrada com uma educação que emancipe os sujeitos sociais.
Projeto Pedagógico de Curso	2004	Documento híbrido. A perspectiva de formação humana predominante neste PPC é a de uma formação estreita, pragmática, que enxerga o sujeito predominantemente a partir da dimensão produtiva e que o forma tendo como horizonte sua adaptação a uma realidade produtiva cada vez mais flexível.
	2009	Documento híbrido, com aprofundamento da perspectiva pragmática comparado ao documento anterior. Assume como perspectiva de formação predominante a de um tipo humano cada vez mais alienado de si, subsumido aos interesses econômicos, e incapaz de enxergar sua própria realidade como uma totalidade dialógica e dialética.
		Documento híbrido, com predominância de uma perspectiva de formação humana ampliada, cidadã, crítica e não

	2019	reduzida à dimensão produtiva. Muito embora alguns elementos de uma formação pragmática constante nos documentos anteriores ainda permaneçam, como resquícios da pedagogia das competências e elementos residuais remetendo à formação à dimensão produtiva, percebe-se que tais elementos não assumem hegemonia na totalidade do documento.
--	------	--

Fonte: autoria própria com base nos documentos analisados

*Considerando que todos os documentos analisados são híbridos, levamos em conta as perspectivas de formação humana que predominam nos documentos.

A análise das perspectivas de formação humana presentes nos documentos revela que, no período inicial e subsequente ao processo de implantação e implementação do Ensino Médio Integrado na instituição, as concepções predominantes de formação humana nos documentos institucionais relacionados ao EMI eram de uma formação restrita e pragmática, com o objetivo de formar tipos de perfis para atender às necessidades produtivas locais e regionais. Para isso, os documentos recorreram à pedagogia das competências como concepção pedagógica, que, ao que parece, fornecia os instrumentos teóricos e metodológicos para alcançar essa formação desejada. Embora houvesse elementos críticos em relação a uma formação restrita e críticas ao Decreto nº 2.208/1997 por possibilitar uma formação dualista, tais concepções não eram predominantes nos documentos.

Ainda que os documentos iniciais registrassem essa perspectiva de formação como predominante, o Quadro 19 aponta para uma perspectiva antagônica de formação nos documentos vigentes, o atual Projeto Pedagógico Institucional, a atual Organização Acadêmica dos Cursos e os atuais Projetos Pedagógicos dos Cursos. Dessa forma, é possível identificar uma mudança na perspectiva de formação humana nestes últimos documentos produzidos. Esses documentos, além de criticarem a formação dualista e pragmática, também assumem como perspectiva de formação humana uma formação que reconheça a historicidade dos sujeitos, suas necessidades sociais e produtivas, além de apontarem para uma cidadania crítica, transformadora da realidade e autônoma. Ressaltamos, no entanto, que, embora a perspectiva predominante de formação nos documentos vigentes seja a de uma formação ampliada dos sujeitos, esses documentos ainda apresentam contradições que mantêm viva tanto a pedagogia das competências como concepção formativa, seja restrita apenas à formação profissional, seja em lugares específicos e estruturadores dos documentos, bem como resquícios, por vezes residuais, da orientação da formação para atender às necessidades produtivas.

Chama atenção a permanência literal ou ideológica que a pedagogia das competências assume ao longo de todos os documentos dentro do recorte cronológico desta Tese, independentemente da perspectiva predominante nos documentos. Os professores Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) destacam que a dimensão ideológica da pedagogia das competências visa "[...] conferir legitimidade aos novos padrões de acumulação de capital e de relações sociais, desviando os processos educativos dos horizontes de construção de uma concepção crítica de mundo" (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 113). A partir disso, ratificamos como verdadeira a premissa assumida inicialmente de que as perspectivas de formação humana se

vinculam diretamente a projetos de classe e, por conta disso, a projetos societários que valorizam ou não ações e estruturas pedagógicas que proporcionem a autonomia dos sujeitos, não sua sujeição à dimensão produtiva.

Em síntese, a categoria da formação do ser social, já discutida em seções anteriores, é fundamental para explicar que, no contexto da centralidade da dimensão econômica na formação realizada na instituição no período de implantação e implementação do EMI, o perfil de sujeitos a ser formado, expresso de forma predominante nos documentos institucionais, os coloca na direção de uma formação pragmática, individualista, competitiva e meritocrática, que entende a realidade a partir do prisma, predominantemente produtivo, e que se utiliza dos conhecimentos da formação geral tão somente para dar suporte às necessidades produtivo-econômicas. Neste caso, a formação que se realiza aponta predominantemente, mas não exclusivamente, para a direção da formação unilateral. Embora a perspectiva predominante nos momentos iniciais e de consolidação do EMI na instituição fosse a de uma formação unilateral, tal perspectiva se atualiza nos documentos vigentes de forma a construir um perfil de formação e, portanto, um tipo humano antagônico ao registrado nos documentos iniciais. Os documentos vigentes apontam para uma perspectiva de formação humana ampliada, que tem como horizonte a superação da formação dualista e transformação da realidade, gerando, dessa forma, uma perspectiva que direciona para uma formação omnilateral, mesmo com todas as limitações, contradições e fragilidades que tais documentos possuem.

Na Seção 6, a seguir, tratamos das práticas pedagógicas docentes que foram estruturadas na instituição, bem como do que os documentos institucionais orientaram como práticas pedagógicas a serem realizadas.

6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES NO EMI: (IM)PERTINÊNCIAS ENTRE O DITO E O FEITO

Esta seção objetiva a exposição e análise da correlação do que os documentos institucionais orientaram acerca das práticas pedagógicas a serem realizadas, bem como de quais práticas pedagógicas docentes foram estruturadas ao longo da processualidade de implantação e implementação da forma integrada na instituição.

As práticas pedagógicas dos professores, como práticas sociais, carregam em seu interior as marcas de um tempo, as determinações e mediações históricas, bem como as contradições construídas nas relações dialógicas e dialéticas entre os sujeitos e seus contextos. Por isso mesmo, não há que se falar de práticas neutras ou que simplesmente assumam uma característica de suposta "técnica" ou "mediação" de conhecimento entre professores e estudantes.

Caldeira e Zaidan (2010) já alertavam para a complexidade de elementos gerais e específicos das práticas docentes, bem como Candau (2014) defendia que, mesmo a dimensão técnica da didática não faz sentido a partir de si própria, mas de um projeto ético-político que lhe dê sentido e horizonte. Se as práticas pedagógicas docentes carregam em seu interior parte da complexidade da realidade na qual se situam, por óbvio também carregam suas contradições. Nesse sentido, e a partir das análises realizadas no contexto desta Tese, pudemos identificar que tanto os documentos analisados quanto as práticas docentes expressam contradições que ora se aproximam, ora se distanciam uma da outra, mas que sempre revelam de forma clara suas concepções de formação humana.

Para o cumprimento do terceiro objetivo específico desta Tese, que é analisar as práticas docentes no EMI estruturadas no processo de implementação, bem como sua relação com os documentos institucionais, após análise documental e das entrevistas realizadas, dois elementos nos chamaram atenção específica, a) Apesar da pedagogia das competências se fazer presente em todos os documentos analisados, os relatos dos entrevistados acerca das práticas pedagógicas docentes criam certo distanciamento do constante nos documentos, e b) A orientação para as práticas docentes existentes nos documentos institucionais analisados é coerente com seus respectivos projetos de formação humana, ou seja, é contraditória e híbrida.

Abaixo, realizamos a apresentação e análise do que os documentos institucionais expõem/orientam sobre as práticas pedagógicas dos professores.

6.1 O DITO: OS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS E AS PRÁTICAS DOCENTES

A dimensão aqui assumida para análise, como 'o dito', situa-se no âmbito das práticas pedagógicas docentes que são assumidas ou orientadas pelos documentos institucionais do IFSertãoPE dentro do recorte cronológico desta Tese. Tal como nas seções anteriores, elencamos como documentos analisados os Projetos Pedagógicos Institucionais, a Organização Didática e os Projetos Pedagógicos dos Cursos, todos em suas distintas versões entre 2005 e 2021. Tais documentos foram selecionados a partir de suas características próprias de orientação e referencial para as políticas de ensino da instituição estudada.

O contexto inicial de implantação da forma integrada na instituição possuiu características peculiares que representaram desafios significativos para os professores naquele momento histórico. Dois documentos institucionais sinalizam parte desse desafio.

Aberta a reunião pela Coordenadora, em seguida os professores entraram em discussão e chegaram às seguintes conclusões: 1 – Esta IFE não possui uma linha de trabalho que garanta unidade e consistência pedagógica, por falta de diretrizes e estrutura organizativa que converjam para tal. Em consequência, **cada professor desenvolve seu trabalho espontaneamente**, gerando um **mosaico destonante**, colaborando com as dificuldades de desempenho dos alunos, e diminuição do padrão de qualidade de ensino (Cefet Petrolina, 2006a, grifos nossos).

Durante o mês de abril de 2006 destacaram-se os seguintes pontos: [...] Emissão de documento, junto aos professores que atuam no Ensino Médio Integrado, **esclarecendo regras para aplicações de estudos de recuperação, horário de aula, e reposição de aulas docente e discente** (Cefet Petrolina, 2006, grifo nosso).

O primeiro trecho destacado refere-se à síntese de uma reunião convocada pela então coordenação dos cursos integrados na instituição com o intuito de discutir questões relacionadas à instituição e à própria forma integrada. Segundo o documento, os próprios professores apontaram a ausência de orientação e diretrizes pedagógicas relacionadas às políticas de ensino da instituição, o que tem gerado, como consequência, uma diversidade de práticas pedagógicas e entendimentos diversos sobre os documentos institucionais (Pereira, 2010). Já o outro trecho diz respeito às dificuldades pedagógicas encontradas pela coordenação dos cursos integrados junto aos professores, decorrentes da chegada de um novo público, agora mais jovem do que o público anteriormente atendido pela instituição.

Como já analisado nas seções anteriores, os documentos institucionais possuem características de contradição e hibridismo, ora apontando para uma perspectiva de formação

pragmática e direcionada ao atendimento das demandas de mercado, ora sinalizando uma evidente preocupação com a superação da dualidade estrutural, promovendo uma formação cidadã, crítica e autônoma para os estudantes. Tal característica também se reflete nas orientações relacionadas às práticas pedagógicas docentes.

A partir da análise dos documentos, identificamos que, de forma geral, eles apresentam dois tipos de orientações relacionadas às práticas docentes:

- a) Orientação direta: o documento aponta de forma direta as práticas pedagógicas a serem realizadas pelos professores;
- b) Orientação indireta: o documento indica formas estruturais, curriculares e organizacionais que, para sua materialização, demandam práticas pedagógicas correspondentes.

Ambos os tipos de orientação da prática pedagógica docente refletem as contradições e hibridismos previamente observados no binômio formação omnilateral x formação unilateral. Segue a exposição e análise do primeiro documento, o Projeto Político Pedagógico – PPP.

O Projeto Político Pedagógico

O Projeto Político Pedagógico (PPP), datado de 2008, é o documento mais abrangente do ponto de vista institucional, que oferece orientações pedagógicas, incluindo práticas docentes, e que estava em vigor durante a implantação da forma integrada na instituição. É relevante destacar, como já apontado nas seções anteriores, que os primeiros currículos dos cursos integrados da instituição tinham características de justaposição e estavam fundamentados na pedagogia das competências. Estas características também foram encontradas na produção de conhecimento realizada nesta Tese, em Pereira (2010) e Melo (2018).

Segundo o PPP da instituição,

O professor ainda deve preparar suas aulas definindo o conteúdo programático e determinando os recursos técnicos de ensino a serem utilizados. O desenvolvimento operacional da parte didática deve obedecer estruturalmente ao seguinte processo: Controle de frequência; Verificação, correção e avaliação das atividades extra classe; Introdução do conteúdo a desenvolver; Atividades motivacionais temáticas, como: atualidades, experiências pessoais, repercussão na vida prática, vantagens de seu estudo, fotos ou ilustrações; Apresentação do esquema do assunto a tratar; Atividades de aprendizagem

que constituem o núcleo do ensino, considerando a opção estratégica adotada, determinando a sua eficiência e os respectivos resultados; Eficácia imediata das atividades de aprendizagem considerando as técnicas de ensino escolhidas, o assunto apresentado, sua importância e extensão, o nível de profundidade que se pretende atingir e a disponibilidade de recursos existentes; Atribuição de atividades extra classe para a promoção do hábito de estudo (IFSertãoPE, 2008, p. 17).

A metodologia de ensino é compreendida **como articulação entre teoria e prática** na consecução dos objetivos educacionais. Suas diretrizes fundamentais são: Efetuar a ação didático-pedagógica de forma a garantir a qualidade e a eficiência do ensino; Conduzir o processo de ensino-aprendizagem evitando-se a improvisação, a rotina, a repetição e a má seleção de temas, a monotonia das atividades, minimizando a subjetividade avaliativa; Acompanhar o desenvolvimento dos programas; Controlar, revisar e definir as técnicas ou instrumentos didáticos; Avaliar permanentemente o desempenho dos alunos para diagnosticar e solucionar os problemas de aprendizagem (IFSertãoPE, 2008, p. 19, grifo nosso).

As orientações expressas diretamente no documento como orientações para as práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que pressupõem a redução da prática docente a técnicas e, portanto, a um alto nível de prescrição, também partem da compreensão da teoria e prática como domínios distintos que precisam ser articulados. Esse alto nível de prescrição do trabalho docente não apenas o considera uma atividade técnica, o que implica uma visão restrita da didática (Candau, 2014), mas também coloca o professor na posição estrita de executor de um programa ou projeto.

Ao analisar o perfil do docente exigido pela instituição no documento, percebe-se um certo desalinhamento entre um perfil executor, conforme mencionado acima, e outro que busca autonomia docente, como é evidenciado a seguir.

O corpo docente almejado para o IF Sertão – PE deve apresentar, dentre as qualidades necessárias para o desenvolvimento da ação pedagógica, conhecimento científico atualizado, preparo didático-pedagógico, maturidade afetiva, senso de responsabilidade e dever e identificar-se com a filosofia e política da escola. Assim, o professor deverá desempenhar suas atividades vivenciando: O processo educativo em conjunto, correlacionando e colaborando com os demais professores, disciplinas e órgãos de apoio; O emprego de métodos e técnicas operacionais adequadas e atuais; O saber o “quê”, “porquê” e “como” ensinar; Os aspectos motivacionais do processo ensino-aprendizagem; Toda ação educativa do IF Sertão – PE; Uma consciência crítica, mas sábia, **sempre com o objetivo de colaborar para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e o crescimento do grupo** (IFSertãoPE, 2008, p. 16, grifo nosso).

O perfil docente exigido pela instituição destaca o domínio técnico e teórico da área de

conhecimento, a competência didática e o compromisso com a filosofia e política da instituição. Especificamente, o último item indica claramente que a didática não pode ser separada do amplo sentido formativo, reconhecendo assim que as práticas docentes não são neutras (Candau, 2014; Araújo; Frigotto, 2015). Além disso, o trecho ressalta a importância de compreender o "porquê" de ensinar, ter uma visão abrangente da ação educativa institucional e possuir uma consciência crítica no processo formativo. Embora esses aspectos apontem para uma prática docente reflexiva, o trecho final grifado parece limitar novamente a prática do professor a um escopo estreito, quase desvinculando-a do propósito formativo mencionado anteriormente.

Ao analisar o perfil do aluno egresso da instituição, percebe-se uma clara contradição entre a reivindicação de uma prática docente autônoma, crítica e interdisciplinar, por um lado, e, por outro, a demanda por uma prática fundamentada no saber-fazer que forneça as competências necessárias exigidas pelo mercado de trabalho.

A interdisciplinaridade, contextualização e protagonismo do educando buscam o desenvolvimento pessoal e a construção de sua autonomia intelectual sob uma nova concepção e um novo projeto pedagógico, capaz de propiciar subsídios ao jovem para que ele atribua um novo sentido a sua prática individual e social. A aprendizagem remete sempre a algo com significado: aprende-se aquilo que fez e que faz sentido (IFSertãoPE, 2008, p. 17-18).

O desenvolvimento e atualização dos currículos do IF Sertão – PE devem garantir aos egressos um conjunto de competências profissionais específicas, identificadas no mercado de trabalho, permeadas por competências que complementem a formação profissional, articuladas com as bases das ciências humanas, exatas sociais e de gestão (IFSertãoPE, 2008, p. 18).

As políticas, programas e práticas pedagógicas do IF Sertão – PE deverão propiciar condições para que os egressos apresentem um perfil caracterizado por competências básicas e profissionais, que lhes permitam tanto a correta utilização, aplicação, adaptação ou desenvolvimento de tecnologia quanto o entendimento das implicações daí decorrentes e de suas relações com o processo produtivo, a pessoa humana e a sociedade. As competências adquiridas devem permitir ao egresso transitar com segurança em contextos caracterizados por mudanças, competitividade, necessidade permanente de aprender, rever posições e práticas, desenvolver-se e ativar valores, atitudes e crenças (IFSertãoPE, 2008, p. 18).

O primeiro trecho acima está relacionado a um perfil de egresso que sintetiza uma formação interdisciplinar, autônoma e que promova o desenvolvimento pessoal do estudante, além de desenvolver nele o entendimento de que conhecimentos abstratos e desvinculados da realidade não são relevantes para um sujeito autônomo, cujas práticas não são apenas

individuais, mas também sociais. Esse perfil de egresso demanda uma prática docente correspondente, que seja autônoma, interdisciplinar e crítica por parte dos professores, embora os trechos seguintes contradigam essa ideia inicial.

O segundo e o terceiro trechos indicam um perfil de egresso moldado pelas competências profissionais demandadas pelo mercado de trabalho, refletindo uma formação pragmática centrada na aplicação ou adaptação dos conhecimentos aos processos de produção cada vez mais flexíveis e sujeitos a mudanças. Esse perfil requer uma prática pedagógica restrita, pragmática e carente de significado histórico, social e cultural, assim como uma compreensão da realidade limitada a habilidades imediatas. Essa abordagem não apenas reflete uma visão unilateral da educação, mas também revela um tipo específico de projeto educacional e societário ao qual essa prática docente se alinha, o do capitalismo (Mészáros, 2016). Este perfil de egresso é síntese de uma formação predominantemente estreita e orientada, hegemonicamente, ao atendimento de necessidades econômicas, elementos bastante comuns em Moreira e Gobbi (2011), Brunow (2017), e Da Silva (2020).

Mesmo que a instituição oriente a implementação de certas práticas pedagógicas com base em suas concepções sobre o perfil do corpo docente e dos alunos egressos, uma parte da estrutura educacional, tanto curricular quanto avaliativa, reflete implicitamente uma compreensão das práticas docentes alinhadas à concepção predominante de formação delineada no PPP, que tende a ser unilateral. Isso implica em práticas pedagógicas fragmentadas e estreitas.

[...] o currículo do IF Sertão - PE deverá desenvolver competências nos campos teóricos e práticos, postura humanística e ética, capacidade de atuar de forma empreendedora junto ao mercado, produzir e inovar, incorporar e transferir tecnologias, atentos aos impactos positivos e negativos gerados por sua atuação profissional. O currículo deve buscar desenvolver competências de gestão integradas ao aprimoramento contínuo, à qualidade enquanto agente de transformação social engajado no desenvolvimento sócio-econômico da região e do país (IFSertãoPE, 2008, p. 18).

Assim, a avaliação deve permitir a verificação da aprendizagem, o replanejamento e recuperação das competências esperadas e a promoção do aluno. A avaliação deve ser desenvolvida de forma: Contínua, progressiva e baseando-se nos objetivos propostos no currículo; Ordenada e seqüencial de acordo com processo ensino-aprendizagem; Diagnóstica, formativa e somativa (IFSertãoPE, 2008, p. 20).

A avaliação deve consolidar-se de forma qualitativa e quantitativa nas dimensões cognitivas (conhecimentos), laborais (habilidades) e atitudinais (comportamentos), observando normas acadêmicas em vigor no IF Sertão – PE, e considerando como critérios: A capacidade de enfrentar, resolver e su-

perar desafios; A capacidade de trabalhar em equipe; Responsabilidade; A capacidade de desenvolver suas habilitações e competências; Clareza de linguagem escrita e oral (IFSertãoPE, 2008, p. 20).

Os instrumentos da avaliação incluirão situações teórico/práticas de desempenho das habilidades e competências permitindo uma avaliação informal e formal (IFSertãoPE, 2008, p. 21).

As avaliações formais ocorrerão ao longo de cada bimestre/série, por meio de: Observação estruturada ou sistemática; Aquisições, questionários, exercícios, etc; Provas, testes, exames etc; Análise de texto escrito ou oral (relatório, seminário, monografias, sínteses, etc.); Análise de experimentos e atividades práticas (laboratório, visitas técnicas, simulações, atividades extra classe, etc.); Desenvolvimento de projetos e tarefas integradoras; Solução de problemas; Pesquisa em biblioteca, internet, etc; Análise de casos; Identificação e descrição de problemas; Auto-avaliação dentre outros (IFSertãoPE, 2008, p. 21).

O que se observa na estrutura de ensino é uma intensificação da abordagem baseada em competências, cujo objetivo é formar estudantes capazes de lidar com os desafios práticos e imediatos exigidos pelo mercado, embora não se restrinja a isso. O primeiro trecho destacado indica que o domínio das competências operacionais pode capacitar o sujeito a ser um agente de transformação social, sugerindo que uma formação pragmática e unilateral possa contribuir para uma significativa mudança na realidade por parte de um indivíduo formado em uma lógica adaptativa (Ramos, 2012). Por outro lado, os trechos subsequentes não apenas delineiam um conjunto de práticas e métodos de avaliação centrados na formação por competências e habilidades, mas também evidenciam uma forte orientação prescritiva da prática docente, reforçando, conseqüentemente, uma abordagem pragmática e técnica do trabalho docente.

Ratificando o caráter híbrido e contraditório do documento, ele registra também que o ponto de partida das aprendizagens dos estudantes deve ser seus próprios interesses e elementos vinculados diretamente à sua vida cultural, paixões e linguagem (IFSertãoPE, 2008). Nesse contexto, o documento aponta para atividades integradoras a serem realizadas com os estudantes.

As atividades curriculares integradoras deverão constar do planejamento geral, sendo asseguradas no calendário escolar, jogos internos, feira de ciências e do meio ambiente, amostras interdisciplinares, jornal interno e jornal mural. Projetos de pesquisa e estudo também fazem parte das atividades integradoras, com diferentes propostas e direcionamentos (IFSertãoPE, 2008, p. 18).

Nesse registro específico, o documento expressa uma preocupação com a realização de atividades integradoras por parte dos docentes, mas vai além disso. Ele sugere que tais atividades integradoras devem ser estratégias curriculares, o que evidencia uma assimetria entre essas atividades integradoras e a base na pedagogia das competências, na qual o aspecto integrador é principalmente funcional. Nesse sentido, a preocupação com as atividades integradoras deveria, teoricamente, demandar uma abordagem didática também integradora (Araújo, 2014). Apesar disso, a contradição entre o pressuposto de uma didática integradora e um contexto predominantemente orientado para práticas pragmáticas e restritas ao saber-fazer imediato é evidente.

O Projeto Político Pedagógico, de maneira geral, tende a caracterizar as práticas pedagógicas dos docentes como ações técnicas e operacionais ligadas a um saber-fazer que se assemelha mais a um treinamento e controle dos estudantes do que a uma mediação para uma formação cidadã, crítica e ampla. Embora esta última perspectiva também esteja presente no documento, ela é minoritária em comparação com a totalidade das orientações para as práticas docentes registradas no PPP.

Seguimos com a análise da atualização deste Projeto Político Pedagógico ocorrida em dezembro de 2017.

O Projeto Pedagógico Institucional

O Projeto Pedagógico Institucional – PPI (2018 – 2020) que é uma atualização do Projeto Político Pedagógico anteriormente analisado, há o anúncio de concepções de formação humana e de compreensão das práticas pedagógicas docentes que são majoritariamente antagônicas às existentes no PPP.

No documento atualizado, as práticas pedagógicas dos professores não são assumidas como atividades com prescrição a ser cumprida, como constava no documento anterior. Em vez disso, são apresentadas como orientações mais amplas vinculadas diretamente a princípios de respeito à diversidade, combate às desigualdades, cidadania e autonomia dos discentes. Além disso, percebe-se um sentido de significação da prática pedagógica como uma ação com efeitos para além da sala de aula (Araújo, 2014).

Deve ser parte da prática pedagógica do IF SERTÃO-PE propiciar espaços públicos em que os direitos humanos sejam refletidos e garantidos (contra homofobia, racismo, machismo, intolerância religiosa, preconceito de ori-

gem socioeconômica, discriminações por deficiências físicas e outras). Por conseguinte, busca-se valorizar diferentes opiniões, credos políticos e religiosos, identidades de gênero, opções filosóficas e metodológicas para configurar uma instituição de ensino como um espaço plural. Portanto, respeitar a diversidade, numa sociedade que se pretende, de fato, ser laica e democrática, possibilitará a construção de um ambiente propício para uma formação acadêmica ética (IFSertãoPE, 2017a, p. 25).

[...] o IF SERTÃO-PE deve proporcionar práticas de ensino que promovam o pensamento crítico-reflexivo dos alunos, estimulando-os à capacidade de detectar os problemas e, ao mesmo tempo, dotando-os de ferramentas capazes de promover medidas que ajudem a solucionar essas dificuldades (IFSertãoPE, 2017a, p. 35).

Se um dos compromissos do professor é identificar o estágio de conhecimento do aluno que Vygotsky chamou de ‘zona de desenvolvimento proximal’ é por meio da avaliação formativa, ou seja, usando o resultado da avaliação para direcionar e ajustar o processo de ensino e aprendizado, que o professor poderá cumprir essa missão. Assim, intenciona-se uma prática pedagógica de qualidade, em que o objetivo central seja uma aprendizagem significativa e que cumpra a função de construir o perfil do egresso para a vida em sociedade e no mercado de trabalho (IFSertãoPE, 2017a, p. 43).

Em contraste com a concepção e orientação das práticas pedagógicas registradas no PPP, este documento assume a ação didática docente como valorativa e não reduzida à dimensão técnica (Candau, 2014). Dos trechos destacados, é possível inferir ações e princípios que, para se materializarem, requerem uma prática docente sensível, política, reflexiva, crítica e autônoma, capaz de formar perfis de estudantes correspondentes a tais características. Além disso, é evidente que tais práticas consideram o estudante como sujeito central da formação e reconhecem que a formação não pode ignorar o mercado de trabalho, mas também não deve se limitar a ele.

No PPI, a instituição assume o compromisso ético-político com uma formação ampliada, crítica e humanista, que coloca as necessidades humanas como centralidade (Ramos, 2008), a transformação da realidade como horizonte, e também o desenvolvimento local e regional, que não se limita à dimensão econômica.

[...] o fortalecimento das áreas humanistas é uma constante no IFSERTÃO-PE, no sentido de formar pessoas, em sua totalidade, com uma visão crítica do mundo. A formação integral humanista evita que o cidadão seja dominado pela alienação técnica capitalista, que, muitas vezes, destrói a criatividade do conhecimento (IFSertãoPE, 2017a, p. 28).

Como instituição de educação básica, profissional e superior, o IF SERTÃOPE tem como objetivo atender às exigências educacionais em vigor, e estar em sintonia com as necessidades de formação humana, a fim

de formar pessoas críticas capazes de compreender a realidade do mundo e intervir de forma positiva nos diferentes contextos: locais, regionais. Tudo isso sem perder de vista a dimensão global (IFSertãoPE, 2017a, p. 29).

O IF SERTÃO-PE apoia-se na (multi) interdisciplinaridade e transversalidade, trabalhando numa dimensão de currículo integrado/crítico. Assim, se expressa uma vontade político-educacional configurada em uma prática que não pode ser decretada como uma inovação curricular, [...] “mas como uma forma de perseguir não só a melhoria da aprendizagem dos alunos, de consolidar a função social da escola, marcando nosso posicionamento numa perspectiva curricular crítica” (PACHECO apud RODRIGUES, 2000, p.32) (IFSertãoPE, 2017a, p. 30).

O compromisso assumido pela instituição nos trechos acima reivindica uma prática pedagógica docente comprometida com princípios como a formação humana integral, a democracia, a formação autônoma e crítica do estudante, bem como com a transformação da realidade. A crítica à formação alienada pela exacerbação da dimensão técnica proporcionada pelo capital, no primeiro trecho, aponta para um compromisso ético-político de superação da dualidade estrutural e educacional, assim como para o vislumbre de uma saída pedagógica através de um currículo integrado e crítico, expresso no segundo trecho.

Há dois elementos que destacamos como fundamentais nestes trechos: a) a preocupação com uma formação que supere a lógica pragmática da formação; e b) a assunção da educação e, portanto, das práticas pedagógicas, como ações que produzem efeitos que extrapolam a dimensão escolar (Araújo, 2014).

Ao chamar atenção para uma das 'tarefas' a serem assumidas pelos professores, o PPI lança mão de um sentido presente em praticamente todos os documentos, e que contradiz em grande medida a orientação das práticas docentes expressadas até agora: a pedagogia das competências.

Para o IF SERTÃO-PE, o desenvolvimento de materiais pedagógicos tem como função principal possibilitar condições que favoreçam um diálogo didático, tanto do ponto de vista da abordagem do conteúdo, quanto da forma, seguindo as exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais. [...] O desenvolvimento de materiais didáticos é uma ferramenta eficaz para o aproveitamento dessa capacidade laboral, tanto dos docentes como dos discentes. [...] Para isso, deve-se estimular a participação na elaboração de produtos que são, ao mesmo tempo, resultantes da produção de um conhecimento e propulsores da construção do saber. Essa metodologia colabora para o desenvolvimento de habilidades e de capacidades que facilitem a adaptação do discente ao mundo do trabalho e ao exercício de uma futura profissão, além de oportunizar cada vez mais a ruptura da relação dicotômica entre teoria e prática, tão necessária à elaboração de uma aprendizagem significativa (IFSertãoPE, 2017a, p. 34).

A produção de materiais didáticos como uma das ações a serem realizadas pelos docentes pressupõe autonomia intelectual para esse exercício, embora o próprio texto expresse que a metodologia a ser utilizada na construção de materiais pedagógicos tenha como finalidade o desenvolvimento de habilidades para a adaptação dos estudantes ao mundo do trabalho e o exercício de uma profissão. Se o sentido da formação a ser realizada seria a adaptação ao mundo do trabalho e ao exercício laboral, é bastante provável que o conteúdo dos materiais didáticos produzidos possua o mesmo sentido de finalidade, ou seja, uma formação pragmática. Também chama atenção a preocupação com a superação da dicotomia entre teoria e prática como elemento fundamental para uma aprendizagem significativa. É importante destacar que, ao longo do documento, teoria e prática são sempre colocadas como dimensões que necessitam ser articuladas, mas sempre a partir do pressuposto de que a prática é a aplicação da teoria e de que ambas devem estar sempre juntas, no sentido de tentar evitar uma formação que seja exclusivamente pragmática ou muito abstrata (Candau, 1999). Essa relação dicotômica entre teoria e prática também é destacada em Moreira e Gobbi (2011) ao tratar da experiência de implantação do currículo integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Paracatu.

Ainda que o IFSertãoPE tenha assumido o compromisso ético-político com uma formação ampliada, como registrado anteriormente, e que assuma como um dos princípios que regem as políticas de ensino da instituição “A formação do ser humano em todas as suas dimensões” (IFSertãoPE, 2017a, p. 36), a instituição adota em trechos específicos do PPI a pedagogia das competências como fundamento pedagógico tanto para as organizações curriculares quanto para a própria construção dos currículos dos cursos.

As organizações curriculares dos cursos constituem o conjunto de atividades que serão realizadas tendo como finalidade a promoção e o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à formação, à preparação profissional a que se destine cada curso (IFSertãoPE, 2017a, p. 30).

A essas atividades é destinado regulamento específico por meio do qual são evidenciadas as metodologias de viabilização. Elas se tornam viáveis na medida em que se oportuniza aos discentes o desenvolvimento de conhecimentos e competências que não seriam promovidas se estivessem arraigadas a um currículo inflexível. De acordo com Perrenoud, Competência é “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos – como saberes, habilidades e informações – para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (PERRENOUD, 1999, p. 07) (IFSertãoPE, 2017a, p. 31).

Os currículos construídos pelo IF SERTÃO-PE têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais ne-

cessários ao exercício profissional e da cidadania. Com base nos fundamentos científicos, tecnológicos, sócio-históricos e culturais, a metodologia a ser adotada nos cursos deve ser pautada na autonomia e na proatividade dos estudantes, nas dimensões teóricas e práticas do conhecimento, assim como suas integrações, que devem aparecer em todas as atividades acadêmicas, não se restringindo a determinadas disciplinas ou a determinados tempos de realização do currículo. A prática profissional ocorre, simultaneamente, a partir da vivência dos componentes curriculares que visam ao fortalecimento da formação e da superação da aprendizagem apenas teórica, oportunizando o pleno desenvolvimento profissional (IFSertãoPE, 2017a, p. 32).

Apesar de não ser a perspectiva hegemônica no documento, o mesmo vincula a organização e construção dos currículos dos cursos à finalidade do desenvolvimento de competências e habilidades nos estudantes, tendo como horizonte o atendimento de demandas do trabalho. A própria noção de competência lançada mão pelo documento remete a uma compreensão de uma capacidade de mobilizar elementos cognitivos para, na prática, resolver problemas imediatos. Tal compreensão aponta para uma prática docente centrada na resolução de problemas vinculados à dimensão produtiva e desvinculada das questões históricas, políticas, culturais e sociais de maneira geral. Na tese de Pereira (2010), ela sinaliza o registro da pedagogia das competências no Projeto Político Pedagógico do Cefet-RN, mesmo o documento possuindo uma perspectiva predominantemente vinculada à formação humana integral.

Há ainda, no último trecho destacado, a preocupação com a realização da prática profissional com o intuito de não realizar uma formação apenas teórica, situando, novamente, a relação teoria e prática em um binômio expressado por Candau (1999) como uma relação dicotômica associativa, onde, apesar de separadas, há uma vinculação de subordinação da prática à teoria.

Em síntese, o Projeto Pedagógico Institucional – PPI (2018 – 2020), assume como perspectiva predominante de formação uma formação ampliada, cidadã, que supere a dualidade entre formação intelectual e manual. Por conta disso, sua orientação de prática pedagógica docente, de forma direta e indireta, aponta para uma prática não reduzida a técnica, que faça sentido do ponto de vista de sua realização para além da sala de aula e que remeta à transformação da realidade. Diferente do PPP, este PPI compreende a prática pedagógica como ação ampla, não prescritiva, cuja centralidade é o estudante e o horizonte é uma formação autônoma e humanista, mesmo que ainda adote, em determinados trechos, a pedagogia das competências como fundamento pedagógico de sua ação formativa. Lembramos que esta característica de contradição e hibridismo é comum nos documentos

institucionais estudados.

Embora não se fale diretamente em uma didática integradora neste documento, suas características apontam para essa dimensão, a da assunção da ação pedagógica como elemento ausente de neutralidade e instrumento de ação pedagógica, além de também social (Candau, 2014).

Seguimos com a análise de outro documento, em suas distintas versões, que aponta para um sentido mais prático da ação pedagógica, mesmo que não reduzida a ele, a Organização Didática.

A Organização Didática

A Organização Didática analisada refere-se à sua versão publicada em 2010 e que foi atualizada duas vezes dentro do recorte cronológico desta Tese, a primeira revisão em 2017 e a segunda em 2020, sendo que nesta última revisão o documento passou a se chamar Organização Acadêmica.

Sendo a Organização Didática um documento de orientação quanto ao funcionamento do ensino, é bastante prescritiva em muitos sentidos, o que, por óbvio, não a torna um documento neutro em termos de concepção de formação, bem como de práticas pedagógicas docentes.

A Organização Didática publicada no ano de 2010, como todos os documentos anteriores, também registra a contradição entre formação pragmática e formação ampliada, como segue.

Art. 15. O processo ensino-aprendizagem das diversas ofertas educacionais deve ser significativo, considerando as experiências e os conhecimentos prévios do aluno, para ampliá-los, reorganizá-los e sistematizá-los, compreendendo princípios filosóficos e metodológicos que proporcionem: I – trabalho pedagógico voltado para a formação integral do cidadão, referenciado por uma visão crítica de mundo, de sociedade, de educação, de cultura, de tecnologia e de ser humano; II - trabalho interdisciplinar e contextualizado, compatibilizando métodos e técnicas de ensino, pesquisa e extensão; III - postura pedagógica que pressuponha mudanças de atitude para compreender que a ação educativa pode contribuir para as transformações na sociedade, consideradas as diferenças sociais e coletivas; IV - compreensão de que os temas, problemas e preocupações de interesse sociocultural estão vinculados aos contextos de produção de conhecimentos e da vida dos grupos sociais em que a comunidade acadêmica está inserida e que as experiências sócio culturais, também, constituir-se-ão em conteúdos escolares e de caráter inter e transdisciplinar; V - procedimentos metodológicos que estão referenciados e que poderão ser implementados por meio de práticas

pedagógicas desenvolvidas pelos professores, pela equipe pedagógica, pela coordenação de curso e pela Diretoria de Ensino (IFSertãoPE, 2010a, p. 9-10).

Art. 16. O processo ensino-aprendizagem baseado nesses princípios será pautado: I - na compreensão do estudante como sujeito histórico social construtor e reconstrutor do saber; II - na atuação do professor como mediador da aprendizagem; III - na seleção de conteúdos significativos, articulando os conhecimentos conceituais, atitudinais e procedimentais; IV - na compreensão do conhecimento como inacabado e em permanente (re)construção; V - no desenvolvimento de uma avaliação de forma contínua, participativa e cumulativa; VI - na busca do diálogo como fonte de aprendizagem e interação (IFSertãoPE, 2010a, p. 10).

Ao mesmo tempo em que o processo de aprendizagem deve ser contextualizado, centrado no aluno e tem como princípios filosóficos e metodológicos a preocupação com a formação cidadã e integral dos sujeitos, uma formação crítica de mundo e de sociedade fundada em um trabalho interdisciplinar e contextualizado com vistas à transformação da sociedade, também orienta que a seleção de conteúdos deve articular conhecimentos conceituais, atitudinais e procedimentais, expressões evidentes da lógica da pedagogia das competências.

Esta compreensão contraditória, em tese, deveria gerar uma prática contraditória. No entanto, como já discutimos anteriormente, uma concepção de formação humana ampla e integral é incompatível com uma lógica de organização de conteúdos e, também, didático-pedagógica fundada na pedagogia das competências. Neste exato momento, ao se deparar com os documentos institucionais, os professores valem-se de seu poder de discricionariedade (Lotta, 2019), para reforçar o constante nos documentos, ou para contradizê-los. Na produção de conhecimento realizada na Seção 2 desta Tese, Pereira (2010) sinaliza para a distância que tem existido entre o constante nos documentos oficiais e as práticas docentes. Entendemos como importante lembrar que, como já registrado anteriormente, a perspectiva predominante de formação humana nesta primeira Organização Didática, bem como em sua primeira atualização em 2017, é a mesma, a de uma formação unilateral.

Outra expressão das contradições internas no documento diz respeito à orientação de que a instituição desenvolverá “[...] o ensino, a pesquisa e extensão como atividades indissociáveis, contribuindo para o desenvolvimento sustentável, local, regional e nacional através da (re)construção de conhecimentos científicos e tecnológicos [...]” (IFSertãoPE, 2010a, p. 31). Esta orientação reivindica uma prática pedagógica integrada entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como reconhece a ação pedagógica com potencial para

agir sobre o desenvolvimento local, regional e nacional, portanto, uma prática que não é só pedagógica, mas também política (Araújo, 2014). No entanto, no anexo II desta Organização Didática, que trata especificamente sobre os cursos integrados, o Art. 3º registra que,

Faz parte da matriz curricular a prática profissional a ser desenvolvida no decorrer do curso, envolvendo atividades tais como: pesquisas, projetos, estágios, além de outras atividades, correlatas a cada curso, contribuindo, dessa forma, para que a relação teoria-prática esteja presente em todo o percurso formativo (IFSertãoPE, 2010a).

O documento sinaliza uma preocupação bastante comum em seu interior, que é a relação permanente entre a teoria e a prática, sempre no sentido de evitar a separação delas. Há uma compreensão aqui de que tecnicamente é possível, mas não desejável, que no curso existam ações separadas entre a teoria e a prática, como, por exemplo, as próprias “práticas profissionais” a serem desenvolvidas no interior do curso. Remete-se novamente aqui a uma compreensão da relação entre teoria e prática, onde a prática é a execução daquilo que foi ensinado em teoria (Candau, 1999).

Em sua primeira atualização, em 2017, o conteúdo do documento Organização Didática, bem como sua perspectiva formativa, praticamente não se altera com relação ao documento original. A quase totalidade do texto permanece o mesmo.

Já na segunda atualização do documento, em 2020, ainda que existam vários trechos que se repetem ao longo das três versões do documento, nesta segunda atualização, há uma mudança predominante de perspectiva de formação, o que, por conseguinte, também altera a orientação da prática pedagógica docente.

Nesta segunda atualização do documento, agora intitulado de Organização Acadêmica, há uma preocupação explícita com a formação humana integral, bem como com uma formação cidadã e emancipada.

Art. 2º O IF Sertão-PE desenvolverá de forma articulada o ensino, a extensão, a pesquisa e a inovação como constituintes da formação humana integral em todos os seus níveis, tipos e modalidades de ensino, objetivando: I. a promoção do conhecimento científico e da inovação tecnológica, pertinentes às modernas relações socioculturais; II. a formação para o trabalho, numa concepção emancipatória, tendo em vista as finalidades e as características descritas no Estatuto Institucional (IFSertãoPE, 2020b, p. 2).

Art. 26. Os Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado, destinados a portadores de certificado de conclusão do Ensino Fundamental, serão planejados de modo a conduzir o estudante a uma formação para a cidadania e a uma habilitação profissional técnica de nível médio que lhe possibilitará inserção

no mundo do trabalho e continuidade de estudos na Educação Superior (IFSertãoPE, 2020b, p. 9).

Nos destaques acima, há o pressuposto de uma prática integrada que consiga articular o ensino, pesquisa, extensão e agora, também, a inovação como elementos constituintes de uma formação humana integrada, e que, ao mesmo tempo, reconhece a necessidade de formar para o trabalho, não em uma perspectiva restrita à dimensão produtiva, mas de forma emancipada. Tal orientação, ao mesmo tempo em que cria para os professores uma demanda de formação reflexiva e crítica, também aponta para uma compreensão de formação para o trabalho não alienado, ou seja, um trabalho que ao mesmo tempo em que é produtivo, também é formativo. Há aqui o reconhecimento do trabalho como um princípio educativo na perspectiva não alienante, na medida em que se reconhece que é possível a realização de uma formação com viés emancipatório (Saviani, 2007).

Nesse mesmo horizonte, o Art. 26 expressa uma perspectiva de formação para os cursos integrados que não se reduz à dimensão produtiva, muito menos a tem como prioritária. Há o reconhecimento da necessidade de uma formação que, ao mesmo tempo em que se ocupa da dimensão produtiva, também se ocupa da continuação dos estudos, superando a histórica perspectiva de terminalidade da formação no ensino médio.

De modo geral, tanto a Organização Didática de 2010 quanto sua primeira atualização em 2017 apresentam uma orientação indireta de práticas docentes muito mais vinculadas a uma pedagogia pragmática do que emancipatória. Há nítidas preocupações com uma prática pedagógica estreita e que concebe a prática como a aplicação da teoria, mesmo que constantemente exista sua defesa de articulação entre ambas. Já a segunda atualização da Organização Didática, em 2020, apresenta-se uma perspectiva de prática docente preocupada com uma formação cidadã, crítica e autônoma dos estudantes. Por mais que não se trate diretamente da relação teoria e prática, a concepção majoritária no documento aponta para uma prática pedagógica com viés integrado e que concebe a ação pedagógica não restrita apenas ao ambiente escolar (Araújo, 2014; Araújo; Frigotto, 2015).

Seguimos abaixo com a análise dos Projetos Pedagógicos de Curso, documentos mais próximos e mais utilizados como referência pelos professores para a prática pedagógica docente.

Os Projetos Pedagógicos de Curso

O primeiro Projeto Pedagógico de Curso – PPC dos cursos integrados da instituição data de 2004. Ele passou por sua primeira atualização em 2009 e sua segunda atualização em 2019, dez anos depois. Segundo a análise já realizada anteriormente nesta Tese, o primeiro PPC possuía uma perspectiva de formação humana, que foi aprofundada em sua primeira atualização, assentada na pedagogia das competências, com forte orientação ao atendimento de demandas de mercado e organização curricular justaposta. Já na última atualização, no ano de 2019, a perspectiva de formação muda radicalmente para uma formação humanística, crítica, cidadã, com preocupação na superação de uma formação dualista e tendo como horizonte a transformação social e autônoma dos sujeitos (Araújo; Frigotto, 2015). Ainda que existam estas perspectivas já colocadas, em todos os PPCs há um movimento pendular que ora sinaliza para uma perspectiva de formação, ora para a outra, ou seja, todos os PPCs expressam contradições com maior ou menor hegemonia de uma ou outra perspectiva.

Por que sinalizamos com esta introdução? Porque, especificamente no primeiro PPC, de 2004, há uma contradição bastante peculiar. Por mais que este primeiro PPC aponte para uma perspectiva de formação assentada na pedagogia das competências, ao tratar do sentido do EMI, do tipo de prática docente ou até do perfil do egresso, o texto toma como premissa uma prática reflexiva, dialógica, que reconhece a especificidade dos estudantes, e não reduz o sentido da formação à dimensão produtiva. Ao tratar de alguns afazeres dos docentes, bem como do papel da escola, o documento expressa parte dessa contradição.

Percebendo que é no ambiente escolar que se dá o processo de aprendizagem sistematizado, onde professor e aluno se defrontam com conhecimentos não apenas acumulados, mas, sobretudo articulado através do professor que propõe, dispõe, constrói, equilibra, desequilibra, provoca, problematiza com atividade e abre o leque de experimentações que possibilitam a imersão do aluno no próprio processo de aprender a aprender assim como de exercer ações sobre o objeto de conhecimento que dentro de uma dinâmica de ensino-aprendizagem-prática-teoria, passa a se perceber como sujeito dos conteúdos, promovendo o exercício da cidadania através do trabalho, tornando o ser humano um agente participativo nas modernas relações sociais que acontecem no ambiente com o qual se envolve (Cefet Petrolina, 2004a, p. 6).

[...] o papel da escola: formar cidadãos criativos, críticos, participativos, capazes de compreender e interferir no mundo que os cerca (Cefet Petrolina, 2004a, p. 7).

O primeiro trecho destacado aponta para uma compreensão da necessidade de articulação dos conhecimentos, bem como expressa uma série de ações e práticas docentes que requerem um perfil dialógico, crítico e autônomo, e que concebe a relação teoria e prática

como uma ação não desvinculada entre ambas as dimensões. Há a premissa de que o trabalho produtivo não assume centralidade na formação, bem como o documento assume como compromisso do papel da escola a realização de uma formação crítica, criativa e participativa, de tal forma que possibilite a esses sujeitos a capacidade de interferir em seus contextos. Há aqui a compreensão da realidade como um conjunto de fenômenos construídos de forma dialógica e dialética pelos sujeitos oriundos dessa formação. Para que tal formação se efetive, ela necessita de práticas pedagógicas autônomas e críticas, de uma didática integradora, bem como de uma formação não pragmática, não alienante (Ramos, 2010).

A compreensão que o documento esboça sobre o EMI, bem como sobre o perfil de egresso a ser formado pela instituição, ratifica uma formação humanista e cidadã, como a expressada acima.

[...] a partir do que propõe a LDB e amparada pela experiência com o ensino profissionalizante, a comunidade que faz o CEFET Petrolina compreende o ensino integrado como forma de assegurar uma melhor formação, uma vez que torna possível o diálogo entre as disciplinas do núcleo comum e as disciplinas da área técnica como mecanismo de formação da cidadania ao tempo em que consolida a preparação para o mundo do trabalho que demanda a sociedade contemporânea (Cefet Petrolina, 2004a, p. 9).

O técnico que irá emergir do CEFET-Petrolina, será um profissional com visão holística, empreendedor capaz na sua área de competência, ético, disciplinado, cujo fim maior em si, será incorporar e transferir técnicas gerenciais, afirmando-se como agente de transformação social e como contribuinte do desenvolvimento sócio-econômico do país, capacitado também nos domínios da ação humana, seja a vida em sociedade, seja na atividade produtiva, e ou em suas experiências subjetivas (Cefet Petrolina, 2004a. p. 19).

A compreensão exposta acerca do Ensino Médio Integrado aponta para uma formação que promova o diálogo entre as disciplinas da formação comum e a formação profissional, visando uma formação que possibilite tanto o desenvolvimento cidadão quanto a qualificação para o mercado de trabalho. É importante destacar que essa compreensão não reduz ou orienta exclusivamente a formação para a dimensão produtiva, como ocorre em várias outras partes deste PPC. Além disso, o documento expressa uma preocupação em formar estudantes com uma visão holística, capazes de promover transformações sociais e impulsionar o desenvolvimento econômico do país. Essas compreensões e orientações pressupõem uma prática pedagógica articulada, integrada e não pragmática, uma vez que a formação geral, diretamente vinculada à ideia de cidadania, não é subordinada à formação profissional.

Apesar de expressar uma premissa de prática pedagógica ampliada e com uma dimensão humanística significativa, o PPC resgata de forma contraditória a dimensão produtiva como horizonte da formação ao tratar de sua proposta metodológica, sugerindo que "A presente proposta metodológica entende que o grande instrumento de trabalho na escola é o conhecimento aplicado à vida profissional do aluno que ingressa no Ensino Médio com a proposição de contemplar o mercado de trabalho de nível técnico" (Cefet Petrolina, 2004a, p. 6). Essa compreensão pressupõe uma centralidade do mercado e da dimensão produtiva como organizadores da proposta metodológica, sugerindo que as práticas docentes deveriam ser orientadas sob a lógica do mercado, portanto, unilaterais (Barbosa; Castro, 2019).

Em síntese, este primeiro PPC do Ensino Médio Integrado, apesar de apresentar uma perspectiva de formação predominantemente unilateral, contraditoriamente pressupõe práticas pedagógicas docentes que apontam em sentido contrário ao exposto no documento. A maior parte dos trechos que registra elementos relacionados às práticas docentes reconhecem-nas como importantes elementos de transformação social, incentivadoras da autonomia dos estudantes e preocupadas com sua formação cidadã.

Seguimos com a análise da primeira revisão deste PPC, que ocorreu no ano de 2009.

1ª atualização do Projeto Pedagógico de Curso – 2009

Em 2009, foi publicada a primeira atualização dos Projetos Pedagógicos de Curso dos cursos integrados. Esta atualização aprofundou a perspectiva de formação unilateral predominante no primeiro PPC, além de criar um PPC para cada curso. Relembramos que o primeiro Projeto Pedagógico de Curso dos cursos integrados da instituição era um documento único com as três matrizes curriculares dos respectivos cursos integrados. Só a partir de sua primeira atualização em 2009 é que cada curso adquire seu próprio PPC. Para efeito de análise, como os PPCs são praticamente cópia uns dos outros, definimos o PPC do curso médio integrado em Eletrotécnica como referência para descrição e análise.

A diferença em relação ao primeiro Projeto Pedagógico de Curso é que esta primeira atualização, embora repita vários aspectos do PPC anterior, é coerente com a sua perspectiva predominante de formação. Ou seja, as práticas pedagógicas orientadas por este documento caminham no sentido da realização de uma formação pragmática, dualista e restrita. Isso, é claro, não significa que não haja perspectivas contraditórias de formação e prática pedagógica em seu interior, uma vez que este documento também apresenta as características comuns aos

documentos institucionais: contradição e hibridismo.

Apesar de destacar a compreensão do Ensino Médio Integrado como a superação do enfoque dicotômico que historicamente minimizou o ensino profissionalizante, possibilitando a articulação dos conhecimentos e a consolidação da formação global do indivíduo, o documento de 2009 assume que a forma de articulação entre a formação geral e profissional no currículo reforça o conjunto de competências comuns a serem desenvolvidas, tanto na educação básica quanto na profissional.

Portanto, embora haja a intenção de superar a dualidade na formação e preocupação com a formação integral dos sujeitos, isso é realizado a partir da abordagem da formação por competências e habilidades. Tal construção, a nosso ver irrealizável, sinaliza para uma prática pedagógica que se ocupe com a superação da dicotomia na formação, mas o faz a partir de uma prática funcional, pragmática e alienadora dos sujeitos. Consideramos que é até possível que uma formação pragmática se preocupe com a superação de uma formação dicotômica, como a própria pedagogia das competências, por exemplo, mas não ao ponto da realização de uma formação global do indivíduo. O que se quer, nessa perspectiva, é a realização de uma formação que subordine a formação geral à técnica, a prática à teoria e a cidadania ao mercado (Barbosa; Castro, 2019). Esta contradição, que não é só pedagógica, mas também fundamentalmente política, privilegia uma formação pragmática e separa a formação geral da profissional, ao reforçar em outras partes do documento a lógica da formação restrita, como segue.

Os critérios de avaliação continuada terão como principal componente a capacidade de resolver problemas, de enfrentar e superar desafios e de desenvolver projetos, com as devidas fundamentações teóricas e metodologias requeridas. Serão consideradas, nesses processos, a clareza da linguagem, escrita e oral, as atitudes apresentadas frente às dificuldades, a capacidade de trabalhar em equipe, a iniciativa e a criatividade – habilidades e competências adquiridas ao longo do curso (IFSertãoPE, 2009c, p. 90).

A racionalidade dos critérios de avaliação da aprendizagem no PPC aponta para uma formação que construa uma espécie de perfil para lidar somente com as demandas imediatas do presente e que são colocadas pelas mudanças produtivas, como a capacidade de trabalhar em equipe, criatividade, iniciativa, entre outras. Esse tipo de critério, que impõe ao mesmo tempo uma prática pedagógica e avaliativa específicas, coloca o professor diante do desafio de realizar a leitura das necessidades do mercado para o devido alinhamento com sua prática pedagógica, bem como de subalternizar a formação cidadã a uma lógica, no máximo,

produtiva. Uma prática pedagógica derivada dessa equação exige dos docentes um fino alinhamento entre as necessidades do mercado e as necessidades formativas. Nesse sentido, a compreensão que se tem do próprio trabalho diz respeito a um estreitamento dele ao sentido produtivo vinculado a um lugar específico de classe (Saviani, 1994).

O PPC indica ainda como funções da forma integrada,

A formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa; - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; - a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo; - o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos (IFSertãoPE, 2009c, p. 9).

As funções da formação integrada têm como centralidade a formação por competências, associadas à sua respectiva capacidade de proporcionar aos sujeitos as competências necessárias para acompanhar as mudanças no contexto produtivo. No entanto, a formação por competências é situada em um contexto contraditório do, entre outras coisas, aprimoramento da pessoa em sua condição humana, o desenvolvimento da autonomia intelectual, bem como o desenvolvimento do pensamento crítico. Estas funções da formação integrada apontam para uma prática pedagógica contraditória, mas que, no contexto da totalidade das funções, se opera de forma a valorizar a formação profissional, em detrimento da formação geral, o que na prática ratifica a dualidade estrutural se utilizando de uma didática predominantemente pragmática (Vázquez, 1977).

De modo geral, esta primeira atualização do PPC dos cursos integrados ratifica, de forma predominante, e aprofunda a lógica de formação dualista e imediata, colocando para o professor a responsabilidade de uma prática pedagógica correspondentemente dualista e imediatista. Mesmo existindo elementos que apontem para uma prática docente mais crítica, cidadã e autônoma, estas não são hegemônicas no contexto da totalidade do documento. O que prevalece é a reivindicação de uma prática dualista e que privilegia a formação profissional frente à formação geral. Tal privilegiamento é bastante comum na produção de conhecimento acerca da implantação e implementação da forma integrada como se vê em Da Silva (2020), Moreira e Gobbi (2011), e Brunow (2017).

Seguimos com a análise da segunda atualização do PPC dos cursos integrados,

ocorrida em 2019, 10 anos após a primeira atualização.

2ª atualização do Projeto Pedagógico de Curso – 2019

A segunda atualização dos Projetos Pedagógicos dos cursos integrados do IFSertãoPE Campus Petrolina, realizada no ano de 2019, destoa significativamente, em termos de perspectiva de formação e também de orientação de práticas docentes, dos PPCs que lhes antecederam. Esta atualização, publicada em 2019, especificamente do ponto de vista da concepção, apesar de ainda carregar elementos estruturais vinculados a uma pedagogia pragmática, aponta predominantemente para um horizonte de formação ampliada, com uma estrutura metodológica que privilegia a integração curricular e didática, bem como assume a formação humanística, autônoma e cidadã como prioridade na formação (IFSertãoPE, 2019b).

De forma mais direta, o PPC realiza algumas orientações acerca da prática docente, como segue.

Como enfoque metodológico, a prática docente a ser desenvolvida no decorrer do curso, deve ser consolidada a partir de atividades que possibilitem a construção do conhecimento, tais como: pesquisas, projetos, experimentos em laboratórios, visitas técnicas, atividades de extensão, prática profissional, entre outras, correlatas ao curso, contribuindo dessa forma para que a relação teoria-prática esteja presente em todo o percurso formativo. Os docentes em seus componentes curriculares deverão incentivar a reflexão crítica acerca dos conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais requeridas pela natureza do curso (IFSertãoPE, 2019b, p. 38).

A orientação relacionada às práticas docentes se ocupa da integração das ações de ensino com a pesquisa e extensão, dentre outras, bem como da constante preocupação com a relação entre a teoria e a prática. Ainda que haja o resgate da noção de competências como algo a ser construído nos estudantes, esta noção é reduzida aqui ao campo da formação profissional, quase como se a formação geral fosse responsável pela formação crítica e cidadã, enquanto a formação profissional fosse responsável pelo domínio das técnicas. Apesar de existir a premissa de uma formação concomitante, a totalidade da organização metodológica aponta em sentido antagônico.

A instituição expressa, no PPC, sua preocupação com uma formação ampliada dos estudantes ao tratar da forma como o PPC foi organizado, bem como ao abordar o papel da educação oferecida pela instituição e as finalidades dos cursos integrados.

A organização deste projeto se deu a partir de uma construção coletiva permeada por debates, visando a adequação do curso às bases legais, à realidade local, bem como às necessidades formativas dos discentes, buscando romper com a dicotomia entre formação geral e técnica, na perspectiva da formação humana em sua totalidade. Nesse sentido, o curso tem a finalidade, com base Resolução nº 06 de 2012, do CNE de proporcionar aos estudantes conhecimentos, saberes e capacidades profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania. Com base nos fundamentos científicos, tecnológicos, sócios históricos e culturais (IFSertãoPE, 2019b, p. 7).

Assim sendo, a educação profissional não pode se restringir apenas a preparar o cidadão para empregabilidade. Nesse sentido, o papel da Educação ofertada pelo IF Sertão-PE, Campus Petrolina, será fundamentada numa perspectiva humanista, que tem como finalidade formar cidadãos trabalhadores e conhecedores de seus direitos e obrigações que, a partir da apreensão do conhecimento, da instrumentalização e da compreensão crítica desta sociedade, sejam capazes de empreender uma inserção participativa, em condições de atuar qualitativamente no processo de desenvolvimento econômico e de transformação da realidade (IFSertãoPE, 2019b, p. 14).

Isso indica uma preocupação institucional com a superação da formação dualista e a promoção de uma formação humana integral. A instituição reconhece que os cursos integrados devem proporcionar uma formação baseada em fundamentos científicos, tecnológicos, sociais, históricos e culturais, sem privilegiar a formação profissional em detrimento da formação geral. Essa abordagem reflete uma preocupação com a formação integrada, que, de acordo com Araújo (2014), é um dos principais desafios da integração educacional, a superação da formação fragmentada.

Ao tratar do papel da educação ofertada pela instituição, o documento expressa a necessidade da superação de uma formação restrita e voltada para o atendimento de demandas de mercado, bem como registra a necessidade da formação crítica dos sujeitos de forma a possibilitá-los condições de desenvolvimento econômico e da transformação da realidade. Resgatamos aqui a defesa de Araújo (2014) acerca de uma das premissas da formação integrada, a transformação da realidade. O que a instituição assume enquanto sentido da formação lhe impõe, mas não só a ela, também aos docentes, o compromisso ético-político com uma formação inteira. Nisso, o ato pedagógico é assumido com um ato não neutro (Araújo; Frigotto, 2015), e uma didática integradora se impõe como necessária, não só para dar sentido pedagógico ao que se faz neste contexto, mas para ratificar a necessidade da superação de um modelo de formação fragmentado, dualista e de alienação dos sujeitos (Kuenzer, 1991).

Por conta do sentido geral da formação assumido no documento, faz-se necessária uma organização curricular correspondente e que assuma os mesmos princípios e orientações

da prática pedagógica já expressos anteriormente. Nesse sentido, o documento se esforça para a criação de tal correspondência.

A estrutura curricular do curso técnico de nível médio integrado [...] visa a formação cidadã para a vida em sociedade, providos de uma capacitação profissional para atuação no mercado de trabalho, com base em fundamentos científico-metodológicos, sócio-histórico e culturais. A integração curricular é vista como importante e necessária para a consolidação dos conhecimentos adquiridos pelo discente, sendo o princípio norteador da metodologia adotada no curso (IFSertãoPE, 2019b, p. 24).

Com base no PPI do IF Sertão-PE, a organização curricular do curso técnico de nível médio integrado [...] leva em consideração: • A pesquisa como princípio educativo, preceito esse contemplado por diversas Diretrizes Curriculares. Os componentes curriculares deverão contemplar a investigação e a busca, aguçando a curiosidade nos discentes, fazendo-os agentes da própria aprendizagem; • A indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão e inovação para formar indivíduos com princípios éticos e de responsabilidade, valorizando a cidadania, o respeito mútuo, a solidariedade e o espírito coletivo, objetivando construir uma sociedade mais justa; • Na integração das dimensões tecnológica, científica, cultural e de trabalho, de forma transversal, considerando as peculiaridades de qualquer ordem; • Flexibilização nas matrizes curriculares, visando a futuras atualizações oriundas do dinamismo regional e do iminente avanço tecnológico dos processos de produção, exigindo da Instituição não apenas atualização curricular, mas também modernização no processo de construção do saber, através de sua forma de aquisição e socialização do conhecimento que deverá buscar sempre romper com a velha dicotomia teoria/prática (IFSertãoPE, 2019b, p. 24).

O anunciado sobre a estrutura curricular a coloca com o compromisso de realizar uma formação que, ao mesmo tempo em que é cidadã, possibilita também uma formação profissional, ambas assentadas em fundamentos científicos, metodológicos, históricos, sociais e culturais. Aqui, tal enunciado não só não restringe a formação à dimensão produtiva, como se vale da estratégia da integração curricular como principal princípio metodológico do curso. Aliás, ao longo de todo o documento, há várias menções à interdisciplinaridade e transdisciplinaridade como estratégias de integração. Lembramos aqui que, segundo Ramos (2008), o primeiro sentido da integração é a formação omnilateral, ao tempo em que Araújo (2014) também sinaliza que a formação integrada requer uma didática integradora, bem como um compromisso ético-político de quem a realiza.

Ainda sobre os trechos acima, o documento aponta à organização curricular um compromisso com a articulação indissociável do ensino com a pesquisa e extensão, materializada em uma formação que promova a autonomia dos sujeitos em um contexto de valorização da cidadania, da solidariedade e da integração das dimensões tecnológica,

científica, cultural e do trabalho. Há também a preocupação com uma formação que supere a histórica dicotomia entre teoria e prática (Candau, 1999). Depreende-se destes elementos um currículo que se ocupa de estratégias integradoras, pois reconhece nelas uma saída ao rompimento da dualidade entre teoria e prática, bem como à superação do binômio historicamente antagônico entre formação geral e profissional.

A organização curricular deste PPC, como já registrada na Seção 3 desta Tese, foi pensada de forma a proporcionar o máximo de experiências de integração possível.

A estrutura curricular do curso foi construída e organizada por núcleos, considerando o art. 13 da Resolução nº 06 de 2012, do CNE, apresentando a seguinte estrutura: I - Núcleo tecnológico: composto pelas disciplinas de Formação Específica (Núcleo Profissional) do curso, que se encontra elencado no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, [...]. II - Núcleo politécnico: corresponde às disciplinas referentes aos fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização do mesmo no sistema de produção social. III - Núcleo comum: refere-se às disciplinas que contemplam os conhecimentos e as habilidades nas áreas de linguagens e códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, vinculados à Educação Básica. IV- Núcleo integrador: Configura-se como o espaço do currículo de promoção da interdisciplinaridade e contextualização dos saberes, através de atividades que possibilitem a ressignificação do processo de ensino e aprendizagem e a superação da fragmentação dos conhecimentos, podendo ser através de projetos integradores, de pesquisa e extensão, de inovação; da prática profissional; do estágio supervisionado, obrigatório ou não obrigatório, entre outras atividades. As atividades referentes a esse núcleo podem acontecer dentro e fora da sala de aula, em dias e horários diferentes do turno regular do curso, podendo ser utilizado o formato de ensino híbrido, uma metodologia ativa que se caracteriza por mesclar dois modos de ensino: o online e o offline, com suporte tecnológico (IFSertãoPE, 2019b, p. 24-25).

Esta arquitetura de organização curricular, organizada sob uma lógica integradora, reivindica práticas integradoras, metodologias integradoras e uma organização e disposição dos conteúdos e das técnicas na direção de uma didática integradora. A forma integrada se compromete com a superação de uma formação dualista e alienada (Araújo; Frigotto, 2015), e isso aponta para uma das finalidades das práticas integradoras, que é o compromisso com a autonomia dos sujeitos (Araújo, 2014). Ainda que seja possível um descolamento das práticas pedagógicas docentes do que esta organização curricular impõe enquanto estrutura funcional e organizacional do currículo, tal estrutura impõe ao menos dois desafios significativos: a) a superação da didática instrumental na direção da didática integradora (Candau, 1999), e; b) a construção de uma didática integradora que consiga lidar com a forma híbrida de integração

que mescla atividades presenciais com não presenciais, estabelecida como possibilidade dentro do Núcleo integrador. Conforme consta no PPC, as disciplinas da formação geral podem ofertar até 25% de sua carga horária em atividades não presenciais, enquanto a formação profissional pode ofertar até 15% de sua carga horária em atividades não presenciais, de forma que o total de carga horária não presencial ofertada na formação não supere o percentual de 20% da carga horária total do curso (IFSertãoPE, 2019b).

Para dar conta de uma organização curricular que assume a integração como seu principal princípio metodológico, o documento organiza tanto sua metodologia quanto suas estratégias pedagógicas em torno da ideia de uma formação integral e da centralidade do sujeito na formação (Ramos, 2008), bem como de princípios e estratégias que visam dar corpo ao sentido formativo predominante no documento.

A metodologia é entendida como um conjunto de procedimentos empregados para atingir os objetivos propostos para a integração da educação básica com a educação profissional, assegurando uma formação integral. Para a sua concretude, é recomendado considerar as características específicas do discente, seus interesses, condições de vida e de trabalho, além de observar os conhecimentos prévios, orientando-os na reconstrução dos conhecimentos escolares (IFSertãoPE, 2019b, p. 37).

As estratégias pedagógicas adotadas pautam-se por alguns princípios básicos: 4.7.1. Interdisciplinaridade: A interdisciplinaridade se torna imprescindível no processo de ensino e aprendizagem dos cursos de nível médio integrado, possibilitando à superação da fragmentação de conhecimentos e segmentação da organização curricular. [...] 4.7.2. Metodologias ativas e modelo híbrido: As metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, que dá ênfase ao protagonismo do discente, o seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, com orientação do professor, de forma flexível, interligada e híbrida. A aprendizagem híbrida se caracteriza pela flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõe esse processo ativo (MORAN, 2018). [...] 4.7.3. Projetos integradores: O projeto integrador ou interdisciplinar é uma metodologia ativa que possibilita a integração dos conhecimentos de diferentes áreas, docentes e discentes. [...] 4.7.4. Atividades integradoras: As ações integradoras são as atividades acadêmicas e científicas desenvolvidas no curso, a partir do núcleo integrador, que permitam por um lado, estabelecer o inter-relacionamento entre os vários conteúdos desenvolvidos nos diversos componentes do curso e, por outro, possibilitem uma maior interação do curso com a comunidade externa, tais como atividades relacionadas à prática profissional, projetos de ensino, pesquisa, extensão e inovação, entre outras (IFSertãoPE, 2019b, p. 38-40).

A estrutura metodológica e as estratégias pedagógicas reconhecem a necessidade da superação de uma didática instrumental e de práticas fragmentadas, em direção a uma

formação integrada. Para isso, valem-se da centralidade do sujeito, seus interesses e condições de vida e trabalho na formação, bem como de estratégias como o uso de metodologias ativas, interdisciplinaridade, projetos integradores e atividades integradoras para dar cabo de uma formação que se pretende inteira. Uma formação que se pretenda integrada reivindica uma relação teoria e prática vinculada à ideia da práxis (Araújo, 2014), o que implica, necessariamente, a compreensão e a própria realização de uma prática pedagógica com efeitos para além da sala de aula. Este tipo de compreensão exige de quem realiza uma prática integrada, a ciência de que os fins do EMI, em princípio, são sociais (Araújo, 2014) e que, portanto, os atos pedagógicos realizados na formação integrada são, por si só, não só pedagógicos, mas também e fundamentalmente políticos.

A concepção de formação predominante no documento, materializada em sua organização curricular e estratégias pedagógicas, cobra práticas pedagógicas que sejam correspondentemente integradas e vinculadas a um projeto educacional e societário antagônico ao estabelecido pela lógica da formação unilateral. Por isso, o sentido da formação não deve se descolar de suas estratégias e práticas pedagógicas (Araújo; Frigotto, 2015).

De modo geral, esta segunda atualização do Projeto Pedagógico de Curso dos cursos integrados do IFSertãoPE Campus Petrolina, aponta para um projeto formativo predominantemente antagônico ao registrado nos PPCs que lhe antecederam. O atual PPC registra a preocupação e defesa da superação de um modelo restrito e pragmático de formação, assume a integração curricular como princípio organizativo da metodologia, assume o compromisso com a superação de um modelo dualista de formação, bem como sinaliza para uma formação crítica e humanista que coloca o sujeito e suas necessidades como centro do processo formativo, em detrimento das necessidades de mercado, mesmo que não as ignore. Para isso, o documento cria estratégias metodológicas e de organização do currículo que reivindica dos docentes um conjunto de práticas articuladas e integradas, sempre no sentido de uma formação ampliada aos estudantes.

A totalidade dos documentos apresentados expressa perspectivas e orientações de práticas pedagógicas dos docentes diversas ao longo do tempo. Considerando a amplitude desta discussão e análise, sintetizamos no Quadro 20 a seguir, uma síntese das práticas pedagógicas docentes registradas de forma direta e ou indireta nos documentos analisados.

Quadro 20 - Síntese das práticas pedagógicas docentes nos documentos institucionais

Documento	Ano	Práticas pedagógicas docentes nos documentos
Projeto Político Pedagógico/Projeto Pedagógico Institucional	2008	O PPP assume, de forma predominante, as práticas pedagógicas docentes como ações prescritivas, técnicas e operacionais vinculadas a um saber-fazer que muito mais se assemelha a um treinamento e controle dos estudantes do que, efetivamente, se coloca como uma ação mediadora de uma formação cidadã, crítica e ampliada.
	2017	O PPI adota, de forma predominante, uma orientação de prática pedagógica docente, de forma direta e indireta, como uma prática não reduzida à técnica, que faça sentido do ponto de vista de sua realização para além da sala de aula e que remeta à transformação da realidade. Ele ainda compreende a prática pedagógica como ação ampla, não prescritiva, cuja centralidade é o estudante e o horizonte é uma formação autônoma e humanista.
Organização Didática	2010	Documento híbrido. Possui ao mesmo tempo orientações de práticas pedagógicas voltadas a uma formação pragmática, de um lado, e do outro lado, uma perspectiva de formação integral. Muito embora possua as duas perspectivas, o que predomina é uma orientação direta e indireta vinculada a uma formação pragmática. Ambas as versões de 2010 e 2017 apresentam nítidas preocupações com uma prática pedagógica estreita e que concebe a prática como a aplicação da teoria, mesmo que constantemente exista a defesa da articulação entre ambas.
	2017	
	2020	O documento apresenta uma perspectiva de prática docente preocupada com uma formação cidadã, crítica e autônoma dos estudantes. Por mais que não se trate diretamente da relação teoria e prática, a concepção majoritária no documento aponta para uma prática pedagógica com viés integrado e que concebe a ação pedagógica não restrita apenas ao ambiente escolar.
Projeto Pedagógico de Curso	2004	Apesar deste PPC apresentar uma perspectiva de formação predominantemente unilateral, de forma contraditória, pressupõe práticas pedagógicas docentes que apontam em sentido contrário ao exposto no documento. A maior parte dos trechos reconhece a prática pedagógica como importante elemento de transformação social, incentivadora da autonomia dos estudantes e preocupada com sua formação cidadã.
	2009	O documento, de forma predominante, aprofunda a lógica de formação dualista e imediata, colocando para o professor a responsabilidade de uma prática correspondentemente dualista e imediatista. Mesmo existindo elementos que apontem para uma prática docente mais crítica, cidadã e autônoma, estas não são hegemônicas no contexto da totalidade do documento. O que prevalece é a reivindicação de uma prática instrumental e que privilegia a formação profissional frente à formação geral.

	2019	O PPC registra a preocupação e defesa da superação de um modelo restrito e pragmático de formação, assume a integração curricular como princípio organizativo da metodologia, assume o compromisso com a superação de um modelo dualista de formação, bem como sinaliza para uma formação crítica e humanista que coloca o sujeito e suas necessidades como centro do processo formativo, em detrimento das necessidades de mercado, mesmo que não as ignore. Para isso, o documento cria estratégias metodológicas e de organização do currículo que reivindicam dos docentes um conjunto de práticas articuladas e integradas, sempre no sentido de uma formação ampliada aos estudantes.
--	------	---

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2008); Projeto Pedagógico Institucional – 2008-2020; Organização Didática (2010, 2017); Organização Acadêmica (2020); Projeto Pedagógico de Curso do Ensino Médio Integrado (2004); Projeto Pedagógico de Curso do Ensino Médio Integrado em Eletrotécnica (2009, 2019)

De modo geral, é possível perceber, a partir da análise documental realizada e sintetizada no Quadro 20 acima, que os primeiros documentos construídos e que se aproximam cronologicamente dos anos iniciais de implantação do EMI na instituição, expressam tanto uma concepção formativa quanto uma orientação de práticas docentes bastante vinculadas a uma lógica pragmática da formação, que reconhece no mercado o referencial de horizonte almejado e que valoriza tanto nos alunos, enquanto perfil de formação, quanto nos professores, enquanto sujeitos da prática pedagógica, um saber-fazer que os coloca como executores de um projeto construído de forma alheia a eles. Destacamos que essa perspectiva de uma formação orientada ao atendimento de demandas de mercado é elemento relativamente comum na produção do conhecimento elencada na Seção 2 desta Tese, como em Da Silva (2020), Moreira e Gobbi (2011), e Brunow (2017).

Já ao analisar os documentos mais recentes, do ponto de vista cronológico, e que também se distanciam do marco de implantação da forma integrada, é possível perceber uma maior preocupação com a reorientação da perspectiva formativa, agora humanista. Os documentos assumem a defesa de uma formação ampliada aos estudantes, de um lado, e do outro, que as práticas docentes deem conta de uma formação que seja ao mesmo tempo integrada e reflexiva, ao ponto de construir perfis de formação nos alunos que lhes possibilitem a transformação de suas realidades. Os documentos mais recentes superam uma racionalidade prescritiva da prática docente, algo que prevalece nos documentos mais antigos, e reivindicam dos professores uma prática mais reflexiva, autônoma e capaz de se comprometer com a perspectiva social, política e histórica da formação.

Seguimos com a análise e discussão acerca das práticas pedagógicas docentes estruturadas ao longo do processo de implementação do Ensino Médio Integrado na instituição.

6.2 O FEITO: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES ESTRUTURADAS NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO EMI

O processo de implantação e implementação da forma integrada no IFSertãoPE Campus Petrolina se deu em um contexto, em grande medida, de orientação das práticas e concepções por Diretrizes Curriculares⁹⁴ ainda vinculadas fortemente à pedagogia das competências, à orientação da formação profissional ao atendimento de demandas de mercado, bem como à separação da educação profissional do ensino médio. Tais diretrizes,

⁹⁴ Resolução CNE/CEB nº 04/99.

associadas a outros elementos, criaram determinações e mediações na implantação da forma integrada que, por vezes, deram suporte e referência na construção das práticas docentes neste processo. Por isso, assumimos como premissa desta discussão que as práticas pedagógicas docentes estruturadas no processo de implantação e implementação da forma integrada na instituição não se resumem a ações técnicas e operacionais. São práticas fundadas em determinadas concepções de mundo e de ser humano; portanto, são práticas políticas, além do que, para sua compreensão, não podem ser entendidas fora do contexto das micro e macro relações de poder na sociedade (Oliveira, 2019).

A pesquisa das práticas pedagógicas docentes estruturadas no processo de implantação e implementação do EMI no IFSertãoPE se deu por meio de entrevistas tanto com docentes quanto com gestores e membros das equipes técnico-pedagógicas da instituição. Neste processo, compreendemos que as práticas docentes não constituem um conjunto monolítico e uniforme. Talvez seja a isso a que uma das entrevistadas nos chama atenção.

[...] eu costumo chamar a parte de ensino de caixa de pandora. Porque o acesso a essa prática do professor é muito distante. Nós não sabemos, lamento te dizer isso. Porque, não há, na instituição esse acesso, de acessar o professor dessa forma. Eu lamento bastante, mas não há como acessar, o professor não é monitorado do ponto de vista de dar retorno concreto da sua prática, tipo assim, em algumas escolas, ensino médio é isso [...] não tem esse monitoramento (Alice – Equipe Técnico-Pedagógica).

A entrevistada chama a atenção para o fato de não existirem na instituição estudada mecanismos institucionais que possibilitem o acesso e o conhecimento dos tipos de práticas pedagógicas que são realizadas pelos professores. Para que isso aconteça, é necessário perguntar diretamente a eles e elas, e esse foi exatamente o nosso caminho.

Ao serem questionados sobre suas práticas no contexto dos cursos integrados, foi bastante comum que os entrevistados apontassem as dificuldades da integração e do próprio diálogo, tanto entre os professores da formação geral e da formação profissional, quanto entre as próprias coordenações dos cursos. Estes elementos acerca da dificuldade de integração também são bastante comuns na produção de conhecimento, tal como em Pereira (2010), Moreira e Gobbi (2011), Melo (2018), Bezerra (2020), e Da Silva (2020).

[...] tem e sempre teve muita dificuldade em fazer um curso médio integrado. Ainda existe essa barreira, de os professores do ensino médio quererem trabalhar só os conteúdos do ensino médio, e os professores das disciplinas profissionalizantes quererem trabalhar só os conteúdos exclusivos do profissionalizante [...] eu acho que o professor deveria dar uma ênfase maior na

contextualização com as disciplinas profissionalizantes. E aí a gente chama “médio integrado”, junto. [...] mas no início, e eu ainda vejo que ainda hoje existe isso, uma pequena separação. Como às vezes existe aquela separação, professor do ensino médio fica de um lado, o professor do ensino profissionalizante fica do outro. As propedêuticas separadas (Otacílio – Gestor).

[...] quem vai construir o curso mesmo vai ser a coordenação do curso. Você vai ter duas visões diferentes. Você vai ter o pessoal que dá suporte à propedêutica, pensando no Enem, vamos formar para o Enem. E você vai ter o pessoal do técnico, da área de suporte técnico pensando, vamos pensar no trabalho. Os dois, um para um lado, o outro para o outro (Luzia – Gestora).

[...] muitas vezes o que eu percebo é que há sim uma separação entre a área técnica e a coordenação do ensino médio. [...] eu acho que há essa cisão, sim, que precisam ser pensadas estratégias que possa haver uma melhor integração entre as duas áreas. Muitas vezes fica por iniciativa de alguns professores. Ao elaborar projetos de ensino e buscar essa integração com as disciplinas técnicas, mas ainda fica uma coisa muito pontual. Isso é um desafio para a instituição, pensar estratégias que possam melhor integrar tanto a área técnica, quanto a área propedêutica (Martin – Professor).

[...] hoje já não é integrado e nunca foi. Do tempo que estou nunca integrou, a gente nunca conseguiu fazer com que o conteúdo conversasse um pouquinho com a profissão dele (Willis – Professor).

A formação integral, do ponto de vista interdisciplinar, muito falada hoje e que não acontece na prática na forma, a contento, não na nossa realidade, as coisas continuam se desenvolvendo ali individualmente, cada disciplina dentro dos seus escopos (Carlos – Professor).

Os entrevistados sinalizam três perspectivas que, juntas, expressam formas que ao longo do tempo de implementação da formação integrada ainda não foram superadas. A primeira delas é a dificuldade de diálogo entre as disciplinas e conteúdos entre os professores da formação geral e profissional (Melo, 2018; Bezerra, 2020). A segunda diz respeito à distância e à dificuldade de diálogo entre as coordenações dos cursos. E a terceira é o fato de que, quando realizadas algumas experiências de integração, elas são pontuais e não estruturadas no currículo, além de agregarem poucos professores (Bezerra, 2020; Da Silva, 2020). Tal estruturação se assemelha ao que Henrique e Nascimento (2015) destacam em sua pesquisa ao registrar que a maior parte das experiências de integração curricular no EMI é pontual e não estruturada nos currículos. No entanto, tais experiências pontuais reúnem mais docentes e estudantes do que as experiências que são previamente estruturadas na organização curricular. Os relatos ainda destacam que, por conta da distância entre os docentes da formação geral e profissional, constituem-se duas perspectivas formativas dentro do currículo, uma apontando para o Enem e, respectivamente, para a continuação dos estudos no ensino superior, e, por outro lado, as disciplinas da formação profissional se (pre)ocupam com a

terminalidade do ensino médio e o atendimento das necessidades produtivas, tal qual nos trabalhos de Moreira e Gobbi (2011), e Brunow (2017).

Esta dualidade na formação incorpora, para dentro da mesma formação, o histórico movimento pendular (Saviani, 1989), que põe o Ensino Médio ora no atendimento às necessidades produtivas, ora o coloca como possibilidade de continuação dos estudos, e portanto, como fase 'não terminal'.

Segundo duas das entrevistadas, parte da dualidade nas práticas docentes se explica por questões relacionadas à formação inicial dos professores, bem como pelo próprio desafio que é realizar uma formação integrada.

Muitos saem do doutorado direto para a sala de aula, sem nenhuma concepção, ele tende a reproduzir o que ele viveu na formação. Esse é um aspecto. Às vezes até se recusa a, como é que é, os papos pedagógicos, como se isso fosse uma coisa ruim na formação (Maria – Gestora).

[...] **não é natural para o professor trabalhar de forma integrada.** Não é uma coisa natural. Realmente é uma construção ali e que depende de muitos fatores, inclusive, de boa vontade, inclusive de querer, ou de não querer. [...] A gente estão (sic) pensando inclusive no trabalho conjunto mesmo, integrado, que dois professores ou mais estejam ali na sala de aula, no mesmo ambiente. Mas, a gente conseguiu implementar isso? Não! Não é uma coisa tão simples. Mexe com todos esses paradigmas mesmo que a gente já tem da cultura cartesiana mesmo. É muito difícil, não é tão simples. Por mais que você construa ali, por mais que você discuta, a prática, ela a integração é desafio. É difícil, é complicado (Ceumar – Gestora, grifo nosso).

A entrevistada Maria registra uma prática bastante comum na rede federal de Educação Profissional e Tecnológica, que é o fato de muitos professores ingressantes na rede terem sua primeira experiência como docentes nesse momento. Esse movimento pressupõe a composição de um quadro docente altamente qualificado, mas com pouca ou nenhuma experiência em sala de aula. Como a constituição dos cursos nos Institutos Federais é realizada levando em conta eixos tecnológicos, é bastante comum os professores ingressantes serem bacharéis com pouca ou nenhuma formação pedagógica. A fala da entrevistada Maria registra que esse tipo de composição dos quadros docentes com professores sem experiência pedagógica e alta qualificação torna difícil até as discussões pedagógicas, elementos fundamentais e muito caros à formação integrada.

Já a entrevistada Ceumar destaca a cultura cartesiana de formação como grande elemento dificultador das práticas integradas. Ela reconhece que, não sendo natural o trabalho na forma integrada, é, portanto, uma construção a ser realizada, mas que essa é uma questão

multidimensional, pois há vários elementos de determinação, muitos deles, de ordem pessoal. Nos trabalhos de Melo (2018) e Bezerra (2020), parte da dificuldade alegada pelos docentes em realizar trabalhos na forma integrada se deve tanto a dificuldade de diálogo entre os professores das distintas áreas de formação, quanto pela ausência de estímulo das instituições em proporcionar momentos de integração curricular.

Ambas as falas sintetizam o desafio teórico-metodológico não somente da construção de uma didática integrada, mas do esforço institucional na construção de instrumentos, espaços e mediadores necessários à indução das práticas integradoras.

Destacamos agora, a partir dos relatos coletados, parte das práticas pedagógicas estruturadas no processo de implementação do EMI no IFSertãoPE Campus Petrolina, a partir de quatro indicadores, que são uma síntese da organização e classificação das práticas pedagógicas docentes a partir dos relatos coletados nas entrevistas, sendo: a) práticas (des)integradas e seus desafios; b) relação teoria e prática; c) relação das práticas pedagógicas docentes com o trabalho e a cidadania, e; d) as práticas pedagógicas no contexto da relação ensino, pesquisa e extensão. Nosso objetivo com esta organização diz respeito a uma exposição e análise o mais ampla possível acerca das múltiplas faces das práticas pedagógicas docentes estruturadas ao longo do processo de implementação do EMI na instituição. Segue-a.

Práticas (des)integradas e seus desafios

O trabalho pedagógico em sala de aula em um curso integrado tem como premissa a realização de práticas pedagógicas, as mais variadas possíveis, também integradas (Araújo, 2014). Como já registramos anteriormente nesta Tese, e uma das entrevistadas também traz esse relato, as discussões sobre a forma integrada, sobre currículo integrado, sobre o que é o Ensino Médio Integrado, se deram ao mesmo tempo em que ocorria a implantação e implementação dessa forma de oferta.

Não. Não teve essa discussão [sobre integração curricular], o que tinha era, quando era período de atualizar e de organizar o currículo era essa junção, mesmo. Aqui a parte propedêutica e aqui a parte profissional, depois não se usou mais esse termo propedêutico, não se usou mais profissional. [...] mas eu não lembro de ter feito nenhuma discussão nesse sentido. **Nesse sentido a gente não tinha muito acesso ao que era integrado, veio ter essa força do ensino médio integrado depois do Instituto de fato**, tomou mais força. E também **os servidores que lidam com isso foram se capacitando** [...] no caso do professor, ele aprende trocando o pneu o que é educação profissional, o que é currículo integrado (Alice – Equipe Técnico-Pedagógica,

grifos nossos).

O relato da entrevistada Alice registra o duplo movimento de não saber o que é ensino integrado e mesmo assim já o ir realizando, bem como também que as discussões sobre a forma integrada tomaram impulso a partir de dois movimentos: a construção da nova institucionalidade do Cefet para Instituto Federal e o fato de os professores que trabalham com o EMI irem aos poucos se capacitando e compreendendo, mesmo que superficialmente, os sentidos da integração. Relembramos que esses movimentos foram construídos em um contexto de pouca indução por parte do governo federal acerca das políticas relacionadas ao EMI, bem como da vigência de diretrizes curriculares ainda vinculadas à lógica da separação entre formação geral e profissional (Brasil, 1999).

Quando perguntados sobre possíveis experiências de integração curricular, bem como alguma possível dificuldade, uma parte pequena dos entrevistados sinalizou para a ausência de experiências relacionadas a esse tipo de prática integrada. No entanto, a maior parte afirma já ter participado de experiências de integração curricular, ainda que registrem esse tipo de experiência como algo pontual e, muitas vezes, realizada com docentes das próprias coordenações de curso, ou seja, sem contato entre a formação geral e a profissional.

[...] antes de eu sair [para cursar doutorado] a área da Educação Física a gente sentava para fazer um plano da disciplina com base no Projeto Pedagógico dos Cursos. E aí, a gente buscava alinhar os conteúdos do curso com a Educação Física. Isso era uma opção dos professores de Educação Física. Isso não era direcionado, e eu não lembro de ter visto algo caminhando para isso. Eu lembro muito bem que especificamente a professora [...], ela trabalhava muito bem a questão da ginástica laboral, sempre relacionado com o curso. [...] e eu ia nessa direção também. Quando eu voltei [do doutorado], não me cobraram nada. Em encontros pedagógicos, em reuniões, em nada. Quando eu precisei de alguma coisa, me pediram para eu olhar o Projeto Pedagógico do Curso. Então, nessa minha volta a coisa está solta. E aí como é que eu trabalho os conteúdos? Com base no que eu trabalhava lá atrás. Porque eu cheguei a perguntar a professora [...] e ela disse, [...] a gente está trabalhando do mesmo jeito (Professor de Educação Física – Professor).

[...] eu que sou da área de exatas e você já vê que, professores de Matemática, de Física, já preparam esse aluno de maneira que, quando eles estão lecionando as disciplinas de Matemática e Física, eles colocam questões que envolvem a engenharia civil. Isso, integrando para quando ele chegar lá na minha disciplina, [...] que eu uso muito o cálculo de áreas, volumes, o aluno já tem uma base porque ele viu uma Matemática, Física. [...] isso daí já vinha sendo trabalhado, porque a gente dizia para os professores de Matemática e de Física, da gente que é da área, a gente dizia, o cara quando chegar lá na minha disciplina, ele precisa ter uma base disso. A gente dizia para o cara da Física, para quando ele chegar lá na frente ele ter uma boa base de estática,

uma base vetorial boa [...] houve muito diálogo, tanto com o pessoal da Matemática, quanto com o pessoal da Física. Eu não tive com outras pessoas, como por exemplo, eu não tive com o pessoal da Química, que é a galera de materiais de construção (Vencedor – Professor).

[...] eu acho interessante, mas na prática, eu não tenho percebido isso acontecer [integração curricular], não sei se eu pratico isso em sala de aula, eu acho que sim, mas dentro do campo das humanidades. Acho que eu não dialogo muito com as exatas. Com a área técnica, tecnológica. Dialogo também um pouco com a ciência (Carlos – Professor).

[...] vou dar um exemplo bem específico de Eletrotécnica. [...] na parte de Eletrotécnica a gente tem um cuidado especial de direcionar o ensino da Matemática para uma parte que eles vão usar no curso deles. Mais próximo que eu chego disso daí (Antonio – Professor).

Os relatos apontam para um tipo de experiência de integração curricular que, ao mesmo tempo em que os conhecimentos da formação geral são subordinados à formação profissional, sinalizam certa dificuldade de diálogo na construção de práticas integradas. A compreensão majoritária dos entrevistados expressa uma forma de integração em que os conhecimentos da formação geral devem ser ensinados cronologicamente primeiro, para dar o devido suporte aos conhecimentos da formação profissional. Talvez isso explique a disposição, em todos os currículos analisados, onde a formação geral se concentra do início ao meio do curso e a formação profissional do meio ao final do curso (Pereira, 2010; Melo, 2018). Ainda que exista essa compreensão de como parte da integração curricular aconteça, ao falarem das experiências de integração, a dimensão integradora assume outro patamar.

[...] alguns professores, por exemplo, no curso de Edificações, a gente fez um trabalho para ver os espaços de lazer da cidade e como as edificações a geografia do lugar [...] como essa geografia, essas edificações eram pensadas com relação aos espaços de lazer na cidade. Então, eu lembro que tinha professores tanto da Edificação, como professor de História, professores de Filosofia e eu junto. Já chegamos a fazer trabalhos com comunidades quilombolas em Salgueiro a Conceição das Crioulas. Levamos alunos em visita técnica (Professor de Educação Física – Professor).

Foi iniciativa pontual de alguns professores. Não foi nenhuma orientação da instituição, nenhuma orientação pedagógica, foi iniciativa dos próprios professores. Que resolveram com um acordo elaborar um projeto de ensino, uma visita técnica que pudesse trabalhar de forma interdisciplinar. Já fizemos visitas técnicas para Salvador, eu junto com um professor de Biologia em que propomos uma visita que pudessemos visitar localidades que trabalhasse os aspectos sociais, culturais, da biologia e que ao final, os estudantes elaborassem um trabalho e que contemplassem esses aspectos. Teve outra visita também que nós fizemos para Recife. Essa foi em 2017, se não me engano, fomos eu, a professora de História e o professor de Biologia, e aí nós montamos um roteiro que pudesse trabalhar aspectos, os estudantes

tivessem contato com aspectos históricos, sociológicos, da biologia [...] eu lembro que fizemos, inclusive, uma culminância lá no campus, tipo uma amostra científica e cultural, tipo uma feira de ciências onde os estudantes elaboraram alguns produtos e trabalhavam alguns desses aspectos. Então, falaram sobre a culinária regional, falaram sobre aspectos históricos, a partir dos locais que eles visitaram (Martin – Professor).

Nós temos algumas experiências aqui, durante a pandemia deu uma diminuída, mas a gente está retomando, que são as visitas técnicas. As visitas técnicas são uma grande experiência dessa discussão que tem, por que ela envolve a área técnica, ela envolve mais de uma área das ciências humanas, História, Geografia, pega parte natureza, pega Biologia, pega Física, pega Química, pega parte de Língua Portuguesa de forma geral, Literatura, cultura [...] a gente tem outras experiências que são pequenas feiras que são feitas, pequenas culminâncias que são feitas. [...] Nós temos algumas experiências aqui, ainda isoladas, mas nós temos experiências (Francisco – Professor).

[...] participei de alguns projetos com alguns professores. A gente tentou fazer com que parte do conteúdo fosse simultaneamente, fosse interdisciplinar, professor na área que a gente estava trabalhando abordagem da disciplina de Automação Industrial, então tem uma abordagem de Automação Industrial que a gente fala um pouco do contexto histórico, fiz uma interação com a professora de Filosofia na época que tinha aqui, a gente fez uma abordagem comum nas duas disciplinas. Começava a Automação [conteúdo] com a parte de revolução industrial (Willis – Professor).

As experiências de integração, que revelam a preocupação com a realização de práticas integradoras, relatadas pelos docentes entrevistados, expressam que, para a realização de momentos de integração, a iniciativa sempre se dá por conta dos próprios professores, sem maiores iniciativas tanto da instituição (Bezerra, 2020), como sem nenhum arranjo específico na organização curricular. É bastante visível que a maior parte do que se entendia como práticas de integração seja realizada dentro do próprio corpo de docentes da formação geral, e em alguns poucos casos, na relação entre formação geral e profissional. Nos chama especificamente atenção que, os relatos apontam para o fato de que, ao ver dos próprios entrevistados, as práticas de integração que 'deram certo', sempre eram realizadas fora do ambiente físico da sala de aula, quase como se justificando que, o ambiente da sala de aula não comportaria tal composição integrada.

É perceptível a utilização das visitas técnicas como instrumento de relação interdisciplinar e que, ao mesmo tempo em que os professores conseguem realizar um trabalho multidisciplinar na realização da visita, criam opções de integração com outras disciplinas no retorno da visita técnica através de feiras de ciências ou culminâncias de projetos. Tal preocupação assume a didática como uma ação mediadora para a formação integrada, bem como assume um compromisso com a promoção da autonomia dos sujeitos

(Araújo, 2014), na medida em que propõe ações didáticas integradas reunindo uma visão integrada, na maior parte das vezes, da realidade.

Apesar da compreensão da professora Marise Ramos (2014), ao sinalizar que os conhecimentos gerais e profissionais só se distinguem frente às suas finalidades sociais e também metodologicamente, há ainda no âmbito da instituição estudada uma significativa dificuldade de diálogo entre os docentes da formação geral e profissional, entre as coordenações dos cursos, além de dificuldades que são estruturais, frutos da incompreensão institucional acerca dos sentidos da formação integrada, como segue.

[...] as experiências que tive foram com os professores da minha coordenação. Da coordenação do ensino médio. Inclusive, nessa visita que nós fizemos para Recife entramos em contato com o professor da área técnica, coordenação técnica daquele curso apresentando a proposta, e convidando o professor para poder propor algo também, uma atividade interdisciplinar para que a gente pudesse trabalhar conjuntamente. E houve certa resistência, eu lembro que houve uma resistência, mas que ele acabou assim, cedendo, propondo alguma coisa, mas com um pouco de resistência. Não foi uma coisa de livre e espontânea vontade, ou porque ele entendia que era um trabalho interessante, e de maneira geral eu percebo que há certa dificuldade de diálogo da coordenação do ensino médio com as coordenações dos cursos técnicos. Percebo que são como ilhas, e há uma certa dificuldade de diálogo sobretudo na busca por essa integração (Martin – Professor).

[...] uma das dificuldades é nossa. A gente enquanto professor. Quando a gente sai um pouco desse formato que a gente tem aqui, de forma geral, e eu me coloco também, quando a gente sai um pouco desse formato, a gente fica um pouco perdido. Então, a gente sempre vai querer puxar para cá. Então, uma das dificuldades está na nossa própria formação, e da gente arriscar mais e buscar mais. A gente encontra muita gente boa na sua área, mas ele não está disposto a se deslocar um pouquinho da sua área para poder discutir a área do outro, para poder produzir alguma coisa nova, então está no próprio corpo docente [...] e acredito que a estrutura como um todo também não beneficia isso. Então, por exemplo, a gente tem reunião de 15 em 15 dias, mas é para discutir questões mais protocolares. E não para discutir questões pedagógicas. [...] a gente ainda está muito fragmentado, e devido a essa fragmentação, acho que até o próprio aluno, ele não enxerga isso, junto. E não tem como separar. E se você quer formar para o mundo do trabalho, passa pela ideia da cidadania, passa pela ideia da reflexão. Acredito que essa área tem muito a contribuir, mas há uma separação muito grande entre a História, Geografia, que é quem é mais responsável por isso, não só elas, mas a responsabilidade maior é para a área de humanas, História, Filosofia, Sociologia, Geografia, ainda muito distante da parte técnica (Francisco – Professor).

[...] o desafio para mim, termina que é essa coisa do tempo, porque os alunos estão sempre muito sobrecarregados, esse é um problema do EMI, de ter muitas disciplinas [...] eu não acredito que seja possível algo naquele sentido interdisciplinar, não, aquilo dali, eu, nem mesmo, quando a gente está só

com a propedêutica e tenta fazer isso, nunca acabou bem, a gente fez umas coisinhas muito pontual, mas no final das contas não consegue fazer como a teoria quer que a gente faça, nunca consegui fazer, a prática nunca foi igual a teoria. E todas as vezes que eu participei de alguma coisa que tentava fazer isso é como se, [...] você acabou perdendo mais (Selaginella Convoluta – Professora).

[...] a gente teve muita resistência de, eu não, eu não tive, quando a gente tentou ampliar a discussão a gente teve muita resistência. Ampliar para outros professores. A gente fez um piloto nessa época. Abordou um semestre interessante, mas a, a gente percebeu que o currículo de muitos professores ainda está muito engessado. Que é o caderno amarelo. O caderno amarelo parece que não muda, ninguém quer mudar o slide que já está preparado há 10 anos. Então, toda vez que você mexe, bagunçou toda a minha vida acadêmica e essa integração está difícil (Willis – Professor).

A maior parte das dificuldades relatadas relacionadas ao desenvolvimento de práticas integradas diz respeito à ausência ou até mesmo à resistência ao diálogo entre os professores da mesma coordenação, entre os professores da formação geral e profissional, bem como entre as coordenações de curso que representam a formação geral, de um lado, e a formação profissional, do outro. Mas, não só isso. Há também a indicação da incompreensão relacionada ao sentido das práticas integradas por parte de alguns professores. A dificuldade ou resistência no diálogo entre as diferentes áreas, segundo os relatos, pode dever-se a limitações na formação inicial de alguns docentes, que em sua formação não tiveram a oportunidade de estudar acerca da formação integrada, bem como a um modelo de gestão das práticas pedagógicas baseadas no ícone do 'caderno amarelo', que sintetiza a resistência em modificar ou flexibilizar estruturas didáticas já consolidadas ao longo de anos de experiência.

O relato do professor Francisco sinaliza para a dificuldade e esforço que é necessário para sair de sua área específica de formação para pensar no diálogo com outras áreas e, por conta disso, pensar práticas integradas a partir da conexão entre os distintos conhecimentos. Esse tipo de movimento, ao menos de início, acaba por promover experiências integradoras que, ao fim e ao cabo, forçam um sentido da formação integrada na direção, não de uma integração, mas de uma justaposição. Em pesquisa realizada por Alves (2017), na qual investigou algumas possibilidades de práticas interdisciplinares entre os professores do IF SertãoPE Campus Petrolina na área de ciências humanas, ele registra que,

Em que pese esses docentes já terem executado em suas ações pedagógicas projetos interdisciplinares, a análise do conteúdo das entrevistas e questionários **possibilitou a inferência de que pouco se caracterizavam como tal**, devido principalmente **à falta de disposição de alguns durante a execução, apesar do conhecimento amplo sobre o conceito de inter-**

disciplinaridade que apresentaram, o que gerava na maior parte das experiências um produto final sem a integração dos saberes das disciplinas que constituíram inicialmente as propostas (Alves, 2017, p. 84, grifos nossos).

O movimento de tentar produzir ações integradas, no contexto de resistência ao diálogo entre as áreas de formação, resistência ao próprio diálogo pedagógico nas reuniões de coordenação de curso, pode explicar, ao menos em parte, os passos iniciais na direção de um esforço de práticas integradas com características justapostas. Talvez fosse a isso que a professora Selaginella Convoluta se referia, ao expressar que todas as vezes em que tentou realizar algum tipo de experiência integradora, teve a sensação de que mais perdeu do que ganhou.

Os relatos indicam ainda que, por mais que alguns docentes compreendam que a formação para o mundo do trabalho passe necessariamente pela formação cidadã, reflexiva e autônoma dos estudantes, há elementos de ordem estrutural na instituição que impedem, ou ao menos dificultam a construção de experiências de integração (Pereira, 2010), e, por conta disso, de didáticas integradoras, como, por exemplo, o fato de os estudantes do EMI estarem o tempo todo ocupados por conta do volume de disciplinas ou da alta carga horária a que são submetidos, mas não só isso. Outros relatos apontam também para limitações estruturais de outras ordens, como se vê a seguir.

[...] a estrutura da instituição não permite também, por exemplo, em uma visita [técnica] como essa, tem um regimento que só pode ir dois servidores. Então assim, para vivenciar mesmo ali com os alunos, em tempo real, só podem ir dois servidores. E desses dois servidores, um vai ser aquele que lançou, que ficou responsável pelo projeto. O outro é sempre um convidado. Mas, o retorno, é que isso envolve os outros. A gente socializa, tem um relatório, socializa, mas não é a mesma coisa. O ideal é que outros pudessem estar ali interagindo também. Aí vem a questão de recursos e até a questão de entendimento de que a atividade merece um investimento maior. Aqui mesmo, várias mostras que aconteceram, que não é nada mais do que os trabalhos que são feitos em salas de aula e acabam tendo uma repaginação para expor e vai. Só que assim, poderia ser melhor. Porque acaba sempre partindo de uma coordenação, de um grupo, a gente acaba integrando mais de forma passiva, no apreciar, no construir nem sempre essa integração acontece. É muito difícil (Luz – Equipe Técnico-Pedagógica).

[...] a integração também não é uma receita, é uma construção. Um anda de um jeito o outro anda de outro jeito. [...] é uma coisa viva na escola. Essa é uma parte do trabalho do professor que a própria estrutura ela congela muito o tempo do professor. Ela congela. O professor não pode nem pesquisar, o professor de educação básica. Porque está congelado em hora aula (Alice – Equipe Técnico-Pedagógica).

[...] do ponto de vista que ficou de resoluções dos últimos anos, melhorou do ponto de vista de regular, mas ao mesmo tempo você burocratizou a ação do professor. Então, essas ações diminuíram drasticamente. Ação de professores que faziam atividades espontâneas com relação ao aluno. Então você não vai ver uma professora de artes circulando pelo pátio fazendo uma intervenção artística, por que disseram a ela que ela tem que abrir uma extensão primeiro. [...] As normas engessaram as ações que deveriam ser feitas (Willis – Professor).

Algumas das limitações estruturais da instituição que impossibilitam ou dificultam práticas de integração possuem adensamento em parte da regulamentação do trabalho dos professores, seja restringindo o quantitativo de professores na realização de visitas técnicas, na concentração das atividades docentes em atividades em sala de aula, ou simplesmente no próprio excesso de regulação do trabalho docente, obrigando os professores a se preocuparem com expressiva produção e preenchimento documental. Tal quadro expressa uma compreensão institucional do trabalho docente, em grande parte, como uma atividade técnico-burocrática, cuja maior parte do tempo deve ser dedicada à execução de atividades previamente reguladas e planejadas. Neste sentido, o trabalho do professor é, em grande medida, reduzido ao de um cumpridor de tarefas, um executor. Este tipo de compreensão do trabalho docente não só inviabiliza a realização de uma didática integrada, mas também esvazia de sentido a autonomia do trabalho docente, desestimulando o docente de um possível compromisso ético-político com o sentido da docência, de maneira geral, e da formação integrada, de maneira específica (Araújo, 2014).

De modo geral, é perceptível uma maior preocupação dos professores com a realização de práticas integradas ao longo do tempo. Ainda que existam elementos de ordem estrutural na instituição que dificultem ou até limitem o desenvolvimento de ações interdisciplinares entre as áreas de formação, um conjunto de ações, mesmo que pontuais, já é perceptível ao longo do tempo. Este exercício de uma formação integrada sinaliza para algum nível de reconhecimento da necessidade de superação de uma formação fragmentada e de uma didática instrumental em direção a uma formação unitária mediada por uma didática integrada. Os relatos registram que os desafios para a construção de uma formação integrada são conhecidos e, em grande medida, podem ser superados a partir de um maior esforço de diálogo entre as coordenações de curso, entre os professores da formação geral e profissional, bem como da superação de uma perspectiva de prática docente instrumental, por parte da instituição. Parte desses desafios são elencados em pesquisas como a de Pereira (2010), Melo (2018), Bezerra (2020), e Da Silva (2020).

Seguimos com a exposição e análise das práticas pedagógicas estruturadas no processo de implantação e implementação do EMI na instituição a partir de outro indicador, a relação entre a teoria e a prática.

Relação Teoria e Prática

A relação teoria e prática no contexto da discussão da formação integrada não pode ser reduzida ao ato pedagógico em si, pois a partir do reconhecimento da realidade como uma totalidade social e dialética, esta relação reflete a própria relação trabalho e educação que é historicamente objeto de disputa no interior da sociedade do capital (Ciavatta, 2014).

A formação integrada, a partir de sua perspectiva de uma formação inteira, reivindica uma relação teoria e prática não só como uma ação pedagógica, mas como uma mediação na direção da superação da dualidade educacional, na superação da fragmentação da formação e na própria transformação social, a partir da ideia da práxis, que como expressa Vázquez (1977), é mais uma posição política que pedagógica.

Ao serem questionados acerca de como a relação teoria e prática se manifesta em suas práticas pedagógicas, os entrevistados em sua maioria registraram uma compreensão da prática como a aplicação da teoria e que, portanto, tal relação se manifestava através de um saber-fazer na sala de aula.

[...] muitas disciplinas conseguem fazer as práticas aliadas à teoria. [...] A prática sem teoria, os estudantes realmente, eles sabem falar, sabem dizer que não entenderam. Eu vejo que está caminhando bem. Essa parte está caminhando bem. A questão, por exemplo, de exercitar antes, teoricamente, para chegar na prática. Na pandemia o que a gente mais sentia e era reivindicada eram as aulas práticas. Então essa reivindicação, ela mostrou que as coisas andam muito juntas. O aluno que estava ouvindo um conteúdo de qualquer um dos cursos, ele necessitava de prática. As primeiras aulas que voltaram, assim de uma forma bem espaçada, com todos aqueles protocolos foram as aulas práticas. [...] Ninguém queria aula teórica não, ninguém nem falava nisso. Mas, aula prática, era uma reivindicação (Maria – Gestora).

[...] quantas questões de Matemática você resolve por semana? E quantas questões de História você resolve por semana? E de Filosofia? Aí vai ser uma tristeza. Aí Sociologia vai ser uma tristeza maior ainda. Então, quando a gente estabelece um olhar ainda hierárquico que não deveria ser [...] dentro dessa concepção, a parte técnica é técnica. Ele vai praticar, ele vai exercitar e, Matemática que vai inclusive aproximar mais. Ele vai praticar, ele vai resolver umas três, quatro questões. Já a parte de História, a parte de Geografia, essa prática, prática mesmo de botar a mão na massa, ela é mínima. E você vai dizer, o que é que um professor de História faz na sala de

aula, então? O nosso papel é trazer provocações, reflexão. Uma reflexão mais profunda sobre acontecimentos, por exemplo, a democracia grega, mas também a democracia atual. Quem sou eu nesse processo democrático? [...] Então, são essas discussões, são essas provocações que a gente vai fazendo (Francisco – Professor).

Eu tenho dificuldade de pôr em prática, vamos dizer assim [...] eu quero alcançar que esse aluno tenha o domínio de interpretação, que esse aluno tenha o domínio de produção, eu preciso de mais prática disso, ou seja, eu preciso de mais leitura para ele e eu preciso de mais produção. E aí, tirando pela minha prática, pelo meu dia a dia, eu vou dizer que fica aquém. Por que, eu não consigo dar conta como eu gostaria de dar com relação a essas duas coisas. [...] Se eu estou tendo essa dificuldade certamente o professor da outra área também possa ter (Selaginella Convoluta – Professora).

Como funciona, por exemplo, eu explico uma viga, explico como o cara dimensiona, dou a teoria que está ali no livro e aí já solto um projeto para eles. Então, sempre em minha disciplina é parte teórica, todas as minhas disciplinas são cargas horárias de 80h, é praticamente meio a meio. Teoria, prática, teoria, prática. Tudo está ligado a prática, uma viga, uma situação hipotética (Vencedor – Professor).

Vai depender muito da disciplina que estou trabalhando. [...] Já tem outras que eu não consigo, que tem que ser mais realmente na sala, tem mais cálculos, não tem como fazer práticas (Felipe – Professor).

A compreensão majoritária da relação teoria e prática nas práticas pedagógicas docentes é a de que as práticas são importantes para a materialização da teoria, pois ninguém gosta de aula somente teórica. Ainda que todos os entrevistados reconheçam a importância da unidade entre teoria e prática, tal compreensão assume a prática como a aplicação da teoria. Esta relação é nomeada por Candau (1999) como uma relação dicotômica associativa. Também é perceptível uma dualidade no relato dos entrevistados, que põe as disciplinas da área de formação geral como disciplinas teóricas, e as da área de formação profissional como disciplinas que conseguem realizar práticas. Nesta perspectiva, há um reforço da dualidade estrutural que assume a formação geral como uma formação teórica e intelectual, de um lado, e a formação profissional com uma formação vinculada a um saber-fazer, do outro lado (Kuenzer, 1991).

Embora a perspectiva majoritária da relação entre teoria e prática seja a da prática como execução da teoria, ela não é a única. Foi possível perceber nos relatos variações desta perspectiva e até o rompimento dela em casos específicos.

[...] eu pego um curso de Química, eles não têm acesso ao conhecimento da fisiologia e da bioquímica. E aí eu explico isso em relação ao corpo no esporte, o corpo em movimento, e vou explicar as possibilidades que eles têm

de entender química a partir dessa relação do conhecimento da bioquímica, da fisiologia na educação física, no esporte. Para eles entenderem alguma coisa relacionado a circulação, processo de circulação do corpo, eles vão para a pista de atletismo e fazem um teste de caminhada. Ensino eles a aferirem a pressão arterial e como isso é esquemático dentro do corpo da pessoa e as trocas bioquímicas dentro desse processo todo, e eles entendem isso aí (Professor de Educação Física – Professor).

Minha disciplina trabalha com muitos conceitos, com muita teoria. Sociologia é importante que a gente traga esse nível teórico e conceitual, mas é muito importante que a gente busque significar tudo isso na prática e no cotidiano. Então, eu busco sempre trazer exemplos do nosso cotidiano, exemplos que estão na pauta do noticiário para poder significar essa teoria, esses conceitos. E às vezes eu também faço visitas técnicas. É menos comum, mas sempre que eu tenho oportunidade eu gosto de fazer visitas técnicas para trabalhar determinado assunto. Por exemplo, já levei algumas turmas para comunidades quilombolas [...] mas, de maneira geral, essa relação se dá mais dentro da sala de aula, onde eu busco mostrar conceitos e teorias através de exemplos práticos a partir da leitura de textos, a partir de vídeos, recorrendo a diferentes recursos didáticos (Martin – Professor).

Há um reclame grande por prática. Eu não sei qual a prática em Filosofia que eu poderia estabelecer além do que eu faço, que é a ideia de ajudar aqueles indivíduos a se formarem enquanto sujeitos. Eu acho que a prática é isso, quando eu percebo um aluno evoluindo do ponto de vista crítico, questionando a sua realidade micro e macro, eu acho que isso é prática. Na minha opinião, isso é prática (Carlos – Professor).

É perceptível, a partir dos relatos acima, não somente uma compreensão um pouco distinta da relação teoria e prática exposta anteriormente, mas uma prática pedagógica que aponta em algum nível para uma relação de conhecimentos não hierarquizada, bem como sinaliza um esforço de construção didática não dualista (Candau, 1999). Parte da relação teoria e prática é realizada e assumida em uma perspectiva de formação integrada, ao expressar a didática integrada como mediação entre as distintas áreas do conhecimento, seja em uma visita técnica, seja na relação entre os conhecimentos do curso de Química e da Educação Física, como exposto acima. Também nos chama atenção o relato do professor Carlos ao assumir que sua prática e a teoria são uma unidade em suas aulas de Filosofia, na medida em que o ato de filosofar, de refletir é, em si, uma prática. Esta compreensão aponta não somente para uma didática integrada, mas para a compreensão da ideia da práxis como movimento de transformação da realidade (Vázquez, 1977).

Identificamos também que é perceptível em parte dos relatos acima um movimento já exposto anteriormente, de que essa relação teoria e prática na perspectiva da integração é um movimento que normalmente rompe os espaços físicos da sala de aula, bem como da instituição de ensino.

De forma geral, foi possível identificar nos relatos uma predominância da preocupação permanente da articulação entre a teoria e a prática. Ainda que tal movimento de ação prática docente considere, majoritariamente, que a prática é aplicação da teoria, já há um esforço de superação de uma formação fragmentada (Araújo, 2014), talvez ainda não no sentido de uma didática integrada, mas, certamente, na direção de uma formação que supere a dualidade entre formação manual e intelectual. Ainda é possível identificar que, mesmo de forma pontual, já há esforços de práticas pedagógicas que compreendem a unidade entre teoria e prática como uma ação em direção a uma formação integrada, bem como práticas que, mesmo hierarquizando a teoria sobre a prática, a fazem na direção de uma tentativa de articulação entre distintas áreas do conhecimento, e, portanto, se (pre)ocupando com a superação da formação fragmentada.

A visão dicotômica associativa descrita por Candau (1999), na qual há uma dissociação entre a teoria e a prática, mas onde a prática se subordina à teoria, e que está expressivamente presente nos relatos dos entrevistados, certamente não é o caminho mais eficiente na direção de uma didática integrada, muito embora seja possível dizer que para a construção de uma formação integrada, a saída da condição de oferta de uma formação exclusivamente intelectual e teórica ou inteiramente pragmática, seja necessária.

As práticas pedagógicas dos professores entrevistados já apontam para um horizonte que, ainda que não consigam realizar a unidade entre teoria e prática, a compreendem como um horizonte necessário.

Seguimos com a análise das práticas pedagógicas estruturadas a partir de outro indicador que reivindica práticas docentes com efeitos que não se reduzem à sala de aula, que seria a relação das práticas pedagógicas com as dimensões do trabalho e cidadania.

Relação das Práticas Pedagógicas Docentes com o Trabalho e a Cidadania

Segundo o professor Araújo (2014), os fins do Ensino Médio Integrado são, em princípio, sociais. Tal premissa aponta para práticas didáticas na formação integrada que sejam integradas, autônomas, críticas, que reconheçam a realidade como uma totalidade dialética, ao mesmo tempo em que visam à própria transformação da realidade a partir da ideia da práxis. Para isso, faz-se necessário não somente o conhecimento acerca dos princípios e fundamentos do EMI, mas assumir com eles um compromisso ético-político (Araújo, 2014).

A formação integrada implica, para o professor, mas não somente para ele, a consciência da não neutralidade do ato pedagógico (Araújo; Frigotto, 2015), assim como a compreensão de que sendo o ato pedagógico um ato também político, é, portanto, um ato com potência de transformação da realidade, para além da dimensão produtiva. Tais compreensões, por óbvio, são incompatíveis com práticas dualistas, pragmáticas, que impliquem uma formação estreita, e que reduzam a formação dos sujeitos sociais à unilateralidade da dimensão produtiva.

Ao serem questionados acerca da relação das práticas pedagógicas docentes com as dimensões do trabalho e da cidadania, as respostas apontam predominantemente para uma, ainda não superada, fragmentação e hierarquização dos conhecimentos da formação profissional sobre os conhecimentos da formação geral, e dessa forma, de uma maior importância dada nas práticas pedagógicas à formação profissional, em detrimento da formação geral.

[...] ainda tem pensamentos de que uma é mais importante de que outra [formação técnica e geral]. Isso é uma questão que a gente vive discutindo, debatendo porque não pode ser. É preciso que elas tenham a mesma importância, o mesmo peso e, professor técnico não é mais importante do que o professor da propedêutica. Não é. Mas, ainda tem umas pessoas que ainda tem essa concepção, de separar de forma, e para hierarquizar mesmo. Eu acredito que não é o caminho, lógico, de jeito nenhum, por isso que a gente sempre combate, a gente sempre discute (Ceumar – Gestora).

Tem uma coisa que a gente vem tentando derrubar ao longo dos anos, isso não vem de mim não, vem dos outros professores, a hierarquia curricular. Há uma hierarquia curricular. Então há uma hierarquia, se estabelece uma hierarquia aí. Primeiro a parte técnica, e depois vem as outras, História, enfim. Até porque tem até uma carga horária menor. A gente tem até uma carga horária menor. Hoje no médio integrado a gente tem três semestres, três semestres com eles de um conteúdo muito amplo. Então a gente vai pegando aqueles que mais discute, inclusive, exatamente, você pega a Grécia, você vai discutir democracia. Você pega a França, vai discutir república, você vai discutir movimentos sociais. Exatamente para poder trazer esse tom, e isso que ele vai usar, junto com a questão da cidadania. Mas, existe uma hierarquia, existe um distanciamento, existe uma lacuna entre a parte técnica e a parte não técnica (Francisco – Professor).

[...] ela acaba tendo um peso maior, a formação de trabalho, na minha opinião particular, que é voltado para ações de trabalho, do que a 20 anos atrás, que eram uma ações de currículo, mais voltado também para ações de cidadania. [...] anos atrás a instituição acolhia muito mais essa formação cidadã, essa formação de extrapolar o eixo técnico e ver que você, ainda na sua formação de ensino médio pode ser o que você quiser, do que hoje. Hoje você estreita essa relação muito disciplinar, que você acaba focando muito no que tem maior quantidade, ou maior relevância para ele, do ponto de vista

do maior currículo que é parte profissional, então você acaba afunilando muito o aluno, dando na orelha dele que ele vai ser um técnico, que ele vai ser um profissional da área de elétrica, por exemplo, do que ele vai ser médico. [...] ficou muito mais abreviado hoje, aqui na instituição mesmo, do que há 10 anos atrás, 15 anos atrás (Willis – Professor).

[...] geralmente nesses cursos, os primeiros anos, os primeiros semestres, que agora está semestral, são aquelas disciplinas básicas. São as mesmas para os diversos cursos. Só a partir do terceiro, quarto, seguinte, se tem as técnicas. Não só técnicas, mas também misturadas com algumas do convencional. Eu particularmente só leciono mais as disciplinas técnicas (Felipe – Professor).

É possível perceber nos relatos uma clara vinculação da cidadania com as disciplinas da formação geral do Ensino Médio, e o trabalho com as disciplinas da formação profissional. Associado a essa percepção, há o registro de que para os entrevistados, há uma maior ênfase na dimensão técnica e do trabalho na formação, como elas tendo maior peso não somente na percepção dos professores, mas também no próprio currículo dos cursos integrados. Nesta perspectiva, a formação geral apenas daria um suporte à formação profissional, já que esta última seria a formação mais importante no currículo. Esta perspectiva de privilegiamento de uma formação sobre a outra ao mesmo tempo em que ratifica uma formação dualista, tende a criar perfis individualistas, competitivos e subordinados ao mercado (Frigotto, 2012).

A organização curricular que concentra a formação geral do início ao meio dos cursos integrados e, do meio ao final dos cursos, há a concentração da formação profissional, estrutura essa presente em todos os Projetos Pedagógicos de Cursos, é sinalizada no relato do professor Felipe, bem como no relato do professor Francisco. Esse tipo de organização curricular reforça nas práticas docentes um distanciamento cronológico, bem como cria limitações para a realização de ações integradas entre a formação geral e profissional. Além disso, o professor Willis aponta para o fato de que, no currículo dos cursos integrados atualmente houve a perda de espaço relacionado à formação cidadã. A fala do professor se insere em um contexto no qual ele faz a crítica à redução da carga horária da formação geral nos cursos integrados, oriunda da Lei nº 13.415/2017, conhecida como a nova reforma do Ensino Médio.

Parte dos relatos dos entrevistados aponta para uma preocupação dos professores das áreas técnicas com uma formação cidadã dos estudantes. O que chama atenção nesses relatos, diz respeito a uma vinculação bastante fina e hierarquizada da cidadania às necessidades do mercado, como se vê a seguir.

[...] na minha avaliação, além de prova, eu não faço só prova, porque se eu

fizesse, a galera reclama, mas não tem outra maneira de avaliar, tento fazer trabalhos com que eles se apresentem, por que às vezes um aluno tímido, porque você sabe que essa parte de você chegar em uma empresa, se apresentar, meu nome é [...] sou técnico em Edificações, formado pelo Instituto Federal, queira ou não queira, é uma venda. Então, faço trabalhos com eles de apresentação, e tudo direitinho, e também solto eles no mercado de trabalho, mesmo não sendo mais obrigatório. Indicando para colegas engenheiros, para empresas que sempre me procuram, porque, queira ou não queira [...] a maioria vão para a universidade, 90 ou até 100% vão para a universidade, mas alguns querem trabalhar até para se bancar (Vencedor – Professor).

Hoje, as próprias empresas querem mais saber dessa pessoa de liderança, de comunicação, de equipe. Porque ele precisa trabalhar com equipe muito mais segmentada, diferentes áreas e multi, e eu preciso saber se esse cara sabe muito bem montar um capacitor, e também ligar um led. Ele tem o conhecimento para ligar um capacitor, mas ele está vendo um led pela primeira vez. Daí ele precisa buscar essa informação. Integrar esse pessoal aqui é melhor, está buscando mais com que esse aluno trabalhe em equipe, muito mais informação, muito mais conversando entre si e, na minha opinião, pelo menos nas minhas aulas, eu tiro aquele protagonismo do “eu liderança”. Se eu boto em uma sala 30 líderes, eles não vão conversar entre si. Eles se isolam, ainda há esse pensamento. [...] na técnica eu não posso trabalhar assim porque tudo desanda dentro do mundo profissional. [...] o pessoal está muito introspectivo. E eu preciso que ele volte a essa rotina de conversar. É a rotina do preocupar com o outro (Willis – Professor).

[...] indo para a prática, hoje em dia acontece muito das empresas demitirem o profissional não muitas vezes só pela sua questão técnica, mas pela questão de como ele lida, com essa questão cidadã, com essa questão pessoal também (Antonio – Professor).

Há nos relatos acima uma indicação de que os professores da formação profissional se preocupam com uma formação que não é somente relacionada ao domínio da técnica com os estudantes. Em suas concepções, eles expressam práticas pedagógicas que se ocupam também da formação cidadã a partir de uma didática em que os alunos possam se expor em apresentações através de seminários, evoluam de perfis introspectivos em direção ao diálogo, já que as empresas prezam por trabalhadores que dialogam, além do que, compreendem que o exercício de práticas como a iniciativa, a participação e a capacidade de trabalho em equipe são fundamentalmente necessárias para que o trabalhador possa "se vender" como um produto de melhor qualidade às empresas. Nesse contexto, o perfil de trabalhador e de cidadão se confunde a partir da centralidade da dimensão produtiva no modo de acumulação flexível, já destacado por Kuenzer (1991).

Como síntese dessa construção, em princípio, a instituição acaba por reproduzir parte

da divisão social do trabalho⁹⁵ através do exercício didático como esforço para a construção de perfis de cidadãos produtivos. Expomos anteriormente nossa compreensão acerca do que chamamos de cidadania produtiva, onde a condição de cidadão é subsumida e compreendida somente a partir de sua importância à vida produtiva.

Por outro lado, ao serem questionados sobre a relação de suas práticas didáticas com a dimensão do trabalho e da cidadania, diferente do primeiro conjunto de entrevistados, agora, um outro conjunto de entrevistados sinaliza que as dimensões do trabalho e da cidadania se fazem presentes na prática pedagógica docente a partir de vários fatores, que vão desde a experiência dos professores, sua formação inicial e continuada, até sua percepção sobre o trabalho docente. Este conjunto de entrevistados compreende que tanto os professores da formação geral do Ensino Médio, quanto os professores da formação profissional criam condições e estratégias em suas respectivas salas de aula para tratar de questões que são vinculadas à vida produtiva, mas que não se reduzem a ela.

O médio, tanto na área propedêutica quanto na área específica tem aquele professor muito dedicado a querer dar uma aula assim mesmo, que mude, aquele cuidado, sabe? E tem aquele que não está nem aí. Então, eu acho que vai variar muito (Luzia – Gestora).

O Ensino Médio regular garante o acesso a disciplinas [...] mas nem todas essas disciplinas, nem todos os professores trabalham com a perspectiva de emancipação. [...] o Ensino Médio regular não garante naturalmente educação emancipadora. Por que isso depende também da concepção pedagógica do professor (Martin – Professor).

[...] a gente pega e os meninos dizem, não professor, essa atividade hoje não dá para o senhor rever, porque nós temos aula prática, nós temos isso, nós temos aquilo. [...] mesmo a gente trabalhando separado, mais multidisciplinar do que interdisciplinar, transdisciplinar, mesmo assim a gente tem conseguido dar esse diálogo, essa dialética entre a parte técnica e a parte não técnica. A contribuição que a gente dá para a parte técnica e, conseqüentemente, ela também, por que, nós temos novos profissionais que tem essa preocupação hoje. O professor técnico, ele não é só técnico. Mas ele também traz outras abordagens aí (Francisco – Professor).

Eu não sei se no currículo, mas eu acho que na abordagem particular de cada professor no caso. Por exemplo, eu vejo que professor de certas áreas com a preocupação com a formação cidadã, e tem outros que vai ter mais preocupação com a parte técnica. Eu vejo mais uma coisa pontual. Não vejo isso no geral (Antonio – Professor).

Por que tem professores que mesmo sendo da área técnica, eles conseguem

⁹⁵ A professora Marise Ramos (2008) realiza uma crítica de que a escola não pode ser dualista ao ponto de reproduzir a divisão social do trabalho em seu interior.

conduzir o processo tendo essa preocupação com a formação humana que às vezes eu não sei nem se é intencional ou se já faz parte ali da experiência, dessa relação que tem com o mercado, com o mundo do trabalho e tal. Já outros, compreendem que tem que ensinar basicamente a fórmula, o conceito tal. Tudo isso, quando a gente analisa o currículo, a gente jamais pode dissociar com a formação docente. A formação docente é que valida ou não aquilo que foi planejado (Luz – Equipe Técnico-Pedagógica).

Estes relatos expressam um exercício didático que procura se ocupar tanto com uma formação cidadã quanto com uma formação produtiva, mas sem, necessariamente, subordinar uma à outra. É possível identificar um tipo de prática dos professores da formação geral que procura criar vínculos de sua área de formação com as áreas profissionais, bem como docentes da formação profissional que se preocupam com a realização de uma didática cuidadora, humana e que não reduz a totalidade da formação dos sujeitos apenas à dimensão produtiva. Este tipo de prática consegue enxergar uma unidade de formação que tem como horizonte o rompimento de uma lógica dualista, ao mesmo tempo em que exercita a superação de uma histórica hierarquização de uma formação sobre a outra.

Ao não priorizar os conhecimentos da formação profissional aos da formação geral (Araújo, 2014), há um esforço de reconhecimento da unidade trabalho e educação, mesmo que isso se dê de forma pontual. O registro do professor Martin chama atenção para o fato de que as disciplinas da área de formação geral não possuem, a princípio, uma perspectiva humanizadora ou emancipadora, pois isso depende da concepção pedagógica do professor. Não sendo possível afirmar, segundo o professor, que a área de formação geral tenha a *priori* uma perspectiva emancipadora, também não é possível afirmar que as práticas dos professores da formação profissional sejam, necessariamente, pragmáticas ou desvinculadas de um sentido de leitura e compreensão da realidade como uma totalidade dialética. A formação docente, bem como as experiências docentes podem ser determinantes nesse sentido, conforme a entrevistada Luz.

A partir das análises dos relatos acima expostos foi possível identificar três perspectivas de como as práticas pedagógicas docentes foram estruturadas no processo de implantação e implementação do EMI na instituição pesquisada, em sua relação com as dimensões do trabalho e cidadania.

A primeira perspectiva expressa um conjunto de práticas pedagógicas que hierarquizam e separam, dando maior ênfase à dimensão técnica da formação, a formação geral da profissional. Nesta perspectiva, entende-se que os conteúdos da formação geral se subordinam e dão suporte à formação mais importante, que é a formação profissional. Esse

tipo de separação, que é legitimada na própria organização curricular, ratifica uma lógica e racionalidade dualista que acaba por incentivar e moldar práticas docentes correspondentemente dualistas.

A segunda perspectiva sinaliza para uma preocupação com a formação cidadã por parte dos professores das disciplinas da formação profissional, tanto quanto supostamente existe desta perspectiva na formação geral. No entanto, o que se percebe é uma espécie de aprofundamento da hierarquização constante na primeira perspectiva onde, tanto a compreensão quanto as práticas docentes dos professores da formação profissional expressam características da cidadania que são subordinadas à dimensão produtiva. Nisso, todas as supostas características de cidadania que são exercitadas nas disciplinas da formação profissional são importantes e válidas na medida em que são validadas pelo mercado. Dessa forma, ao associar a primeira e a segunda perspectivas, temos uma predominância de práticas e compreensões da relação trabalho e cidadania com as práticas pedagógicas que privilegiam a dimensão produtiva, seja hierarquizando tais dimensões, seja subordinando uma à outra. Ao fim e ao cabo a dimensão legitimadora das relações é exatamente a produtiva.

Já a terceira perspectiva expressa um movimento distinto das perspectivas anteriores, no sentido de que há a compreensão e a própria prática didática, tanto por parte dos professores da formação geral quanto por parte dos docentes da formação profissional, de ocupar-se de uma formação que exerça práticas de autonomia e da relação trabalho e cidadania como uma unidade na qual os estudantes devem ser formados. Nesta perspectiva não se entende os conteúdos de forma hierarquizada, bem como as áreas de formação. Esta é a perspectiva que mais se aproxima de uma formação integrada e que, portanto, aponta para práticas pedagógicas correspondentemente integradas. Da mesma forma que esta é a perspectiva que mais se aproxima da compreensão do ato pedagógico como não neutro, bem como exercita o rompimento de uma lógica dualista da formação (Araújo; Frigotto, 2015).

Seguimos, dessa forma, com a análise do último indicador selecionado que nos possibilite uma compreensão acerca das práticas pedagógicas implementadas no EMI no contexto da instituição estudada.

As Práticas Pedagógicas no Contexto da Relação Ensino, Pesquisa e Extensão

Comprendemos que as práticas pedagógicas docentes que assumem a relação do ensino com a pesquisa e a extensão tanto podem ter quanto se aproximam de práticas que têm a práxis como fundamento e mediação com a realidade. Tais práticas tendem também a ter

como fundamento a relação entre o trabalho, a ciência e a cultura como base sobre a qual as ações e vinculações do ensino com a pesquisa e extensão possibilitam não só o conhecimento sobre a realidade, mas sua transformação.

Quando perguntados sobre se há relação das ações do ensino com a pesquisa e extensão no EMI, bem como quais seriam, os relatos em sua integralidade expressam que há nítida relação entre as três áreas, embora existam inúmeras limitações para que tal relação se efetive.

Extensão, conhecimento do esporte, dando acesso a um conteúdo de voleibol aos alunos, e os alunos pedem para praticar mais. E aí, aumenta a demanda de alunos para ir para além de uma disciplina, a gente abre espaço para o que a gente chama em educação física de treinamento de equipe desportiva. Vamos montar equipes de voleibol para participar de jogos institucionais. E aí aparece um bocado de aluno, mais de 60 alunos para praticar voleibol onde a gente teria que ter só 24 alunos. A gente não vai dispensar esses alunos todos, o que é que faz? Uma das saídas é oferecer disciplinas optativas, e outra, projeto de extensão para tratar desses conteúdos com a comunidade. Projeto de extensão para divulgar a cultura corporal para a comunidade do João de Deus partindo do interesse dos alunos. Uma aluna que se empolga em uma aula de dança, quer oferecer dança para as alunas do João de Deus. [...] já aconteceu isso aqui, na minha disciplina. [...] a gente fica um ano na comunidade. [...] e pesquisa a mesma coisa. A minha primeira aluna de Pibic aqui, [...] era uma aluna despertada por uma aula sobre os usos de anabolizantes no esporte e no cotidiano. Estética. Essa menina se interessou, a gente fez o trabalho de pesquisa, deu uma coincidência enorme que no momento em que, quando a gente apresentou o trabalho em um congresso aqui na, no Centro de Convenções [...] isso foi no mesmo final de semana, o Fantástico apresentou que Petrolina é uma das cidades que mais consumia, que tinha problemas com anabolizante, e essa menina foi fazer medicina (Professor de Educação Física – Professor).

[...] principalmente, tem melhorado muito. Mas, a gente hoje, assim, se você perguntar assim, para a maioria dos alunos, talvez eles digam, não. Não, não tem. Mas, tem. E, porque que tem, porque nós temos muitos professores aqui pesquisadores. Não é o meu caso, eu pouco pesquiso, eu sou mais dador de aula mesmo, eu sou um contador de história. Eu faço provocações, [...] mas a gente tem muitos colegas aqui que dedicam parte de sua carga horária à pesquisa efetiva. Eu não vejo como eu me dedicar como professor a essa pesquisa e ela não refletir no seu ensino médio. Consequentemente ela vai trazer alguma coisa relacionada à extensão. Então, o número de pesquisadores que nós temos aqui é enorme. As últimas pesquisas que saíram aqui, em termos de produção científica aqui é significativo. Muitos desses professores estão no Ensino Médio. [...] então tem. Talvez de forma muito pontual, mas a gente tem. Essa engrenagem poderia ser melhor? Poderia! (Francisco – Professor).

[...] os professores normalmente, quando a gente fala os editais do Pibic Jr. Todos são voltados para o Ensino Médio, então a gente tem a maior parte hoje do campus atuando com pesquisa. Atua em cima do segmento dos

alunos do Ensino Médio no Campus Petrolina. Muitos alunos são envolvidos sim, com pesquisa e extensão. Esse último edital, mais sofrido, que eu chamo, apesar de ter tido vagas, ele teve menos participação. [...] está faltando treinamento para esse professor, do que é a extensão e a pesquisa. Principalmente o que é a extensão (Willis – Professor).

Os relatos expressam que existem práticas docentes que realizam essa articulação entre as ações de ensino com a pesquisa e a extensão. Parte das ações, inclusive, possibilita que exista um estreitamento da instituição de ensino, via projeto de extensão, com a comunidade, proporcionando aos alunos experiências que eles não teriam sem essa correlação da extensão e ensino. Há ainda o registro de que o número de pesquisadores na instituição que dão aulas no Ensino Médio Integrado é expressivo, e que necessariamente o desenvolvimento de práticas de pesquisa e extensão acabam por produzir efeitos de melhoria no ensino. A articulação entre estas três dimensões, ainda que feita via editais de pesquisa e extensão, como sinalizado no relato do professor Willis, possibilita para o professor um exercício de prática pedagógica que não reduz as ações de ensino apenas à sala de aula, e para o aluno produz um exercício de vinculação dos conhecimentos com sua realidade mais próxima. Este tipo de prática assume a práxis pedagógica como fundamento, ao mesmo tempo em que combate a lógica da formação hierarquizada e fragmentada (Araújo, 2014).

Parte dos relatos acima, ao mesmo tempo em que registra ações de articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, também dá indícios de algumas das limitações nesta articulação, tais como sua centralidade focada na oferta de editais. Algumas outras são elencadas nos relatos a seguir.

[...] o Instituto Federal é uma instituição que trabalha sobre esse tripé do ensino, da pesquisa e da extensão, e que oferece oportunidade para que os professores possam desenvolver projetos de iniciação científica, projetos de extensão junto aos estudantes do Ensino Médio Integrado, e isso acaba sendo um diferencial para a formação deles. Eles têm a oportunidade de desenvolver pesquisa, ainda no Ensino Médio. [...] eu acho que existe a possibilidade, eu acho que existe essa possibilidade de articulação, mas que muitas vezes não acontece na prática, porque eu percebo que muitos professores acabam se limitando à sala de aula. Que não desenvolvem projetos de pesquisa, extensão. Então eu acho que se apresenta como uma possibilidade, como um potencial, mas que nem sempre acontece na prática (Martin – Professor).

Eu acho que as ações de extensão e pesquisa, elas têm um problema, é que a gente, quando faz, geralmente você tem um aluno, no máximo dois alunos bolsistas para acompanhar, então não é uma ação de pesquisa que eu envolvo a sala inteira, esse é um problema. (Selaginella Convoluta – Professora).

Pesquisa e extensão parte do interesse, mérito do docente. Eu não tenho nenhum incentivo para participar disso. Não há uma política voltada para incentivar, e também dar subsídios. Se resume a oferta de bolsas. Quando não tem bolsas, é voluntário. Então nem se fala. É mérito nosso! Mérito nosso e dos alunos. [...] se o professor quiser. Eu acho que é uma minoria em nossa realidade que desenvolve pesquisa e extensão. Mas, o espaço existe, agora, é um espaço que não tem uma política de incentivo e acompanhamento (Carlos – Professor).

Um aluno quando ele está apenas no Ensino Médio dificilmente ele vai ter essa oportunidade de fazer uma pesquisa e publicar em um artigo, em um periódico. Então, já começa daí essa diferença de um aluno [...] que passou por um Ensino Médio Integrado e um aluno que foi apenas do Ensino Médio. Esse contato que ele pode ter com a pesquisa, com a extensão, claro que nem todos participam, não é?! Está lá disponível e cada um vai do seu interesse. Eu vejo essa relação bem próxima lá, e isso diferenciam bastante quando participam e chegam na universidade (Felipe – Professor).

Os relatos expressam uma severa limitação na articulação das ações de ensino com a pesquisa e a extensão. Há uma centralidade da oferta de ações de pesquisa e extensão sendo realizada por editais, respectivamente, de pesquisa e extensão. Por mais que existam editais orientados especificamente para a oferta da pesquisa e extensão para estudantes do EMI, a quantidade de vagas é limitada e somente quem passa nos processos de seleção é que participa destas ações. Como disse a professora Selaginella Convoluta, cada professor só orienta um ou dois alunos em suas práticas de pesquisa e ou extensão, o que implica a ausência da maior parte dos estudantes no envolvimento dessa articulação das três dimensões. Na prática, isso aponta para a ausência de dispositivos no interior do currículo do EMI, ou em sua própria organização curricular, que possibilitem a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Além disso, é de difícil percepção a própria articulação destas três dimensões, tendo em vista a pesquisa e a extensão se darem via editais de seleção específicos e sem relação direta com o ensino.

Os relatos expõem um hiato de iniciativas da instituição relacionadas a incentivos à pesquisa e extensão, ao monitoramento das ações, além da própria ausência de dispositivos que insiram no interior do currículo estratégias de articulação do ensino com a pesquisa e extensão. Dessa forma, as possíveis práticas docentes que visam essa articulação do ensino com a pesquisa e a extensão se dão a partir dos próprios interesses, não de uma organização curricular que vise tal articulação.

De modo geral, ainda que todos os entrevistados expressem concordância de que há articulações entre o ensino com a pesquisa e a extensão, estas articulações se dão de forma isolada e pontual por cada docente, e na maior parte dos casos, se dão via editais de seleção

específicos para oferta de bolsas de pesquisa ou extensão e que não fazem diretamente vinculação com as atividades de ensino. Nos chama atenção a ausência, registrada nos relatos, de estratégias e dispositivos no interior do currículo que visem a articulação do ensino com a pesquisa e extensão.

É notável que a totalidade dos relatos expressa práticas pedagógicas docentes que foram se modificando ao longo do tempo. Elementos relacionados à pedagogia das competências, como uma prática pragmática e fragmentada, por exemplo, aos poucos vão dando lugar a experiências de integração que, mesmo sendo pontuais, já sinalizam um avanço na compreensão do que é o EMI, um currículo integrado, além de uma didática integrada. Mesmo ainda existindo, de forma predominante, um conjunto de elementos que apontam para práticas pedagógicas que se assentam em perfis criados pelas necessidades do mercado, já é possível dizer que há movimentos de uma nova compreensão da relação da didática como um ato político, e do EMI como uma possibilidade de formação ampliada e autônoma, mediada por uma didática integrada.

Esses elementos expressos acima foram resumidos no Quadro 21 a seguir, como um esforço de sintetizar as práticas pedagógicas que foram estruturadas, a partir dos quatro indicadores elencados, ao longo do processo de implantação e implementação do EMI na instituição.

Quadro 21 - Síntese das práticas pedagógicas docentes estruturadas

Indicadores	Práticas pedagógicas estruturadas
Práticas (des)integradas e seus desafios	É perceptível uma crescente preocupação dos professores com a realização de práticas integradas ao longo do tempo. Apesar dos obstáculos estruturais na instituição que dificultam ou até limitam o desenvolvimento de ações interdisciplinares entre as áreas de formação, já se observa um conjunto de iniciativas, mesmo que pontuais, ao longo do tempo. Esse compromisso com uma formação integrada indica um reconhecimento gradual da necessidade de superar uma formação fragmentada e uma didática instrumental, em favor de uma abordagem mais unificada mediada por uma didática integrada. Os desafios para alcançar essa formação integrada são conhecidos e, em grande medida, podem ser superados por meio de um maior diálogo entre as coordenações de curso, entre os professores da formação geral e profissional, além da superação de uma perspectiva de prática docente predominantemente instrumental por parte da instituição.
Relação teoria e prática	Há uma predominância, nos relatos, da preocupação permanente da articulação entre a teoria e a prática. Embora esse movimento de ação prática docente considere, em sua maioria, que a prática é a aplicação da teoria, já se observa um esforço para superar uma formação fragmentada. Talvez ainda não no sentido de uma didática integrada, mas certamente na direção de uma formação que ultrapasse a dualidade entre formação manual e intelectual. Também é possível identificar que, mesmo que de forma pontual, já existem esforços de práticas pedagógicas que compreendem a unidade entre teoria e prática como um passo em direção a uma formação integrada. Além disso, há práticas que, mesmo hierarquizando a teoria sobre a prática, tentam articular diferentes áreas do conhecimento, preocupando-se assim com a superação da formação fragmentada. As práticas pedagógicas dos professores entrevistados indicam um horizonte em que, mesmo que não consigam alcançar a plena unidade entre teoria e prática, reconhecem essa unidade como um objetivo necessário.
	As práticas pedagógicas estruturadas a partir deste indicador apresentam-se em três perspectivas. A <u>primeira perspectiva</u> expressa um conjunto de práticas pedagógicas que hierarquizam e separam a formação geral da profissional. Nesta perspectiva, entende-se que os conteúdos da formação geral se subordinam e dão suporte à formação profissional. Esse tipo de separação, legitimado na própria organização curricular, ratifica uma lógica dualista que incentiva e molda práticas docentes correspondentes, separando a formação para o trabalho de uma formação para a cidadania. A <u>segunda perspectiva</u> sinaliza uma preocupação com a formação cidadã por parte dos professores das disciplinas da formação profissional. No entanto, o que se percebe é um aprofundamento da hierarquização presente na primeira perspectiva, onde tanto a compreensão quanto as práticas docentes

<p>Relação das práticas pedagógicas docentes com o trabalho e a cidadania</p>	<p>dos professores da formação profissional expressam características da cidadania subordinadas à dimensão produtiva. As práticas de cidadania exercitadas nas disciplinas da formação profissional são importantes e válidas na medida em que são validadas pelo mercado. Por fim, a <u>terceira perspectiva</u> expressa um movimento distinto das perspectivas anteriores. Há uma compreensão e prática didática, tanto por parte dos professores da formação geral quanto da formação profissional, de uma formação que exerça práticas de autonomia e da relação trabalho e cidadania como uma unidade na qual os estudantes devem ser formados. Nesta perspectiva, os conteúdos não são entendidos de forma hierarquizada, assim como as áreas de formação. Esta é a perspectiva que mais se aproxima de uma formação integrada e, portanto, aponta para práticas pedagógicas correspondentemente integradas.</p>
<p>As práticas pedagógicas no contexto da relação ensino, pesquisa e extensão</p>	<p>Ainda que todos os entrevistados expressem concordância de que há articulações entre o ensino, a pesquisa e a extensão, essas articulações ocorrem de forma isolada e pontual por cada docente. Na maioria dos casos, acontecem por meio de editais de seleção específicos para a oferta de bolsas de pesquisa ou extensão, que não estão diretamente vinculados às atividades de ensino. Dessa forma, as experiências didáticas que relacionam, ou que pretendem relacionar, as atividades de ensino com a pesquisa e extensão não envolvem todos os alunos do EMI, apenas os alunos que são aprovados nas seleções via editais de pesquisa e extensão.</p>

Fonte: entrevistas realizadas com professores, gestores e equipe técnico-pedagógica do IFSertãoPE Campus Petrolina

As análises realizadas dos relatos dos entrevistados indicam que, apesar de ainda existirem nas práticas pedagógicas docentes elementos fundados na pedagogia das competências, na lógica pragmática e na racionalidade mercantil, a experiência de convivência com os estudantes do EMI tem possibilitado mudanças ao longo do tempo que apontam para uma maior compreensão dos elementos conceituais e metodológicos relacionados à forma de oferta integrada.

Os relatos também apontam para uma ausência ou insuficiência de ações de indução por parte da gestão da instituição para o desenvolvimento de práticas de integração, bem como para o aprimoramento de uma didática integradora. Tais elementos são bastante comuns na literatura levantada na produção de conhecimento realizada na Seção 2 desta Tese em trabalhos como Pereira (2010), Melo (2018), Bezerra (2020), e Da Silva (2020).

O que os relatos tornam visível é a existência de elementos infraestruturais e burocráticos que mais dificultam do que auxiliam no desenvolvimento de práticas que sejam correspondentemente equivalentes à formação que se propõe integrada.

Algo que nos chama especificamente atenção diz respeito a uma aparente contradição entre as concepções que parte dos entrevistados possui acerca do perfil de alunos egressos do EMI, e suas respectivas práticas pedagógicas. Na Seção 4 desta Tese, já registramos qual é a compreensão que a maior parte dos relatos possui acerca do que se espera de um egresso do Ensino Médio Integrado. Esta compreensão também revela qual a concepção que os docentes possuem sobre o que é o EMI. O resultado expressa um entendimento majoritário de que a formação integrada deve possibilitar aos egressos uma formação crítica, cidadã, autônoma e que não seja restrita aos elementos que orbitam em torno da lógica e racionalidade mercantil (Ciavatta, 2014). No entanto, as análises das práticas pedagógicas anunciadas nos relatos indicam que, apesar de já existirem práticas que correspondem às concepções indicadas para o que se espera de um egresso do Ensino Médio Integrado da instituição, há uma predominância de práticas pedagógicas ainda vinculadas a uma lógica pragmática da formação, que subordina a prática à teoria, que realiza exercícios de práticas de cidadania em sala de aula, mas que precisam ser legitimadas pelo mercado, além do que possuem desafios vinculados ao próprio diálogo entre professores e coordenações de curso. Esta contradição também é registrada na pesquisa desenvolvida por Melo (2018).

Compreendemos que o avanço já existente no sentido da construção de uma prática pedagógica integradora não deve ser desconsiderado ou minimizado diante dos inúmeros desafios existentes, seja nas limitações relacionadas à formação inicial e/ou continuada dos

professores, ou nos desafios ainda a serem superados do ponto de vista da compreensão institucional sobre as práticas docentes.

Seguimos, na próxima seção, com uma análise da correlação entre o que os documentos apontam/orientam acerca das práticas pedagógicas docentes e o que efetivamente foi estruturado enquanto práticas pedagógicas no processo de implantação e implementação da forma de oferta integrada na instituição.

6.3 (IM)PERTINÊNCIAS ENTRE O DITO E O FEITO: (AS)SIMETRIAS ENTRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ESTRUTURADAS E OS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

Nosso interesse na investigação acerca da correlação entre o que os documentos orientavam acerca das práticas pedagógicas e o que efetivamente foi estruturado diz respeito ao quanto as práticas estruturadas podem assumir um caráter prescritivo, de resistência ou apatia frente aos documentos institucionais, em um contexto no qual tais documentos institucionais refletem, em grande medida, as determinações das legislações e normativas nacionais acerca do EMI e que contêm em seu interior várias das contradições entre trabalho e educação, bem como entre perspectivas antagônicas de formação. Neste horizonte, ratificamos que as práticas pedagógicas não se desvinculam das disputas e contradições existentes nas macro políticas, como expressões da realidade como uma totalidade social e dialética (Cury, 1983), bem como ao mesmo tempo em que podem contestar, também podem legitimar a hegemonia e, por conta disso, consolidar interesses de classe manifestos nas distintas relações de poder no interior de uma instituição de ensino, de modo específico, e nas próprias relações sociais, de modo mais amplo. De todo modo, nossa compreensão é de que não se desvinculam as práticas pedagógicas estruturadas das relações de poder e hegemonia estabelecidas no interior da sociedade do capital (Vázquez, 1977).

As análises realizadas expressam pontos de contato entre as práticas pedagógicas docentes estruturadas ao longo da implementação do EMI, da mesma forma que existem distanciamentos e até divergências com relação ao que consta nos documentos institucionais como orientação para as práticas pedagógicas docentes. Fica evidente nos relatos que, dentre os vários documentos institucionais que tratam ou fazem menção ao Ensino Médio Integrado, é bastante comum os entrevistados sinalizarem para o Projeto Pedagógico de Curso – PPC como o documento de referência e também mais próximo do qual eles têm conhecimento e contato.

Ao serem perguntados sobre se possuem conhecimento acerca dos documentos que tratam do EMI na instituição, somente um entrevistado expressou desconhecer tais documentos.

Eu tenho mais acesso aos Projetos Pedagógicos de Curso. Eu tenho mais conhecimento dos Projetos Pedagógicos de Curso (Martin – Professor).

Tenho. Talvez eu não consiga é absorver, por que é muita coisa. Mas, assim, tenho (Selaginella Convoluta – Professora).

Todos os professores estavam convidados para participar e opinar [na construção do PPC do curso], não era uma coisa totalmente fechada. Eu estou sabendo que estava sendo construído, eu pedi para o presidente da comissão para participar de qualquer reunião, que teve reunião pública lançada no e-mail. Quando ia ter a reunião, era lançado para todos os docentes que iria ter a reunião do Ensino Médio para tratar disso e daquilo, então todo mundo recebeu esse e-mail. [...] a ninguém foi negado participar disso. [...] se você não é convocado, a maioria das pessoas não vai. O que decidir está bom, o que fizer está bom (Willis – Professor).

Não, para ser sincero, não. Não porque são regimentos que mudam com muita facilidade, tem um rodando agora, inclusive, e eu parei de acompanhar, eu e muitos colegas paramos de acompanhar, é um desgaste mesmo, e também excesso de trabalho burocrático. Esses sistemas são terríveis (Carlos – Professor).

Tenho. Até, inclusive, esse o Projeto do Curso é disponível na página do Instituto. Então qualquer aluno, qualquer pai, pode pegar ele e ver, as disciplinas, ver o conteúdo de cada disciplina, ele é divulgado no site do Instituto (Felipe – Professor).

Os relatos expressam que o documento de maior conhecimento e aproximação dos professores é exatamente o Projeto Pedagógico de Curso, e que em seu processo de construção os docentes são convidados a participar, o que, ao menos em tese, impossibilitaria seu desconhecimento. Também é relatado que o PPC está disponível na página da instituição na internet para que qualquer pessoa possa acessá-lo. Este conjunto de relatos deixa claro a facilidade de acesso e a importância do PPC como o mais importante documento para as práticas pedagógicas dos professores. O único docente que alegou desconhecimento dos documentos relacionados ao EMI justifica tal desconhecimento pela quantidade de documentos que são produzidos, bem como pelo excesso de trabalho dos professores e pela dificuldade de trabalhar com determinados sistemas que regulam o trabalho docente. De toda forma, a quase totalidade dos professores expressa ter conhecimento ao menos do Projeto Pedagógico de Curso.

Ao serem perguntados sobre como tomam conhecimento acerca dos documentos que

são produzidos pela instituição sobre a forma de oferta integrada, os relatos expõem certas fragilidades neste acesso.

A princípio o coordenador toma conhecimento e traz na coordenação. Porém, eles não estão juntos. [...] a coordenação de Edificações não está junta com a de Eletrotécnica, com a de Química, com a de Informática, com a propedêutica. Eu falei as 4 do Ensino Médio Integrado aqui. Isso faz com que a gente nunca saiba e nunca tenha a oportunidade de uma discussão, de uma reflexão ampla. Se concorda é naquele grupinho, se discorda também morre ali naquele grupo. [...] esses documentos eles são sempre, além de ter o site institucional que por obrigação tem que estar lá publicizado, mas aí depende do interesse individual. Esses documentos eu noto que sempre, tudo o que é lançado, o coordenador, ele traz. Só que aí, é aquela coisa, uma coisa é você discutir antes, ou analisar aquele documento, outra coisa é trazer, cumpra-se. E nesse cumpra-se, as pessoas geralmente não gostam de cumprir por que receberam a ordem. [...] se houvesse maior discussão, e se envolvesse todo mundo na construção, aí sim nós teríamos um Ensino Médio Integrado [...] mas, com uma sustentação, com maior engajamento (Luz – Equipe Técnico-Pedagógica).

Aí é um gargalo, por que na minha cabeça um documento precisa ser implantado. E a implantação é um processo. Todo documento precisa ser implantado, senão ele vai ser um documento morto. Alí bota no site. Mas, nosso problema aí é menos do problema de não fazermos a implantação do documento, como seria essa implantação? Seria, você chamar a comunidade e mostrar, nós temos esse documento. Foi construído com representantes de cada campus para resolver tais e tais problemas, ele quer dizer isso, então mostrar o documento, é o mínimo. É o mínimo. Em cada comunidade a gente chegar e mostrar o documento. Vocês têm isso para analisar. Segunda parte, colocar um sistema de comunicação da instituição. Que são as mídias. E ter um arquivo lá no site. Isso também é outro gargalo, é uma coisa simples porque tem um TI aí por tudo quanto é canto. Não é sistema de comunicação, todo mundo tem tudo. Mas, nós temos documentos que não são publicados. Não existe um sistema para que eu, como pedagoga, acabo de fazer a implantação de um documento, eu tenha a direção de encaminhar o documento para o setor, para tal setor publicar. Não existe esse botão (Alice – Equipe Técnico-Pedagógica).

Ainda que os relatos registrem algum nível de divulgação dos documentos produzidos pela instituição sobre o EMI, tal movimento possui limitações de ordem organizacional e põe, em alguma medida, para os docentes, a responsabilidade individual de acesso e conhecimento dos documentos. O relato da entrevistada Luz registra as coordenações de curso como mediações de acesso aos documentos para os docentes, mas que, por conta da ausência de diálogo entre as coordenações, é possível que existam distintas interpretações acerca dos documentos, o que, por conseguinte, pode gerar interpretações diferentes e até antagônicas sobre os documentos por parte dos professores vinculados às distintas coordenações de curso,

mesmo dos cursos integrados. Ela ainda sinaliza que, ao trazer os documentos ao conhecimento dos professores, pode existir o entendimento do documento como uma imposição, já que nem todos os docentes participaram de sua construção, o que na prática, pode levar a algum nível de resistência em implementá-lo.

Já a entrevistada Alice compreende que há uma significativa limitação na divulgação e disponibilidade dos documentos, o que, para ela, poderia ser resolvido com a adoção de um processo de implantação dos documentos após sua respectiva aprovação, criando assim um processo de ampla divulgação e acesso ao que é produzido, além do que, melhorar os sistemas de comunicação da instituição para dar melhor acesso dos documentos a todos os que tiverem interesse.

Desse modo, é perceptível que por mais que quase todos os entrevistados identifiquem que tenham conhecimento dos documentos institucionais, especificamente do PPC, as formas de acesso expressam caminhos individualizados ou fragmentados que podem produzir distintas compreensões, e também práticas, acerca dos mesmos documentos, aos docentes.

Quando perguntados sobre qual é a relação entre os documentos do Ensino Médio Integrado e suas práticas pedagógicas, a maioria dos entrevistados sinalizou que há pouca ou nenhuma relação, seguida, com proximidade, por outro grupo que expressou existir relação entre suas práticas e os documentos, com destaque para a vinculação de suas práticas com os Projetos Pedagógicos de Curso. Mas também houve um pequeno grupo que registrou que a relação entre os documentos e as práticas docentes é relativa, pois iria depender de cada professor, bem como de sua respectiva compreensão sobre os documentos.

Destacamos abaixo alguns relatos dos professores que registram a aproximação de suas práticas pedagógicas com o que consta nos documentos.

O currículo, a base curricular, ela reflete na minha prática, porque eu abro lá e digo qual é o conteúdo que eu tenho aqui para ver, por exemplo, para os jovens e adultos, qual o conteúdo que eu tenho aqui para ver, para os jovens e adultos o que eu vou olhar aqui, aí eu vou refletir (Francisco – Professor).

Vejo, porque, a gente tem um norte. Esse é um outro problema, porque as vezes os professores, falta alguém que diga, vou relacionar isso agora com a gestão e com a equipe de apoio pedagógico. Vamos dizer que eu chegue professora aqui hoje, passei no concurso ou chegue substituta, há uma necessidade que alguém me diga, o que é que eu vou trabalhar, o que é que eu devo, qual é o norte daquilo que eu devo trabalhar, e eu acho que isso, falta alguma coisa, parece que falta alguém que ajude, que norteie, porque o coordenador vai estar muito assoberbado, eu não sei se é porque no Instituto a gestão trabalha também, o que eu acho que é importante, mas eu vou

culpar de novo a burocratização, é muita coisa. Porque que eu estou dizendo assim, porque esses documentos, eles devem regulamentar, e eles são importantes. E aí eles têm influência sobre minha prática sim. Se for mudada uma ementa, eu preciso cumprir aquilo dali e isso nem todo mundo compreende. Quando a ementa é modificada, é modificada em consenso, então eu preciso seguir, para ter aquele norte, a gente vai escolher formas diferentes, cada professor tem sua forma de trabalhar, mas é importante que ele tenha esse norte, esse norte é dado pelos documentos. [...] eu acho que tanto o PPC, quanto outro documento, isso mexe na prática sim (Selaginella Convoluta – Professora).

Logo quando eu entrei, o documento era um pouco antigo, era de 2007, aí depois houve uma reformulação. Aí na medida em que foi entrando uma turma mais nova, tanto na minha coordenação quanto no Instituto, aí na reformulação agora se aproxima, do que eu leciono de fato, mas era bastante diferente o que tinha no papel e o que eu fazia. Hoje não, hoje está bem próximo. Está bem próximo porque a gente foi assim, nas reformulações, a gente foi colocando o que realmente, a questão de ementa também, ajustando a carga horária, ajustando a questão. Hoje, por exemplo, devido a quantidade de feriados, devido a quantidade de sábados letivos, tinha essa ausência de sábados letivos, a gente colocou lá 15% de EaD. [...] hoje está bem próximo da realidade, o que tem no papel é justamente o que eu faço em sala de aula (Vencedor – Professor).

Ela se reflete. Claro que nós temos que seguir aquela ementa lá da disciplina, mas em cada disciplina o professor vai dando um pouco de destaque àquela área que ele se identifica mais, mas é uma coisa que não pode fugir daquela ementa que está lá no projeto. De certa forma, nós temos realmente que seguir o que está lá. Então, [...] se reflete o que está ali nas ementas (Felipe – Professor).

É bastante perceptível a centralidade do Projeto Pedagógico de Curso nos relatos como sendo o principal documento ao qual os docentes têm acesso, bem como a principal referência que eles possuem enquanto documento relacionado à forma de oferta integrada. Comumente, nos relatos, sempre que perguntados sobre a relação entre os diversos documentos e sua prática pedagógica, os professores se remetem ao PPC, bem como o entendem, por vezes, como uma referência à qual recorrem para identificar os conteúdos a serem trabalhados ou alguma orientação metodológica, mas também há entendimentos que apontam o PPC como algo a ser cumprido, uma tarefa que deve ser executada e, portanto, o documento assume um caráter prescritivo para alguns docentes. Parte dessa compreensão é explicada pela entrevistada Selaginella Convoluta ao expressar a ausência de alguém que assuma a responsabilidade de nortear e orientar o trabalho dos professores, especialmente os novatos. Assim, o PPC acaba por cumprir este papel de orientação sobre o que e como fazer o trabalho docente.

De toda forma, em ambas as perspectivas, há a compreensão de que os documentos,

aqui materializados no PPC, exercem sim influência direta nas práticas docentes.

Em contrapartida, o conjunto de entrevistados que expressa algum ou total distanciamento entre o constante nos documentos, enquanto orientação às práticas docentes, e o que efetivamente foi estruturado ao longo do tempo, aponta para justificativas que vão desde questões relacionadas à formação inicial e continuada dos professores, questões pessoais, institucionais, materiais e até ideológicas.

Isso vem da raiz. Da formação do professor. Se você perceber, alguns dizem: eu sou professora do campus tal. Qual sua profissão? Outros dizem: eu sou engenheiro. E estou no campus tal, não se identifica com o papel docente, isso é muito comum. Eu sou veterinário, eu sou engenheiro. Eu sou..., assim, a palavra professor parece que dói no âmago da situação. [...] nós recebemos licenciados, bacharéis, os tecnólogos como docentes. Muitos saem do doutorado direto para a sala de aula, sem nenhuma concepção, ele tende a reproduzir o que ele viveu na formação, esse é um aspecto. Às vezes até se recusa a, como é que é, os papos pedagógicos, como se isso fosse uma coisa ruim na formação. A primeira coisa, na raiz. É lá na formação, é na escolha da docência dentro do Instituto Federal. Então ali já começa uma situação bem complicada. E, nem sempre quem está na construção, está na sala de aula, ou vice-versa. Aí vem a questão também dialógica. Nós temos uma formação assim, mais, vamos dizer assim freireana, vou dar um exemplo. O outro não, o outro é bacharel e que teve uma formação mais enviesada. Para ele é um pouco difícil chegar lá, porque ele teve uma formação técnica. Ele vê um professor quase como um chicote no lombo dele, assim, não vou culpar, mas tende a reproduzir. Então são poucos que voltam para cá e pegam a questão mais pedagógica, principalmente a questão avaliativa, a avaliação não, se ele não souber vai reprovar. Sim, mas porque é que ele não sabe? O que foi que aconteceu nesse caminho? Então, eu acredito que o distanciamento ocorre muito por conta da formação inicial, e também falhas na formação continuada (Maria – Gestora).

Distância não existe muito. Mas, não vou dizer que existem distâncias assim abusivas, mas na prática, foge um pouquinho. A gente observa, foi motivo de várias reuniões, um exemplo assim, básico, nós temos um conteúdo e nós dividimos o Projeto de Curso [...] teoria, prática, dificilmente a gente consegue que aquilo ali que está projetado seja atingido, pelo número de aulas práticas. Às vezes por dificuldade de laboratório, às vezes por dificuldade de espaço físico, às vezes por dificuldade de transporte. Nós trabalhamos com recursos e, muitos anos, muitas vezes acontece de o recurso estar ali previsto, mas quando chega lá no final, o governo vai lá e recolhe. Então, a aquisição de alguns equipamentos, de alguns insumos, de algumas substâncias, viagens, combustível, diárias, isso atrapalha o que foi projetado no início, muitas vezes (Otacílio – Gestor).

Eu acho que existe um distanciamento. Eu busco seguir aquilo que está no documento do PPC. Eu busco seguir as recomendações legais em termos de carga horária, em termos, enfim, de alguns aspectos legais que a gente precisa fazer enquanto professor, cumprir com aquelas obrigações, mas [...] o modelo de educação que eu acredito que tem haver com educação mais crítica, emancipadora, então eu busco trabalhar com essa perspectiva que eu

acredito e que eu acho que é mais importante para a formação dos estudantes (Martin – Professor).

Eu não faço ideia do que acontece hoje do ponto de vista legal dentro do Instituto. Eu me ligo nas questões macro, de BNCC, o último documento que me interessou muito foi a BNC Formação que está sendo muito discutida. [...] mas eu estou por fora dos regimentos. A aula que eu dou é a mesma que há dez anos. Claro, esses dez anos eu cresci profissionalmente, as ementas mudaram, muitos temas foram substituídos por questões atuais. A minha área reclama muito a realidade, problemas concretos. Mas eu acho que não existe uma consonância, um impacto dentro de sala de aula advindo desses regimentos, não. Eu acho que eles são burocráticos, meramente burocráticos e cartoriais (Carlos – Professor).

Se você olhar o documento, por exemplo, o Projeto do Curso, eu percebo integração. Mas, se você me perguntar na prática, aí eu vou te dizer que muitas vezes, e muitas mesmo, na maioria das vezes, eu não vejo. Eu vejo, pelo contrário, eu vejo disciplinas segregadas. E que me leva a crer que não basta ter o projeto bem escrito, com todo aquele aporte teórico e tal, se na hora de executá-lo, o próprio organograma institucional ele é um empecilho para que os diferentes atores se reúnam, possam discutir e planejar o ensino integrado (Luz – Equipe Técnico-Pedagógica).

As compreensões e justificativas utilizadas pelos entrevistados que registram algum ou total distanciamento entre os documentos e suas práticas são diversas e difusas, mas que se aproximam, em alguma medida, pela dificuldade que é em materializar as concepções e orientações constantes nos Projetos Pedagógicos de Curso, por exemplo. Na produção de conhecimento realizada na Seção 2 desta Tese, os trabalhos de Da Silva (2020), e Pereira (2010) registram em suas pesquisas a existência de distanciamento entre as políticas educacionais e os documentos oficiais, de um lado, e as práticas pedagógicas docentes, do outro.

O fato de muitos professores serem bacharéis e, portanto, possuírem em sua formação inicial um distanciamento das questões pedagógicas e educacionais, segundo a entrevistada Maria, em grande medida justificaria certo distanciamento entre suas práticas e o que os documentos orientam enquanto práticas pedagógicas. Isso se daria, segundo a entrevistada, por uma suposta prática de reproduzir na sala de aula o que eles viveram na formação inicial. Já o entrevistado Otacílio, deve às questões infraestruturais, materiais e logísticas previstas nos documentos institucionais, a razão pela distância entre o que é previsto enquanto planejamento, e o que é realizado (Moreira; Gobbi, 2011; Brunow, 2017). Muitas vezes, o docente realiza um planejamento, mas que por razões envolvendo os itens acima, as práticas docentes acabam por não ser realizadas frente ao que foi planejado. Esta perspectiva difere da elencada pelo prof. Martin, ao expressar que até segue determinados elementos do PPC, pois

não pode fugir deles, mas que em termos de concepção de formação, adota uma perspectiva e prática diferente da defendida no Projeto de Curso.

Apesar de o professor Carlos registrar que não atenta para as questões relacionadas aos documentos institucionais, também compreende que elas não interferem diretamente em suas práticas em sala de aula, tendo em conta os documentos institucionais terem caráter apenas cartorial e burocrático, perspectiva essa que se aproxima da registrada pela entrevistada Luz, que considera que o PPC prevê uma arquitetura e orientações de currículo e práticas docentes que são irrealizáveis, algumas vezes até por motivos da própria estrutura organizacional da instituição.

O que se percebe de modo geral no conjunto de entrevistados que sinaliza para um distanciamento entre as práticas pedagógicas docentes e os documentos institucionais é que, em grande medida, os docentes não veem um sentido claro e objetivo e, portanto, realizável entre o que consta nos documentos e as possibilidades de realizá-lo. Os documentos, dessa forma, parecem projetar uma realidade com pouco ou nenhum sentido prático para quem está na sala de aula. Associa-se a isso o fato das formações continuadas, como já tratado anteriormente, pouco abordarem as concepções ou os próprios documentos junto aos professores.

Acerca da formação continuada dos professores, destacamos na Seção 4 desta Tese, que:

- a) O que se faz predominantemente em termos de formação continuada pela instituição aos docentes, são formações rápidas que acontecem de forma pontual no início de cada período letivo;
- b) Mesmo as formações continuadas acontecendo de forma pontual, elas são marcadas pela insuficiência de discussões pedagógicas, pela ausência de discussões relacionadas às formas de oferta, bem como pela participação reduzida dos professores;
- c) Há uma concentração das discussões relacionadas à dimensão do ensino, em detrimento da pesquisa e extensão;
- d) As dimensões conceituais e de fundamentos localizadas nos documentos institucionais não são abordadas nas formações continuadas, além do que;
- e) O conteúdo das formações continuadas ofertadas pela instituição revela uma concepção técnica-operatória, altamente burocratizada e pouco vinculada a uma dimensão teórica mais ampliada, da prática docente.

Dada a dimensão de esvaziamento da formação integrada nas formações continuadas na instituição, não é de se espantar a ausência de sentido que parte dos professores dá aos documentos institucionais, frente às suas práticas pedagógicas.

Este contexto das formações continuadas na instituição, associa-se a ausência de indução das práticas integradoras e de momentos de integração por parte da instituição na maior parte da processualidade de implementação da forma integrada. Este cenário é comumente registrado na literatura como nas pesquisas de Pereira (2010), Da Silva (2020), Bezerra (2020), e Moreira e Gobbi (2011).

Há também um terceiro e menor grupo de entrevistados que relativiza a articulação entre as práticas pedagógicas docentes e os documentos institucionais, sinalizando que,

É muito individual [...] eu vejo que tem professores muito dedicados, muito. O médio, tanto na área propedêutica quanto na área específica tem aquele professor muito dedicado a querer dar uma aula assim mesmo que mude, aquele cuidado, sabe? E tem aquele que não está nem aí. Então, eu acho que vai variar muito. Eu acho que tem sim uma correlação do que diz o documento com o que está lá. Mas eu acho que essa aplicabilidade, vai depender muito do professor que está lá. Não estou aqui culpando professor, dizendo que tem professores ruins [...] a gente não pode culpabilizar o professor por uma coisa que ele nem tem. Não foi formado para isso. Ele não foi formado, a gente fala muito que a gente tem encontro pedagógico, não é encontro pedagógico, é encontro administrativo. A manhã inteira a gente passa em reunião administrativa, falando de coisa administrativa [...] quando chega à tarde, aí cada um vai para uma oficina, acha que só aquela oficina vai resolver, não vai (Luzia – Gestora).

Às vezes tem uma certa distância mesmo. [...] algumas situações eu tenho que fazer uma adaptação, para que as coisas funcionem. Às vezes você escreve algo, mas quando vai para a prática... [...] [tem algo específico que é difícil operar?] às vezes, alguns conteúdos programáticos. A gente tem um exemplo bem clássico, que nem é do ensino médio, é mais no superior. Mas, é mais relacionado a conteúdo programático (Antonio – Professor).

Ambos os relatos registram uma relação flexível entre o que os documentos orientam e as práticas pedagógicas realizadas, em grande medida, a partir do perfil dos professores. O primeiro relato aponta para uma relação mais próxima ou não entre as práticas docentes e os documentos, que é modulada pelo perfil de cada professor, independentemente de ser da formação geral ou profissional, e que isso sofre influência direta da insuficiente formação continuada realizada pela instituição. Já o segundo afirma que realmente há certa distância entre as práticas, enquanto ação planejada, e os documentos, enquanto prescrição. No entanto, essa relação não é uniforme, podendo variar de professor para professor a partir de sua

necessidade individual de realizar adaptações 'para que as coisas funcionem'.

O que se percebe nestes relatos é uma espécie de individualização mediada pelo perfil dos professores, acerca da proximidade ou distanciamento entre o que é prescrito e o que é realizado. Mais uma vez, é perceptível um hiato de ações institucionais de forma objetiva para criar aproximação entre o que se registra nos documentos institucionais e o que é realizado enquanto práticas pedagógicas.

Normalmente, os relatos ao tratarem dos documentos institucionais revelam uma aproximação e tomada de referência com os documentos que lhes são mais próximos, os Projetos Pedagógicos de Curso. Dessa forma, comumente, quando os entrevistados se referem a uma aproximação ou distanciamento de suas práticas com os documentos, estão se referindo ao PPC. No contexto de um conjunto de ausências de ação institucional, de insuficiência de criação de mecanismos de indução que fomentem ou induzam ações de integração, ou até de formação continuada que se ocupem da formação integrada, há recentemente um dispositivo que caminha na direção contrária a estes elementos: a última atualização dos Projetos Pedagógicos de Curso dos cursos integrados da instituição.

Os Projetos Pedagógicos de Curso dos cursos integrados que foram aprovados em 2019, como já registrado anteriormente nesta Tese, apresentam uma perspectiva de formação direcionada e preocupada com uma formação ampliada dos estudantes, que assume a integração curricular como centralidade metodológica, bem como, como um princípio da formação e mediadora de uma formação ampliada, crítica, cidadã e que visa a transformação da realidade. Estes PPCs do ano de 2019 assumem um compromisso de formação que fundamentalmente criticam a perspectiva de formação dualista e pragmática, além de anunciar uma preocupação com uma formação ampliada dos estudantes. Dessa forma, entende-se que as estratégias de integração expressas nestes PPCs e que reivindicam práticas correspondentemente integradas, sirvam para criar institucionalmente uma ambiência de integração, além de estimular o desenvolvimento de didáticas integradoras nos docentes (Araújo, 2014).

Muito embora os PPCs de 2019 possuam esta perspectiva como predominante, alguns relatos expressam limitações e dificuldades tanto na compreensão quanto na adoção de estratégias de integração, mesmo as previstas na própria organização curricular.

Nós temos disciplinas chamadas de projetos integradores. Essas disciplinas são divididas entre as áreas das disciplinas do Ensino Médio, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens, [...] e a ideia que essas disciplinas

que são divididas entre os professores de cada uma dessas áreas, dialoguem entre si. [...] desenvolvam projeto em comum, isso não acontece. Geralmente eu tenho desenvolvido projetos com o pessoal da linguagem, muito mais. Não lembro de ter desenvolvido com as biológicas, e as áreas técnicas são muito resistentes, geralmente eles, das áreas das exatas que cai geralmente para os professores das áreas técnicas. Geralmente, eles desenvolvem esses projetos sozinhos. Não contempla a proposta que é do projeto integrado. Às vezes só uma disciplina desenvolve o projeto, aí não é mais um projeto integrador [...] acho que a primeira dificuldade é a desconsideração da disciplina. Essa disciplina é vista como um apêndice [disciplina dos projetos integradores]. Os professores não gostam dela, porque dá mais trabalho, foge aos esquemas de sala de aula, das ementas. É um trabalho a mais. Os alunos também não gostam, para eles é um trabalho extra, desnecessário, que não empolga, mas nós temos poucos resultados mais, exemplos bons, alguns projetos realmente conseguiram se desenvolver. [...] mas, nas minhas experiências, todas as disciplinas que eu peguei nesses últimos dois anos não foram boas, nós não conseguimos desenvolver trabalhos interessantes. [...] eu não gosto dessas disciplinas, eu acho interessante a ideia da integração, mas através dessa disciplina, da forma como ela foi pensada, ela tem uma carga horária baixa, ela é não presencial, ela consta no horário, no contraturno [...] nós temos que encontrar espaço dentro do turno das turmas para poder entrar [...], há uma dificuldade, mas na hora da elaboração do horário, do horário escolar, eu acho que os professores que estão dando disciplina dentro daquela turma, eles poderiam ser os professores das disciplinas do projeto integrador, isso facilitaria, mas isso não acontece (Carlos – Professor).

Eu acho que eles tentaram, pelo pouco que eu tenho ouvido, eu acho que eles tentaram implantar a questão dos projetos interdisciplinares. Essa prática do projeto interdisciplinar, mas o que que eu observo assim, que é o grande problema o que a gente está estudando lá, o que a gente percebe. A gente fala muito assim, a gente tem que pegar a Matemática aplicada à realidade do aluno, do mundo do trabalho, aí o pessoal traz muito que assim, ah, isso na Eja. Não, não é só na Eja, o aluno, independente da educação de jovens e adultos, a formação do aluno, ela tem que estar... ah, Eletrotécnica, em que momento a matemática vai ser importante dentro da Eletrotécnica? Mas, não só dentro da Eletrotécnica, entendeu?! Dentro da vida dele, fora desses espaços. Eu acho que a instituição deixa muito a desejar dentro desse aspecto, quando a gente faz aquilo que é técnico, técnico, técnico, técnico [...] Por isso que eu acho que estão dizendo que os projetos integradores não deram certos. Por que o pessoal não quer trabalhar em conjunto, e projeto integrador exige essa integração das áreas, exige comunicação, exige sentar com o colega para discutir. Estudar, eu acho que falta muito o pessoal querer estudar. [...] o que é a tal da interdisciplinaridade, como é que eu aplico, onde eu aplico? Eu sinto muita falta disso nos nossos colegas, de querer estudar, eles querem receber pronto (Luzia – Gestora).

[...] o pouco murmurinho que eu escuto de alguns colegas, é que eles [projetos integradores] não estão funcionando como deveriam. Por que veja, o que é um projeto integrador? É um projeto que vai integrar diversas disciplinas, onde eles vão pegar uma temática que a gente tem dentro daquele curso, não necessariamente voltada só para o curso, mas eu posso pegar uma temática geral, por exemplo [...] Esses projetos, você pode trazer várias possibilidades relacionadas a isso. Em Edificações, a questão que eles

estão trazendo muito do meio ambiente, então como essa questão do meio ambiente se agrega dentro da questão da área, as novas tecnologias relacionadas ao meio ambiente que se aplicam na construção civil, então tem várias possibilidades de projeto integrador. Só que você precisa se atualizar para trabalhar isso com o aluno. Porque senão não vai funcionar. Então, pelo que eu observo, é só um professor que fica lá responsável, e um professor não pode ficar responsável. Tem que ser vários, porque é a visão de vários que vai se encontrar para mostrar ali na prática como aquele conteúdo, supostamente daquele semestre, se aplica na prática do cotidiano do aluno, que ele teria no mundo do trabalho (Luzia – Gestora).

O que eu percebo é que às vezes os professores não estão preparados para ensinar essas disciplinas [disciplinas de integração] que é algo novo e os professores não têm formação para ministrar essas disciplinas. São especialistas, cada um formado em determinado campo. Muitas vezes ficam sem saber como conduzir. E aí, desde que ela foi implementada eu percebo que tem sido um desafio para muitos professores. Como trabalhar essas disciplinas. Então, percebo que ainda essa proposta de integração é falha. Eu acho que isso é percebido também pelos estudantes [...] essas disciplinas, elas acabavam sendo mais um peso para a formação deles e que tinham pouco sentido. Era algo que acrescentava pouco à formação deles (Martin – Professor).

Eu vejo que os projetos integradores poderiam ser vivenciados dentro do currículo e não como estanque. Ser vivenciado a partir da construção do currículo e isso já ficar definido. [...] o que vai se integrar de fato, para poder ter o controle. A gente tem que ter uma construção [...] de modo que a gente possa também fazer o monitoramento disso. [...] a integração não dá para você só teorizar ela (Alice – Equipe Técnico-Pedagógica).

Os relatos sintetizam um conjunto de elementos que, na prática, dificultam e até impossibilitam a realização das práticas integradas tão valorizadas nos Projetos Pedagógicos de Curso do EMI do ano de 2019. Uma das estratégias de integração previstas no documento, segundo os relatos, é a oferta de disciplinas de integração, através das quais seriam realizados projetos integradores, tanto entre as disciplinas de formação geral e profissional, quanto entre as próprias disciplinas de formação geral em si, e entre as próprias disciplinas de formação profissional em si. No entanto, os entrevistados apontam que as estratégias de integração são falhas e não estão acontecendo como deveriam e, por conta disso, os próprios projetos integradores não têm funcionado a contento. São elencados dois tipos principais de desafios, os internos, divididos entre forma e conteúdo, e os externos, normalmente vinculados aos perfis docentes e questões institucionais. Segue abaixo o Quadro 22 que sintetiza tais desafios.

Quadro 22 - Desafios à realização das práticas integradas

Desafios	Descrição
	Os professores das áreas técnicas têm resistência nas práticas de integração. A disciplina de projetos integradores é vista como apêndice

Externos	e possui pouca importância tanto para os professores quanto para os alunos. Há dificuldade de trabalho em conjunto entre os professores, bem como resistência à adoção de novas práticas e ao estudo sobre a temática da integração.
Internos	<u>Forma</u> : os projetos integradores são vivenciados como disciplinas, mas deveriam ser incorporados ao currículo como um todo. As disciplinas dos projetos integradores têm baixa carga horária e são não presenciais, além de serem ofertadas no horário escolar no contraturno. Apenas um professor fica responsável pelo projeto integrador.
	<u>Conteúdo</u> : os conteúdos são abordados de forma a reduzi-los à dimensão restrita das disciplinas, sem sentido concreto à vida.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos relatos dos entrevistados

A síntese dos relatos exposta no quadro acima expressa não apenas um claro distanciamento entre as estratégias de integração propostas no PPC e as práticas docentes, mas também sinaliza para o fato de que, mesmo existindo, de forma institucionalizada, estratégias e uma organização curricular que realizem um esforço de integração, isso não é suficiente para que haja práticas frequentes de integração, bem como didáticas integradoras. Em pesquisas realizadas por Dos Anjos et al (2013), Marachin; Amaral; Ferreira (2013), Brunow (2017), Melo (2018), e Da Silva (2020), parte dos elementos elencados no Quadro acima também se destacam como desafios às práticas integradas, além de outros como: limitações políticas e pedagógicas, insuficiências logísticas, financeiras e de recursos humanos, bem como ausência de apropriação dos fundamentos do EMI por parte dos professores, e ausência de políticas institucionais de incentivo às práticas integradas.

Por óbvio, é necessário considerar que, ainda que existam todos esses desafios listados, também existem experiências, mesmo que limitadas e pontuais, acontecendo.

Como já destacado anteriormente, os documentos institucionais que tratam da forma integrada vêm mudando com o passar do tempo, ao ponto de os documentos mais recentes apresentarem essas características de aproximação de uma formação ampliada, crítica e autônoma, e que se comprometem, por vezes de forma ambígua, com a superação de uma formação pragmática e limitada. Este esforço institucional, ao que se percebe nos relatos, tem progressivamente mobilizado os professores para o esforço da construção de práticas pedagógicas que se (pre)ocupem com a superação da condição isolada dos conhecimentos e disciplinas, e portanto, da fragmentação curricular, em direção a uma formação mais humanística e menos dualista.

Ainda que as recentes experiências de integração carreguem em seu interior elementos

vinculados a uma racionalidade unilateral, meritocrática e fragmentada, não podem ser desconsideradas como esforços de uma tentativa de integração metodológica e curricular. Tais esforços, a nosso ver, não se tratam somente da construção de um sentido daquilo que supostamente se entende como integrado. Trata-se, também, de um esforço na direção da compreensão das práticas pedagógicas como elementos vinculantes à formação de sujeitos com potencial de transformação de sua realidade (Araújo, 2014).

De forma geral, mesmo havendo uma clara separação entre as práticas pedagógicas docentes e as orientações pedagógicas neste último PPC (2019), não é possível afirmar que os esforços realizados não contribuam para uma construção processual das práticas e didáticas integradas. Nesse sentido, as práticas pedagógicas vão assumindo gradualmente um movimento de saída da didática como ação instrumental, e portanto como um ato pedagógico neutro, em direção a uma didática que se compromete com a superação do modelo de formação dualista (Araújo; Frigotto, 2015).

As relações estabelecidas entre as práticas pedagógicas docentes estruturadas ao longo do processo de implantação e implementação da forma integrada na instituição e o que os documentos orientam enquanto práticas pedagógicas são marcadas por movimentos tanto de simetria quanto de assimetria entre aquilo que os documentos orientam, ou o que é dito, e aquilo que foi estruturado, ou o feito. Estes movimentos de distanciamento e aproximação das duas dimensões e que foram tratados ao longo deste item são sintetizados no Quadro 23, a seguir.

Quadro 23 - Síntese da relação entre os documentos e as práticas pedagógicas estruturadas

Perspectiva de articulação	Descrição
Aproximação entre as práticas pedagógicas e os documentos	Os documentos exercem influência direta e se refletem nas práticas pedagógicas dos professores, na medida em que são referências relacionadas aos conteúdos, ementas, carga horária e metodologias. Alguns docentes compreendem o PPC como um documento a ser cumprido, o que o coloca como uma tarefa a ser realizada e os professores o assumem de forma prescritiva. O PPC acaba por cumprir uma função orientadora das práticas docentes na ausência de alguém que cumpra esta atribuição.
	Este é o grupo majoritário, e destaca várias justificativas para o distanciamento entre as práticas pedagógicas estruturadas e os documentos institucionais, tais como questões relacionadas à formação inicial e continuada dos professores, questões pessoais, institucionais, materiais e até ide-

Distanciamento entre as práticas pedagógicas e os documentos	ológicas. De modo geral, os docentes não veem um sentido claro e objetivo e, portanto, realizável entre o que consta nos documentos e as possibilidades de realizá-lo. Os documentos, dessa forma, parecem projetar uma realidade com pouco ou nenhum sentido prático para quem está na sala de aula.
Relativização da relação entre as práticas pedagógicas e os documentos	Este é o grupo minoritário. Os relatos registram uma relação flexível entre o que os documentos orientam e as práticas pedagógicas realizadas, em grande medida, com base no perfil dos professores, na tentativa de realizar adaptações "para que as coisas funcionem". Tal relação, independentemente se o docente atua na formação geral ou profissional, sofre influência direta das insuficientes formações continuadas. Como síntese, percebe-se uma espécie de individualização mediada pelo perfil dos professores, acerca da proximidade ou distanciamento entre o que é prescrito e o que é realizado.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos relatos dos entrevistados

O tipo de relação entre as práticas pedagógicas realizadas pelos professores e os documentos institucionais, como afirmamos no início desta seção, não se descola das relações de poder e hegemonia estabelecidas no interior da sociedade capitalista. Em grande medida, parte das dificuldades na realização de práticas pedagógicas integradas, mediadas por didáticas integradoras, é fruto de anos de influência e regulação das práticas pedagógicas a partir de uma racionalidade meritocrática, individualista, fragmentária, pragmática e dualista (Moura; Filho; Silva, 2015).

Por isso mesmo, é bastante comum nas práticas relatadas pelos entrevistados elementos vinculados a uma racionalidade que ainda separa a formação geral da profissional. Foi possível identificar ao longo desta discussão que, dentre os vários documentos que tratam da forma integrada na instituição, o documento de maior proximidade e referência dos docentes é o Projeto Pedagógico de Curso, que, dependendo de como os docentes têm acesso a este documento, pode existir uma maior aproximação ou não dele. Apesar de o documento estar disponível na página da instituição na internet, os relatos apontam para uma responsabilização dos docentes em ter, de forma individualizada, que procurarem e tomarem conhecimento dele, mesmo que em alguns momentos as próprias coordenações dos cursos mediem este acesso.

Os distintos tipos de relação entre as práticas pedagógicas e os documentos destacados

no Quadro acima assumem a centralidade do PPC como o documento mais importante e de maior influência nas práticas docentes, até pela ausência de alguém que realize as devidas orientações aos professores acerca de suas práticas pedagógicas. Mesmo que para um grupo majoritário de entrevistados exista alguma ou até grande distância entre os documentos e as práticas docentes, eles tomam como referência para esta análise o PPC.

Como síntese, é possível afirmar que a relação entre os documentos e as práticas pedagógicas sofre influência direta de elementos como: a formação inicial e continuada, iniciativa individual de cada docente, a forma de acesso aos documentos, bem como iniciativas da instituição na indução ou criação de mecanismos que estreitem a relação das práticas pedagógicas docentes com o que consta nos documentos institucionais.

Ao resgatar aqui o objetivo específico desta seção, que é analisar as práticas docentes no EMI estruturadas no processo de implementação, bem como sua relação com os documentos institucionais, ratificamos nossa premissa de que tanto as práticas docentes quanto os documentos institucionais são elementos de composição de uma realidade entendida como uma totalidade dialética e que, portanto, são marcadas por contradições, determinações e mediações tanto das macro políticas, que se imprimem diretamente nos marcos legais, por exemplo, quanto das contradições e tensionamentos construídos nas relações de implantação e implementação da forma integrada no chão da instituição (Cury, 1983).

Compreendemos que, para a análise das práticas pedagógicas estruturadas e sua respectiva correlação com os documentos institucionais que tratam da forma de oferta integrada, não poderíamos abrir mão da exposição e análise do que os documentos institucionais abordam enquanto orientações relacionadas às práticas pedagógicas docentes. Por isso, entendemos como necessário a construção de um tópico específico para tratar exatamente desta questão.

Foi possível perceber que tanto as práticas pedagógicas construídas pelos professores quanto os próprios documentos institucionais, que contextualizam ou se aproximam do marco cronológico inicial de implantação da forma integrada na instituição, apesar de carregarem contradições e hibridismos quanto às perspectivas de formação, assumem predominantemente uma perspectiva de formação pragmática e forjada sob a racionalidade de atendimento de demandas do mercado.

No entanto, também é possível perceber que há um avanço na direção de uma formação integrada ao longo do tempo, tanto nos documentos institucionais quanto nas

práticas pedagógicas relacionadas a uma compreensão progressiva sobre o que é o EMI, um currículo integrado e uma didática integrada. Tal avanço tem possibilitado, por exemplo, experiências mesmo que pontuais, relacionadas à construção de uma didática integrada, uma maior preocupação com a superação da fragmentação curricular, bem como o próprio exercício de uma nova construção curricular fundada na integração como princípio e como centralidade metodológica. Uma síntese desta construção encontra-se no Quadro 24, a seguir.

Quadro 24 - Síntese das práticas pedagógicas docentes e sua relação entre o dito e o feito

Dimensão	Descrição
O dito: as práticas docentes constantes nos documentos institucionais	Os primeiros documentos construídos e que se aproximam cronologicamente dos anos iniciais de implantação do EMI na instituição expressam tanto uma concepção formativa quanto uma orientação de práticas docentes bastante vinculadas a uma lógica pragmática da formação. Esta lógica reconhece no mercado o referencial de horizonte almejado e valoriza tanto nos alunos quanto nos professores um saber-fazer que os coloca como executores de um projeto construído de forma alheia a eles. Já nos documentos mais recentes, do ponto de vista cronológico e que também se distanciam do marco de implantação da forma integrada, percebe-se uma maior preocupação com a reorientação da perspectiva formativa, agora, humanista. Esses documentos assumem a defesa de uma formação ampliada aos estudantes, por um lado, e, por outro lado, que as práticas docentes deem conta de uma formação que seja ao mesmo tempo integrada e reflexiva, capaz de construir perfis de formação nos alunos que lhes possibilitem a transformação de suas realidades. Os documentos mais recentes superam uma racionalidade prescritiva da prática docente, algo que prevalece nos documentos mais antigos, e reivindicam dos professores uma prática mais reflexiva, autônoma e capaz de se comprometer com a perspectiva social, política e histórica da formação.
O feito: as práticas pedagógicas estruturadas	As práticas pedagógicas docentes foram se modificando ao longo do tempo, de modo que elementos relacionados à pedagogia das competências, como uma prática pragmática e fragmentada, por exemplo, aos poucos vão dando lugar a experiências de integração que, mesmo sendo pontuais, já sinalizam para um avanço na compreensão do que é o EMI, um currículo integrado, além de uma didática integrada. Mesmo ainda existindo, de forma predominante, um conjunto de elementos que aponta para práticas pedagógicas que se assentam em perfis criados pelas necessidades do mercado, já é possível dizer que há movimentos de uma nova compreensão da relação da didática como um ato político, e do EMI como uma possibilidade de formação ampliada e autônoma mediada por uma didática integrada. Foi possível perceber também uma ausência ou insuficiência de ações de indução por parte da gestão da instituição para o desenvolvimento de práticas de integração, bem como o aprimoramento de uma didática integradora. O que os relatos tornam visível é a existência de elementos infraestruturais e burocráticos que mais dificultam do que auxiliam no desenvolvimento de práticas que sejam correspondentemente equivalentes à formação que se propõe integrada.
Relação entre o dito e o feito: as práticas estrutu-	De forma predominante, foi possível identificar que há alguma ou até uma grande distância entre os documentos institucionais e as práticas pedagógicas docentes. Ao tratar dos documentos institucionais, os entrevistados reconhecem o Projeto Pedagógico de Curso - PPC como o documento de referência e mais próximo de suas práticas, em detrimento da totalidade dos documentos que fazem menção à forma integrada. Dessa forma, quando os entrevistados se remetem a marcadores como carga horária, ementas e conteúdos, há uma predominância dos relatos que sinalizam aproximação entre os documentos e suas práticas pedagógicas. No entanto, quando os

radas e os documentos institucionais	entrevistados se remetem a concepções pedagógicas, estratégias metodológicas e, especificamente, orientações e mecanismos e estratégias de integração, eles registram, de forma predominante, um distanciamento entre o que realizam, enquanto práticas pedagógicas, e as orientações constantes no PPC. Os relatos dão a entender que parte do conteúdo constante nos Projetos Pedagógicos de Curso é difícil de realizar, devido a fatores multidimensionais, tais como o perfil dos professores, forma de acesso aos documentos, ausências na formação inicial e fragilidades na formação continuada, bem como a ausência de indução e fomento de ações por parte da instituição para a realização de práticas integradas.
--------------------------------------	---

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos relatos dos entrevistados e nos documentos Projeto Político Pedagógico (2008); Projeto Pedagógico Institucional – 2008-2020; Organização Didática (2010, 2017); Organização Acadêmica (2020); Projeto Pedagógico de Curso do Ensino Médio Integrado (2004); Projeto Pedagógico de Curso do Ensino Médio Integrado em Eletrotécnica (2009, 2019)

O quadro acima expressa uma perspectiva de progressão tanto entre as práticas pedagógicas estruturadas inicialmente quanto aos documentos produzidos naquele contexto histórico. O que se percebe é que ao longo da processualidade de implementação da forma integrada, há mudanças que movem a perspectiva formativa predominantemente unilateral dos documentos e práticas iniciais em direção a uma perspectiva que se pretende omnilateral, por mais contraditória e híbrida que seja.

Percebe-se nos documentos institucionais a incorporação de dispositivos das políticas nacionais que não somente refletem o modelo produtivo hegemônico, mas replicam sua racionalidade para dentro do funcionamento da educação, de forma mais ampla, e para a formação integrada, de forma específica. Tais dispositivos, ao mesmo tempo em que mascaram a lógica hegemônica (Cury, 1983) de formação, criam consensos localmente ao ponto de fundamentar ao longo do tempo parte significativa da produção documental, bem como orientar parte das práticas pedagógicas docentes estruturadas. Por isso, ratificamos a necessidade de compreensão e leitura deste cenário como uma totalidade dialética e que expressa, em grande medida, a vitalidade histórica deste modelo hegemônico de produção, o capitalista (Moura; Filho; Silva, 2015). Por óbvio, não quer dizer que não se possa aproveitar das contradições internas neste modelo para produzir movimentos contra-hegemônicos. Já é possível, por exemplo, a existência de experiências pedagógicas neste sentido, mesmo que pontuais.

Desse modo, ao analisar as práticas docentes do EMI que foram estruturadas ao longo do processo de implementação, identificamos que as práticas iniciais dos professores são marcadas por uma pedagogia pragmática e imediatista que coloca a formação profissional como a mais importante, em detrimento da formação geral, e que pressupõem a adaptação dos sujeitos a uma realidade conformada externamente a eles (Ramos, 2012). Embora esta seja a perspectiva predominante ao longo de toda a processualidade de implementação da forma integrada na instituição, atualmente já existem experiências e movimentos de contraposição que se movem no sentido da preocupação da unidade teoria e prática, da necessidade da superação de um modelo de formação dualista e fragmentado, bem como realizam um significativo esforço institucional de produção de um Projeto Pedagógico de Curso que, superadas as contradições internas, caminha no sentido de uma formação que tem a omnilateralidade como horizonte.

A relação dessas práticas com os documentos institucionais foi mais próxima no início do processo de implantação do EMI na instituição, na medida em que a concepção pragmática predominante nos documentos se refletia nas práticas pedagógicas naquele momento

histórico. No entanto, ao longo do processo de implementação da forma integrada e especialmente no período cronológico mais recente, as práticas pedagógicas docentes têm progressivamente se afastado do que está estabelecido nos documentos, seja por razões relacionadas ao acesso aos documentos, à formação inicial e continuada dos professores, às dificuldades em operar as propostas metodológicas da forma integrada nos Projetos Pedagógicos de Curso, ou até na própria compreensão que os docentes têm sobre o impacto que os documentos exercem sobre suas práticas pedagógicas.

Embora ainda existam nos documentos institucionais elementos estruturais que remetam a uma formação estreita e que privilegiem a formação profissional em detrimento da formação geral, essa já não é a perspectiva predominante atualmente. Da mesma forma, apesar da predominância de práticas pedagógicas dos professores que subordinem a prática à teoria, hierarquizem os conhecimentos e criem resistência no diálogo entre as distintas áreas de formação, não é possível ignorar o avanço de práticas e experiências que se preocupam com uma formação ampliada, não dualista, que assume a necessidade de construção de uma didática integradora, e que agora se preocupa também com um horizonte não reduzido à dimensão produtiva. Foi perceptível identificar a partir deste conjunto de elementos, que é cada vez maior na instituição estudada, mesmo com todas as contradições existentes, o sonho por uma "utopia de uma formação inteira".

Na Seção 7, a seguir, tecemos nossas conclusões.

7 CONCLUSÕES

Ratificamos e resgatamos aqui a principal chave de leitura de nosso objeto, anunciada na Introdução desta Tese, e que nos serve à compreensão das discussões sobre o Ensino Médio Integrado e a urgência da unidade trabalho e educação no interior de uma sociedade capitalista, a luta de classes. Esta chave de leitura se imprime nas discussões realizadas ao longo da pesquisa, bem como nos documentos institucionais do IFSertãoPE e nos relatos das pessoas entrevistadas. Não à toa, a correlação de forças entre perspectivas antagônicas de formação ainda imprime tanto nos documentos institucionais quanto nas práticas pedagógicas docentes disputas entre um projeto de formação para os filhos da classe trabalhadora, de um lado, e um projeto de fortalecimento da hegemonia do capital, do outro lado. É exatamente aqui onde a luta de classes aparece diretamente em nosso trabalho, nas antagônicas perspectivas de formação que revelam antagônicos projetos societários (Ciavatta, 2014).

Assumimos ao longo da construção deste trabalho várias premissas, todas elas vinculadas diretamente a uma compreensão dialética e totalizante da realidade social, sempre cotejando a superação do modelo atual de produção material da vida, a superação de práticas educacionais adaptativas, bem como a superação de um modelo dualista e meritocrático de formação. Algumas das premissas dizem respeito à compreensão de que, se tratando de um estudo de elementos vinculados à processualidade de implantação e implementação de uma política educacional, neste caso, do EMI, o processo de implementação pode ser significativamente redirecionado a partir do alto nível de discricionariedade reivindicado na relação entre os objetivos da política e a correlação de forças estabelecida em seu processo de realização.

Da mesma forma, partimos do pressuposto de que não existe neutralidade na produção do conhecimento, e dessa forma, não existe conhecimento neutro. Se o conhecimento produzido não é neutro, a ciência que o produziu também não é. Por isso, compreendemos e defendemos que em uma sociedade de classes, o conhecimento produzido, bem como quem o produziu, deve ter como compromisso ético-político a superação da sociedade de classes. Nesta perspectiva, continuamos a defesa de que as perspectivas de formação humana construídas no interior dos processos formais de escolarização e profissionalização não devem, nem podem, ser desvinculadas de processos totalizantes de formação humana, bem como não podem ser entendidas de forma a desvinculá-las de projetos societários específicos.

Neste horizonte, situamos nossos pressupostos relacionados à formação integrada ao compreendê-la como uma formação com horizonte fortemente marcado pela superação da

sociedade de classes, pela defesa da democracia e pela superação de uma formação dualista e hierarquizada (Ciavatta, 2014). Por isso mesmo, é uma formação que se vincula diretamente a um projeto societário radicalmente contrário ao hegemônico pelo capital. Isso implica, necessariamente, o rompimento com práticas e concepções assentadas na pedagogia burguesa. Diante disso, reafirmamos a defesa da emergência da unidade trabalho e educação como referência para as construções das políticas educacionais e, especialmente, para as políticas de formação de trabalhadores, ao assumir o trabalho como princípio educativo em uma perspectiva não alienante que, ao mesmo tempo, reconheça o trabalho como *locus* de produção de conhecimento e também reconheça a educação como ação humanizadora.

Nesta Tese, tivemos como questão de pesquisa: quais perspectivas da relação trabalho e educação, de formação humana e de práticas docentes foram construídas no interior da processualidade de implementação do Ensino Médio Integrado no IFSertãoPE? Dessa forma, para responder a tal questão, construímos como objetivo desta pesquisa analisar as perspectivas de Ensino Médio Integrado que estruturaram-se no IFSertãoPE no período de 2005 a 2021. Como objetivos específicos, intentamos: a) Investigar qual(is) perspectiva(s) da relação trabalho e educação foi construída no processo de implementação do EMI na instituição a partir de determinantes como a dualidade estrutural, a legislação e as demandas do setor produtivo; b) Identificar as perspectivas de formação humana que foram assumidas no interior dos documentos institucionais do IFSertãoPE que remetem ao EMI e; c) Analisar as práticas docentes no EMI estruturadas no processo de implementação, bem como sua relação com os documentos institucionais.

Para dar conta da realização da pesquisa, lançamos mão da análise do referencial teórico reunido, da realização de uma vasta análise documental abrangendo todo o recorte cronológico, bem como da realização de entrevistas com professores, gestores e representantes das equipes técnico-pedagógicas da instituição estudada. Hoje, já é possível afirmar que o aparato teórico-metodológico adotado na realização da pesquisa foi adequado e suficiente, mesmo existindo algumas limitações tanto externas quanto internas. Nossa previsão inicial era a de entrevistar 24 pessoas, mas foi possível a realização apenas de 16. Julgamos não haver prejuízo à pesquisa, pois o conteúdo das entrevistas dos 16 entrevistados já possibilita uma análise qualitativa expressiva. Ao tratar da análise documental, identificamos que, apesar de existir uma quantidade volumosa de documentos fracionados, tais como portarias e memorandos, a centralidade da pesquisa se assentou sobre um conjunto menor de documentos que ocuparam a maior parte das análises, tais como Organização Didática, Projeto Político Pedagógico, Projetos Pedagógicos Institucionais, além dos próprios

Projetos Pedagógicos de Cursos.

Por óbvio, como na maior parte das pesquisas empíricas, a preparação e realização da pesquisa foram atravessadas por limitações e desafios, onde a maior parte deles não estava sob nosso controle. O contexto da preparação da pesquisa ainda se deu dentro do período pandêmico de Covid-19, o que nos impôs algumas limitações de acesso tanto ao local de pesquisa quanto aos entrevistados. Tal contexto nos reivindicou não somente a adaptação ao que, provisoriamente, se chamou de o “novo normal”, mas nos fez o chamamento histórico para que registrássemos neste trabalho como tal contexto nos atravessou, bem como o atravessamos enquanto pessoa e pesquisador. Existiram questões de ordem interna, relacionadas ao pesquisador, que limitaram a preparação e realização da pesquisa, tais como disponibilidade de tempo para atender às distintas agendas dos entrevistados, bem como aprender a trabalhar com as ferramentas tecnológicas de acesso remoto. Mas também, e essas foram as maiores limitações, existiram algumas de ordem externa, tais como dificuldade de agenda com os entrevistados, entrevistados adoecidos emocionalmente por conta do contexto pandêmico, limitações de acesso e ou desconhecimento no lidar com ferramentas tecnológicas por parte dos entrevistados, além de um extenso volume de documentos que foram analisados, mas que se localizavam misturados a outros tantos documentos de outras ordens e dimensões em local fechado e empoeirado. Ainda que tais limitações tenham existido, não foram suficientes para criar expressivos impedimentos à pesquisa.

Tal qual registrado anteriormente no texto desta Tese, consideramos acertada a opção pelo materialismo histórico-dialético como método da pesquisa, tendo em vista sua premissa da não neutralidade científica, bem como a reivindicação do pesquisador de um compromisso ético-político com a transformação da realidade e a superação da sociedade de classes. Nesse sentido, ratificamos também o registro feito por Ciavatta (2022) ao anunciar o materialismo histórico como um método profundamente perturbador de análise da realidade histórica, bem como do modo de produção capitalista ao expor a luta bastante desigual pela hegemonia por parte das classes antagônicas e que, no contexto desta Tese, se imprime tanto nos documentos institucionais quanto nas práticas pedagógicas docentes.

Com isso, chamamos atenção para as categorias do método adotadas e que, em grande medida, nos possibilitam compreender e explicar nosso objeto de pesquisa.

A categoria da Totalidade nos possibilitou compreender, em grande medida, os sentidos das relações que existiram no processo de implantação e implementação da forma integrada na instituição estudada através das mediações e determinações que vinculavam aspectos legais, materiais, históricos e especialmente econômicos aos fazeres cotidianos e que

se imprimiam tanto nas práticas pedagógicas dos professores, nas ausências ou omissões de ação institucional diretamente relacionada ao EMI, quanto na produção documental relacionada à forma integrada. Compreendemos que não era possível analisar nosso objeto de pesquisa a partir de uma única particularidade ou de uma única dimensão. Por isso, foi fundamental a compreensão de nosso objeto situado e atravessado por determinações que lhe imprimiam aspectos particulares de uma realidade totalizadora. Esse contexto nos possibilitou a compreensão de como a segunda categoria utilizada, a hegemonia, poderia esclarecer parte dos elementos que a pesquisa elucidava.

A partir da categoria Hegemonia, foi possível compreender como aspectos vinculados a uma lógica de poder estabelecidos nas legislações e também nas políticas educacionais se imprimiam localmente nos documentos institucionais, bem como serviam como referência para a orientação das práticas pedagógicas docentes. É a partir da correlação de forças entre a lógica e racionalidade hegemônicas e aspectos que fugiam a essa racionalidade que entendemos parte das disputas internas registradas nos documentos institucionais, ao mesclarem perspectivas antagônicas no interior de seus textos, bem como nas práticas docentes ao resistir às concepções hegemônicas nos Projetos Pedagógicos de Curso e que apontavam a uma perspectiva unilateral de formação. A atual forma e arquitetura que os cursos integrados possuem na instituição estudada imprimem no interior de suas estruturas curriculares elementos de concepção e estrutura que, apesar de coexistirem, continuam registrando disputas internas nos documentos através de perspectivas antagônicas de formação humana. Por isso, a categoria da contradição nos serve à elucidação das distintas composições e perspectivas de formação que se imprimiram nas formas de implementação do EMI.

A categoria da Contradição reafirmou os processos de construção histórica e dialética que se imprimiram nas práticas e documentos institucionais. Esta categoria nos permitiu enxergar parte das disputas e conflitos expressos nos tensionamentos entre a adoção de perspectivas pragmáticas nos documentos institucionais, ao mesmo tempo em que tais documentos anunciavam a crítica à formação dualista e meritocrática, chegando ao ponto de tentar pacificar tais perspectivas, criando uma espécie de unidade dos contrários (Cheptulin, 1982) que realizaria uma formação autônoma e crítica, mas que assentada sobre a pedagogia das competências. A categoria da contradição nos revelou parte das entranhas dos movimentos antagônicos de constituição das relações de poder e hegemonia manifestada nas práticas pedagógicas, nas concepções institucionais, nas formações continuadas, nos documentos norteadores, bem como no próprio movimento, já atual, de adoção de uma

perspectiva de formação humana integral nos documentos institucionais, mas que mantêm elementos estruturadores que conservam antigas e pragmáticas estruturas fundadas nas origens de classe. Neste diapasão, chegamos à conclusão de que o processo de implementação do EMI no IFSertãoPE Campus Petrolina tem como característica principal a contradição como marca.

A partir deste horizonte, listamos a última categoria aqui destacada, a formação do ser social. Ela foi significativa à compreensão do tipo humano formado sob a racionalidade hegemônica do pragmatismo tecnicista e que predominou na maior parte do tempo de implementação da forma integrada na instituição.

A categoria da Formação do ser social nos possibilitou enxergar o tipo humano predominantemente formado nos respectivos contextos históricos no IFSertãoPE Campus Petrolina, em contextos específicos de convergências entre demandas produtivas, legais, econômicas, políticas e ideológicas. Identificamos que a concepção de homem a ser formado não é, necessariamente, convergente entre os documentos institucionais e as práticas pedagógicas docentes, e que quando há convergência esta sofre forte influência das determinações históricas e, fundamentalmente, econômicas. O que não quer dizer, por óbvio, que não existam resistências às concepções e orientações hegemônicas do perfil, diga-se de passagem, predominantemente produtivo na perspectiva pragmática, expresso nos documentos institucionais. A categoria formação do ser social nos deu a devida clareza acerca do tipo humano desejado, concebido e estruturado pela instituição estudada em distintos momentos históricos, mas que nem sempre tal tipo humano anunciado nos documentos institucionais e orientações nas formações continuadas aos professores se fazia real nas práticas docentes, especialmente no período mais atual. No entanto, ainda é possível identificar disputas internas nas próprias concepções, atualmente, do tipo humano a ser formado. O que identificamos nesta Tese como uma concepção de 'cidadania produtiva' é exemplo disso.

De forma geral, tais categorias vinculadas ao materialismo histórico-dialético foram fundamentais para compreendermos elementos de disputas entrecortados por mediações e determinações existentes no processo de implantação e implementação da forma de oferta integrada na instituição.

Diante desse contexto, avaliamos ter atingido de forma satisfatória os objetivos elencados.

Dessa forma, ao elencar nosso primeiro objetivo específico - investigar qual(is) perspectiva(s) da relação trabalho e educação foi construída no processo de implementação do

EMI na instituição a partir de determinantes como a dualidade estrutural, a legislação e as demandas do setor produtivo - identificamos que a relação trabalho e educação construída a partir da dualidade como uma determinação é contraditória no processo de implementação do EMI na instituição, tendo em vista sua hegemonia expressa nos documentos apontar para uma formação restrita e pragmática e, portanto, unilateral, mas que, nos relatos dos entrevistados, a compreensão de tal relação se manifesta de modo aproximado da pedagogia da práxis. Já, ao considerar as legislações como uma determinação, identificamos que elas exercem forte determinação na construção das formas materiais e documentais do EMI na instituição, o que gera, como síntese, uma relação que entende o trabalho vinculado à educação de forma funcional e técnica, onde a formação para o trabalho é a principal finalidade da formação, e a formação geral lhe dá o suporte necessário como uma necessidade oriunda das mudanças e atualizações do setor produtivo. Por último, identificamos que as demandas do setor produtivo, como determinação, têm exercido centralidade na formação dos sujeitos na instituição estudada, tanto quanto em sua produção documental e orientação para abertura e fechamento de cursos. Isso implica um tipo de relação do trabalho e educação que assume o trabalho separado da educação, colocando-o como horizonte da formação, em seu sentido estritamente produtivo, assim como assume a educação como uma dimensão da formação vinculada a uma vaga ideia de cidadania produtiva.

A relação trabalho e educação expressa de forma ampla na instituição é contraditória, pois assume, de forma hegemônica nos documentos e orientações institucionais, concepções que separam o trabalho da educação e que colocam o trabalho na dianteira da importância da formação realizada. No entanto, também há discussões, minoritárias, que assumem a necessidade da superação da formação dualista, que se preocupam com a formação ampla, crítica e cidadã dos sujeitos, e que chegam até a fazer a crítica ao modelo de formação orientada ao atendimento de demandas de mercado.

Na investigação do segundo objetivo específico desta Tese, que foi identificar as perspectivas de formação humana que foram assumidas no interior dos documentos institucionais do IFSertãoPE que remetem ao EMI, nossa pesquisa inicialmente ratificou um de nossos pressupostos de que os documentos não constituem um corpo monolítico, nem sustentam alguma suposta neutralidade. Há claras concepções de sujeito, de formação humana e de projeto societário no interior dos documentos institucionais. Neste sentido, identificamos que no período inicial e subsequente ao processo de implantação e implementação do Ensino Médio Integrado na instituição, as concepções predominantes de formação humana nos documentos institucionais relacionados ao EMI eram de uma formação restrita e pragmática

com a finalidade de formar tipos de perfis para atender as necessidades produtivas locais e regionais. Para isso, os documentos lançavam mão da pedagogia das competências como concepção pedagógica que, ao que parece, proporcionava os instrumentos teóricos e metodológicos para o atendimento daquela formação desejada. Apesar de existirem elementos críticos a uma formação restrita e críticas ao Decreto nº 2.208/1997, por possibilitar uma formação dualista, tais concepções não eram predominantes nos documentos.

No entanto, também foi possível identificar que o atual Projeto Pedagógico Institucional, a atual Organização Acadêmica dos Cursos e os atuais Projetos Pedagógicos dos Cursos apresentam uma mudança na perspectiva predominante de formação humana. Tais documentos, além de fazerem crítica à formação dualista e pragmática, também assumem como perspectiva de formação humana uma formação que reconheça a historicidade dos sujeitos, suas necessidades sociais e produtivas, além de apontarem para uma cidadania crítica, transformadora da realidade e autônoma.

Já na investigação do terceiro objetivo específico, que é analisar as práticas docentes no EMI estruturadas no processo de implementação, bem como sua relação com os documentos institucionais, a pesquisa nos revelou que tanto as práticas pedagógicas construídas pelos professores, quanto os próprios documentos institucionais que contextualizam ou se aproximam do marco cronológico inicial de implantação da forma integrada na instituição, apesar de carregarem contradições e hibridismos quanto às perspectivas de formação, assumem predominantemente uma perspectiva de formação pragmática e forjada sob a racionalidade de atendimento de demandas do mercado. No entanto, também é possível perceber que há um avanço na direção de uma formação integrada ao longo do tempo tanto nos documentos institucionais, quanto nas práticas pedagógicas relacionadas a uma compreensão do que é o EMI, um currículo integrado e uma didática integrada. Tal avanço tem possibilitado, por exemplo, experiências mesmo que pontuais, relacionadas à construção de uma didática integrada, uma maior preocupação com a superação da fragmentação curricular, bem como o próprio exercício de uma nova construção curricular fundamentada na integração como princípio e como centralidade metodológica.

O que se percebe é que ao longo da processualidade de implementação da forma integrada, há uma mudança que move a perspectiva formativa predominantemente unilateral dos documentos e práticas iniciais em direção a uma perspectiva que tem a omnilateralidade como horizonte, por mais contraditória e híbrida que seja. Ainda que existam nos documentos institucionais elementos estruturais que remetam a uma formação estreita e que privilegie a formação profissional em detrimento da formação geral, atualmente esta já não é a

perspectiva predominante. Da mesma forma, embora exista uma predominância de práticas pedagógicas dos professores que subordinem a prática à teoria, hierarquizem os conhecimentos e criem resistência no diálogo entre as distintas áreas de formação, não é possível ignorar o avanço de práticas e experiências que se (pre)ocupam com uma formação ampliada, não dualista, que assume a necessidade de construção de uma didática integradora, e que agora se preocupa também com um horizonte não reduzido à dimensão produtiva.

Dessa forma, respondemos à questão de pesquisa posta anteriormente: quais perspectivas da relação trabalho e educação, de formação humana e de práticas docentes foram construídas no interior da processualidade de implementação do Ensino Médio Integrado no IFSertãoPE?

Com isso, o objetivo geral desta Tese, que é analisar as perspectivas de Ensino Médio Integrado que estruturaram-se no IFSertãoPE no período de 2005 a 2021, foi, ao nosso ver, não somente alcançado, mas revelou parte da correlação de forças entre as antagônicas perspectivas de formação humana tanto nos documentos quanto nas práticas pedagógicas dos professores do EMI no IFSertãoPE Campus Petrolina.

Como síntese, nossa pesquisa nos possibilita afirmar como tese que as perspectivas de Ensino Médio Integrado que se estruturaram no IFSertãoPE refletem parcialmente os momentos históricos e as determinações criadas, fundamentalmente, mas não exclusivamente, por influências econômicas, que afetaram tanto as concepções institucionais quanto as práticas pedagógicas dos docentes e também os documentos institucionais, levando à formação de um tipo humano subjugado à racionalidade do mercado. No entanto, as disputas internas no processo de implementação da forma integrada possibilitaram experiências pedagógicas que avançam, por vezes de forma ambígua e contraditória, em direção a uma formação humana integral.

Esperamos que o conhecimento aqui produzido sirva não somente à instituição estudada, mas a todas as possíveis pesquisas relacionadas à forma de oferta integrada como elementos de ordem qualitativa que lhes possibilitem subsidiar possíveis transformações na realidade e, dessa forma, assumir, não só como pressuposto, mas como desafio a “utopia de uma formação inteira”.

REFERÊNCIAS

- ABRANET. IBGE: **40 milhões de brasileiros não têm acesso à internet**. 2021. Disponível em: <https://www.abranet.org.br/Noticias/IBGE%3A-40-milhoes-de-brasileiros-nao-tem-acesso-a-Internet-3345.html?UserActiveTemplate=site#.YxUCdBzMLIU>. Acesso em: 04 set. 2022.
- ALVES, Fábio André Porto. **Ensino Médio Integrado do IF SERTÃO PE Campus Petrolina: desafios e possibilidades para uma práxis interdisciplinar de professores de Ciências Humanas**. 2017. 157f. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares, Universidade de Pernambuco, Petrolina, 2017.
- ANPED. **Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT - Resolução CNE/CP nº 01-2021)**. 20 de janeiro de 2021. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/1611343182884_manifesto_do_gt09_contra_dcnept_jan_2021.pdf. Acesso em: 04 jan. 2023.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: POR UMA PEDAGOGIA INTEGRADORA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. **Trabalho & Educação**, v. 17, n. 2, p. 53-63, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8586>. Acesso em: 02 jul. 2021.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Práticas Pedagógicas e ensino integrado**. Curitiba-PR, Instituto Federal do Paraná, 2014 (Coleção Formação Pedagógica; v. 7).
- ARAÚJO, Adilson Cesar de. **Ensino Médio Integrado ou Ensino Médio em “Migalhas”**: a reforma no contexto dos Institutos Federais de Educação. 2022. 153f. Relatório de pesquisa (Estágio Pós-Doutoral) – Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Educação, 2022.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em: 02 jul. 2021.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. (Orgs.). **Filosofia da práxis e didática da educação profissional**. Campinas, Autores Associados, 2011.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BALDAN, Merilin; MOREIRA, Raquel. A postura ético-política do pesquisador: reflexões para a construção da pesquisa ética em ciências humanas e sociais. In. ROCHA, Simone Albuquerque da; WILLMS, Elni Elisa. (Orgs.) **Formação de Professores: embates e lutas por uma formação da/na práxis pedagógica**. Rondonópolis: EdUFR, 2022. p. 194-205. *E-book*.
- BANCO DO NORDESTE. **Informações Socioeconômicas Municipais**: Petrolina-PE. S/d. Disponível em: <https://acervoopara.univasf.edu.br/petrolina>. Acesso em: 16 ago. 2022.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.

BARBOSA, Sebastião Cláudio; CASTRO, Mad' Ana Desirée Ribeiro de. Ética, moral e educação omnilateral. In. GUIMARÃES, Gilda; CASTRO, Mad' Ana Desirée Ribeiro de.; BARBOSA, Sebastião Cláudio. (Orgs.) **Educação omnilateral: entre o ser, o estar e o devir**. Campinas-SP. Mercado das Letras. 2019. p.15-37.

BARRETO, Andreia Cristina Freitas; ROCHA, Daniele Santos. Covid 19 e educação: resistências, desafios e (im) possibilidades. **Revista encantar**, v. 2, p. 01-11, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480>. Acesso em: 12 abr. 2022.

BEHAR, Patrícia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/> . Acesso em: 04 set. 2022.

BEZERRA, Italan Carneiro. Currículo técnico integrado ao ensino médio: implantação e desenvolvimento de práticas no contexto brasileiro. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 18, p. e8177-e8177, 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/8177>. Acesso em: 12 abr. 2022.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 dez. 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 18 abr. 1997.

BRASIL. CNE. **Resolução CNE/CEB nº 4/1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: CNE, 1999.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.154, de 23 de julho de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 jul. 2004. Disponível em: <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/2004/5154.htm>. Acesso em: 26 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta em discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília-DF, 2004b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf. Acesso em 12 jul 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – **Documento Base**. Brasília. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. MEC/SEMTEC. **Ofício Circular nº 74/2005/CGSIFEP/DPAI/SETEC/MEC**. Brasília, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 6.302 de 12 de Dezembro de 2007**. Institui o Programa Brasil

Profissionalizado. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29/12/2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 08 dez. 2022.

BRASIL. SETEC/MEC. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica**. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livreto_institutos.pdf. Acesso em: 08 dez. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20/9/2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013**. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distritais de educação. Disponível em: http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria_1140_22_11_13.htm. Acesso em: 08 dez. 2022.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 28 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017**, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL.CNE/MEC. **Resolução CNE/MEC nº. 01**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. D.O.U, Brasília, 05 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 04 jan. 2023.

BRASIL. MEC. **Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio** – Documento orientador. S/d. Disponível em: https://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pacto_fort_ensino_medio.pdf. Acesso em: 08 dez. 2022.

BRASIL PROFISSIONALIZADO. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/brasil-profissionalizado>. Acesso em: 08 dez. 2022.

BRUNOW, Vanessa de Oliveira. **Politecnia, Políticas Pública Educacional Brasileira e a Implantação do Ensino Médio Integrado no CEFET-RJ: avanços e contradições**. 2017. 349f. Tese – Universidade Federal Fluminense. Programa de Pós-graduação em Ciência Política, 2017.

BUTANTAN. **A velocidade com que foi criada a vacina da Covid-19 é motivo de preocupação?** Especialista do Butantan responde. S/d. Disponível em: <https://butantan.gov.br/covid/butantan-tira-duvida/tira-duvida-noticias/a-velocidade-com-que-foi-criada-a-vacina-da-covid-19-e-motivo-de-preocupacao-especialista-do-butantan-responde>. Acesso em: 05 set. 2022.

CANDAU, Vera Maria. (Org.) **Rumo a uma nova didática**. 10ª ed. Petrópolis-RJ. Editora Vozes. 1999.

CANDAU, Vera Maria. (Org.) **A didática em questão**. 36. ed. 2ª reimpressão. Petrópolis-RJ, Vozes, 2017.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, Dalgiza Andrade; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. A confidencialidade na pesquisa em Educação. In. ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e Pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro, ANPEd, 2019. V.1. p. 67-71.

CAÚ, José Nildo Alves. **A juventude do curso técnico integrado em agropecuária do IFPE: desejos, expectativas e experiências vivenciadas para construção do seu projeto de vida**. 2017. 401f. Tese – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

CEFET PETROLINA. **Comunicação Interna 33/2004-GD**. 2004.

CEFET PETROLINA. **Exame de Seleção 2008**. Ensino Médio Integrado, Ensino Subsequente. 2008.

CEFET PETROLINA. **Manual Exame de Seleção: Técnicos Integrados ao Ensino Médio**. 2005.

CEFET PETROLINA. **Memo. 06/2007**.

CEFET PETROLINA. **Memo. Nº 006/2008 – GE II**. 2008b.

CEFET PETROLINA. **Memo. Nº 115/2008 – GE II**. 2008a.

CEFET PETROLINA. **Para conhecimento e providências das instâncias superiores do Cefet Petrolina**. 2006a.

CEFET PETROLINA. **Projeto de Curso Preparatório para o Exame de Seleção para Ingresso ao Ensino Médio**. 2005b.

CEFET PETROLINA. **Projeto dos Cursos Técnicos de Nível Médio: Edificações – Eletrotécnica – Química**. Petrolina, 2004a. 23p.

CEFET PETROLINA. **Requerimento**. 2005a.

CEFET PETROLINA. **Relatório de Atividades-Abril/06**. 2006.

CEFET PETROLINA. **Relatório de Gestão 2006**. Fevereiro de 2007. 116p.

CEFET PETROLINA. **Relatório de Gestão 2007**. Março de 2008c. 129p.

CEFET PETROLINA. **Vestibular e Exame de Seleção**. 2007a.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista: Categoria e Leis da Dialética**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1982.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 11 ed. – São Paulo. Cortez. 2010.

CIAVATTA, Maria. **Trabalho como princípio educativo na sociedade contemporânea**. Ministério da Educação, Boletim 17, 2005. p. 42-48.

CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In. PEREIRA, Isabel Brasil et al. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. EPSJV, 2008. p. 408-415.

CIAVATTA, Maria. O ENSINO INTEGRADO, A POLITECNIA E A EDUCAÇÃO OMNILATERAL. POR QUE LUTAMOS?. **Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 16 abr. 2020.

CIAVATTA, Maria. O materialismo histórico e a pesquisa em educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 22, p. e13896-e13896, 2022. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13869>. Acesso em: 08 jun. 2023.

COLTURATO, Andriel Rodrigo; MASSI, Luciana. Aportes teóricos e metodológicos para a história da ciência com base no materialismo histórico-dialético. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 3, p. 170-180, dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/33700>. Acesso: 14 Fev 2021.

CONIF. Fórum de Dirigentes de Ensino. **Diretrizes indutoras para a oferta de cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília: CONIF, 2018.

COSTA, Ana Maria Rayol da. **Integração do ensino médio e técnico: Percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Castanhal**. 2012. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. Consentimento e assentimento. In. ANPED – Associação

Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e Pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro, ANPEd, 2019. V.1. p. 63-66.

COUTO, Edvaldo Souza; COUTO, Edilece Souza; CRUZ, Ingrid de Magalhães Porto. # fiqueemcasa: educação na pandemia da COVID-19. **Educação**, v. 8, n. 3, p. 200-217, 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez Editora, 1983.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação escolar e pandemia. **Pedagogia em ação**, v. 13, n. 1, p. 8-16, 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23749>. Acesso em: 14 jun. 2022.

DADOS ABERTOS DA CAPES. Disponível em: <https://dadosabertos.capes.gov.br/>. Acesso em: 23 out. 2022.

DA PAIXÃO, Alessandro Eziquiel. **A lei nº 13.415/2017 e a educação profissional: uma análise dos caminhos da reforma nos Institutos Federais**. 2023. 242p. Tese – Universidade Federal do Paraná – Programa de Pós-Graduação em Educação. 2023.

DA SILVA, Rose Márcia. AVANÇOS E DESAFIOS NA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO. **e-Mosaicos**, v. 9, n. 21, p. 34-49, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/46178>. Acesso em: 16 jun. 2021.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; RESENDE, Fernanda Motta de Paula. Estado, classes sociais e políticas públicas. **III Jornada Internacional de Políticas Públicas**, 2007.

DOS ANJOS, Hellen Vivian M. et al. **Ensino médio integrado: desafios da concepção à implementação**. 2013. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2012/coloquio/anais/eixo1/Hellen%20Vivian%20M.%20dos%20Anjos.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2019.

DRAGO, Crislaine Cassiano; MOURA, Dante Henrique. Formação Humana nas Políticas de Educação Profissional no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. In. (Orgs) SOUZA, Adriana Aparecida de; SANTOS, Anderson Christopher dos; MOURA, Dante Henrique. **Políticas de Acesso à Educação e ao Trabalho para a juventude brasileira**. João Pessoa-PB, 2020. p. 51-81.

EGRY EmikoYoshikawa; Compreendendo a dialética na aproximação com o fenômeno saúde-doença. In: EGRY Emiko Yoshikawa; Cubas Márcia Regina. **O trabalho da enfermagem em saúde coletiva no cenário Cipesec: guia para pesquisadores**. Curitiba, ABEn-EEUSP, 2006. p. 63-84.

EXPANSÃO DA REDE FEDERAL. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 08 dez. 2022.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.293-308, abr.-jun., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139->

00293.pdf. Acesso em: 02 jul. 2021.

FERRETTI, Celso João. Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da educação profissional técnica de nível médio no IFSP. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 32, n. 116, p. 789-806, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WwrwSRxk6zyBFdGgDQTRhfy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 jan. 2019.

FERRETTI, Celso João. A implementação dos Cursos Técnicos Integrados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. *Educere et Educare – Revista de Educação*, v. II, n. 23, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/educereteducare/article/download/16089/11093>. Acesso em: 5 jul. 2021.

FIOCRUZ. **O que é uma pandemia**. 2021. Disponível em: <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia>. Acesso em: 04 set. 2022.

FOLHA DE PERNAMBUCO. **Ranking aponta Petrolina como a cidade com melhor qualidade de vida no Nordeste**. 2021. Disponível em: <https://www.folhape.com.br/colunistas/blogdafolha/ranking-aponta-petrolina-como-a-cidade-com-a-melhor-qualidade-de-vida-no-nordeste/23170/>. Acesso em: 16 ago. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In. FAZENDA, Ivani (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2000. p. 69-90.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. In. CALDART, Roseli Salete et al (Orgs.) **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo. Expressão Popular, 2012. p. 267-274.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Uma década do Decreto nº 5.154/2004 e do PROEJA: balanço e perspectivas. **Holos**, v. 6, p. 56-70, 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4984>. Acesso em: 02 de fev. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In. CALDART, Roseli Salete et al (Orgs.) **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo. Expressão Popular, 2012. p. 750-757.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: **Boletim 07 do Salto Para o Futuro/TV Escola** (maio/junho). Brasília, 2006, pp. 2951.

FRIGOTTO Gaudêncio, CIAVATA, Maria, RAMOS Marise Nogueira (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Editora Cortez, 10 ed. 1997.

GAMBOA, Silvio Ancízar Sanchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In. FAZENDA, Ivani (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2000. p. 91-115.

GATTI, Bernadete A. Potenciais riscos aos participantes. In. ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e Pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro, ANPEd, 2019. V.1. p. 36-42.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo. Cortez, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo. Atlas. 1999.

GIOVANNI, Geraldo di. As estruturas elementares das políticas públicas. **Caderno de pesquisa**, v. 82, p. 1-32, 2009.

GOOGLE ACADÊMICO. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>. Acesso em: 23 out. 2022.

GOULART, Tiago; BILHÃO, Isabel. Cursos Técnicos em Agropecuária Integrados ao Ensino Médio: aspectos de sua implementação no Instituto Federal do Rio Grande do Sul–IFRS. **História Revista**, v. 25, n. 2, p. 184-202, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/historia/article/view/63707>. Acesso em: 03 mar. 2021.

GOUVEIA, Fernanda Paixão de Souza. A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no território brasileiro: entre o local e o nacional. **Espaço e Economia. Revista brasileira de geografia econômica**, n. 9, 2016. Disponível em: <https://journals.openedition.org/espacoeconomia/2434>. Acesso em: 03 jun. 2020.

GRAMSCI, Antônio. Americanismo e Fordismo. In: **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. 7.ed. Tradução: Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989, p. 375-413.

GRAMSCI, Antonio. Homens ou Máquinas. “**Avanti!**”, ano XX, n.351, 24 de dezembro de 1916. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/gramsci/1916/12/24.htm>. Acesso em: 14 jul. 2021.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 17. ed. São Paulo-SP. Edições Loyola, 2008.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento; NASCIMENTO, José Mateus do. Sobre práticas integradoras: um estudo de ações pedagógicas na educação básica. **Holos**, v. 4, p. 63-76, 2015. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3188>. Acesso em: 28 abr. 2020.

HUGARO, Edson Marcelo. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. In. CUNHA, Célio da.; SOUSA, José Vieira de.; SILVA, Maria Abádia da. (Orgs.) **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas-SP, Autores Associados. UNB. 2014. p. 15-78.

IBGE. **Petrolina**. 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/petrolina/panorama>. Acesso em: 16 ago. 2022.

INEP. **CENSO ESCOLAR 2005**. Sinopse estatística da educação básica. Brasília: INEP, 2005. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 03 dez. 2022.

INEP. **CENSO ESCOLAR 2006**. Sinopse estatística da educação básica. Brasília: INEP, 2006. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 03 dez. 2022.

INEP. **CENSO ESCOLAR 2007**. Sinopse estatística da educação básica. Brasília: INEP, 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 03 dez. 2022.

INEP. **CENSO ESCOLAR 2008**. Sinopse estatística da educação básica. Brasília: INEP, 2008. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 03 dez. 2022.

INEP. **CENSO ESCOLAR 2009**. Sinopse estatística da educação básica. Brasília: INEP, 2009. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 03 dez. 2022.

INEP. **CENSO ESCOLAR 2010**. Sinopse estatística da educação básica. Brasília: INEP, 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 03 dez. 2022.

INEP. **CENSO ESCOLAR 2011**. Sinopse estatística da educação básica. Brasília: INEP, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 03 dez. 2022.

INEP. **CENSO ESCOLAR 2012**. Sinopse estatística da educação básica. Brasília: INEP, 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 03 dez. 2022.

INEP. **CENSO ESCOLAR 2013**. Sinopse estatística da educação básica. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 03 dez. 2022.

INEP. **CENSO ESCOLAR 2014**. Sinopse estatística da educação básica. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 03 dez. 2022.

INEP. **CENSO ESCOLAR 2015**. Sinopse estatística da educação básica. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 03 dez. 2022.

INEP. **CENSO ESCOLAR 2016**. Sinopse estatística da educação básica. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 03 dez. 2022.

INEP. **CENSO ESCOLAR 2017**. Sinopse estatística da educação básica. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 03 dez. 2022.

INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em: 08 dez. 2022.

IFSERTÃOPE. **Memo. N° 001/2009.** 2009b. 3p.

IFSERTÃOPE/Prodi. **Observatório socioeconômico:** Petrolina. S/d. Disponível em: <https://acervoopara.univasf.edu.br/petrolina>. Acesso em: 16 ago. 2022.

IFSERTÃOPE. Plano de Desenvolvimento Institucional: **PDI 2009-2013.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IF SERTÃO PE. Petrolina-PE. 2009d. 114p. il.

IFSERTÃOPE. Plano de Desenvolvimento Institucional: **PDI 2014-2018.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IF SERTÃO PE. Petrolina-PE. 2014. 152p. il.

IFSERTÃOPE. Plano de Desenvolvimento Institucional: **PDI 2019-2023.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IF SERTÃO PE. Petrolina-PE. 2021. 141p. il.

IFSERTÃOPE. **Processo Seletivo para os Cursos de Ensino Técnico Integrado ao Médio e Cursos Técnicos Subsequentes.** Edital n°. 27/2011, de 14 de setembro de 2011.

IFSERTÃOPE. **Processo Seletivo para os Cursos Técnicos – 2010.1.** Edital n° 015/2009. 2009a.

IFSERTÃOPE. **Processo Seletivo para os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.** PSCT – 2019. Edital n° 63/2019, de 08 de outubro de 2019. 2019a.

IFSERTÃOPE. **Processo Seletivo para os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.** PSCT – 2021. Edital n° 43/2020, de 28 de outubro de 2020. 2020.

IFSERTÃOPE. **Processo Seletivo para os Cursos Técnicos Subsequentes, Ensino Técnico Integrado ao Médio.** Edital n° 37, de 02 de setembro de 2016. 2016.

IFSERTÃOPE. **Processo Seletivo para os Cursos Técnicos Subsequentes, Ensino Técnico Integrado ao Médio.** Edital n°. 55, de 09 de outubro de 2017. 2017.

IFSERTÃOPE. **Processo Seletivo para os Cursos Técnicos Subsequentes, Ensino Técnico Integrado ao Médio.** Edital n°. 49, de 10 de setembro de 2018. 2018.

IFSERTÃOPE. **Processo Seletivo para os Cursos Técnicos Subsequentes, Ensino Técnico Integrado ao Médio e Cursos Proeja.** Edital n° 40 de 19 de Outubro de 2012. 2012a.

IFSERTÃOPE. **Processo Seletivo para os Cursos Técnicos Subsequentes, Ensino Técnico Integrado ao Médio e Cursos Proeja.** Edital n° 56 de 22 de Outubro de 2013. 2013.

IFSERTÃOPE. **Processo Seletivo para os Cursos Técnicos Subsequentes, Ensino Técnico Integrado ao Médio e Cursos Proeja.** Edital n° 75, de 29 de agosto de 2014. 2014.

IFSERTÃOPE. **Processo Seletivo para os Cursos Técnicos Subsequentes, Ensino Técnico**

Integrado ao Médio e Cursos Proeja. Edital nº 63, de 17 de agosto de 2015. 2015.

IFSERTÃOPE. **Projeto Pedagógico do Curso Médio Integrado Técnico em Edificações.** Petrolina, 2019. 166 p. il.

IFSERTÃOPE. **Projeto Pedagógico do Curso Médio Integrado Técnico em Eletrotécnica.** Petrolina, 2019b. 151 p. Il.

IFSERTÃOPE. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Eletrotécnica.** Petrolina, 2009c. 100 p. il.

IFSERTÃOPE. **Projeto Pedagógico Institucional 2018-2020.** Petrolina, 2017a. 106 p.

IFSERTÃOPE. **Projeto Político Pedagógico IF SERTÃO PE.** Petrolina, 2008. 80 p.

IFSERTÃOPE. **Relatório de Gestão 2008.** 2009. 126p. il.

IFSERTÃOPE. **Relatório de Gestão 2009.** 2010. 125p. il.

IFSERTÃOPE. **Relatório de Gestão 2010.** 2011. 143p. il.

IFSERTÃOPE. **Relatório de Gestão 2011.** 2012. 232p. il.

IFSERTÃOPE. **Relatório de Gestão 2014.** 2015a. 149p. il.

IFSERTÃOPE. **Relatório de Gestão 2016.** 2017b. 193p. il.

IFSERTÃOPE. **Relatório de Gestão 2019.** 2020c. 96p. il.

IFSERTÃOPE. **Relatório de Gestão 2021.** 2022. 134p. il.

IFSERTÃOPE. **Resolução N° 040 do Conselho Superior,** de 21 de dezembro de 2010. 2010a.

IFSERTÃOPE. **Resolução N° 29 do Conselho Superior,** de 03 de novembro de 2016a.

IFSERTÃOPE. **Resolução N° 11 do Conselho Superior,** de 06 de maio de 2017c.

IFSERTÃOPE. **Resolução N° 23 do Conselho Superior,** de 03 de junho de 2019c.

IFSERTÃOPE. **Resolução N° 29 do Conselho Superior,** de 15 de setembro de 2020a.

IFSERTÃOPE. **Resolução N° 41 do Conselho Superior,** de 09 de dezembro de 2020b.

IFSERTÃOPE/Campus Petrolina. **Relatório Anual da Assistência Estudantil (2021).** 2022a. 8p.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil.** Resultados 2020. 2020. 26p. Il.

- KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, Primeiros Passos, 2008.
- KOSIK, Karel . **Dialética do Concreto**, Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1969.
- KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1991.
- KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In. FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis-RJ, Vozes, 1998. p. 55-75.
- KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1153-1178, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sB3XN4nBLFPRrhZ5QNx4fRr>. Acesso em: 03 jun. 2020.
- KUENZER, Acacia Zeneida. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível?. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 5, p. 491-508, 2007a. Disponível em: <https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/1750>. Acesso em: 03 jun. 2020.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LAVILLE, Christie; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- LEFEBVRE, Henri. **El Materialismo Dialéctico**. Editado por: elaleph. PsiKolibro, 1999. *E-book*.
- LESSA, S. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 4. ed. Instituto Lukács. São Paulo, 2015.
- LINO, Lucília Augusta. As ameaças da Reforma: desqualificação e exclusão. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 75-90, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 25 set. 2022.
- LOPES, Alice Casimiro. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In: FRIGOTTO, Galdêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. p. 191-206.
- LOTTA, Gabriela. A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas. In. LOTTA, Gabriela (Org.) **Teoria e análise sobre implementação de políticas públicas no Brasil**. Brasília – Enap. 2019. p. 11-38.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. São Paulo: EPU, 2013.
- MACHADO, Celia Tanajura; FERREIRA, Liliana Soares. Políticas de gestão e

financiamento da educação profissional e tecnológica no Brasil: uma análise das matrículas no Censo Escolar/INEP e a sua relação com os programas Brasil Profissionalizado e Pronatec. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 4, n. 3, p. 93-113, 2019. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/7784/5061>. Acesso em: 03 jun. 2021.

MAGALHÃES, Gabriel; LIMA, Rodrigo. **Para que(m) servem os Institutos Federais?** 2015. Disponível em: <https://pcb.org.br/portal2/9148>. Acesso em: 08 dez. 2022.

MAINARDES, Jefferson; CURY, Carlos Roberto Jamil. Ética na Pesquisa: princípios gerais. In. ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e Pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro, ANPED, 2019. V.1. p.24-29.

MARASCHIN, Mariglei Severo et al. Ensino Médio Integrado-diálogos entre a implementação e pesquisas. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 19, p. e11265-e11265, 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/11265/pdf>. Acesso em: 02 abr. 2022.

MARASCHIN, Mariglei Severo; AMARAL, Cláudia Leticia de Castro do; FERREIRA, Liliana Soares. As experiências de implementação do ensino médio integrado: a visão dos gestores das instituições federais da região central do Rio Grande do Sul. **Colóquio Nacional- A produção do conhecimento em Educação Profissional**, 2013.

MARRACH, Sonia Alem et al. Neoliberalismo e educação. **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, p. 42-56, 1996. *E-book*.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. Boitempo editorial, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007.

MASSON, Gisele. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. **Seminário de Pesquisa na região Sul**, 2012.

MASSON, Gisele. A importância dos fundamentos ontológicos nas pesquisas sobre políticas educacionais. In. CUNHA, Célio da.; SOUSA, José Vieira de.; SILVA, Maria Abádia da. (Orgs.) **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas-SP, Autores Associados. UNB. 2014. p. 201-225.

MELO, Paulo Silva. **Efetividade Social e Pedagógica do Ensino Médio Integrado**: análise de sua implantação no Instituto Federal Goiano. 2018. 227f. Tese – Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em educação, 2018.

MÉZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Boitempo Editorial, 2008.

MÉZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. 1. ed. São Paulo. Boitempo

Editorial, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza Et al (Orgs). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza.; SOUZA, Edinilsa Ramos de. CONSTANTINO, Patrícia; SANTOS, Nilton César dos. Métodos, técnica e relações em triangulação. In. MINAYO, Maria Cecília de Souza Et al (Orgs). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2005. p. 71-103.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf. Acesso em: 22 abr. 2019.

MORAES, Raquel de Almeida. O método materialista dialético e a consciência. In. CUNHA, Célio da.; SOUSA, José Vieira de.; SILVA, Maria Abádia da. (Orgs.) **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas-SP, Autores Associados. UNB. 2014. p. 79-96.

MORAES, Caroline Aparecida Sampaio Guimarães de; DIEMER, Odair. CONCEPÇÕES DE DOCENTES EM RELAÇÃO A INTEGRAÇÃO DE DISCIPLINAS NO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 20, mar. 2021. Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/10534>. Acesso em: 12 ago. 2021.

MORAIS, Edima Verônica de. **Disputa de hegemonia na política de ensino médio em Pernambuco: do controle do trabalho docente aos movimentos de contestação e resistência dos professores da rede estadual**. 2022. 257f. Tese - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

MOREIRA, Nara; GOBBI, Gianna Andréia Ferreira. Educação Profissional Técnica integrada ao ensino médio: desafios da implantação de uma proposta de currículo integrado no IFTM– Câmpus Paracatu. **Revista Pedagógica**, v. 13, n. 27, p. 359-378, 2011. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1313>. Acesso em: 14 abr. 2020.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional nos anos 2000: movimentos contraditórios. In: Dante Henrique Moura. (Org.). **PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO, POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**. 1ed.CAMPINAS/SP: MERCADO DE LETRAS, 2013, v. 1, p. 141-200.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Profissional no PNE (2014-2024): avanços e contradições. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 353-368, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/446>. Acesso em: 13 jun. 2019.

MOURA, Dante Henrique; FILHO, Domingos Leite Lima; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista brasileira de educação**, v. 20, p. 1057-1080, 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XBLGNcTcD9CvkMMxfq8NyQy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2019.

MOURA, Dante Henrique. Entrevista. **Revista Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, RN: UERN. v. 2, nº. 05, julho, 2016.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOSELLA, Paolo. Ética e pesquisa. **Educação & Sociedade**, v. 29, p. 255-273, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9HTpY96qdgmHhfhYsWsnBQh/?format=pdf>. Acesso em: 14 abr. 2019.

NOVO ENSINO MÉDIO – perguntas e respostas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>. Acesso em: 18 set. 2022.

OLIVEIRA, Ramon de. A reforma do ensino técnico federal no Brasil. **Contexto e Educação**. Editora UNIJUÍ: Rio Grande do Sul, ano 18, n. 18, 70, p. 93-116, jul/dez.2003.

OLIVEIRA, Ramon de. **Globalização e as reformas do ensino médio e da educação profissional nos anos 90**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

OLIVEIRA, Ramon de. A pesquisa em educação: a gestão educacional como tema do debate. **ECCOS – Revista Científica**, n. 48, p. 273-294, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/8109>. Acesso em: 03 abr. 2021.

OLIVEIRA, Ramon de. Ensino médio integrado: desafios para os que lutam por uma escola emancipatória. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 23, p. e14688-e14688, 2023. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/14688>. Acesso em: 14 jan. 2024.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA A PARTIR DAS NOVAS DIRETRIZES: DA PRECARIZAÇÃO À PRIVATIZAÇÃO. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, n. 2, p. 205-228, 2021. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1039>. Acesso em: 03 abr. 2022.

PACHECO, Eliezer. Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. 1, p. 4-22, 2020. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/575>. Acesso em: 04 jun. 2021.

PEREIRA, Ulisséa Ávila. **Políticas de Educação Profissional Técnica e de Ensino Médio no Brasil: a implementação no CEFET-RN (1998-2008)**. 2010. 310f. Tese – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-graduação em educação, 2010.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução de Daniel Aarão

Reis Filho. 3ª. ed. São Paulo-SP, Expressão popular, 2011.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PETROLINA. **História**. S/d. Disponível em: <https://petrolina.pe.gov.br/historia/>. Acesso em: 16 ago. 2022.

PRONKO, Marcela; FONTES, Virgínia. Hegemonia. In. CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 391-397.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado à formação profissional**. Seminário sobre Ensino Médio, Natal, SEE-RN, 2008.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In. MOLL, Jaqueline (Org.) **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre. Artmed, 2010. p.42-57.

RAMOS, Marise. Pedagogia das Competências. In. CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 535-540.

RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Brasil contemporâneo: avanços, recuos e contradições frente a projetos de desenvolvimento em disputa. In: **Mapa da educação profissional e tecnológica: experiências internacionais e dinâmicas regionais brasileiras**. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2015. P. 97-117.

RAMOS, Marise. Apresentação. In. GUIMARÃES, Gilda; CASTRO, Mad' Ana Desirée Ribeiro de.; BARBOSA, Sebastião Cláudio (Orgs.) **Educação omnilateral: entre o ser, o estar e o devir**. Campinas-SP. Mercado das Letras. 2019. p. 9-14.

RIBEIRO, Amanda Souza; PÁTARO, Ricardo Fernandes. Pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio: questões para o debate-domingos leite lima filho. **Revista Educação e Linguagem**, v. 3, n. 4, p. 9-23, 2014.

RODRIGUES, José. Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. **Trabalho, educação e saúde**, v. 3, p. 259-282, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/mXbPbS5FnfMT4DR3Qq3D89L/>. Acesso em: 03 abr. 2019.

ROSA, Júlia Gabriele Lima da; LIMA, Luciana Leite; AGUIAR, Rafael Barbosa de; **Políticas Públicas: Introdução**. Porto Alegre: Jacarta, 2021.

SANTOS, Danielle de Sousa. **Democratização do acesso ao Ensino Médio Integrado no IFSP: o contexto da implementação da Lei de reserva de vagas**. 2018. 232f. Tese – Universidade Estadual de Campinas. Programa de Pós-graduação em educação, 2018.

SANTOS, Joedson Brito dos; OLIVEIRA de, Angelita Almeida. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no contexto das ações, políticas e programas para o jovem brasileiro**. 2017.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; SILVA, Francisca Natália da; SILVA, Lenina Lopes Soares. Política de educação profissional: o programa Brasil profissionalizado no contexto escolar. **Revista Educação & Formação**, v. 5, n. 1, p. 172-194, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1801>. Acesso em: 02 ago. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 1989.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de educação**, v. 12, p. 152-165, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 set. 2019.

SCHULTZ, Theodore William. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro. Editora: Zahar, 1973a.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. Cengage Learning, 2010.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2020.

SILVA, Katharine Ninive Pinto; SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da. Accountability e intensificação do trabalho docente no Ensino Médio Integral de Pernambuco. **Práxis Educativa**, v. 9, n. 1, p. 117-140, 2014. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5608>. Acesso em: 18 set. 2019.

SOARES JÚNIOR, Néri Emílio. AS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO GOVERNO DILMA: FORMAÇÃO DUAL DO TRABALHADOR?. **Trabalho & Educação**, v. 29, n. 2, p. 61-75, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/12517>. Acesso em: 15 ago. 2022.

SOUSA, José Vieira de. Método materialista histórico-dialético e pesquisa em políticas educacionais: uma relação em permanente construção. In. CUNHA, Célio da.; SOUSA, José Vieira de.; SILVA, Maria Abádia da. (Orgs.) **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas-SP, Autores Associados. UNB. 2014. p. 2-12.

TOKARSKI, Marcelo. **Vacina reduz em até 25 vezes o risco de morte por covid, dizem dados de SP**. 2022. Disponível em: <https://exame.com/bussola/vacina-reduz-em-ate-25-vezes-o-risco-de-morte-por-covid-dizem-dados-de-sp/>. Acesso em: 05 set. 2022.

TONET, Ivo. Educação e ontologia marxiana. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 11, n. 41e, p. 135-145, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639900>. Acesso em: 21 set. 2018.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 3. ed. São Paulo-SP, 2016.

TORRIGLIA, Patrícia Laura; ORTIGARA, Vidalcir. O campo das mediações: primeiras aproximações para a pesquisa em políticas educacionais. In. CUNHA, Célio da.; SOUSA, José Vieira de.; SILVA, Maria Abádia da. (Orgs.) **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas-SP, Autores Associados. UNB. 2014. p. 183-200.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO - TCU. **Relatório de Auditoria Operacional em Ações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. TC 026.062/2011-9. Relator: Ministro José Jorge. Modalidade: Auditoria Operacional - Fiscalização de Orientação Centralizada. Brasília, jun. 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TURMENA, Leandro; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: os institutos federais em questão. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 54, p. 1067-1084, 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416x2017000401067. Acesso em: 02 out. 2019.

UCHOA, A. M. C. **O PROEJA como inquilino: impactos preliminares do processo de implementação do programa no IF SERTÃO PE – Campus Petrolina 2006-2013**. 2015. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, 2015.

UCHOA, Antonio Marcos; AZEVEDO, Márcio Adriano. PRODUCTION OF KNOWLEDGE IN PROEJA, BRAZIL (2006-2013): A STATE OF THE ART. **HOLOS**, [S. l.], v. 1, p. 43–54, 2016. DOI: 10.15628/holos.2016.2229. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2229>. Acesso em: 18 jan. 2023.

VAZ, Marta Rosani Taras; MASSON, Gisele. O trabalho e a formação humana à luz da ontologia do ser social. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 14, n. 2, p. 310-331, 2019. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/6651>. Acesso em: 12 dez. 2023.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. tradução de Luiz Fernando Cardoso 2- ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

VIANA, Ana Luiza. Caderno de Pesquisa no 5. **Abordagens Metodológicas em Políticas Públicas**, 1988.

VIANA, Cláudia Ferreira de Maya; CASTIONI, Remi. Programa Brasil Profissionalizado: coordenação federativa, formulação e implementação da política nacional de expansão das redes estaduais de educação profissional. **Perspectivas em Políticas Públicas**, v. 10, n. 1, p. 129-163, 2017. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/39819>. Acesso em: 19 out. 2020.

VIDAL, Diana Gonçalves; SILVA, José Cláudio Sooma. Questões éticas na pesquisa sobre a

própria prática ou no ambiente de trabalho. In. ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e Pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro, ANPEd, 2019. V.1. p. 43-46.

VIEIRA, Márcia de Freitas; SECO DA SILVA, Carlos Manuel. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 28, p. 1013-1031, 2020. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/10313>. Acesso em: 28 abr. 2021.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa *A experiência de implementação do Ensino Médio Integrado no IFSertãoPE 2005-2021*, que está sob a responsabilidade do pesquisador *Antonio Marcos da Conceição Uchoa*, endereço profissional Rua Aristarco Lopes, 240 – Centro. Cep: 56302-100, Petrolina-PE, Telefone (74) 98818-7356 e e-mail: antonio.uchoa@ifsertao-pe.edu.br.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde em participar desse estudo, pedimos que assinale a opção de “Aceito participar da pesquisa” no final deste termo.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Esta pesquisa é parte do processo de doutoramento do pesquisador Antonio Marcos da Conceição Uchoa, sob a orientação do prof. Dr. Ramon de Oliveira no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. Ela tem como objetivo Analisar as perspectivas de Ensino Médio Integrado que estruturaram-se no IFSertãoPE no período de 2005 a 2021.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa ficarão armazenados em computador pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador responsável pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial.

Pesquisador Responsável do Projeto
Antonio Marcos da Conceição Uchoa

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO COMO VOLUNTÁRIO

Eu, _____, CPF: _____, abaixo assinado, após a leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar da pesquisa *A experiência de implementação do Ensino Médio Integrado no IFSertãoPE 2005-2021*, como voluntário(a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para participar da pesquisa.

Aceito participar da pesquisa

Não aceito participar da pesquisa

APÊNDICE II – ROTEIRO DE ENTREVISTA - GESTORES

1. O que se espera de um egresso do Ensino Médio Integrado - EMI do Campus Petrolina?
2. Que tipo de práticas de gestão foram realizadas e que favoreceram o ensino integrado?
3. Qual é a relação dos cursos com os arranjos produtivos locais?
4. Como os documentos institucionais que tratam do EMI são construídos? Quem participa dessa construção?
5. Quando o currículo do EMI é construído ou planejado, como é que é pensada a integração dentro dele?
6. A formação para o trabalho e a formação para a cidadania tem o mesmo peso no currículo do EMI do Campus?
7. Qual é o tipo de relação que existe entre teoria e a prática no EMI do Campus?
8. Como os Projetos Pedagógicos de Curso - PPCs do EMI são construídos?
9. É possível fazer um EMI de qualidade com as condições materiais e institucionais que são disponibilizadas aos professores?
10. Em sua opinião, há alguma relação entre o que os documentos institucionais dizem sobre o EMI e a prática dos professores?

APÊNDICE III – ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSORES

1. O que se espera de um egresso do Ensino Médio Integrado - EMI do Campus Petrolina?
2. O que você compreende como integração curricular? Como você vê essa questão da integração no currículo do EMI do Campus Petrolina?
3. Quais foram os principais desafios de alguma experiência de integração da qual você tenha participado?
4. Existe alguma distinção entre a formação cidadã e a formação para o trabalho no EMI do Campus? Como isso se reflete na sua prática pedagógica?
5. Como se dá essa associação entre teoria e a prática nessa relação entre a área de formação geral e profissional?
6. A formação para o trabalho e a formação para a cidadania tem o mesmo peso no currículo do EMI do Campus?
7. Na sua prática em sala de aula, como você lida com a relação entre o domínio da técnica e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes?
8. Como é o apoio pedagógico ao EMI? E o apoio da gestão?
9. Qual é a relação entre as condições materiais e de pessoal do EMI no Campus e sua prática pedagógica?
10. É possível fazer um EMI de qualidade com essas mesmas condições materiais e de pessoal da instituição?
11. Como os documentos institucionais que tratam do EMI são construídos? Quem participa dessa construção?
12. O que os documentos da instituição falam sobre o EMI?
13. Há alguma relação entre o que os documentos da instituição falam sobre o EMI e sua prática pedagógica?
14. Qual é a relação entre as ações do ensino com a pesquisa ou a extensão no EMI do Campus?

APÊNDICE IV – ROTEIRO DE ENTREVISTA – EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA

1. Quando um curso do EMI é criado no Campus, em sua opinião, porque ele é criado? E quando é atualizado, porque ele é atualizado?
2. Qual o conteúdo das formações continuadas sobre o EMI que foi realizada pela equipe pedagógica para os professores?
3. O que você compreende como integração curricular? Como você vê essa questão da integração no currículo do EMI do Campus Petrolina?
4. Qual é o lugar da relação entre teoria e prática dentro do currículo do EMI no Campus Petrolina?
5. Qual é a relação entre a formação cidadã e a formação para o trabalho no EMI do Campus? Elas têm o mesmo peso no currículo?
6. Como você percebe a relação entre formação humana e formação para o trabalho nas práticas pedagógicas dos professores do EMI?
7. Que tipos de práticas integradas já foram realizadas entre os professores da área de formação geral e os da área de formação profissional?
8. Como os documentos institucionais que tratam do EMI são construídos? Quem participa dessa construção?
9. Quando um documento que trata do EMI na instituição é produzido, em sua opinião, como os professores tomam conhecimento dele?
10. Em sua opinião, qual é a relação entre o que os documentos da instituição falam sobre o EMI e a prática dos professores em sala de aula?
11. Qual é a relação entre as ações do ensino com a pesquisa ou a extensão no EMI do Campus?
12. É possível fazer um EMI de qualidade com as condições materiais e de pessoal dadas pela instituição?

**ANEXO I – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE ELETROTÉCNICA –
PRIMEIRO PPC DO EMI**

GRADE CURRICULAR					
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL					
CURSO: ELETROTÉCNICA					
DISCIPLINAS	CH 1º PERÍODO	CH 2º PERÍODO	CH 3º PERÍODO	CH 4º PERÍODO	CH TOTAL
PORTUGUÊS/PORT. INSTRUMENTAL	4	2	4	2	360
MATEMÁTICA	3	4	3	0	300
FÍSICA	5	5	2	0	360
QUÍMICA	2	2	2	2	240
BIOLOGIA	2	2	0	2	180
HISTÓRIA	2	0	2	2	180
GEOGRAFIA	2	0	2	2	180
LÍNGUA ESTRANGEIRA	1	1	2	2	180
ARTES	1	0	0	0	30
EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	0	2	180
FILOSOFIA	1	0	0	0	30
SOCIOLOGIA	0	2	0	0	60
RELAÇÕES INTERPESSOAIS E EMPREENDEDORISMO	1	0	0	0	30
DESENHO TÉCNICO	2	0	0	0	60
INFORMÁTICA	2	0	0	0	60
ANÁLISE DE CIRCUITO C.A	0	2	0	0	60
MEDIDAS ELÉTRICAS	0	2	0	0	60
INSTALAÇÕES PREDIAIS	0	5	0	0	150
SEGURANÇA DO TRABALHO	0	1	0	0	30
ELETRÔNICA	0	0	3	0	90
SISTEMAS DIGITAIS	0	0	1	0	30
MÁQUINAS ELÉTRICAS	0	0	4	0	120
INSTALAÇÕES INDUSTRIAIS	0	0	5	0	150
INSTALAÇÕES ELÉTRICAS DE DISTRIBUIÇÃO	0	0	0	3	90
PRINCÍPIOS DE AUTOMAÇÃO, CONTROLE E ACIONAMENTO DE MÁQUINAS	0	0	0	4	120
TOPOGRAFIA APLICADA	0	0	0	2	60
PROTEÇÃO E OPERAÇÃO DE SISTEMAS DE POTÊNCIA	0	0	0	3	90
SISTEMAS GERENCIAIS E GESTÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO	0	0	0	2	60
ENERGIA E MEIO AMBIENTE	0	0	0	0	0
TOTAIS	30	30	30	30	3600

Fonte: Cefet Petrolina (2004a)

**ANEXO II – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE EDIFICAÇÕES – PRIMEIRO
PPC DO EMI**

GRADE CURRICULAR					
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL					
CURSO: EDIFICAÇÕES					
DISCIPLINAS	CH 1º PERÍODO	CH 2º PERÍODO	CH 3º PERÍODO	CH 4º PERÍODO	CH TOTAL
LINGUA PORTUGUESA	3	3	3	3	360
EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	0	180
MATEMÁTICA	3	3	3	3	360
FÍSICA	2	2	2	2	240
LINGUA ESTRANGEIRA	2	1	2	1	180
QUÍMICA	2	2	2	2	240
INFORMÁTICA	3	0	0	0	90
DESENHO TÉCNICO	3	2	0	0	150
COMPUTAÇÃO GRÁFICA	0	3	0	0	90
CONSTRUÇÃO	0	0	2	2	120
ARTES	0	0	0	1	30
BIOLOGIA	3	3	0	0	180
GEOGRAFIA	2	2	2	0	180
SOCIOLOGIA	0	0	1	0	30
FILOSOFIA	1	0	0	0	30
HISTÓRIA	2	2	2	0	180
ORGANIZAÇÕES E NORMAS	0	2	0	0	60
DESENHO DE ESTRUTURA	0	0	2	0	60
CLIMATIZAÇÃO	0	0	2	0	60
INSTALAÇÕES HIDROSANITÁRIAS	0	0	0	3	90
INSTALAÇÕES ELÉTRICAS	0	0	0	2	60
TOPOGRAFIA	2	3	0	0	150
MATERIAIS DE CONSTRUÇÃO	0	0	3	0	90
MECÂNICA DOS SOLOS	0	0	0	3	90
RESISTÊNCIA DOS MATERIAIS	0	0	2	3	150
P.C. DE OBRAS	0	0	0	4	120
HIG. E SEGURANÇA DO TRABALHO	0	0	0	1	30
TOTAIS	30	30	30	30	3600

Fonte: Cefet Petrolina (2004a)

**ANEXO III – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE QUÍMICA – PRIMEIRO PPC
DO EMI**

GRADE CURRICULAR					
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL					
CURSO: QUÍMICA					
DISCIPLINAS	CH 1º PERÍODO	CH 2º PERÍODO	CH 3º PERÍODO	CH 4º PERÍODO	CH TOTAL
LINGUA PORTUGUESA	4	3	3	2	360
EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	0	180
ARTES	0	1	0	0	30
BIOLOGIA	2	2	2	0	180
MATEMÁTICA	3	3	2	3	330
FÍSICA	4	4	0	0	240
QUÍMICA GERAL E EXPERIMENTAL 1	5	0	0	0	150
GEOGRAFIA	2	2	2	0	180
SOCIOLOGIA	0	0	2	0	60
FILOSOFIA	2	0	0	0	60
HISTÓRIA	2	2	2	0	180
HIGIENE E SEGURANÇA	2	0	0	0	60
DESENHO	2	0	0	0	60
LÍNGUA ESTRANGEIRA	0	2	2	2	180
QUÍMICA GERAL E EXPERIMENTAL 2	0	4	0	0	120
QUÍMICA ORGÂNICA 1	0	3	0	0	90
INFORMÁTICA	0	2	0	0	30
FÍSICO-QUÍMICA	0	0	4	0	120
QUÍMICA ORGÂNICA 2	0	0	3	0	90
MÁQUINAS E EQUIPAMENTOS	0	0	3	0	90
TRANSMISSÃO DE CALOR	0	0	2	0	60
ESTATÍSTICA	0	0	1	0	30
GESTÃO DA QUAL. E DE PROCESSO	0	0	0	2	60
BIOQUÍMICA	0	0	0	2	60
MICROBIOLOGIA E FERMENTAÇÃO	0	0	0	2	60
QUÍMICA ANALÍTICA	0	0	0	2	60
OPERAÇÕES UNITÁRIAS	0	0	0	6	180
GESTÃO AMBIENTAL	0	0	0	3	90
QUÍMICA INDUSTRIAL	0	0	0	2	60
TOTAIS	30	30	30	30	3600

Fonte: Cefet Petrolina (2004a)