



Instituto Federal Catarinense
Programa de Pós-Graduação em Educação
Campus Camboriú

TAMIRIS POSSAMAI

**DIRETRIZES PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO/NO INSTITUTO
FEDERAL CATARINENSE: O PERCURSO DE CONSTRUÇÃO E
IMPLEMENTAÇÃO, AS POTENCIALIDADES E OS DESAFIOS**

Camboriú

2021

TAMIRIS POSSAMAI

**DIRETRIZES PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO/NO INSTITUTO
FEDERAL CATARINENSE: O PERCURSO DE CONSTRUÇÃO E
IMPLEMENTAÇÃO, AS POTENCIALIDADES E OS DESAFIOS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Camboriú como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a. Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva, Doutora em Educação.

Camboriú

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática do ICMC/USP, cedido ao IFC e
adaptado pela CTI - Araquari e pelas bibliotecas do Campus de Araquari e Concórdia.

P856d POSSAMAI, Tamiris
Diretrizes para o Ensino Médio Integrado do/no
Instituto Federal Catarinense: o percurso de
construção e implementação, as potencialidades e os
desafios / Tamiris POSSAMAI; orientadora Filomena
Lucia Gossler Rodrigues da Silva. -- Camboriú , 2021.
190 p.

Dissertação (mestrado) - Instituto Federal
Catarinense, campus Camboriú, , Camboriú , 2021.

Inclui referências.

1. Ensino Médio Integrado. 2. Instituto Federal
Catarinense. 3. Formação humana integral. 4.
Diretrizes institucionais. I. Silva, Filomena Lucia
Gossler Rodrigues da. II. Instituto Federal
Catarinense. . III. Título.

TAMIRIS POSSAMAI

**DIRETRIZES PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO/NO INSTITUTO
FEDERAL CATARINENSE: O PERCURSO DE CONSTRUÇÃO E
IMPLEMENTAÇÃO, AS POTENCIALIDADES E OS DESAFIOS**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a
obtenção do título de Mestre em Educação e
aprovada em sua forma final pelo curso de
Mestrado em Educação do Instituto Federal
Catarinense – *Campus Camboriú*.

Camboriú (SC), 24 de novembro de 2021.

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva, Dr.^a

Orientadora e presidente da banca examinados

Instituto Federal Catarinense

BANCA EXAMINADORA

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Solange Aparecida Zotti, Dr.^a

Instituto Federal Catarinense

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof. Dante Henrique Moura, Dr.

Instituto Federal do Rio Grande do Norte

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Liane Vizzotto, Dr.^a

IFC

Camboriú
2021



Emitido em 24/11/2021

DECLARAÇÃO Nº 120/2021 - CCPGE (11.01.03.47)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 02/12/2021 08:34)
FILOMENA LUCIA GOSSLER RODRIGUES DA
SILVA
COORDENADOR DE CURSO - TITULAR
CCPGE (11.01.03.47)
Matrícula: 1755556

(Assinado digitalmente em 02/12/2021 16:07)
LIANE VIZZOTTO
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
DEPE/CON (11.01.04.01.03)
Matrícula: 1905263

(Assinado digitalmente em 02/12/2021 22:59)
SOLANGE APARECIDA ZOTTI
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CGE/CON (11.01.04.01.03.02)
Matrícula: 1988805

(Assinado digitalmente em 17/12/2021 11:19)
DANTE MOURA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 243.248.414-20

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número:
120, ano: **2021**, tipo: **DECLARAÇÃO**, data de emissão: **02/12/2021** e o código de verificação: **9ed9ad9a68**

AGRADECIMENTOS

Penso que registrar agradecimentos, neste trabalho acadêmico, é parte do processo vivenciado nos últimos anos. No entanto, são com ações cotidianas que agradecemos e valorizamos a existência das pessoas, a parceria, o amor, o aprendizado, os encontros e as trocas vivenciados. Para registro agradeço, desde os “primeiros passos” no Programa de Pós-Graduação em Educação, à minha Professora Orientadora Filomena pela parceria construída nesse percurso tão desafiante. Assim também, por todo o percurso, agradeço às Professoras Solange, Chris, Liane, Idorlene, Marilândes, Sônia, aos Professores Alexandre, Airton, Antonio e ao prezado Leonardo. Por cada troca, cada aula, cada debate, cada desabafo, pela humanidade, por suas/nossas lutas e pelas resistências nestes tempos tão difíceis. Aos(às) colegas da primeira turma do primeiro mestrado em Educação dos Institutos Federais, em especial à Regiani, à Juliana, à Luciane e à Mariana: muito obrigada pelas construções e pelos desafios assumidos coletivamente.

Agradeço aos(às) colegas pesquisadores(as) do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Formação de Professores(as) e Processos Educativos (GEPEFOPPE/IFC), do Grupo de Estudos em Atualidades (GEA/IFC) e às colegas do Projeto de Pesquisa Ensino Médio do IFC (parte da Rede Nacional EMpesquisa) pelos profícuos encontros, pelas discussões, expectativas e frustrações compartilhadas e pelos aprendizados.

Agradeço ao Instituto Federal Catarinense pelo afastamento integral possibilitado, às(aos) trabalhadoras(es) do IFC pela compreensão, pela colaboração e pela contribuição com os dados da pesquisa de campo e à Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina que, por meio do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina - UNIEDU, mantido pelo Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES), financiou parcialmente a pesquisa.

Quero ainda, com muito carinho e admiração, agradecer aos(às) camaradas Karina, André, Shilton, Adriana, Marília, Analize, Daniel e João por dividirem os melhores e piores momentos desses últimos dois anos, pelo suporte, pelo cuidado e parceria imprescindíveis para atravessar as turbulências de ser – além de muitas outras coisas – uma pós-graduanda, no Brasil, durante uma pandemia.

Aos(às) não citados(as), mas que fizeram parte do percurso acadêmico dos últimos 30 meses; aos(às) que vieram antes e abriram caminhos e aos(às) que se comprometem com as lutas da classe trabalhadora em todas as frentes necessárias: muito obrigada!

RESUMO

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense e é vinculada à linha de pesquisa Processos Formativos e Políticas Educacionais. Trata-se de um estudo que circunscreve o percurso de construção e de implementação de Diretrizes para o Ensino Médio Integrado (EMI) do Instituto Federal Catarinense (IFC) e que teve como objetivo geral da pesquisa analisar os desafios e as potencialidades para que o EMI, ofertado pelo IFC, constitua-se em uma oferta de formação humana integral no atual contexto histórico. A pesquisa foi conduzida por bases e pressupostos epistemológicos marxistas (MARX, 2011; KONDER, 2004; KOSIK, 1976) e utilizou procedimentos de pesquisa bibliográfica, documental e de campo com aporte de Severino (2007) e Shiroma, Campos e Garcia (2005). No tocante à bibliografia sobre a formação social e econômica brasileira, sobre as políticas educacionais e sobre a proposta de EMI foram utilizadas referências como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Kuenzer (2017), Moura (2007), Santos Neto (2015), Zotti (2014), Silva (2014), Baracho (2018), entre outras. Ao investigar a proposta formativa de uma instituição da atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, buscou-se situar a oferta de EMI no contexto em que está inserido, resgatando-se suas inspirações teórico-políticas e evidenciando as marcas e limites históricos do Ensino Médio e da Educação Profissional no Brasil que se relaciona dialeticamente à forma de produção e reprodução capitalista. Os principais resultados e discussões acerca do percurso institucional envolvendo a construção e a implementação de Diretrizes para o EMI do e no IFC (2012-2021) apresentam o documento aprovado pela Resolução nº 016/2019/CONSUPER/IFC como uma síntese das disputas internas e do atual contexto histórico. O movimento do IFC, voltado ao EMI, compromete-se documentalmente com uma educação omnilateral e com a construção de uma política institucional que não se limita ao rebaixamento formativo proposto nacionalmente pela Contrarreforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), embora apresente pontos problematizados e desafios para a implementação da proposta almejada. Além do propósito de superar a dualidade histórica entre formação geral e profissional que marca a educação brasileira, o percurso analisado apresenta como potencialidades o envolvimento de um conjunto significativo de trabalhadores(as) que defendem a concepção de formação humana integral que fundamenta o EMI e que busca formas de fortalecer, nas práticas integradas e integradoras, o EMI do IFC. Já os principais desafios para que o EMI do IFC se constitua em uma proposta de formação humana integral no atual contexto histórico se devem às determinações históricas da relação trabalho-educação advindas da totalidade social, à falta de compreensão de muitos(as) trabalhadores(as) do IFC acerca da concepção do EMI, à falta de formação continuada acompanhada de condições de discussão e aprofundamento, à oposição à proposta institucional e ao atual quadro de ataques à classe trabalhadora brasileira.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado. Instituto Federal Catarinense. Formação humana integral. Diretrizes institucionais.

ABSTRACT

This thesis is the research result developed in the Postgraduate Program in Education of the Instituto Federal Catarinense. It is linked to the research line Formative Processes and Educational Policies. It is a study that circumscribes the path and Guidelines implementation for the Integrated Secondary Education (Ensino Médio Integrado - EMI) of the Instituto Federal Catarinense (IFC) and has as its general objective to analyze the challenges and potential for the EMI, offered by IFC. It constitutes an offer of integral human formation in the current historical context. The research was conducted based on Marxist epistemological bases and assumptions (MARX, 2011; KONDER, 2004; KOSIK, 1986), and used bibliographic, documental, and field research procedures with the support of Severino (2007) and Shiroma, Campos, and Garcia (2005). Regarding the bibliography on the Brazilian social and economic formation, on educational policies, and on the EMI proposal, from Frigotto, Ciavatta, and Ramos (2005), Kuenzer (2017), Moura (2007), Santos Neto (2015), Zotti (2014), Silva (2014), Baracho (2018), references were used among others. By investigating the formative proposal of an institution of the current Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education, we sought to situate the EMI offer in the context in which it is inserted, rescuing its theoretical-political inspirations and highlighting the historical marks and High School and Professional Education limits in Brazil that dialectically relates to the form of capitalist production and reproduction. The main results and discussions about the current institutional journey involving the construction and implementation of the Guidelines for the IFC's EMI of IFC (2012-2021) present the document approved by Resolution No. 016/2019/CONSUPER/IFC as a synthesis of internal disputes and the current historical context. The IFC movement, focused on the EMI, is documentally committed to a comprehensive manner of education and to an institutional policy construction that is not limited to the formative downgrade proposed nationally by the Counter-Reform of Secondary Education - Law No. 13.415/2017, although it presents problematic points and challenges for the desired proposal implementation. Besides the purpose of overcoming the historical duality between general and professional education, which marks Brazilian education, the path analyzed presents as potentialities the involvement of a significant set of workers that defend the conception of integral human formation that underlies EMI and which seeks ways to strengthen it in integrated and integrative practices. The main challenges for the IFC's EMI to become a proposal of integral human formation in the current historical context are due to the historical determinations of the labor-education relationship arising from the social totality, the lack of understanding of many IFC workers about the conception of the EMI, the lack of continuing education accompanied by conditions for discussion and deepening, the opposition to the institutional proposal and the current scenario of attacks on the Brazilian working class.

Keywords: Integrated High School. “Instituto Federal Catarinense”. Integral human formation. Institutional guidelines.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Localização dos campi do Instituto Federal Catarinense.....	82
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Presença das categorias da comunidade acadêmica durante a construção das Diretrizes para o EMI do IFC, em porcentagem.....	106
Gráfico 2 - Vínculo/regime de trabalho dos(as) docentes respondentes.....	131
Gráfico 3 - Tempo de serviço no IFC dos(as) docentes respondentes	133
Gráfico 4 - Percentual de participação por etapas dos(as) docentes respondentes.....	137
Gráfico 5 - Percentual de respostas dos(as) docentes à pergunta “a construção das Diretrizes para o EMI do IFC foi coletiva e democrática?.....	138

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 – Cursos de Ensino Médio Integrado ofertados pelo IFC, em 2021, por eixo tecnológico e por campus.....	82
Quadro 2 – Documentos e informações da página web institucional “Caminhando e construindo: diretrizes e avaliação dos Cursos Técnicos Integrados”	87
Quadro 3 - Dados das audiências públicas sobre o EMI do IFC.....	99
Quadro 4 – Cursos de EMI, ofertados em 2018, utilizados para a construção do perfil do egresso.....	103
Quadro 5 – Caracterização dos(as) entrevistados(as)	130

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CONSUPER – Conselho Superior
CRFB – Constituição da República Federativa do Brasil
DCEPIEM – Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio
DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DCNGEPT – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica
DCNEPTNM – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
EC – Emenda Constitucional
EMI – Ensino Médio Integrado
EPT – Educação Profissional e Tecnológica
FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFC – Instituto Federal Catarinense
IFs – Institutos Federais
IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MPV – Medida Provisória
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PEC – Proposta de Emenda Constitucional
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROTEC - Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
	1.1 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	21
2	APROXIMAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO NA FORMA SOCIAL DO CAPITAL.....	28
	2.1 O TRABALHO ENQUANTO CATEGORIA CENTRAL DA DISCUSSÃO	28
2.1.1	Das fases e formas de organização e de produção capitalista a partir do século XX.....	32
	2.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DO ENSINO MÉDIO E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	35
2.2.1	A gênese do ensino médio e da educação profissional no Brasil.....	36
2.2.2	A organização do Ensino Médio e da Educação Profissional no século XX ..	41
2.2.2.1	<i>A Contrarreforma da Educação Profissional dos anos finais de 1990.....</i>	<i>49</i>
3	A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO E O ENSINO MÉDIO A PARTIR DOS ANOS 2000.....	56
	3.1 OS AVANÇOS E OS RECUOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM SUAS FORMAS DE ARTICULAÇÃO AO ENSINO MÉDIO	56
3.1.1	A Contrarreforma do Ensino Médio em curso (Lei nº 13.415/2017).....	66
	3.2 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO BRASIL: BASES LEGAIS E CONCEITUAIS.....	73
4	A CONSTRUÇÃO E A IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO - RESOLUÇÃO Nº 16/2019/CONSUPER/IFC – DO E NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE	81
	4.1 O INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE E SUA OFERTA DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO.....	81

4.2	O PERCURSO DE CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFC.....	88
4.2.1	A gênese do movimento institucional com o trabalho do Grupo de Trabalho Ensino Médio Integrado do IFC (2012-2017).....	91
4.2.2	A elaboração e/ou construção das Diretrizes para o Ensino Médio Integrado do IFC até sua aprovação (2017-2019)	95
4.2.3	As Diretrizes para o Ensino Médio Integrado do IFC e sua implementação (2019-2021)	109
5	AS POTENCIALIDADES E OS DESAFIOS DO PERCURSO INSTITUCIONAL: REFLEXÕES A PARTIR DA PESQUISA DE CAMPO.....	129
5.1	O PERFIL DOS(AS) TRABALHADORES(AS) ENVOLVIDOS(AS) NA PESQUISA DE CAMPO.....	130
5.2	A PARTICIPAÇÃO NO PERCURSO DE CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES PARA O EMI DO/NO IFC	137
5.3	O CONHECIMENTO E O ENTENDIMENTO ACERCA DAS DIRETRIZES PARA O EMI DO/NO IFC.....	141
5.4	PERCEPÇÕES DOS(AS) TRABALHADORES(AS) ACERCA DAS POTENCIALIDADES E DOS DESAFIOS DO PERCURSO DE CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES PARA O EMI DO/NO IFC	144
5.4.1	Potencialidades da construção e implementação das Diretrizes para o EMI do/no IFC.....	144
5.4.2	Desafios da construção e implementação das Diretrizes para o EMI do/no IFC	147
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	161
	REFERÊNCIAS.....	167
	APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas	177
	APÊNDICE B – Questionário de coleta de dados	178
	ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos	183
	ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	188

1 INTRODUÇÃO

A decisão por investigar o Ensino Médio Integrado (EMI) do Instituto Federal Catarinense (IFC) decorreu, inicialmente, de uma necessidade de aprofundamento sobre a proposta priorizada pela instituição em que sou trabalhadora, desde 2014, considerando a atuação no espaço de trabalho, no movimento sindical e nos movimentos sociais comprometidos com a defesa – crítica - das instituições públicas. No entanto, os movimentos nacionais da política educacional, do cenário de disputas por propostas formativas e da crise econômica e sanitária, vivenciada no Brasil e no mundo, fizeram emergir novas problemáticas que complexificaram os objetivos que nos trouxe até aqui, tal como as complexidades próprias da totalidade social em que estamos inseridos.

A cada avanço na compreensão de elementos que me eram muito incipientes no início dessa investigação, novos desafios foram sendo assumidos e confirmando que o movimento da pesquisa gerava novas necessidades e novas possibilidades. Evidentemente, precisou-se tomar decisões e delimitar o estudo e, com efeito, o que está sistematizado neste trabalho acadêmico buscou centrar nossa investigação no recente percurso de construção e implementação das Diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio¹ do e no IFC. Relacionam-se a esse percurso institucional os movimentos nacionais que instituíram, de forma questionável, uma ampla reformulação no Ensino Médio. A Contrarreforma do Ensino Médio, iniciada a partir de uma Medida Provisória (MPV) em 2016, foi aprovada na forma da Lei nº 13.415/2017 e tem estruturado outros documentos normativos voltado à última etapa da Educação Básica como a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC), as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e também o lançamento do Programa Novos Caminhos.

Tais documentos, que aparecem discretamente durante a construção e implementação das Diretrizes para o Ensino Médio Integrado do IFC, no entanto, representam o eixo da política educacional para a formação de nível médio e, inevitavelmente, influenciam os processos institucionais, desde o financiamento até a avaliação, tanto dos(as) estudantes quanto da própria instituição. Mais recentemente ainda foram homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNGEPT) (através da Resolução CNE/CP nº 1/2021), e com elas foram revogadas as Diretrizes Curriculares para a Educação

¹ Utilizamos *Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio* quando nos referimos, *ipsis litteris*, ao Documento do IFC com as Diretrizes para o EMI, pois o documento traz essa nomenclatura.

Profissional Técnica de Nível Médio de 2012 que subsidiaram a construção das Diretrizes para o EMI do/no IFC. Apesar do pouco tempo para investigar os desdobramentos destas DCNGET, visto que entraram em vigência em janeiro de 2021, as tendências apresentadas ameaçam os desdobramentos da política institucional e também nos levou a analisar tal aspecto, pois se coloca com uma das determinações da dinâmica social no atual contexto.

A última etapa da Educação Básica, qual seja, o Ensino Médio - desde a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 - é fortemente questionada tanto em relação à forma e ao seu conteúdo, quanto à sua finalidade. Concordamos que, de fato, várias determinações dificultam a oferta e a consolidação de uma proposta formativa sólida de nível médio - comprometida com interesses da classe trabalhadora - às juventudes brasileiras. No entanto, tais determinações ultrapassam questões de forma e conteúdo curricular. Essas são, antes de tudo, manifestações de questões estruturais e conjunturais que perpassam pela falta de condições básicas de produção da vida; pelas tentativas de alinhamento completo da oferta educacional às demandas do mercado por força de trabalho; pelos interesses privados que atravessam os complexos sociais voltados à formação humana; pela falta de valorização dos(as) trabalhadores(as) da educação; pela precariedade de estruturas físicas; pela ausência de ações e estratégias políticas coordenadas; pela insuficiência de previsão orçamentária; entre outros fatores.

Com base em Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e Moura (2007), o EMI como é entendido, neste estudo, como uma travessia e por essa razão não é defendido, em momento algum, como uma proposta fim – haja vista que esta necessitaria, antes, de outra forma social. Consideramos, assim, a partir de nosso referencial teórico e de nossas análises, que a forma de oferta do ensino médio integrada à educação profissional, a partir de suas bases, possui potencialidades para avançar na direção de uma formação ampla e sólida que pode fornecer elementos para a vida e para o mundo do trabalho e, com efeito, avançar rumo à construção de uma nova forma de produção da vida.

Pontuamos que foram e são referenciais para nossas reflexões acerca do Ensino Médio e da Educação Profissional, os escritos de Ramos (2014, 2019), Frigotto (2005, 2015), Moura (2013, 2007), Ciavatta (2015, 2019), Zotti (2009), Baracho (2018), Santos Neto (2015), Kuenzer (2017), Silva (2014), Santos, S. (2018), entre outros, tão importantes quanto. Consideramos que tais autores(as) são singularmente relevantes para compreendermos as relações entre a atual forma social, a formação para o trabalho e a articulação entre educação

profissional e o ensino médio brasileiro, bem como, especialmente, para fundamentar a proposta de EMI, compromissada com e fundada em uma formação humana integral.

Importa mencionar que antes de investigar o percurso de construção e implementação de Diretrizes para o EMI do e no IFC, fez-se necessário conhecer as formulações teóricas sobre a proposta de EMI para ter maior clareza sobre o que representa essa forma de articulação entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio. Ainda, igualmente, foi necessário que eu me aproximasse das discussões sobre as disputas históricas em torno do campo da política educacional no Brasil e de como essas disputas expressam contradições fundamentais da sociedade, cindida em duas classes determinantes: a classe burguesa e a classe proletária.

Durante minha formação inicial, em Direito, a afinidade com o amplo terreno do Direito Público e com questões de política institucional fez com que eu investigasse problemáticas que circunscrevem o Direito Eleitoral. Por isso também foi bastante desafiador, dado o curto período para o desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado, adentrar nas discussões do campo Trabalho-Educação e compreender as bases que esse estudo requisitou. Tal formação inicial me possibilitou compreender, com certa tranquilidade, os documentos legais e normativos e as estruturas políticas envolvidas na elaboração documental sobre o Ensino Médio brasileiro e sobre a formação para o trabalho. No entanto, foi a partir de estudos de autores(as) e pesquisadores(as) da perspectiva crítica que pude realizar um salto qualitativo e compreender a necessidade de ir *além da aparência dos fenômenos*. Na tentativa de perquirir a questão central de maneira contextualizada à totalidade social concreta e articulada, em movimento, recorremos a elementos do constructo teórico-metodológico de autores como Marx (2008, 2011a e 2011b), Marx e Engels (2009, 2016), Kosik (1976) e Konder (2004).

Por carregar conhecimentos prévios sobre alguns dos desafios colocados no cotidiano da educação escolar, sobretudo, no âmbito do IFC - do qual faço parte como Assistente em Administração desde 2014 -, assim como da formação política que tive acesso através do Núcleo de Educação Popular 13 de Maio e da atuação junto ao Sindicato Nacional dos(as) Servidores(as) Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica, este trabalho é resultado de uma pesquisa que se preocupou em estudar o movimento institucional e analisar o EMI do IFC, ouvindo sujeitos que construíram e que podem materializar a proposta constante no Documento Institucional de *Diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do IFC* (IFC, 2019a).

Alguns Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que fazem parte da Rede Federal, também construíram nos últimos anos políticas institucionais com a intencionalidade de fortalecer o Ensino Médio Integrado de suas instituições. Por isso também, é imprescindível desenvolver estudos que ofereçam elementos para a compreensão da relevância de processos formativos e de políticas comprometidas com a formação humana integral e, mais que isso, apontar as fragilidades e insuficiências a fim de que estas sejam superadas nas condições reais e concretas atuais.

Desenvolver essa pesquisa de mestrado em meio a uma crise econômica generalizada, potencializada pela pandemia do novo coronavírus², que impacta milhões de pessoas no mundo, também impôs desafios inenarráveis. O estado de calamidade pública³ que o país atravessa desde março de 2020 demandou condições psicológicas e gerou temores, que complexificaram significativamente a realização deste estudo, incluindo-se os longos períodos de recuperação da doença que acometeu a pesquisadora e a orientadora desta dissertação.

No que tange à temática, e já considerando achados da pesquisa, entendemos que educação profissional institucionalizada, pensada fundamentalmente – por frações da classe dominante - para preparar a força de trabalho demandada pelos setores produtivos, tende a ser subordinada, neste tempo histórico, aos interesses do capital. Contraditoriamente, o desenvolvimento da sociedade capitalista também abre janelas, cria possibilidades e gera necessidades que apontam para a superação da sociedade fundada na exploração e na opressão - como condição necessária para o avanço da própria humanidade.

No Brasil, a partir de levantamentos bibliográficos e documentais, compreendemos que uma característica que marca a história da educação básica ou elementar, desde sua discreta configuração até os tempos atuais, é alguma forma de dualidade educacional (CIAVATTA, 2019; ARAUJO, 2019; KUENZER, 2011). Pode-se dizer que uma dualidade foi se configurando na realidade material e, posteriormente, foi legitimada com as primeiras regulamentações acerca da formação para o trabalho – profissionalizante - que inaugurou

² O novo coronavírus, identificado como Sars-CoV-2 – sigla em inglês para Severe Acute Respiratory Syndrome, Cov, de coronavírus, e 2 por sua semelhança com o vírus Sars-Cov, agente causador da epidemia de Sars em 2002 - é o responsável pela doença covid-19 e provocou uma pandemia mundial, decretada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e iniciada em 2020.

³ O Decreto Legislativo nº 6, de 2020, publicado no Diário Oficial da União em 20.03.2020, reconhece a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada no meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-legislativo-249090982>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

alguma forma de estruturação da formação dos “pobres e desvalidos da sorte” para um propósito declarado: “fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, [...] [afastá-los] da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909, n.p.). Apesar das reformas e dos movimentos da política educacional, que possibilitaram avanços na formulação de propostas formativas de nível médio e nos processos de ampliação de seu acesso, dualidades ainda se manifestam de forma explícita ou tácita na formação dos(as) jovens, especialmente durante o Ensino Médio.

Temos clareza de que a revitalização da dualidade na formação, que produz e reproduz desigualdades, é reflexo da sociedade de classes antagônicas da qual a educação emerge, da divisão social do trabalho e da dinâmica capitalista que determina (e também é determinada por) todo o conjunto de relações sociais. Não há ingenuidade, por isso, em acreditar que a educação escolar, sozinha, possa transformar radicalmente a sociedade de modo a pôr abaixo a estrutura social de classes e, com esta, formas duais historicamente constituídas.

Outro aspecto considerado é que na dinamização capitalista não há linearidade histórica. Diferente disso, em seu processo real, o desenvolvimento das forças produtivas produz e reproduz contradições fundamentais entre capital-trabalho e tem complexificado todos os processos sociais. Nesse sentido, o Estado e o campo das políticas educacionais nesse chão seguem buscando ocultar lutas e disputas fundamentais que precisamos buscar revelar. Conseqüentemente, a escola - como um dos espaços onde as políticas educacionais se materializam e que representam um complexo social de formação humana para a vida e para o mundo do trabalho - é atravessada por interesses múltiplos e deve ser analisada de forma crítica para que seja possível superar as aparências das relações manifestas ou as ilusões sobre sua função social na sociedade capitalista.

A produção deste estudo, pensada desde 2019, possui a pretensão de que seus resultados sirvam a fins coletivos e sociais e possam contribuir com o campo educacional e, mais especificamente, com a produção do conhecimento em Educação Profissional. Nesse trabalho acadêmico, assim como nos demais espaços que ocupamos e atuamos, firmamo-nos - autora e sua orientadora - como trabalhadoras, pesquisadoras e defensoras de uma educação pública comprometida com o desenvolvimento da humanidade *para além do capital* (MÉSZÁROS, 2008).

Dito isso, preliminarmente, com o propósito de conhecer o acúmulo de produções acerca do objeto deste estudo, que consiste em uma proposta de Ensino Médio Integrado ofertada por um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, utilizamos procedimentos

de pesquisa bibliográfica para “a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores [...], como livros, artigos, teses etc.” (SEVERINO, 2007, p. 122) conhecer os estudos já realizados. No primeiro ano de escrita deste trabalho, isto é, em 2020, realizamos um mapeamento de teses e dissertações na forma de um estado do conhecimento que “aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39) junto ao Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da CAPES e à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). A partir dele tivemos um panorama da produção científica brasileira acerca da temática mencionada nos últimos 12 anos, pois consideramos como recorte temporal o marco legal de criação dos Institutos Federais (2008-2020).

Tal revisão possibilitou conhecer os estudos, os caminhos teórico-metodológicos adotados, seus achados e resultados e nos ofereceu muitos elementos para elaborarmos o processo de pesquisa. Tal mapeamento sobre os limites e potencialidades do Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais foi apresentado durante a XIII Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) Regional Sul (POSSAMAI; SILVA, 2020). Tendo presente os estudos realizados por Ribeiro (2012), Pedrosa (2013), Porto Júnior (2014), Marçal (2015), Garcia (2017), Gonçalves (2017) e Melo (2018), delineamos o objetivo geral, os objetivos específicos e a organização da estrutura de nossa dissertação, procurando responder ao seguinte problema de pesquisa: quais são os desafios para que o Ensino Médio Integrado, ofertado pelo IFC, constitua-se em uma oferta de formação humana integral no atual contexto histórico?

Assim, delimitamos como objetivo geral: analisar as potencialidades e os desafios para que o Ensino Médio Integrado do IFC se constitua em uma oferta de formação humana integral no atual contexto histórico.

Como objetivos específicos, buscamos: **i)** compreender a proposta de Ensino Médio Integrado a partir de aspectos econômicos, históricos e políticos da forma social capitalista, do Ensino Médio e da Educação Profissional no Brasil; **ii)** discutir o percurso que circunscreve a construção e a implementação das Diretrizes para o Ensino Médio Integrado do e no IFC (Resolução nº 016/2019/CONSUPER/IFC); e, **iii)** analisar e problematizar a percepção de trabalhadores(as) do IFC que participaram do percurso institucional de construção e implementação das diretrizes institucionais para o Ensino Médio Integrado do IFC.

É importante mencionar, ainda, que esta pesquisa teve financiamento, de abril a

outubro de 2021, do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES) que é vinculado ao Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina – UNIEDU, da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.

1.1 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para alcançarmos os objetivos estabelecidos para esta dissertação, com o rigor exigido de uma pesquisa científica, partimos de um ponto e optamos por uma determinada abordagem metodológica. Como sujeitos historicamente situados, somos parte igualmente importante desta relação com o objeto investigado e trazemos conhecimentos prévios acumulados durante nosso processo de constituição. A depender da abordagem e das técnicas de pesquisa escolhidas, chegaríamos a um resultado ou a outro. Por isso, ao(à) leitor(a), é imprescindível esclarecermos de que “lugar” partimos e o caminho que percorremos.

Um de nossos pressupostos é conceber e defender que a oferta de Ensino Médio Integrado do IFC, qual seja, o objeto desta pesquisa, não é algo descolado da totalidade social e, portanto, não foge à lógica e às contradições da sociedade capitalista. É crucial, pois, buscar:

[...] apreender a relação entre os elementos estruturais e conjunturais que definem um determinado fato ou fenômeno histórico. O campo estrutural fornece a materialidade de processos históricos de longo prazo e o campo conjuntural indica, no médio e no curto prazo, as maneiras como [...] as forças sociais disputam seus interesses e estabelecem relações mediadas por instituições, movimentos e lutas concretas. (FRIGOTTO, 2006, p. 27).

Compreender a relação entre aspectos estruturais e conjunturais e suas determinações sobre o objeto de pesquisa, situado historicamente (assim como esta pesquisadora), é um desafio assumido nesta investigação.

À luz das elaborações do importante autor Karel Kosik (1976) entendemos que compreender o fenômeno, por meio de uma análise científica, é chegar à sua essência que não se apresenta imediatamente. Marx, em célebre frase, registrou que se a aparência e a essência das coisas coincidissem, a ciência seria desnecessária, mas, de acordo com Kosik (1976), tal essência seria inatingível sem sua manifestação, que é a aparência dos fenômenos que deve ser um ponto de partida. Para nos aproximarmos da realidade concreta, que é resultado da atividade

social humana, em essência, movimentamo-nos obstinando superar a “pseudoconcreticidade”⁴ (KOSIK, 1976) do movimento institucional do IFC em análise, dos documentos discutidos e das percepções dos sujeitos envolvidos através da pesquisa empírica que explicitaremos a seguir.

Outros autores que nos permitiram avançar sobre a compreensão do referencial teórico-metodológico foram Konder (2004), Marx (2011a), Tonet (2009). Realçamos a categoria *totalidade* como uma categoria fundamental para a análise almejada, entendendo que, de acordo com Tonet (2009, p. 15):

[...] a realidade social não é feita de partes autônomas que possam ser compreendidas isoladamente. A realidade social é uma totalidade, ou seja, um conjunto de partes que, tendo o trabalho como sua matriz, vai se configurando ao longo do processo histórico-social e que significa que nenhuma dessas partes pode ser compreendida sem que seja apreendida a sua relação.

Nessa direção, para que pudéssemos avançar sobre as aparências dos fenômenos e compreender a realidade social como um conjunto de partes, onde as partes não podem ser entendidas sem que seja apreendida a relação com o todo, esforçamo-nos para “realizar operações de síntese e análise que esclareçam não só a dimensão imediata como também e, sobretudo, a dimensão *mediata* delas.” (KONDER, 2004, p. 47, grifo do autor). A *mediação*, dessa maneira, é entendida como o movimento necessário para decompor e recompor o conhecimento que serviu como ponto de partida, que, compreendido em sua base material capitalista, possibilitaria chegar à essência no retorno ao “concreto pensado” (KONDER, 2004; MARX, 2011a).

Além destas, a *contradição* também foi uma categoria trazida à baila, uma vez que ela nos ajuda a refletir sobre a complexidade da realidade concreta. Conforme Konder (2004, p. 49, grifo do autor) “a *contradição* é reconhecida pela dialética como princípio básico do movimento pelo qual os seres existem”. A *contradição* nos dá o suporte necessário para compreendermos as unidades contraditórias, existentes na materialidade, que movimentam o real. Ela também é

⁴O mundo da “pseudoconcreticidade”, termo cunhado pelo autor Karel Kosik (1976), é entendido como um complexo conjunto de fenômenos, de representações fetichizadas, que, no entanto, não revela a “coisa em si” ou a “essência”. Para o autor “o complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano [...] da vida humana, que, com a sua regularidade, mediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos” (KOSIK, 1976, p. 15) faz parecer natural, não permite que a coisa seja vista como resultado da atividade social humana; faz parecer que a coisa pode ser explicada por si mesma, sem relações com o todo – e essa representação, sem ser questionada, impede o acesso à “essência” do fenômeno. Por isso é necessário obstinar seu desvelamento.

indispensável para conhecermos a essência, o concreto pensado, que deixa de ser a representação caótica de um todo e revela uma totalidade recheada de muitas determinações e relações na medida em que identificamos mediações (MARX, 2011a; KONDER, 2004).

Soma-se à definição de nosso referencial teórico-metodológico que a escolha do método de abordagem dialética ou teoria crítica, conforme Sánchez Gamboa (2013), é uma característica assumida dos sujeitos que apresentam uma visão materialista de mundo. O conhecimento, a partir dessa lógica, é construído por uma relação dialética entre sujeito e objeto, em uma construção que modifica ambos durante o processo. A relação sujeito-objeto é “ora de aproximação, ora de afastamento, ora de predomínio do subjetivo, ora do objetivo” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2013, p. 71), e, para que se expresse tal abordagem, é necessário se movimentar almejando a realização de uma síntese capaz de articular os dados em discussão ao contexto histórico em que acontece o movimento relacional. A síntese almejada, no entanto, é limitada, sempre provisória e se refere a uma totalidade de um momento em um processo de totalização (KONDER, 2004).

Ainda que entendendo as limitações dessa pesquisa de mestrado, dado o curto período de tempo e as complexidades vivenciadas nos anos 2020 e 2021 no contexto pandêmico, percorremos caminhos para respondermos à problemática levantada em que não bastaria um resultado afirmativo/negativo ou existente/inexistente. Por essa razão, nossa investigação sobre os desafios para que o Ensino Médio Integrado do IFC se constitua uma oferta de formação humana integral, dadas as condições materiais estruturais e conjunturais do atual contexto, requisitou uma abordagem qualitativa (SEVERINO, 2007).

Utilizamos procedimentos de pesquisa bibliográfica para levantar a literatura e as bases da discussão do campo “Trabalho-Educação” na forma social do capital e de análise documental como recurso para analisar um conjunto de documentos legais e normativos que versam sobre a política educacional voltada à Educação Profissional e ao Ensino Médio, bem como os registros e dados disponíveis na página *web* oficial institucional do IFC.

A análise documental, como nos orienta Severino (2007, p. 122), pode ter como fonte “documentos no sentido amplo, [...] tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais.”. Abordamos, sobretudo, fontes primárias que circunscreveram o percurso de construção e implementação das Diretrizes para o Ensino Médio Integrado do IFC publicadas através da *web* página oficial do IFC⁵. Na *web* página escolhida extraímos e analisamos dados de planilhas,

⁵ A página pode ser acessada no seguinte endereço eletrônico: <https://ifc.edu.br/2017/09/13/caminhando-e-construindo-diretrizes-para-o-ensino-tecnico-integrado-do-ifc/>.

registros de audiências públicas, folhetos com programação de eventos, cartas-memória de eventos - palestras e atividades - e o principal documento institucional que orienta a oferta dos cursos de EMI do IFC: a Resolução nº 016, de 01 de abril de 2019 e seu anexo, aprovada pelo Conselho Superior (CONSUPER) do IFC.

No campo da análise de políticas, visando ir além da imediatividade dos documentos, esforçamo-nos para buscar compreender as relações, disputas e o contexto em que os documentos foram produzidos. Nesse sentido, para Shiroma, Campos e Garcia (2005), é necessário entender que os documentos sobre políticas são, ao mesmo tempo, produtos e produtores da orientação política do/para o contexto em que estão situados.

Já no que concerne aos caminhos da pesquisa de campo, também utilizada para coleta/produção de dados a partir de movimentos e percepções de trabalhadores(as) do IFC que participaram do percurso circunscrito à construção e à implementação das Diretrizes para o Ensino Médio Integrado do/no IFC, foram utilizados os instrumentos questionário e entrevista que detalharemos a seguir. Cumprindo as exigências éticas, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética para Pesquisa com Seres Humanos do IFC (Anexo A), sob número 26158819.7.0000.8049, e todos(as) os(as) participantes da pesquisa concordaram com sua participação após lerem e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo B).

Em acordo com a orientadora desta dissertação, optei por me referir ao conjunto de pessoas que trabalham no IFC, sempre que possível, como trabalhadores(as) do IFC, uma vez que, antes de pertencermos a uma ou outra categoria profissional, somos trabalhadores(as) da educação. O critério para a escolha dos(as) entrevistados(as) considerou a participação e o envolvimento dos sujeitos nas etapas institucionais, de 2012 a 2021, narradas pelos documentos analisados. Entrevistamos, assim, sete trabalhadores(as) do IFC que participaram de momentos diversos do percurso institucional, classificados(as) da seguinte forma: 2 trabalhadores(as) representando a alta gestão do IFC (E1 e E2); 2 trabalhadores(as) representando o grupo de trabalho “Ensino Médio Integrado” (E3 e E4); e 3 trabalhadores(as) representando a Comissão Institucional Permanente de Implantação e Acompanhamento das Diretrizes dos Cursos Técnicos (CIPATEC)⁶ (E5, E6 e E7).

O roteiro das sete entrevistas (Apêndice A) foi elaborado previamente, com

⁶ Os membros da CIPATEC escolhidos para este estudo são lotados em três *campi* distintos. Além disso, outros(as) 2 trabalhadores(as) convidados(as), que fazem parte da CIPATEC, não retornaram o convite.

contribuições dos membros da banca de qualificação, e considerou aspectos que aparecem ou não nos documentos institucionais analisados. Substancialmente, buscamos compreender as intencionalidades, os desafios, as tensões vivenciadas e as potencialidades do percurso do IFC na construção e implementação das Diretrizes para o Ensino Médio Integrado.

Durante as entrevistas, vale mencionar, que as perguntas não foram feitas sempre na mesma ordem, haja vista a flexibilidade necessária para estabelecer um diálogo com os(as) entrevistados(as) permitindo que pudessem, inclusive, relatar questões não perguntadas.

Em decorrência da pandemia do novo coronavírus (covid-19), declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), e das necessárias medidas para contenção do contágio, que incluem o distanciamento social, tivemos que alterar o meio a fim de garantir a segurança das pessoas envolvidas. Assim, utilizamos a plataforma Google Meet para entrevistar, à distância, os(as) sete trabalhadores(as) do IFC.

Concomitantemente, encaminhamos via Google Forms, através dos e-mails institucionais, um questionário aos(às) trabalhadores(as) docentes que atuam no Ensino Médio Integrado de todos os 15 *campi* do IFC, localizados nas seguintes cidades: Abelardo Luz, Araquari, Blumenau, Brusque, Camboriú, Concórdia, Fraiburgo, Ibirama, Luzerna, Rio do Sul, Santa Rosa do Sul, São Bento do Sul, São Francisco do Sul, Sombrio e Videira. As questões deste instrumento de coleta/produção de dados junto aos sujeitos da pesquisa e foi elaborado com 19 questões, sendo, 17 obrigatórias e 2 facultativas, com questões fechadas e abertas, e foi enviado entre os meses de janeiro e fevereiro de 2021 (Apêndice B).

Justificamos como motivos de escolha que julgamos importante buscar compreender a participação dos(as) docentes do EMI no movimento institucional, suas percepções acerca deste e analisar - a partir daqueles(as) que podem, através das práticas integradas e integradoras, avançar na materialização da proposta - os desafios e potencialidades do EMI do IFC.

Após a coleta e organização dos dados, feitas pela pesquisadora e acompanhada de sua orientadora, a análise com base no referencial anunciado foi indispensável para revelar os desafios para que o Ensino Médio Integrado do IFC se constitua em uma oferta de formação humana integral, no atual contexto, a partir do movimento institucional circunscrito à construção e implementação de Diretrizes para o EMI no IFC.

Com efeito, a exposição da pesquisa está estruturada em quatro eixos (ou seções) onde: na seção 2 intitulada “Aproximações sobre a relação trabalho-educação na forma social do capital” discutimos aspectos históricos, econômicos, políticos e sociais da relação Trabalho-Educação na forma social capitalista, no Brasil. Abordamos as fases e formas de organização

do processo de produção engendradas pelo movimento e desenvolvimento das forças produtivas capitalistas, com foco a partir do século XX e um segundo momento, conhecendo algumas das determinações históricas, econômicas e políticas, tendo elementos da forma de organização do processo de produção capitalista e de como se organiza a atual sociedade cindida de classes, investigamos movimentos e documentos históricos da Educação Profissional e do Ensino Médio, articulando-os especialmente à bibliografia de autores(as) brasileiros(as) como Ciavatta (2005), Ramos (2014), Santos Neto (2015), Kuenzer (2017), Santos J. (2000), Zotti (2014), Silva F. (2014), Neves (2000), entre outros(as).

Na seção 3, que nomeamos como “A relação entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio a partir dos anos 2000”, encadeamos a discussão anunciada para abordar as formas de articulação entre a Educação Profissional e o Ensino Médio, especialmente a partir do Decreto nº 5.154/2004 que foi resultado de lutas concretas e que reestabeleceu a possibilidade integrada. As políticas educacionais deste começo de século, que possibilitaram avanços na elaboração de documentos normativos e programas de promoção do Ensino Médio Integrado, também se movimentam a partir de disputas por projetos educacionais e de sociedade. Nesse sentido, além dos documentos oficiais voltados ao Ensino Médio Integrado e à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, também discutimos as contradições presentes nos governos petistas e o espaço ocupado pela racionalidade neoliberal nos anos 2000. Os avanços e recuos das políticas voltadas à Educação Profissional Técnica de Nível Médio em sua articulação com o Ensino Médio também são abordados na seção 3 para que fosse possível analisar, mais profundamente, o quadro de Contrarreformas engendrado no período pós *impeachment* de Dilma Rousseff. Na seção 3 é que abordamos, de forma mais aprofundada, o que constitui a proposta mais bem elaborada para os(as) jovens da classe trabalhadora brasileira a partir de bases legais, conceituais e as inspirações teórico-políticas do Ensino Médio Integrado.

Na seção 4, chamada “A construção e a implementação das Diretrizes para o Ensino Médio Integrado - Resolução nº 16/2019/CONSUPER/IFC – do e no Instituto Federal Catarinense” discutimos o percurso institucional vivenciado pelo IFC na busca por um alinhamento teórico-político e metodológico na oferta dos cursos integrados. Os seminários, formações, audiências públicas e atividades desenvolvidas no período de 2012 a 2021 estão sistematizados para a discussão dessa seção em que tivemos como fontes principais os documentos institucionais sobre o percurso de construção das Diretrizes para o EMI - que teve

como síntese das disputas internas e do contexto em que foi produzido, a Resolução nº 016/2019/CONSUPER/IFC (IFC, 2019a) - e sobre o percurso de implementação encadeada a partir da publicação das Diretrizes do/no IFC.

Já quinta seção, intitulada “As potencialidades e os desafios do percurso institucional: reflexões a partir da pesquisa de campo”, o enfoque foi analisar e problematizar as percepções de trabalhadores(as) do IFC que participaram, em alguma medida, do percurso institucional de construção e implementação das Diretrizes para o EMI do/no IFC. Classificamos os dados nas seguintes categorias de análise: i) a participação no percurso de construção e implementação das Diretrizes para o EMI do/no IFC; ii) o conhecimento e entendimento acerca das Diretrizes para o EMI do/no IFC; iii) percepções sobre as potencialidades da construção e da implementação das Diretrizes para o EMI do/no IFC; e iv) percepções sobre os principais desafios da construção e da implementação das Diretrizes para o EMI do/no IFC. Os ricos dados foram produzidos a partir de instrumentos e procedimentos de pesquisa de campo e que teve a colaboração de 92 trabalhadores(as) do IFC, fornecendo-nos importantes elementos para analisar as potencialidades e os desafios para que o Ensino Médio Integrado, ofertado pelo IFC, constitua-se em uma oferta de formação humana integral no atual contexto histórico, que é nosso objetivo geral de pesquisa.

2 APROXIMAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO NA FORMA SOCIAL DO CAPITAL

Nesta seção objetivamos discutir algumas das determinações da relação Trabalho-Educação na forma social capitalista. Isso, pois, é preciso tomar o conjunto complexo - e em movimento - de relações econômicas, históricas, políticas e culturais para a análise de uma parte sobre este chão que é determinado pelo todo e que o determina também. Primeiramente são discutidas as dimensões ontológica e histórica do trabalho para compreendermos a centralidade desta importante categoria na forma social e, por conseguinte, nas propostas educacionais. Na sequência, buscamos abordar as fases e formas de organização do processo de produção engendradas pelo movimento e desenvolvimento das forças produtivas capitalistas a partir do século XX.

Em um segundo momento, conhecendo algumas das determinações históricas, econômicas e políticas e, tendo elementos da forma de organização do processo de produção capitalista e de como se organiza a atual sociedade cindida de classes, trazemos à baila aspectos históricos da Educação Profissional e do Ensino Médio, no Brasil. A partir da literatura produzida por importantes pesquisadores(as) do campo Trabalho-Educação, articulamos a discussão desde a gênese do Ensino Médio e da Educação Profissional para, com efeito, compreendermos como as dualidades na formação humana foi se configurando em terras brasileiras sobretudo durante o século XX.

Caminhando para o fim desta seção abordamos, no contexto constituído por elementos estruturais e conjunturais, a significativa contrarreforma da Educação Profissional dos anos finais da década de 1990 que, em nossa análise, é imprescindível para discutir políticas educacionais voltadas à Educação Profissional e ao Ensino Médio e para captar como os preceitos neoliberais foram sendo engendrados e como servem à reestruturação produtiva a partir do paradigma de acumulação flexível.

2.1 O TRABALHO ENQUANTO CATEGORIA CENTRAL DA DISCUSSÃO

De acordo com Tonet (2009, p. 15), a realidade social que estamos – sempre - buscando compreender é constituída por um conjunto de partes que, “tendo o trabalho como sua matriz, vai se configurando ao longo do processo histórico-social”. O trabalho é tomado

como uma categoria central na discussão do campo educacional e, por isso, recorreremos à literatura para compreender o trabalho além de sua manifestação cotidiana.

Isso implicou investigarmos a dimensão ontológica do trabalho a partir de dois importantes teóricos Marx (2008, 2011a), que viveu e produziu suas obras no século XIX, e Lukács (2012), que desenvolveu suas obras no século XX. Antes disso, o caminho a ser traçado deve considerar os ensinamentos que estão na base epistemológica marxista em que, a partir da análise da realidade concreta que serviu como fio condutor dos estudos de Marx (2008), o autor inferiu que:

[...] na produção social da própria existência, **os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência.** O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. (MARX, 2008, p. 47, grifos nossos)

Isso considerado, ou seja, que o conjunto das relações de produção constitui a estrutura da econômica da sociedade, é preciso compreender minimamente a dinâmica da estrutura econômica capitalista para, então, poder entender que a lógica e as contradições que constituem a base social também são manifestadas através da superestrutura da qual faz parte as políticas educacionais na sociedade capitalista⁷.

À luz da teoria marxista, o Estado e o direito não são aparatos que pairam no ar, consolidados, técnicos ou neutros, mas “correias de transmissão das movimentações gerais da dinâmica social” (MASCARO, 2016, n.p.). Por consequência, as políticas educacionais não são descoladas da materialidade em que são produzidas, posto que são discutidas, elaboradas e executadas por seres históricos e, assim, neste tempo histórico, há determinações que precisam ser compreendidas para que possamos analisar as políticas que emanam do Estado e das instituições estatais.

Podemos designar, a partir de Marx (2008, p. 47) que “na formação econômica da sociedade, [existiu] o modo de produção asiático, o antigo, o feudal [...]”. Isso significa que as relações sociais anteriores à capitalista reuniam um conjunto de relações sociais de produção no qual as determinações do trabalho-asiático, do trabalho-escravo ou do trabalho-feudal

⁷ Coadunando com a perspectiva histórica, entendemos capitalismo, além de um modo de produção, “como relações que se estabelecem entre os homens a partir de suas vinculações ao processo de produção” (CATANI, 1989, p. 8).

estabeleciam leis gerais diversas. No caso da sociedade capitalista a divisão da sociedade em classes que se manifesta, ou seja, a cisão entre dominados e dominadores, não surge com o desenvolvimento capitalista. É com o advento da propriedade privada que as formas sociais experimentaram alguma divisão em classe e, como descreveram Marx e Engels (2016, p. 52-53) “A sociedade burguesa moderna [...] apenas estabeleceu novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta no lugar das antigas.”.

Das determinações a mencionar, que estão na base do modo capitalista de produção, está a tomada da força de trabalho⁸ como mercadoria. Essa mercadoria *sui generis*, a força de trabalho, é aquela capaz produzir mais valor do que ela possui e que permite a realização do processo de valorização do valor, ou seja, de produção de capital⁹ (MARX, 2011b). O autor assim esclarece:

Dir-se-ia, portanto, que o capitalista compra aos operários o seu trabalho com dinheiro. Esses vendem o seu trabalho por dinheiro. **Mas só na aparência é que isso se passa.** Na realidade, **o que os operários vendem por dinheiro ao capitalista é a sua força de trabalho.** O capitalista compra essa força de trabalho por um dia, uma semana, um mês, etc. E uma vez comprada, utiliza-a fazendo trabalhar o operário durante o tempo estipulado. [...] A força de trabalho é, portanto, uma mercadoria, tal e qual como o açúcar. A primeira avalia-se com o relógio, a segunda com a balança (MARX, 1985b, p. 16-17, grifos nossos).

Diferente da força de trabalho, o *trabalho* enquanto eixo formativo é utilizado por grande parte dos pesquisadores e pesquisadoras que centram suas discussões na relação Trabalho-Educação em uma perspectiva materialista e é reafirmado em sua dimensão ontológica para que a manifestação do trabalho na sociedade capitalista não seja tomada como fim. Conforme Tonet (2009), nesse sentido e como já citamos, é preciso compreender que nenhuma forma de sociabilidade é imutável, dado que toda ela é essencialmente histórica e social e movimentada pela luta de classes, assim como as determinações do trabalho.

Ao investigar a dimensão ontológica do trabalho, funda-se em Marx (2011b, p. 211,

⁸ Por força de trabalho, explica Marx (2011b), entende-se o conjunto de faculdades mentais e físicas do ser humano que ele põe em ação e que é necessário para a produção de valores-de-uso.

⁹ Grosso modo, através da *exploração* da força de trabalho, os compradores de *força de trabalho* apropriam-se de parte do valor gerado pelo(a) trabalhador(a). O(a) trabalhador(a) recebe, com a venda de sua *força de trabalho*, tão somente, o valor necessário para produção de sua vida, ou seja, para comer, vestir, morar etc. Nessa sociedade, a diferença entre o valor da força de trabalho e o valor gerado pelo processo de trabalho é chamado de “mais-valia”, que é apropriada pelo comprador da força de trabalho e inserida novamente no processo de produção, possibilitando a valorização do valor, ou seja, a produção de *capital* (MARX, 2011b; 1985a).

grifo nosso) que:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. **Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza.**

A partir dessa importante referência, trabalho é, essencialmente, um processo de transformação da natureza que, ao mesmo tempo, modifica a própria natureza humana. O autor húngaro Lukács (2012) também desenvolveu sua obra tomando o trabalho em sentido ontológico e o caracterizando como a categoria fundante do ser social, haja vista a dupla transformação que ele possibilita, isto é:

Por um lado, o próprio ser humano que trabalha é transformado por seu trabalho; ele atua sobre a natureza exterior e modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza, desenvolve ‘as potências que nela se encontram latentes’ e sujeita as forças da natureza ‘a seu próprio domínio’. Por outro lado, os objetos e as forças da natureza são transformados em meios de trabalho, em objetos de trabalho, em matérias-primas etc. (LUKÁCS, 2012, p. 199).

Para Marx (2011b), ainda, o processo de trabalho entendido como atividade humana que opera uma transformação à natureza deve ser motivado a determinado fim e deve servir para satisfazer necessidades humanas. Entretanto, como já insinuamos, noutra dimensão - a dimensão histórica - o trabalho determina e é determinado por fatores e leis próprios da relação social em que está inserido e em que é realizado. Sob o capitalismo o conceito de trabalho produtivo precisa ser compreendido em sua limitação imposta por pelas determinações sociais. Estreitado sob o capitalismo, o trabalho adquire caráter alienado porque:

O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, portanto, que produza em geral. Ele tem que produzir mais-valia. Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital. Se for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, então um mestre-escola é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de uma fábrica de salsichas, não altera nada na relação. O conceito de trabalho produtivo, portanto, não encerra de modo algum apenas uma relação entre a atividade e o efeito útil, entre o trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, formada historicamente, a qual marca o trabalhador como meio direto de valorização do capital. (MARX, 1985a, p. 105-106).

Entender o trabalho em sua dimensão histórica, a partir de Marx, é entender uma

determinação da forma social capitalista e considerar que a produção de *valores-de-uso* é subsumida à produção de *mais-valia* e, assim, de produção de *capital* (MARX, 1985a). As forças sociais que representam o capital buscam reforçar, por isso, a centralidade do capital nesta forma social e buscam subsumir o trabalho enquanto atividade autodeterminada para que ele sirva, cada vez mais, à produção de capital e, cada vez menos, à satisfação de necessidade humanas.

E isso é possível porque os(as) trabalhadores(as) foram condicionados, após um longo processo de expropriação dos meios de produção, a venderem a única propriedade que lhes restara: sua *força de trabalho* para, então, poderem adquirir bens para sua subsistência e de sua família. Na atual forma de produção e reprodução da vida, assim sendo, é necessário a venda e a compra de força de trabalho, visto que de um lado estão os proprietários dos meios de produção e de outro os proprietários da força de trabalho. Os processos de exploração da *força de trabalho* de uma classe sobre a outra as coloca em oposição e esse conflito fundamental é o “motor da história” (MARX; ENGELS, 2016).

Compreendida a dimensão histórica do trabalho, sob o capitalismo, resgatar e sobrelevar a dimensão ontológica do trabalho para servir como eixo de uma proposta educacional deve ser o compromisso dos(as) que buscam alternativas à forma de produção e reprodução da vida sob o capital, entendendo-o atualmente como a engrenagem responsável pela desumanização.

Após brevemente apresentados os fundamentos da categoria trabalho neste estudo, o que se entende por dimensão histórica e o que se entende por dimensão ontológica, trataremos, na subseção seguinte, sobre algumas das mudanças, fases e formas de organização engendradas pelo movimento e desenvolvimento das forças produtivas capitalistas a partir do século XX.

2.1.1 Das fases e formas de organização e de produção capitalista a partir do século XX

Sob o capitalismo plenamente desenvolvido, a classe trabalhadora é submetida a relações de trabalho que apresentaram importantes reconfigurações durante o século XX que se desenvolveram a partir de contradições fundamentais da forma social do capital. Especialmente, frisa-se, com a luta de classes, em que é protagonista de um lado a classe trabalhadora e do outro a classe burguesa; e as crises de superprodução, que, sendo cíclicas e periódicas, impulsionam e movimentam todo o conjunto de relações sociais (MARX, 2011;

MARX; ENGELS, 2016).

A partir de uma vasta literatura sobre o tema, evidencia-se que as bases, os métodos e os princípios da organização e gestão dos processos produtivos foram - e seguem sendo - transformados e complexificados. A respeito disso, Baracho (2018, p. 58) assinala que:

O modo de produção capitalista, enquanto uma realidade histórica, só pode ser compreendida por meio de diversos estágios manufatureiros até chegar a grande indústria, com suas bases técnicas de produção eletromecânica e eletroeletrônica.

Ainda, em atenção à complexidade citada anteriormente, nesta subseção realçamos alguns elementos dos que foram, a partir do século XX, os principais métodos de planejamento, organização e controle do trabalho na grande indústria. Isso porque tal século também representa o tempo histórico em que se estruturou e se desenvolveu grande parte das instituições de formação e qualificação para o trabalho no Brasil.

No processo de produção de mercadorias sob o capitalismo, conforme supramencionado, o que importa é, determinadamente, que o trabalho sirva à produção de capital (MARX, 1985). As formas de garantir que isso aconteça e de aperfeiçoar sua extração sofreram mutações ao longo de tempo com o desenvolvimento das forças produtivas, grosso modo com o desenvolvimento de máquinas, de instalações, de formas de controle do processo produtivo, de tecnologias, de capacidades técnicas, entre outros fatores.

Um dos principais modos de pensar o processo produtivo pode ser marcado pela combinação dos métodos taylorista e fordista. De acordo com Baracho (2018, p. 59), “ambos [taylorismo e fordismo] tinham como foco a racionalização dos métodos científicos, destacando a eficiência e eficácia operacional na administração industrial.” E, com isso, a forma de organizar a fábrica também ressoou – e ressoa – até as relações sociais de produção da vida e na formação e conformação dos(as) trabalhadores(as).

Outra autora que apresenta análises sobre a organização e divisão do trabalho no país é Neves (2000, p. 33), a qual identifica que a história “do desenvolvimento do fordismo no Brasil confunde-se com a implantação, apogeu e declínio do modelo desenvolvimentista de industrialização substitutiva de importações em nosso país [...]”. No estágio de predominância do fordismo, firmado no período pós-Segunda Guerra Mundial e associado ao Estado de bem-estar social, os países mais desenvolvidos da Europa, os Estados Unidos e o Japão apresentaram índices de crescimento econômico com base em setores da grande indústria (HARVEY, 2013 *apud* BARACHO, 2018). O Brasil, como país de capitalismo dependente, constituído e mantido

nessa condição, experimentou os modelos de organização do trabalho dos grandes centros com a vinda de multinacionais a partir dos anos 1960, com, sobretudo, a implantação do capitalismo monopolista de Estado pós-64 (NEVES, 2000).

Os modelos de organização dos processos produtivos, que combinam um controle rígido e mecanicista (elementos do taylorismo) com a padronização, produção em massa e a construção em série (elementos do fordismo), repercutiram na formação profissional dos(as) trabalhadores(as) e determinaram os processos formativos nos locais de trabalho e nas instituições de formação para o trabalho, ainda que não se dispusesse de uma política educacional articulada e estruturada para tanto.

Nos anos de 1970, após o período conhecido como “de ouro” no Brasil, uma crise do capitalismo mundial expressou o esgotamento do paradigma técnico-econômico baseado nos princípios e elementos do taylorismo-fordismo (SANTOS, J., 2006; BARACHO, 2018). Essa crise é o marco ensejador da reestruturação produtiva que emerge para superar tal crise do capital. O “novo” modelo ou paradigma técnico-econômico é engendrado aqui no Brasil, a partir de tal período, sob novos princípios e novos elementos. Baseado no toyotismo – desenvolvido na fábrica japonesa Toyota, em anos anteriores –, o modelo de organização do processo produtivo caracterizado, entre outros elementos, pela flexibilidade e pela produção por demanda, é conhecido como “acumulação flexível”. Conforme Harvey (1996, p. 140) expressa, a acumulação flexível:

[...] é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.

O modelo de acumulação flexível, que se engendra a partir do processo produtivo e orienta o conjunto de relações sociais de produção da vida, contudo, não eliminou completamente os modelos anteriores ou clássicos. Santos, J. (2006) constata que, no Brasil, setores produtivos continuam utilizando modelos baseados no taylorismo-fordismo, e esse aspecto evidencia que “novas e velhas práticas produtivas coexistem, tanto no plano técnico-operacional, como na gestão do trabalho e de qualificação [...]” (LEITE, 1995, p. 11 *apud* SANTOS, J., 2006, p. 189).

Assim como as principais características, princípios e elementos organizativos do

taylorismo-fordismo não fizeram parte apenas do ambiente “entreparedes” da fábrica, a acumulação flexível também tem fundamentado, a partir de sua emergência, uma forma de regulação social que orienta o pensar e o agir de todo o conjunto de relações sociais, posto que são partes indissociáveis de uma totalidade.

Dessa maneira, a formação técnica-profissional no país, que é assumida de forma mais contundente pelo Estado brasileiro na segunda metade do século XX, é impelida a ser pensada de modo associado às mudanças do trabalho e, assim, imbricar trabalho e educação. Ainda segundo Santos, J. (2006, p. 194), no que concerne ao novo perfil da força de trabalho:

[...] imposto pelo processo de reestruturação produtiva, verifica-se que, ao contrário daquilo a que assistimos quando da utilização do padrão tecnológico fundado ao modelo taylorista fordista, os pressupostos do novo paradigma exigem um trabalhador mais qualificado e com um nível mais alto de escolaridade.

Sob a égide do novo paradigma, as transformações na base técnica da grande indústria, que complexificam processos a partir da utilização de inovações tecnológicas, de sistemas computadorizados, da microeletrônica, da robótica etc., também se alastram por todas as esferas da produção da vida sob o capital.

Observaram-se avanços tecnológicos, no entanto não foram percebidos grandes avanços nas condições de trabalho dos brasileiros, e além disso a implementação dos novos processos produtivos implicou o fechamento de postos de trabalho, aumentando os índices de desemprego no país (SANTOS, J., 2006). Para lidar com as novas problemáticas, decorrentes dos novos processos produtivos, e com o desemprego, que se torna parte da estrutura econômica, a formação do(a) trabalhador(a) passa, a partir de então, a ser fundamentada pelas características emergentes da acumulação flexível e deste modo pauta-se, entre outros aspectos, pela adaptabilidade, pela polivalência e pela flexibilidade.

Como sinalizado, nesta subseção buscamos compreender a relação entre trabalho e educação. Perquirindo este objetivo, na subseção seguinte abordaremos fragmentos históricos da educação profissional no Brasil a fim de entender algumas das lutas, das disputas e das contradições dos processos em torno das políticas educacionais e das propostas formativas.

2.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DO ENSINO MÉDIO E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Apesar de considerarmos uma história muito breve em relação à história da

humanidade, nossa constituição enquanto país e todas suas dimensões internas são de uma complexidade difícil de retratar. Assim, não propomos fazer um largo levantamento sobre a formação econômica e social no Brasil, muito menos um resgate histórico da formação para o trabalho “desde 1500”. Entretanto, trazemos à baila algumas reflexões que ajudam a compreender a gênese do Ensino Médio e da Educação Profissional no Brasil, com maior entrada nos séculos XIX e XX, suas transformações aparentes e em essência e as formas de organização de articuladas ao desenvolvimento capitalista.

2.2.1 A gênese do ensino médio e da educação profissional no Brasil

Corroboramos com Santos Neto (2015) ao explicitar que é necessário compreender que a realidade, como uma totalidade, é marcada por tensões e diferenças. Assim também, dessas tensões, a produção capitalista não brotou acabada nestas terras, mas foi gestada e engendrada desde a economia colonial que se constituiu profundamente subordinada ao capitalismo mais desenvolvido da Europa. Essa subordinação “impedia que o capitalismo pudesse ser gestado no Brasil de forma autônoma e independente” (SANTOS NETO, 2015, p. 27), e esse aspecto configurou o conjunto das relações sociais. É preciso, ainda, entender como:

[...] imperam relações capitalistas e relações não capitalistas, e como as relações não capitalistas (trabalho escravo) servem de base ao processo de gestação e desenvolvimento. O capital recorre às formas anacrônicas e anômalas de ser do capital, em sua forma pura, até que os elementos para a sua existência estejam dados. (SANTOS NETO, 2015, p. 27).

Evidentemente nada surge sem que suas condições tenham sido desenvolvidas e engendradas previamente. No longo período em que parte da Europa transicionava do antigo modo feudal de produção para o capitalismo, a relação econômico-social que predominava em terras brasileiras já era determinada pela produção mercantilista europeia desde o início dos registros da colonização portuguesa e, portanto, pelo desenvolvimento capitalista.

Conforme Zotti (2009, p. 20), a “primeira fase do capitalismo se denominou, grosso modo, de capitalismo mercantil ou comercial. Essa nomeação se relaciona ao fato de que existe uma preponderância absoluta do capital mercantil sobre a produção.” E tal fase “foi fundamental no processo de acumulação de capital e na preparação para as bases da Revolução Industrial” (ZOTTI, 2009, p. 20). Nesse sentido, há um consenso de que o Brasil não realizou

a transição clássica do feudalismo para o capitalismo, mas, desde sua invasão e colonização, os processos de trabalho escravo – dos povos nativos e dos negros(as) comprados(as) – forneciam os frutos, predominantemente, à Coroa Portuguesa, servindo como matéria-prima para o processo de produção mais desenvolvido.

No tocante à ação educativa, durante os séculos XVI, XVII e XVIII, houve transformações¹⁰ que, no entanto, não aprofundaremos por não constituir o recorte deste trabalho. Importa assinalar que a educação jesuítica foi a responsável pela formação humana minimamente organizada, com um projeto pedagógico, durante longos períodos, segundo Zotti (2009), e a Igreja Católica estruturou-se de modo visceral nas instituições de poder, a qual, mesmo com a separação formal entre Estado e Igreja, até os dias hodiernos ainda representa uma força educacional significativa, sendo proprietária de redes de ensino.

Ainda de acordo com Zotti (2009, p. 32), “se na Europa o foco da instrução eram as classes dominantes, na colônia, a Companhia [de Jesus] precisou atuar em duas frentes: a catequese das populações indígenas e a educação das classes dirigentes.” Dito isso, “o que existia até então era a educação propedêutica para as elites, voltada para a formação de futuros dirigentes.” (BRASIL, 2007, p. 10).

A partir dos registros sobre a história da educação profissional no país, foi com a vinda de Dom João VI para o Brasil, em janeiro de 1808, que, ao ser retomado o processo de desenvolvimento industrial decorrente da permissão de abertura de novas fábricas e dos portos¹¹, inaugura-se uma nova era para o setor de aprendizagem profissional. Entretanto, destaque-se, o Brasil se configurou a partir da política colonial portuguesa e, dessa forma, “entra no século XIX com características de uma sociedade agrário-comercial dependente, organizada predominantemente sob relações de submissão com a metrópole e, a partir de 1808, mais especificamente com a Inglaterra”. (ZOTTI, 2009, p. 151).

Em 1809, pensado para atender às demandas de força de trabalho para aquele período e abrigar órfãos trazidos na comitiva da família real para o Brasil, Dom João VI cria o Colégio das Fábricas (SANTOS, J., 2000). É evidente que, além da propalada perspectiva assistencialista, havia a clareza de que a ampla organização de educação profissional era desnecessária, uma vez que havia uma massa de escravizados para a produção de riquezas,

¹⁰ A esse respeito, conferir a tese de Zotti (2009), que faz profundas análises sobre a função social do ensino secundário no Brasil durante o período colonial e imperial e fornece múltiplos elementos históricos.

¹¹ Por ordem de Portugal, determinou-se o fechamento de todas as fábricas existentes na Colônia, em 1785, sendo proibida qualquer manufatura. Tal ordem perdurou até 1808, quando novo alvará permitiu a retomada das atividades (ZOTTI, 2009).

advindas sobretudo dos latifúndios e das atividades dos setores agroexportadores. Tal instituição, todavia, serviu de referência para as unidades de ensino profissional que foram instaladas mais tarde no Brasil. Já com a “Independência” do Brasil, em 1822, quando o país deixou de ser colônia de Portugal e se tornou Império, ocorreram profundas mudanças políticas, contudo, não na formação para o trabalho de parcela dos pobres. Há de se mencionar que, embora o Império já fosse determinado pelo capitalismo avassalador, “a economia estava calcada na produção agrícola, através do trabalho escravo [...]” (ZOTTI, 2009, p. 151). Dessa maneira, mantinha-se o regime escravocrata, em que, além do trabalho assalariado – e, portanto, da compra e venda de força de trabalho –, que é a relação de trabalho essencialmente capitalista, persistia o trabalho escravo e o comércio de escravos e escravas. Nesse período, alguma ínfima instrução para o trabalho seguiu destinada “aos humildes, pobres e desvalidos, continuando, portanto, o processo discriminatório em relação às ocupações antes atribuídas somente aos escravos” (SANTOS, J., 2000, p. 208).

Mais adiante, e agora “independente” de Portugal, estruturou-se a primeira Constituição Política do Império do Brasil, outorgada em 25 de março de 1824 por Dom Pedro I. Em que pese ainda não houvesse nenhum documento do Império do Brasil que tratasse especificamente do ensino profissional, o arcabouço precário existente da anterior forma de governo servia de base e fornecia as orientações para a área, sob a mesma perspectiva. A Carta de 1824, como documento político mais importante da nova monarquia, previa para todos os cidadãos instrução primária e gratuita (BRASIL, 1824). No entanto, essa norma não alterou o quadro real, pois não apresentou meios para sua efetivação (ZOTTI, 2009).

Conforme Santos, J., no que concerne à instrução profissional:

A primeira ação concreta para dar uma nova organização à aprendizagem de ofícios ocorreu em 1826, quando foi apresentado o Projeto de Lei sobre a Instrução Pública no Império do Brasil, que consistia em estabelecer uma lei que organizasse o ensino público em todo o país, em todos os níveis [...]. (2000, p. 209).

Tal Projeto, segundo seu autor, teria como objetivo estruturar, de forma inédita, o ensino no país, assim como estabelecer os responsáveis por cada um dos níveis. Com isso, a organização do ensino no Brasil e o aumento da produção manufatureira na primeira metade do século XIX “constituíram-se nos fatores que propiciaram a intensificação da organização de sociedades civis com vistas a amparar órfãos e ao mesmo tempo propiciar a oferta de aprendizagem das artes e dos ofícios” (SANTOS, J., 2000, p. 209). Esse aspecto indicia que,

desde o início da história da educação profissional no Brasil, não houve um compromisso estatal em financiar e garantir, efetivamente, formação aos cidadãos, mas em dar assistência social aos “desvalidos da sorte”. Essa janela possibilitou que, além da Igreja Católica, frações da classe dominante – que se configuraria mais fortemente com a expansão do capitalismo industrial – articulasse formas de assumir a tarefa de forjar a força de trabalho pretendida para sua consolidação.

Das instituições que estruturavam a formação para o trabalho, notadamente as sociedades do tipo “organizações sociais não estatais”, as mais importantes criaram Liceus de Artes e Ofícios para ofertar a instrução necessária para a técnica das artes e dos ofícios industriais à classe proletária que se formava (SANTOS, J., 2000). Mesmo anos depois, já na segunda metade do século XIX, a oferta dos poucos cursos, que era gratuita para qualquer indivíduo livre, seguia sendo vedada a escravos, o que demonstra que, apesar da nova estruturação das instituições de preparo da força de trabalho demandada, constituíam-se também novas formas de marginalização de indivíduos que eram parte de relações de trabalho não assalariadas e, portanto, não essencialmente capitalistas (SANTOS, J., 2000).

Com a intensificação dos sinais de que o Brasil Império estava desgastado, com a crescente força de trabalho imigrante financiada pelo Estado, com as lutas organizadas pelo fim da escravidão negra e com as mutações das relações de trabalho, que resultaram “na instituição da autonomia da força de trabalho segundo os preceitos do trabalho livre e assalariado” (SANTOS NETO, 2015, p. 184), engendrava-se o fim da escravidão negra no país. As reconfigurações do trabalho, contudo, sem romperem completamente com a exploração *do homem pelo homem*, agora expandiam a tendência do capitalismo mais desenvolvido dos países centrais: a compra e a venda de força de trabalho para produzir capital, e não mais a compra e a venda do(a) trabalhador(a). Assim, Zotti (2009, p. 156) explica que:

A substituição do trabalho escravo pelos trabalhadores imigrantes livres começa a se intensificar a partir de 1870, o que permite aos grandes produtores aplicar o capital, antes mobilizado na compra de escravos, em outras atividades, além do pagamento do trabalho agrícola.

Nessa esteira, a abolição da escravatura no Brasil, em 1888, não foi uma concessão moral ou uma “benfeitoria da Princesa Isabel”; senão o resultado de lutas concretas e do desenvolvimento econômico capitalista. Por meio de um texto de lei, com apenas dois artigos, declarou-se extinta a escravidão, sem prever qualquer espécie de reparação aos negros e negras

escravizados(as) até então ou até pouco antes. Assim, como Santos Neto (2015, p. 184) assevera:

[...] aquilo que parecia ser uma época nova para os escravos emancipados das correntes acabou sendo a constituição de um sistema muito bem articulado em que os trabalhadores estavam livres agora tão só para vender sua força de trabalho ou morrer de fome. E poucos foram aqueles plenamente inseridos no trabalho assalariado.

Esses fragmentos históricos fornecem elementos indispensáveis para compreendermos a formação econômica e social brasileira, que, embora tenha se desenvolvido de maneira subordinada a interesses do mercado mundial e do desenvolvimento do capital em escala internacional, por suas especificidades não reproduziu a forma clássica de desenvolvimento do capital¹² (SANTOS NETO, 2015). O período em que eram forjadas as condições “para que a indústria determinasse a agricultura e a cidade determinasse o campo [...]” (SANTOS NETO, 2015, p. 185), também influenciou o tipo de força de trabalho requisitado e, posteriormente, a organização das instituições de ensino.

Já para o fim do Império e inaugurando a fase republicana, no período conhecido como Primeira República, um novo elemento ideológico foi engendrado com a chegada de padres salesianos: tratava-se do “ensino profissional com antítese ao pecado” (SANTOS, J., 2000, p. 211). E esse aspecto ressoa até os dias atuais. Com o golpe militar, denominado Proclamação da República, em 1889, fechando o século XIX, a industrialização, ainda incipiente, dava o tom da formação para o trabalho, uma vez que a ideologia do desenvolvimento fundamentada nela passou a dominar os movimentos da burguesia nacional por um projeto de país. Dessarte, em 1893, com o Regulamento da Instrução Pública:

[...] o ensino primário herdado do Império já havia sofrido várias modificações que levaram à criação de vários tipos de escolas para atender às exigências das modificações. Entre esses tipos, estavam: as escolas preliminares; os grupos escolares; as escolas de nível médio, as escolas provisórias, as escolas ambulantes, as escolas noturnas que não visavam alfabetizar, mas preparar para a profissionalização do operário. (NORONHA, 2004, p. 87).

Mesmo com as significativas movimentações políticas e sociais desse século, no campo educacional a educação profissional não avançou a ponto de superar seu caráter assistencialista, associado ao disciplinamento dos “desvalidos da sorte”. Contudo, considera-se

¹² Para melhor compreensão acerca deste tópico, recomendamos a obra de Santos Neto (2015).

que este é o período em que são fornecidas as características “genéticas” da educação profissional brasileira pelas singularidades da constituição do último país das Américas a abolir a escravidão e que, mesmo tendo se desenvolvido de maneira subordinada aos países centrais do capitalismo, possui particularidades que precisam ser consideradas.

2.2.2 A organização do Ensino Médio e da Educação Profissional no século XX

As iniciativas do governo republicano – da Primeira República – não se diferenciaram muito daquelas empreendidas durante a Colônia e o Império, sob o ponto de vista da formação do trabalhador (NORONHA, 2004). Mais tarde, a oficialização do ensino profissional em 1906, com o Decreto nº 1606, e a criação, em 1909, das Escolas de Aprendizes Artífices, com o Decreto nº 7566, procuravam formar *aprendizes* e *contra-mestres* por meio de um ensino prático, mas seu propósito preferencial continuava sendo atender aos desfavorecidos da fortuna, além, claro, dos propósitos implícitos de educar o proletariado contra os radicalismos (NORONHA, 2004).

A criação das 19 Escolas de Aprendizes e Artífices com o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, assinado por Nilo Peçanha, constituiu-se em um sistema de educação profissional. O Decreto considerava o aumento da população das cidades e manifestava que era preciso habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna para o trabalho a fim de os afastar da “ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909). As Escolas admitiam indivíduos de 10 anos, no mínimo, a 13 anos, no máximo, e preferencialmente os “desfavorecidos da fortuna” que não apresentassem “moléstia infectocontagiosa” nem “defeitos” e que, preenchendo tais requisitos, deveriam optar pela aprendizagem de um só ofício, observando aptidão e inclinação do estudante (BRASIL, 1909).

A ideia da educação profissionalizante gestada e criada por Peçanha seria continuada pelos governos subsequentes (SANTOS, J., 2000). A partir desse episódio, estrutura-se a educação formal para o trabalho no Brasil de uma forma mais ampla, e é a partir desse momento que se inaugura a história oficial da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do país, segundo os dados do Ministério da Educação. E, conforme Baracho (2018, p. 77), “à medida que as forças produtivas avançavam em decorrência do desenvolvimento tecnológico, o aprendizado que se dava nas oficinas passava a ser assumido pela instituição escolar”.

Outro documento a ser ressaltado é o Decreto nº 5.241, de 27 de agosto de 1927, que foi o responsável por definir que “o ensino profissional é obrigatório nas escolas primárias

subvencionadas ou mantidas pela União” (BRASIL, 2014). No entanto, sem condições objetivas para fazer cumprir essa obrigação, tal decreto tornou-se apenas mais um documento que compõe a história da EPT.

Durante a Primeira República (1889-1930), a escola tradicional (burguesa) se apresentava como a única alternativa na formação geral dos poucos indivíduos que acessavam os estabelecimentos de ensino do Estado e, com ela, a reprodução de toda a história traçada até então, em que uma espécie de dualidade escolar começa a se configurar, expressando-se conjuntamente aos estigmas da desigualdade social que marca nossa constituição.

O ensino de ofícios era destinado à parcela que deveria executar as atividades; e o ensino mais ampliado, com acesso a conhecimentos historicamente sistematizados, à camada dos que seriam os futuros dirigentes. Como assinalado pela autora Ciavatta (2015, p. 30):

[...] a escola tradicional sempre pretendeu preparar as classes populares para o trabalho, separando os futuros dirigentes, dos produtores; os que estavam destinados ao conhecimento da natureza e da produção, daqueles a quem eram entregues as tarefas de execução.

A base da economia no início do século XX continuava sendo a produção agrícola e, por conseguinte, a atividade agroexportadora. Na medida em que se desenvolvia o processo de industrialização, o que podemos chamar de “burguesia industrial”, no Brasil esta constituiu-se de forma frágil e dependente das oligarquias agrárias consolidadas anteriormente e, por isso, teve de combinar aspectos modernizantes com o conservadorismo, visando elaborar um projeto de nação (NEVES, 2000).

Baracho (2018, p. 81) explica que:

[...] o processo de industrialização não se desenvolveu de forma generalizada em todos os Estados. As regiões Sul e Sudeste foram as que primeiro desenvolveram suas indústrias, visto que a acumulação de capitais se concentrava sobretudo nessas regiões, principalmente no Sudeste, onde havia a cultura do café.

Adiante, “a formação dos trabalhadores é tratada como uma necessidade da expansão industrial, porém, à parte da política educacional”, segundo Ramos (2014, p. 25). A partir dos anos 1930, o Estado passa a se responsabilizar pela implantação e pelo desenvolvimento de políticas sociais, em seu conjunto, mas nos estreitos limites do desenvolvimento das forças produtivas e de nossa frágil democracia (NEVES, 2000). O Brasil, como um país que se

constituiu de forma dependente da metrópole capitalista, produz e reproduz as limitações impostas às formas de desenvolvimento do trabalho, científico, tecnológico e cultural.

Como Silva, F. (2014) analisa, na década de 1930, é implantado um fértil arcabouço legal. Das disputas que se manifestaram nessa década, nas quais a educação dos brasileiros era pautada, destaca-se o movimento de educadores e intelectuais de inspiração liberal, que se expressa, notadamente, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Esse período, sinteticamente, é marcado pela Reforma Francisco Campos, pela promulgação da Constituição Federal de 1934 e pela Carta Magna, outorgada em 1937 – momento em que Getúlio Vargas instituiu o Estado Novo. A educação escolar passou a ser organizada de forma centralizada, por intermédio de decretos emitidos por Francisco Campos em 1932, os quais, conforme Corti (2015) e OEI/MEC (2003) *apud* Silva, C. (2019, p. 75) nos ensina:

[...] instituíram o currículo seriado, a frequência obrigatória à escola e a exigência de habilitação para ingresso no Ensino Superior. Também regulamentaram a articulação interna do sistema com o estabelecimento de dois ciclos para o ensino secundário: um fundamental, com duração de 5 anos e voltado para formação geral, e um complementar, com duração de 2 anos, voltado para a formação propedêutica.

A Constituição Federal de 1937 estabeleceu indicativos acerca da organização sistematizada de ensino e da elaboração de políticas públicas e, assim, sob sua égide, criaram-se as Leis Orgânicas do Ensino (LOE). Com a chamada Reforma Gustavo Capanema, as LOE passaram a dispor sobre o ensino secundário normal, organizado em dois ciclos, bem como o ensino industrial, o ensino agrícola e o ensino comercial. É desse período, também, que emergem os primeiros sistemas, que mais tarde constituirão o “Sistema S”, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), grandes influenciadores e indutores das ações e políticas educacionais do campo da formação técnica e profissional no Brasil. Por exercer essa influência, foram chamados, por Neves (2000), de “sócios tradicionais” do Estado brasileiro e representantes dos interesses do empresariado industrial nacional.

A regulamentação do ensino dos anos 1940 era a base para as instituições escolares, uma vez que não havia uma lei nacional que organizasse e expressasse diretrizes para a educação nacional. Nesse contexto, as Escolas de Aprendizes Artífices são transformadas e, a partir disso, estruturaram-se dois tipos de Escolas, mantidas pelo Governo Federal, a saber: “aquelas que ministravam o 1º ciclo, curso industrial, denominadas de **Escolas Industriais**; e

outras que ministravam o 2º ciclo com o curso técnico, denominadas de **Escolas Técnicas.**” (BARACHO, 2018, p. 81, grifo nosso).

Derrubando o “Estado Novo” e a Carta outorgada por Getúlio Vargas em 1937, a nova Constituição Federal, de 1946, redemocratizava a arena política, e desse contexto novas movimentações se voltaram para, no fim da década, discutir o primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Uma de suas principais marcas foi explicitada pelo conflito entre grupos, que de um lado advogavam o predomínio de interesses públicos¹³, e de outro, interesses privados/privatistas. As disputas pelo projeto de educação geral que seria estruturado, pelas propostas pedagógicas e pela configuração política e jurídica de escola acompanharam todo o debate em torno do primeiro documento, em forma de lei, que regulamentou a educação brasileira de forma ampla.

Aprovada somente em 1961, a primeira LDB representou a síntese das contradições e disputas de sua época, sinalizando um avanço, na medida em que tentou superar uma dualidade configurada pela marginalidade com que fora tratada a educação até então e, sobretudo, com a formação institucionalizada para o trabalho – profissionalizante –, que não habilitava seus concluintes a acessarem o ensino superior. A partir desse documento legal, equiparou-se, para fins de acesso ao ensino superior, a educação profissionalizante e a educação propedêutica. No entanto, a materialidade concreta impunha a grande parcela dos jovens trabalhadores a formação profissionalizante, não por livre escolha, mas por necessidade de produção da vida, como é até o presente.

Os pressupostos da administração científica – taylorismo – orientavam o preparo da força de trabalho entre as décadas de 1940 e 1960, sobretudo nas instituições patronais – Sistema “S” –, que passaram “a enfatizar aspectos como respeito à hierarquia, ajustamento aos cargos e obediência às regras. O importante era saber como fazer e não porque fazer.” (SANTOS, J., 2006, p. 208). Nesse período, como Baracho (2018) pontua, o desenvolvimento industrial no Brasil se consolidava e passou a requisitar, de forma mais intensa, força de trabalho especializada para tanto. Com efeito, a organização do ensino técnico industrial, que já era oferecido pelas Escolas Técnicas – mantidas pela gestão federal –, altera-se com a Lei nº 3.552, de 1959, quando as Escolas Técnicas Industriais foram transformadas em Escolas Técnicas Federais, a fim de que ministrassem cursos técnicos de nível médio.

¹³ Notadamente com o Movimento/Campanha em Defesa da Escola Pública, constituído, em 1959, para contrapor e enfrentar, de forma organizada, interesses privatistas da educação.

Conforme Ramos (2014, p. 30) ensina:

Com uma política de incentivo nacional e internacional, a rede de Escolas Técnicas Federais se consolidou em 1959 e ocupou um lugar estratégico na composição da força de trabalho industrial brasileira, de tal modo que em 1971 se configurou um projeto ainda mais ousado, tal como a transformação de algumas delas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET).

À medida que a industrialização se expandia e o desenvolvimentismo dava o tom às pautas econômicas, logo após o golpe civil-militar de 1964 e com o enrijecimento do regime militar, reformas educacionais voltaram ao centro da agenda a fim de garantir o quantitativo necessário para o mercado de força de trabalho. As principais fontes de financiamento das ações que visaram reformar as estruturas escolares foram o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). É a partir desse período que a entrada estratégica e a influência desses organismos multilaterais ficam mais evidentes.

Além de planejar o preparo da força de trabalho, as estratégias do Estado brasileiro se voltaram para a facilitação e abertura econômica para, concomitantemente à criação de Estatais, atrair multinacionais que consumissem tal capacidade de trabalho, ou “mão de obra”, como o Estado a denominava. Assim, a dualidade questionada e enfrentada pela LDB de 1961 passou a ser revitalizada a partir da atuação do governo golpista-militar, que induzia e promovia uma formação precária, de forma acelerada, “de operários para realização do trabalho simples, e a formação de técnicos de nível intermediário, em menor número, para realizar a função de propostos nas multinacionais, em paralelo com a formação propedêutica destinada às classes mais favorecidas” (RAMOS, 2014, p. 31). É também nesse período que a teoria do capital humano encontra terreno fértil no país e é plantada, também pelo Estado brasileiro, a tese da “educação como investimento”.

No âmbito da formação estreita voltada para o trabalho, em 1963 havia sido inaugurado o Programa Intensivo de Preparação da Mão de obra Industrial, que, após a ditadura militar, foi ampliado para outros setores produtivos. Já no âmbito do ensino médio, uma ampla reformulação do ensino, promovida pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, instituiu a profissionalização compulsória ao ensino de 2º grau – ensino médio – como estratégia para “criar condições para o país enfrentar a competição econômica e tecnológica modernas” (RAMOS, 2014, p. 31).

O fracasso das intencionalidades da Lei nº 5.692/1971 é reconhecido, logo em seguida, com o Parecer nº 76/75, em que o Ministério da Educação passou a prever uma flexibilização

da compulsoriedade anteriormente assinalada. Uma das determinações para seu fracasso, há de se acrescentar, foi o descontentamento das camadas dominantes no contexto político e econômico que buscavam alternativas que não envolvessem práticas profissionais na formação de nível médio para seus/suas filhos(as). Mais tarde, a Lei nº 7.044/1982 referendou o Parecer nº 76/75 e legalizou o retorno ao modelo flexível, anterior a 1971 (KUENZER, 2007 *apud* SILVA, F., 2014, p. 48).

Com a recessão econômica e o enfraquecimento do regime militar, e sobretudo com a falência do “milagre brasileiro”, associada aos levantes e às lutas dos(as) trabalhadores(as) e de setores progressistas pelo fim das repressões, o período de redemocratização também representou uma possibilidade de saída da crise mundial do capital. Conforme Santos, J. (2006, p. 188) anota, “dentro deste quadro que ao final dos anos 80 começaram a se evidenciar as profundas transformações dos processos de trabalho, fenômeno que a literatura convencionou chamar de reestruturação produtiva [...]”. Tal momento, como vimos na seção anterior, implicou transformações na organização do sistema produtivo e, por isso, implantou alterações na gestão da força de trabalho.

Na continuidade da política de formação profissional reduzida a uma técnica, o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), implementado pelo Governo Sarney (1985-1990), visou implantar duas centenas de “escolas técnicas industriais e agrotécnicas de 1º e 2º graus” (RAMOS, 2014). A intencionalidade, ligada às transformações do mundo do trabalho, era alavancar a formação de técnicos e estreitar tal formação às demandas do mercado de força de trabalho.

A promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 trouxe um texto constitucional que possibilitou novas políticas e perspectivas sobre a educação brasileira. Além de prever, em seu Artigo 6º, a educação como direito social, a Constituição de 1988 traz, na seção dedicada à educação, o seguinte artigo:

Art. 205. A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo **para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho**. (BRASIL, 1988, n. p., grifo nosso).

A Constituição anterior, de 1967, editada pela Emenda Constitucional nº 1, de 1969, previa a educação como direito de todos, que deveria se inspirar nos ideais de liberdade e solidariedade humana e no princípio da unidade nacional (BRASIL, 1969). Prever, então, na

Carta Magna de 1988, que a educação deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa para a cidadania e para o trabalho representou um sinal importante, a partir de lutas concretas, e convergiu com reivindicações de setores progressistas pela estruturação de uma proposta formativa que permitisse superar a dualidade entre trabalho e educação.

Outrossim, a atual Constituição apresentou pilares constitucionais sobre os quais a educação brasileira deve se estruturar. Entre os princípios que o ensino deve observar estão: a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; e a gestão democrática do ensino público (BRASIL, 1998). E se a educação deve servir para a cidadania e para o trabalho, e não para a cidadania ou para o trabalho, há uma relação e várias problemáticas que precisavam ser observadas.

Com efeito, as contradições próprias da sociedade de classes também revelavam que o momento de abertura política contribuiria para a saída da crise capitalista dos anos 1970, e a escolarização da população, ao se expandir, atenderia a muitos setores da sociedade brasileira. As lutas por uma nova LDB também tensionavam o período marcado pela redemocratização, e nesse chão, conforme Ciavatta (2005), conceitos como “formação politécnica”, “educação tecnológica” e “formação integrada” eram discutidos e elaborados, almejando, sobretudo, avançar rumo à superação da dualidade entre formação geral e formação para o trabalho.

Um conjunto de determinações fez com que variados grupos se movimentassem para elaborar uma nova LDB, que pudesse fundamentar uma nova política educacional de forma ampla, mas, evidentemente, com vistas à formação para o trabalho sob o novo quadro de reestruturação produtiva. No início da última década do século XX é que os tentáculos dos organismos multilaterais são percebidos atravessando todo o debate educacional.

A política educacional brasileira foi significativamente marcada pelas elaborações e encaminhamentos da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) nos primeiros anos dessa década. Nesse contexto, projetos e estratégias políticas e educacionais foram orientados, sobretudo, pela conhecida Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, que foi patrocinada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e pelo Banco Mundial (PERONI, 2003).

As intencionalidades dos organismos multilaterais e/ou internacionais citados associaram-se às do Fundo Monetário Internacional (FMI) e da Organização Mundial do

Comércio (OMC), que repercutem teses a partir do famigerado Consenso de Washington¹⁴ e são condizentes aos interesses dos grupos dominantes capitalistas. Durante os anos 1990, tais influenciadores buscaram pulverizar seus interesses por meio de teses e diretrizes neoliberais, que provocaram – e provocam – reformas no Estado brasileiro e, evidentemente, nas políticas educacionais. A finalidade última de tais reformas consiste, até os tempos atuais, em tornar o Estado e sua atuação mais funcionais aos interesses do capital, engendrando mecanismos para tanto e produzindo consensos para evitar maiores tensionamentos e conflitos entre interesses das classes fundamentais e de frações delas.

Apenas em dezembro de 1996, após intensos debates e disputas, foi aprovada a nova LDB, a qual, ainda que represente avanços em relação ao texto anterior, representou uma derrota ao projeto pensado, elaborado e discutido amplamente por setores progressistas da classe trabalhadora brasileira¹⁵ desde os anos 1980. Nesse contexto, Dermeval Saviani foi um dos envolvidos na elaboração de uma proposta que materializaria o projeto educacional voltado à classe que tudo produz. Tais elaborações, assinaladas em Saviani (2008, p. 39), estabeleciam que a organização do ensino médio observaria a relação entre educação e trabalho de forma explícita e direta e que:

O papel fundamental da escola de segundo grau será, então, de recuperar essa relação entre conhecimento e a prática do trabalho. Assim no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. [...] O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento de técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos.

No entanto, como síntese dos movimentos e das forças sociais, a nova LDB não incorporou elementos essenciais de tal proposição e, por isso, é tomada como uma derrota àquilo que se apresentava como potência para o período.

Assim, imbuída de ideários neoliberais, que atendiam à proposta dos grupos reformadores, de acordo com a LDB/1996, a educação escolar é organizada em educação básica

¹⁴ Em análise sobre o Consenso de Washington e as políticas neoliberais na América do Sul, Bandeira (2002, p. 135) apresenta as propostas propugnadas, a saber: “1 – disciplina fiscal; 2 – mudanças das prioridades no gasto público; 3 – reforma tributária; 4 – taxas de juros positivas; 5 – taxas de câmbio de acordo com as leis do mercado; 6 – liberalização do comércio; 7 – fim das restrições aos investimentos estrangeiros; 8 – privatização das empresas estatais; 9 – desregulamentação das atividades econômicas; 10 – garantia dos direitos de propriedade”.

¹⁵ A esse respeito, Bollmann e Aguiar (2016) e Peroni (2003) apresentam uma análise detalhada e muito esclarecedora sobre as acirradas disputas durante a longa tramitação da LDB e as manobras regimentais que determinaram a aprovação dessa Lei, que, apresentada pelo senador Darcy Ribeiro, contemplou os anseios neoliberais governistas de Fernando Henrique Cardoso e Marco Maciel (1995-2002).

– compreendida por educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – e educação superior (BRASIL, 1996). Concluído o ensino fundamental, os estudantes poderiam, então, cursar o ensino médio, que é a etapa final da educação básica e tem duração mínima de três anos (BRASIL, 1996).

No que concerne à educação profissional, esta foi inserida no texto de forma tímida e completamente desarticulada da educação básica. Prevista, à época, no Capítulo III da LDB/1996 – que era constituído por apenas quatro artigos –, a educação profissional não dispunha de estrutura normativa para se constituir em um campo que pudesse, em potencial, superar os desafios históricos engendrados, produzidos e reproduzidos na formação dos jovens brasileiros. Nesse contexto, de acordo com Moura (2007, p. 16), a educação profissional era “considerada como algo que vem em paralelo ou como apêndice e, na falta de uma denominação mais adequada, resolveu-se tratá-la como modalidade [...]”.

Apesar de superar o problema da profissionalização compulsória de maneira tortuosa, conforme a Lei anterior, a Lei nº 9394/1996 não contemplou os anseios apresentados por intelectuais e movimentos organizados a partir de uma concepção avançada de educação básica e tecnológica e teve como desdobramento a abertura de espaço para um processo reformista amplo, que regulamentou a educação profissional, segundo Ramos (2014), de maneira fragmentada e focalizada, sobre o qual buscaremos compreender a seguir.

2.2.2.1 A Contrarreforma da Educação Profissional dos anos finais de 1990

Como já assinalado brevemente, as novas formas de organizar o processo produtivo requisitaram novas características da força de trabalho para atendê-los, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos e o Estado capitalista assumiu o papel de educador (NEVES, 2000; NEVES; SANT’ANNA, 2005). Com a reestruturação produtiva sendo engendrada, sobretudo nos anos 1990, as reconfigurações, não só dos setores produtivos como também do *modus operandi* do Estado brasileiro, são expressões da introjeção das teses neoliberais, orientadas e financiadas por organismos multilaterais e/ou internacionais.

Em Harvey (1996) encontramos a definição de que esse novo paradigma se caracteriza por romper com a rigidez do fordismo e impor, por efeito, a “flexibilidade” como novo fio condutor da contemporaneidade. Dessa maneira, diferentemente do que ocorria no período histórico marcado tão somente pelo taylorismo-fordismo, Kuenzer explica que:

[...] a integração produtiva se alimenta do consumo flexível de competências diferenciadas [...]. Essas combinações não seguem modelos preestabelecidos, sendo definidas e redefinidas segundo as estratégias de contratação e subcontratação que são mobilizadas para atender à produção puxada pela demanda do mercado. (2017, p. 340).

Assim, emerge desse chão a aprendizagem flexível “como umas das expressões do projeto pedagógico da acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual do conhecimento, porém com uma forma diferenciada”. (KUENZER, 2017, p. 338). Isso porque o discurso e a ação necessários para formar esse “novo cidadão-trabalhador” insistem que é preciso “profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea [...]”. (KUENZER, 2017, p. 338).

Nesse escopo, ainda, entrou em vigência em 1996 o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), que focava, a partir de objetivos voltados ao aumento da empregabilidade, em formação profissional estreita, nos moldes de outros programas de preparação da força de trabalho do século XX. O que o diferenciava é que restava mais clara sua intencionalidade, que estava em conformidade com as demandas dos setores produtivos a partir do perfil flexível buscado, o qual era engendrado por meio das políticas dos anos finais da década de 1990.

A Educação Profissional também era discutida no Congresso Nacional, nesse período, através do Projeto de Lei nº 1.603/1996, que pretendia dispor sobre a Educação Profissional e a organização da Rede Federal de Educação Profissional. A matéria em debate “encontrou ampla resistência das mais diversas correntes políticas dentro do Congresso Nacional e gerou uma mobilização contrária da comunidade acadêmica, principalmente, dos grupos de investigação do campo educação e trabalho [...]”, segundo Moura (2007, p. 16). Em decorrência disso, no ano seguinte, o Presidente da República emitiu um decreto federal, que se traduziu politicamente no Programa de Expansão da Educação Profissional¹⁶ (PROEP) e impôs sua proposta para a política educacional voltada à educação profissional.

O Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, buscou regulamentar a educação profissional na perspectiva defendida e desejada pelo governo federal, definindo-a em três níveis: básico, técnico e tecnológico (BRASIL, 1997, n.p.). Tomando as reflexões de Moura

¹⁶ De acordo com o Ministério da Educação, o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) foi criado em 1997 pelo governo federal e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), visando expandir a formação para o trabalho no país.

(2007, p. 16) “o ensino médio retoma legalmente um sentido puramente propedêutico, enquanto os cursos técnicos, [são] agora obrigatoriamente separados do ensino médio [...]”, uma vez que o Decreto previa expressamente, em seu Artigo 5º, que “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997, n. p.).

Por conseguinte, a educação profissional de nível *técnico* passou a ser fomentada de duas formas. A primeira, a forma *concomitante* ao ensino médio, que pode ser ofertada: i) em uma instituição educacional distinta daquela que o estudante cursa a educação básica; ou ii) na mesma instituição em que o estudante cursa o ensino médio, no entanto, com matrícula diversa – uma para a educação básica e outra para o curso técnico-profissionalizante. E a segunda, a forma *sequencial*, destinava-se a quem já houvesse concluído o ensino médio e buscasse apenas a formação técnico-profissional.

Coerentemente a seu projeto de governo neoliberal, o PROEP buscava reestruturar a oferta educacional de formação profissional e induzir uma política de gestão mais aproximada à empresarial. Esse aspecto também desencadeou um movimento conhecido como “cefetização”, ou seja, o de Escolas Técnicas Federais que aderiram ao PROEP e se transformaram em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs)¹⁷, onde, além dos recursos financeiros prometidos pelo Programa, “a possibilidade de alterar o *status* profissional de professor de ensino médio para professor de nível superior funcionou como um incentivo para que se acomodassem à reforma”. (FRIGOTTO; FRANCO (2006) *apud* ARRUDA, 2010, p. 5).

Uma fonte chave para compreender as articulações e intencionalidades da Contrarreforma da Educação Profissional instituída pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB) e Marco Maciel (PFL) (1995-2002) é a obra *Política e resultados 1995-2002: a reforma da Educação Profissional* (BRASIL, 2002). Na avaliação dos reformadores, priorizar uma Reforma da Educação Profissional era uma necessidade do período, justificando-a como indispensável para o sucesso em um mundo “pautado pela competição, pela inovação tecnológica e pelas crescentes exigências de qualidade, produtividade e conhecimento”. (BRASIL, 2002, p. 10).

¹⁷ Algumas Escolas Técnicas Federais já haviam sido transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) anteriormente, como o CEFET-MG, o CEFET/RJ e o CEFET/PR em 1978, o CEFET/MA em 1989 e o CEFET/BA em 1993.

No referido documento o governo federal, por meio do MEC, apresenta que o financiamento para a implementação do Programa foi buscado junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Reeditando acordos das décadas de 1960 e 1970, em que os governos militares buscaram financiamento com os bancos internacionais que apoiam propostas que sirvam ao desenvolvimento econômico nos moldes capitalistas, o PROEP tomou empréstimos para fortalecer e privilegiar um segmento “mais dinâmico”, conforme caracterizado pelos reformadores, a saber, as escolas não estatais, chamadas de “escolas comunitárias” (BRASIL, 2002).

Na referida fonte, ainda, é evidente que as escolas técnicas federais, desde essa época, ofereciam uma proposta formativa diversa da que o governo federal almejava, em termos de concepção, e que não se reduzia à formação de um “cidadão-mínimo” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006). Segundo a avaliação do governo, o modelo de educação profissional das escolas técnicas federais representava um elevado custo por aluno, e faltava articulação da oferta com o mercado de trabalho (BRASIL, 2002). Nesse escopo, a Portaria nº 646/1997, emitida pelo MEC, fez parte do conjunto de documentos de implantação da Reforma da Educação Profissional e determinou que as Escolas Técnicas, os CEFETs, as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e as Escolas Agrotécnicas, integrantes da Rede Federal de EP, poderiam oferecer o ensino médio, mas de forma reduzida – priorizando, assim, as ofertas de técnico na forma *sequencial* ou na forma *concomitante* para estudantes do ensino médio de outras instituições, além de ofertas de curta duração, de qualificação ou aperfeiçoamento.

Na contramão do que propunham os setores educacionais progressistas, que defendiam, naquele período, um projeto que olhasse a educação profissional como parte integrante e substancial da formação humana ou que visasse à formulação de uma política educacional capaz de olhar e enfrentar os reais problemas da escola e da formação dos(as) jovens brasileiros(as), a construção e implementação da política educacional impulsionada pelo PROEP foi revitalizando a dualidade histórica, reduzindo a formação dos jovens trabalhadores à adaptação das demandas dos setores produtivos, mais utilitarista possível, e embargando a possibilidade de uma proposta compromissada com uma formação humana integral. Esse rebaixamento é perceptível quando os reformadores expressam que:

Um curso de um ano ou dois não pode errar a ‘pontaria’, porque a dose de educação geral contida nele é muito mais reduzida. Portanto, seja o curso técnico ou sequencial, ele tem que ter uma precisão muito maior em relação ao objetivo de facilitar o ingresso

no mercado de trabalho. (BRASIL, 2002, p. 27)

Encharcado desta lógica, sob a vigência do Decreto nº 2.208/1997 e coerentemente com a proposta de política para a educação profissional que se materializava, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (DCNEPNT) por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/1999. Além de sedimentar a ambiguidade do Decreto vigente e apresentar como princípio norteador da educação profissional de nível técnico “a independência e articulação com o ensino médio”, também previu o “desenvolvimento de competências para a laborabilidade”. (BRASIL, 1999b). As apostas na “formação para a empregabilidade e competitividade foram assumidas enquanto perspectiva de Estado também no Brasil, que passou a adequar suas políticas educacionais à luz da pedagogia das competências, e suas políticas de emprego às políticas de qualificação para o trabalho”. (SANTOS, S., 2018, p. 53).

Os delineamentos normativos voltados à educação profissional nos anos findos de 1990, condizentes com a reestruturação produtiva que se impunha, inspiraram-se no conjunto ideário que objetiva reconfigurar a escola para que ela proporcione aos(as) estudantes:

[...] o desenvolvimento de competências genéricas e flexíveis adaptáveis à instabilidade da vida, e não mais aos conhecimentos sistematizados. No caso da formação profissional, não seria a fundamentação científica das atividades profissionais o mais importante, e sim **o desenvolvimento de competências adequadas à operação de processos automatizados, que requerem pouco conhecimento especializado do trabalhador e mais capacidade de agir diante dos imprevistos.** (RAMOS, 2005, p. 112, grifo nosso).

Esse ideário, inspirado no modelo empresarial de competências, a que se convencionou chamar de “pedagogia das competências”, foi abordado de forma aprofundada por Ramos (2005) que, criticamente, apresentou que “a finalidade da prática pedagógica seria propiciar a mobilização contínua e contextualizada dos saberes, sendo os conteúdos disciplinares insumos para o desenvolvimento de competências” (RAMOS, 2005, p. 117).

Nesse contexto, ainda, ressalta-se que quase desapareceram “as expressões educação integral, omnilateral, laica, unitária, politécnica ou tecnológica e emancipadora [...]”, (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006, p. 56). Enquanto isso, realçava-se o conjunto categorial neoliberal, orientador das reformas educacionais, que invocavam a polivalência, o culto às competências, ao cidadão produtivo, à empregabilidade, à qualidade total, entre outras

(FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006). Isso, pois:

[...] os instrumentos guiadores da política educacional neste período priorizaram os interesses capitalistas e não as potencialidades humanas. Assim, atribui o fracasso escolar aos governos desenvolvimentistas, afirmando que as forças políticas conservadoras assumiram o poder na década de 1990 determinadas a vender o patrimônio público, aplicar as teses neoliberais na economia e fazer a reforma educacional em favor da cultura neoliberal. (FRIGOTTO, 2011 *apud* LEITE; ANDRADE, 2019, p. 135).

No âmbito do currículo, foram criados também os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 2000a), que tentaram efetivar questões projetadas pela LDB/1996 sobre a relação trabalho-educação; todavia, recaíram na concepção utilitarista, que focava em desenvolver competências e habilidades e buscava uma organização curricular para tal finalidade. E essa concepção era explícita, dado que, textualmente, os Parâmetros defendiam um currículo voltado para as competências básicas, apresentando um “novo Ensino Médio”, em que o Brasil, assim como os demais países da América Latina, estaria empenhado em “superar o quadro de extrema desvantagem em relação aos índices de escolarização e de nível de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos”. (BRASIL, 2000a, p. 5). Além disso, em 2000, publicaram-se os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico que explicitavam a concepção defendida pela Contrarreforma da Educação Profissional, em que se lia: “de acordo com esse paradigma e como resposta ao novo perfil que a laborabilidade ou a trabalhabilidade vem assumindo, o foco central da educação profissional transfere-se dos conteúdos para as competências”. (BRASIL, 2000b, p. 9).

No período em discussão, abriu-se uma importante janela para a ampliação e/ou expansão da oferta e a universalização da educação escolar a fim de aumentar as taxas de escolarização dos jovens. Segundo dados do Censo Escolar, o número de matrículas no ensino médio regular, de formação geral - propedêutica, saltou de 3.772.698, em 1991, para 6.968.531 em 1998. Por isso, observadas as tendências de expansão, as disputas pela elaboração, aprovação e implementação de propostas educacionais deram - e dão - o tom das políticas públicas e evidenciam como esse campo é movimentado pelas forças sociais, e que, por estar situada na sociedade capitalista, a oferta educacional tem limites e contradições próprios.

O fim da década de 1990 e o início dos anos 2000 é marcado, também, por alterações no âmbito da política institucional, em que as disputas entre frações da classe dominante e frações da classe trabalhadora brasileira se voltaram, de forma concentrada, à arena política

eleitoral que se reconfigurava para eleger, em 2002, o primeiro trabalhador-metalúrgico como Presidente da República Federativa do Brasil. Na seção a seguir discutiremos o marco legal que resgatou a possibilidade do Ensino Médio Integrado e os movimentos e políticas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e para o Ensino Médio nos anos 2000.

3 A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO E O ENSINO MÉDIO A PARTIR DOS ANOS 2000

Nesta seção temos como propósito conhecer e discutir a estruturação da política educacional voltada à Educação Profissional Técnica de Nível Médio e ao Ensino Médio, especialmente na forma integrada, a partir da legitimidade resgata pelo Decreto nº 5.154/2004. Os avanços e recuos das políticas percebidos a partir dos anos 2000 são pontuados e a Contrarreforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) em curso é trazida à tona a partir de uma análise crítica.

Considerado o quadro mais recente de contrarreformas e as ameaças apresentadas ao Ensino Médio Integrado, aos Institutos Federais em sua oferta priorizada e à classe trabalhadora brasileira, a última subseção desta parte buscará trazer a proposta de Ensino Médio Integrado assumido no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir de suas bases legais e conceituais, fundamentos epistemológicos, teórico-políticos e metodológicos.

3.1 OS AVANÇOS E OS RECUOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM SUAS FORMAS DE ARTICULAÇÃO AO ENSINO MÉDIO

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que é a principal lei educacional brasileira, o ensino médio aparece de maneira estritamente relacionada ao mundo do trabalho. Nesse aspecto, há de se realçar que as características demandadas pelo novo paradigma produtivo engendrado ao final do século XX, o de acumulação flexível, estão manifestas logo no artigo que dispõe sobre as finalidades do ensino médio brasileiro (BRASIL, 1996). Pelos determinantes históricos já discorridos, a formação para o trabalho sempre foi marcada por disputas entre seus sentidos e formas de oferta por ser estratégica na qualificação da força de trabalho requerida, na conformação ou na contraposição da atual forma societal.

As desigualdades no ensino médio regular e geral do início dos anos 2000, por isso, seguiram manifestando as marcas da sociedade capitalista que as produz e que impedem à grande parte dos(as) jovens da classe trabalhadora p acesso à educação escolar a partir de uma perspectiva de formação integral. A dualidade histórica, a partir dos autores que utilizam tal

categoria para caracterizar em essência as desigualdades educacionais - MOURA, 2007; CIAVATTA, 2019; KUENZER, 2011 -, revela-se na educação escolar quando: à maior parte dos(as) jovens da classe trabalhadora são oferecidos elementos incipientes para o trabalho e para a vida; e para outra parcela de jovens, oriundos da burguesia, é garantida uma formação sólida, em que a educação é pensada de forma ampla, para a vida e para o prosseguimento nos estudos.

Não obstante, entendemos, como aprendemos com Araujo (2019, p. 44), que atualmente “a ideia de dualidade educacional não é suficiente, apesar de ser indispensável, para explicar a configuração atual da escola brasileira que experimenta diferentes formas de oferta do Ensino Médio [...]”, pois, o ensino médio vem sendo apresentado de forma diversa e profundamente desigual em várias camadas e, por consequência, extrapola uma configuração apenas dual.

A LDB (BRASIL, 1996), inspirada também em alguns dos preceitos constitucionais da novíssima Carta Constitucional (BRASIL, 1988), traz a relação escola-trabalho já em seu Artigo 1º, Parágrafo 2º, que prevê que a “educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. (BRASIL, 1996). Em que pese o mundo do trabalho apareça de forma mais ampla, abarcando todas as dimensões das relações de trabalho, a problemática do trabalho, conforme já discutimos, forjou a educação profissional de forma estrita e a reduz ao ensino de uma técnica específica, um trabalho simples ou uma qualificação precária para grande parcela da classe trabalhadora.

Já a articulação do Ensino Médio à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, ainda sob a vigência do Decreto nº 2.208/1997, só poderia ser ofertada na forma *concomitante* ou, ainda, quem já houvesse concluído o ensino médio, poderia buscar uma formação profissional na forma *sequencial*. O cerceamento da possibilidade integrada provocou, segundo Moura (2007, p. 18) “significativa mobilização nos setores educacionais vinculados ao campo da educação profissional, principalmente no âmbito dos sindicatos e dos pesquisadores do domínio da educação e trabalho” e, com efeito, acirrou debates¹⁸ concernentes à relação entre Ensino Médio e Educação Profissional e à formulação de uma proposta “transitória e viável” dentro das condições materiais concretas da sociedade brasileira (MOURA, 2007). Dessa forma, as reflexões estabeleceram uma convergência mínima sobre o conteúdo que deveria ser incorporado ao documento que fosse encerrar o embargo à forma integrada.

¹⁸ Destacam-se, nesse período, eventos organizados pelo MEC em 2003 e 2004 que visaram discutir o Ensino Médio e a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.

Se analisarmos ligeiramente os dados sobre a oferta de ensino médio no Brasil, de acordo com dados oficiais do Censo Escolar, o movimento no número de matrículas no Ensino Médio na primeira década do novo século não foi tão significativo quanto o movimento percebido nos anos 1990. Para ilustrar, em 2001 foram registradas 8.398.008 matrículas no ensino médio; em 2004, foram 9.169.357, e em 2008, 8.366.100 (INEP, 2002, 2005, 2009). E, em atenção aos antigos e novos desafios para garantir o direito a educação à grande parcela marginalizada dos processos educativos, o conteúdo da LDB continuou sendo discutido e alterado durante os anos 2000¹⁹.

No primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) e José Alencar (PL), então, o Decreto nº 2.208/1997 foi revogado por meio de outro Decreto: o nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Em que pese ser questionado pela forma, posto que foi emitido por meio de novo Decreto que é um instrumento legal frágil e que pode embargar a ampla discussão entre interessados, o conteúdo do novo documento, além das possibilidades já existentes que foram mantidas, acenava para a possibilidade da Educação Profissional Técnica de Nível Médio poder ser ofertada de forma *integrada* ao Ensino Médio. Além desse elemento central, é possível, com o novo texto, que a forma *concomitante* seja articulada de maneira *intercomplementar*²⁰ (BRASIL, 2004a)²¹.

O Decreto nº 5.154/2004 tornou-se o marco legal que resgatou a possibilidade da oferta integrada do Ensino Médio à Educação Profissional. No entanto, a possibilidade integrada, tão somente pela legitimidade alcançada pelo Decreto, não oferece nenhum elemento de concepção epistemológica, teórico-política ou metodológica e se apresenta como mais uma proposta formativa, que pode atender a múltiplos interesses.

A forma articulada do Ensino Médio integrado à Educação Profissional, conforme

¹⁹ Visando enfrentar a problemática do acesso, mais tarde, foi promulgada a Emenda Constitucional nº 59/2009 que passou a prever a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica dos 4 aos 17 anos e a implementação da medida, que deveria ser até 2016, teve força constitucional com apoio técnico e financeiro da União (BRASIL, 2009).

²⁰ Segundo o art. 4º, §1º, II, alínea *c*) do Decreto nº 5.154/2004, a forma concomitante que pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso (uma para o curso técnico de nível médio e outra para o ensino médio) pode ocorrer em instituições distintas, mediante convênios de *intercomplementariedade* e, com isso, permite o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos de forma unificada.

²¹ Tão logo publicado o Decreto, em 2004, fez-se necessário atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Assim sendo, a Resolução CNE/CEB nº 1/2005, de 3 de fevereiro de 2005, subsidiada pelo Parecer CNE/CEB nº 39/2004, de 8 de dezembro de 2004, manifestou a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, dando nova nomenclatura ao documento norteador que agora define a *Educação Profissional Técnica de Nível Médio*.

refletem Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 15), “é condição para uma formação profissional que atenda aos requisitos das mudanças da base técnica da produção e de um trabalhador capaz de lutar por sua emancipação”. Fomentar e implementar uma política pública nessa direção pressupõe um conjunto articulado de ações e estratégias, que passam pelo financiamento, pela formação dos(as) trabalhadores(as) da educação, pela organização curricular, pela avaliação, entre outros aspectos que estão associados a questões estruturais.

No âmbito do governo federal, foram criadas novas Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais a partir do Plano de Expansão, lançado em 2005, e com a emissão do Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, estabeleceram-se as primeiras diretrizes para a constituição de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. No mesmo ano, ainda, o governo federal emitiu o Decreto nº 6.302/2007 e instituiu o Programa Brasil Profissionalizado “com vistas a estimular o ensino médio integrado à educação profissional [...]” (BRASIL, 2007a, n.p.) nas redes públicas de educação estaduais, municipais e do Distrito Federal.

As formas de articulação da EPTNM ao ensino médio, isto é, as formas concomitante e integrada, representaram ao final da primeira década dos anos 2000, 37,9% das matrículas no Brasil. De forma mais detalhada temos que, em 2010, as matrículas na forma concomitante representaram 19% e na forma integrada 18,9%, enquanto 62,1% das matrículas da EPTNM foram na forma subsequente ao ensino médio (INEP, 2010). Observa-se ainda, através dos dados estatísticos da Educação Básica (INEP, 2010), que a forma integrada experimentou um aumento de matrículas em detrimento da forma concomitante e essa variação indica que as políticas elaboradas no período, o fomento e a promoção da forma integrada, possibilitaram avanços na implementação de propostas integradas.

Em análise às Sinopses Estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), na primeira década dos anos 2000, observamos que o maior número de matrículas no Ensino Médio, assim como a maior abrangência de sua oferta, está nas Redes Estaduais Públicas de Educação. Isso, pois, de acordo com o INEP, as matrículas no Ensino Médio em 2010 foram distribuídas, majoritariamente, nas Redes Estaduais (85,9%) e na Rede Privada (11,8%). Em 2020, os dados ainda acusam o percentual majoritário das matrículas nas Redes Públicas Estaduais (84,1%), seguido pela Rede Privada (12,3%) e que o Ensino Médio (integrado à EPTNM) na Rede Federal representa apenas 3,1% das matrículas.

Porém, como já anunciado, em decorrência das escolhas deste trabalho, nosso enfoque no tocante à política educacional e à oferta de Ensino Médio Integrado é na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, uma vez que o objeto de pesquisa definido é

a proposta integrada de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Na tentativa de avançar na elaboração da política de Educação Profissional e Tecnológica, de maneira a atender anseios dos movimentos sociais que lutavam e discutiam o alinhamento em termos de concepção da possibilidade integrada, legitimada pelo Decreto nº 5.154/2004, a Lei nº 11.714/2008 foi publicada em 2008. Aprovada, tal Lei redimensionou, institucionalizou e integrou ações voltadas à Educação Profissional Técnica de Nível Médio²², da Educação de Jovens e Adultos²³ e inseriu, a partir de então, a definição de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na LDB (BRASIL, 1996), em um capítulo específico. É só a partir da Lei nº 11.741/2008 que o conteúdo do Decreto nº 5.154/2004 é incorporado à LDB.

Instituídas as alterações provocadas na LDB, sua Seção IV-A passou a dispor sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) e a prever a forma de articulação *integrada*, agora na principal lei nacional para a educação brasileira, em seu Capítulo II, que trata da Educação Básica (BRASIL, 1996). Experiências em algumas redes de ensino já sinalizavam a potencialidade da proposta integrada a partir do Decreto nº 5.154/2004. Todavia, a Lei Ordinária constituiu-se uma importante norma para o fomento da política de ensino médio integrado, apesar de, sozinha, ser insuficiente.

Em termos de concepção, os movimentos organizados e as lutas concretas do campo Trabalho-Educação conseguiram provocar um conjunto de ações para a promoção da oferta integrada à luz de bases teórico-políticas que buscam superar a dualidade entre educação geral e educação profissional, entendendo ambas como substanciais e imbricadas na formação humana. Destaca-se, em 2007, a publicação do *Documento Base - Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio*, elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica vinculada ao MEC (BRASIL, 2007b).

Chegando a 2008, os embates em torno da política educacional avançaram e, em decorrência do Decreto nº 6.095/2007, a Lei nº 11.892/2008 foi publicada em dezembro de 2008. Aponta-se, a partir desse marco, uma nova institucionalidade para a Rede Federal que oferta Educação Profissional e Tecnológica. Com a Lei nº 11.892/2008 foram criados 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, engendrados a partir de Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), conjuntamente à construção de novas unidades. Esse marco legal reconfigurou a

²² Inserida na Seção IV-A da LDB/1996.

²³ Inserida na Seção V da LDB/1996.

Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que, atualmente, é composta por 38 Institutos Federais, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, pelo CEFET/RJ e pelo CEFET/MG, além de Escolas Técnicas vinculadas a Universidades Federais e do Colégio Pedro II (BRASIL, 2008). Politicamente, a expansão da Rede Federal e a criação dos Institutos Federais é também um marco que representa potencialidades na oferta educacional balizada por uma concepção progressista de educação.

A Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais, passou a prescrever a oferta de cursos técnicos de nível médio, prioritariamente na forma integrada, em seu Artigo 7º, Inciso I, e, combinado com seu Artigo 8º, é a base sobre a qual se sustenta a promoção da oferta do Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais (BRASIL, 2008). A norma é bastante, inobstante, não apresenta aspectos de concepção da proposta integrada. Dessa maneira, foi necessário seguir discutindo e elaborando um conjunto de documentos para que a proposta fosse impulsionada no interior da Rede Federal, coerentemente com a concepção que circunscreve de EMI, além do *Documento Base* (BRASIL, 2007b).

No contexto de redesenho da Rede Federal e da política de Ensino Médio Integrado, evidentemente as forças sociais em disputa geraram novas contradições e produziram sínteses manifestas nos documentos orientadores. A inserção da possibilidade integrada, por exemplo, não suprimiu as demais possibilidades, que podem atender a uma formação estreita, que servem pontualmente ao que os novos processos de trabalho requisitam da força de trabalho e por isso, no aspecto das políticas educacionais, os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e José Alencar são marcados e analisados como um percurso controverso (RAMOS, 2014).

Nesse período, outro significativo programa voltado à formação de trabalhadores(as), elaborado pelo governo federal, fez parte da pasta de EPT, qual seja: o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Por meio da Lei nº 12.513/2011, o Programa se voltou à educação profissional e tecnológica, promovendo cursos técnicos e de Formação Inicial e Continuada (FIC), isto é, profissionalizantes, de qualificação e requalificação de trabalhadores, visando, estritamente, a empregabilidade. Dessa forma, atendeu ao fomento das características requisitadas a partir da reestruturação produtiva, que, conforme Santos, S. (2019, p. 49) assevera:

Agora, não mais atomizado em uma única função, é solicitado ao trabalhador maior gerência da sua atividade, trabalho em equipe e um conhecimento maior dos processos produtivos. Essas exigências demandam agora não somente um conhecimento técnico sobre a atividade realizada, mas habilidades e capacidades cognitivas e de

sociabilidade.

Soma-se a isso o fato de que tal Programa expressou, durante os governos Dilma Rousseff e Michel Temer, o viés neoliberal da política educacional, voltada à formação profissional, que não investiu só em instituições federais, pois transferiu altas cifras de verba pública a instituições privadas e ao “Sistema S”²⁴ com o objetivo “de ampliar o acesso quantitativo aos fragmentos mais empobrecidos da classe trabalhadora à educação, mas não na perspectiva da garantia do direito pleno, inteiro.” (MELO; MOURA, 2016, p. 116-117).

Ainda nesse estágio da movimentação da política educacional, demandavam-se novas Diretrizes Curriculares Nacionais, que atualizassem e induzissem a EPT a partir dos delineamentos mais recentes. A discussão envolvendo setores interessados²⁵ ocorreu nos conselhos e comissões consultivas e deliberativas, em audiências públicas e reuniões técnicas, no âmbito do MEC. Em 2012 foram definidas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - Resolução CNE/CEB nº 2/2012 -, e em análise crítica Moehlecke (2012) *apud* Tonegutti (2016, p. 3) aponta que elas: “não trazem novidade sobre a organização curricular do ensino médio, mas é nítida a mudança na linguagem e nos referenciais teóricos, indicando uma assimilação às principais críticas às DCNEM originais”.

Pelo avanço percebido, a partir das críticas ao documento anterior, evidencia-se que o período experimentava conquistas para os setores progressistas que disputavam os termos da política educacional. Logo, também, foram publicadas novas Diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM) por meio da Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, que por sua vez foi subsidiada pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2012. Este último consiste em um documento amplo, de volume e de abordagens, que indica seu longo percurso de construção e os múltiplos olhares que estiveram presentes na elaboração da política de educação profissional. Fundamentado por categorias como o “trabalho”, a “ciência”, a “tecnologia” e a “cultura”, o Parecer e a Resolução apresentam formulações que tomam o

²⁴ O sistema conhecido como "Sistema S" é composto por entidades empresariais como nomes que iniciam com "S". Hoje, são integrantes desse Sistema: o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); o Serviço Social do Comércio (Sesc); o Serviço Social da Indústria (Sesi); o Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac); Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae); o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescop); o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat) e Serviço Social de Transporte (Sest).

²⁵ Segundo o Parecer CNE/CEB nº 11/2012, representantes do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), Pró-Reitores de Ensino da Rede Federal EPT e educadores e pesquisadores organizados (ANPED) apresentaram Documento *Educação Profissional Técnica de Nível Médio em debate* para subsidiar a elaboração das novas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2013a).

trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico e reafirmam que a Educação Profissional é situada na “confluência de dois direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho, o que significa dizer, em última instância, o direito ao exercício de sua cidadania com dignidade.” (BRASIL, 2013a, p. 208).

As DCNEPTNM evidenciam, também, disputas e contradições próprias do campo da educação profissional, por esta ser, historicamente, direcionada à classe trabalhadora e orientada pelos setores que demandam a força de trabalho, ou seja, por frações da classe composta pelos proprietários dos meios de produção. Outros pontos controversos, que indiciam os interesses em disputa, são os itinerários formativos flexíveis, a possibilidade de certificação parcial, a qualificação profissional em etapas ou módulos, a autorização para atividades não presenciais, entre outros (BRASIL, 2013a). Moura (2013, p. 718) aponta que tais Diretrizes Curriculares “reiteram uma concepção de formação humana instrumental e utilitária [...]”, mas que, alhures, apresentam avanços se comparadas à redação anterior.

Na discussão sobre a organização curricular, o Parecer que subsidia a Resolução aponta que:

Como elemento essencial da formação humana do cidadão, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação plena, que possibilite o aprimoramento da sua leitura do mundo, fornecendo-lhes a ferramenta adequada para aperfeiçoar a sua atuação como cidadão de direitos. (BRASIL, 2013a, p. 228).

Além desses aspectos, o documento estabelece princípios que abarcam os eixos norteadores da proposta de EPTNM integrada ao Ensino Médio e dispõem sobre uma formação humana integral. Esses avanços na estruturação de uma política para a educação profissional são e precisam ser apontados, assim como seus pontos controversos e problemáticos. Esses elementos realçados comprovam que o campo das políticas, em constante movimento por suas contradições reais, também leva o Estado a alinhar conciliações - a fim de que as forças sociais em conflito tenham parte de suas pautas contempladas e que não tencionem aspectos de governabilidade ou acirrem contradições que o fenômeno estatal busca gerenciar.

É só em 2012 que, a partir de longo percurso e dos intensos debates, os textos das novas Diretrizes para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio são finalizados com um avanço, se comparado ao texto anterior, articulando formação para o trabalho e para a cidadania. Como resultado, Ramos (2019, p. 52-53) descreve:

Conseguimos incorporar alguns desses princípios nos documentos oficiais, em particular nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação n. 2, de 30 de janeiro de 2012) e, até mesmo, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional (Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação n. 6, de 20 de setembro de 2012. Este foi o ponto mais avançado na disputa pela política e pela concepção da educação da classe trabalhadora no Brasil.

Após o percurso de reestruturação da política voltada à EPTNM, sob a égide de governos petistas (2003-2012), uma nova conjuntura iniciou uma reformulação no Ensino Médio e na EPTNM. Em 2012, na Câmara dos Deputados, designou-se a Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio (CEENSI) que ficou encarregada de promover estudos e proposições para uma reformulação do Ensino Médio. De acordo com a justificação anexa ao projeto de Lei²⁶, que constitui o resultado dos trabalhos realizados pela CEENSI:

[...] o atual modelo de ensino médio está desgastado, com altos índices de evasão e distorção idade/série e de que, apesar dos investimentos e do aumento no número de matrículas, não conseguimos avançar qualitativamente nesse nível de ensino [...]. A necessidade de readequação curricular no ensino médio, de forma a torná-lo atraente para os jovens e possibilitar sua inserção no mercado de trabalho, sem que isso signifique o abandono da escola, foi, sem dúvida, o ponto mais debatido nas reuniões da CEENSI. (BRASIL, 2013b, p. 7).

Com isso, apenas um ano após a publicação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - Resolução CNE/CEB nº 2/2012 - e das Diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio - Resolução CNE/CEB nº 6/2012 -, o Projeto de Lei nº 6.840/2013 é proposto, almejando uma reforma que revisasse problemas identificados na última etapa da Educação Básica, mas que, conforme as análises de Silva e Krawczyk (2018), desconsiderou as múltiplas determinações socioeconômicas, políticas e culturais e atribuía a “culpa” pelo fracasso das propostas formativas ao modelo de currículo.

A Justificação do Projeto de Lei nº 6.840/2013 convergia com proposições de organismos internacionais que influenciam políticas nos países periféricos do capitalismo e está centrada na tese de que a formação escolar atual não condiz com as expectativas da sociedade em geral, não atrai os jovens e não condiz com a sociedade do conhecimento, conforme identificaram Motta, Leher e Gawryszewski (2018).

Defendia-se, desde então, uma espécie de profissionalização técnica de nível médio, na

²⁶ O conteúdo da *Justificação* pode ser encontrado em https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1200428&filename=Tramitacao-PL+6840/2013 da página 7 à 14.

proposta de reformulação o Ensino Médio, através do estabelecimento de parcerias entre “entes federados” e o “setor produtivo” – reconhecendo que o setor produtivo é o maior interessado na formação de novos técnicos. Infere-se a partir disso que, assim como todos os movimentos reformadores da educação escolar brasileira, os capitalistas e seus representantes seguem presentes, ativos e influenciando a elaboração das políticas no país.

Nesse chão em movimento, e do acirramento das forças sociais em torno do ensino médio brasileiro, emergiu o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio como contraponto às formulações ditadas pelos setores empresariais e seus representantes. O Movimento, constituído por entidades como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), o Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação (FORUMDIR), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Sociedade Brasileira de Física, a Ação Educativa, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), o Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (CONIF) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), representou a força social necessária para frear os ataques aos poucos avanços conquistados no âmbito da política educacional da última etapa da educação básica, na década anterior.

A discussão da matéria se estendeu por 2014, 2015, até que em 2016 houve sua última movimentação na Câmara dos Deputados, sem que tivesse sido votada. Contudo, o tom da reformulação do ensino médio que permeou as discussões, pode ser identificado no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, na medida em que a Estratégia 3.1 – como um desdobramento da Meta 3, que traz a previsão de aumento da taxa líquida de matrícula no ensino médio para 85% - visa:

[...] **institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio**, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, **por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada**, [...]. (BRASIL, 2014, n. p., grifos nossos).

Em fevereiro de 2016, foram ainda definidas as Diretrizes Operacionais Nacionais para regulamentar o credenciamento e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos - etapas de ensino fundamental e médio -, na modalidade de Educação a Distância (EaD). A EaD, “entendida como uma forma de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem mediado por

tecnologias que permitem a atuação direta do professor e do aluno em ambientes físicos diferentes [...]” (BRASIL, 2016b, p. 1), tem regulamentação pela Resolução CNE/CEB nº 1/2016 e se coloca, a partir de então, como tendência crescente, também, para a Educação Básica.

A iniciativa de estudar uma reformulação para o Ensino Médio no Parlamento brasileiro, com o Projeto de Lei nº 6.840/2013, apesar de não ter sido votado, representou um significativo passo institucionalizado e colocou luz sobre as intencionalidades de grupos e interesses inconciliáveis. Já ao final de 2015 foram iniciadas discussões sobre o processo de *impeachment* da presidenta da República, Dilma Rousseff, e com esse elemento da política institucional o acirramento de disputas entre classes e frações de classes adicionou alguns elementos sobre os quais discutiremos na próxima subseção.

3.1.1 A Contrarreforma do Ensino Médio em curso (Lei nº 13.415/2017)

Para não realizar uma leitura da realidade de forma fragmentada e explicar os movimentos que envolvem políticas públicas de forma desconexa às demandas dos grupos que representam interesses da classe dominante, é necessário realçar que há um marco na movimentação política do segundo governo de Dilma Rousseff e Michel Temer: a ruptura entre os interesses da Presidência da República - e seus respectivos partidos - e a articulação de um processo de *impeachment*, por crime de responsabilidade²⁷, apenas contra Dilma Rousseff.

Michel Temer (PMDB), ao assumir a cadeira da Presidência, desconsiderou completamente as discussões realizadas no Parlamento acerca da reformulação da última etapa da educação básica e emitiu, em menos de um mês de sua ascensão, a Medida Provisória (MPV) nº 746/2016. A matéria, convertida em Projeto de Lei, passou a ser discutida na Câmara dos Deputados a reboque da instituição da MPV e causou históricas reações de movimentos organizados de intelectuais, trabalhadores(as), militantes da educação e, sobretudo, de estudantes secundaristas.

Essa viragem política, instituída no cenário do *impeachment*, também evidenciou um aceleração de pautas econômicas neoliberais, que voltaram à agenda central nesse período.

²⁷ De acordo com o Processo de impedimento do mandato, ou *impeachment* em inglês, que foi votado e aprovado, o crime de responsabilidade consumou-se quando a presidente descumpriu a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e “gastou” mais do que era permitido, causando *déficit* orçamentário não permitido.

Como parte dessa agenda, a Contrarreforma do Ensino Médio representa uma medida educacional para torná-lo mais funcional aos setores produtivos, buscando aproximar sua organização e finalidades ao mercado de força de trabalho. Deu-se, por isso, o aligeiramento da discussão, e em fevereiro de 2017, aprovou-se a Lei nº 13.415/2017 que alterou a LDB/1996, a Lei do FUNDEB/2007 e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, entre outras disposições.

Seguramente, as reformulações no ensino médio são parte de um projeto muito maior de desregulamentação do Estado como ente responsável pela garantia de direitos fundamentais apregoados pela Carta Magna de 1988, e serve ao propósito de tornar a *res publica* mais funcional aos interesses capitalistas. No mesmo ano da imposição dessa contrarreforma, por meio da Medida Provisória nº 746, também foi promulgada a Emenda Constitucional nº 95/2016²⁸, que instituiu um “teto de gastos” e, com efeito, impôs um verdadeiro estrangulamento orçamentário a múltiplos serviços públicos, fragilizando toda a estrutura das instituições públicas federais. Acrescenta-se a essa esteira a Contrarreforma Trabalhista - Lei nº 13.467/2017, a Contrarreforma Previdenciária - Emenda Constitucional nº 103/2019, entre outras normas e medidas com a mesma intencionalidade.

A Lei nº 13.415/2017 - Contrarreforma do Ensino Médio, conforme já mencionado, alterou sobremaneira a Lei de Diretrizes e Bases e a Lei do FUNDEB, justamente os documentos que tratam sobre as bases e as diretrizes da educação brasileira e seu financiamento, respectivamente. No caso da Lei nº 9.394/1996, segundo Araujo, uma das principais mudanças:

[...] é na redação do artigo 36 da LDB, que trata da organização curricular do Ensino Médio. Substitui-se a diretriz única [...] e em seu lugar foram criados cinco diferentes Itinerários Formativos, com ênfase nas áreas de linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional [...]. (2019, p. 59-60).

Para implantar e implementar tal Contrarreforma, elaborada sobretudo, pelo empresariado²⁹, o Banco Mundial e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) também serão financiadores do “Novo Ensino Médio”. Isso porque, para a implementação da Contrarreforma do Ensino Médio, estimou-se, segundo o MEC, um

²⁸ A Emenda Constitucional nº 95/2016, que impõe o “Teto de Gastos”, alterou o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e instituiu um “Novo Regime Fiscal” que vigorará por vinte anos, estabelecendo um limite individualizado para as despesas primárias do Poder Executivo, para cada exercício financeiro, corrigida pela variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo – IPCA (BRASIL, 2016).

²⁹ Sobre a influência do empresariado na Reforma, recomendamos a leitura de Quadros (2020) que apresenta uma profunda análise sobre o tema.

investimento de 1,557 bilhão de dólares, e para tanto \$ 250 milhões serão financiados junto ao BIRD. Com efeito, esse determinante deve compelir os sistemas de ensino a demonstrarem resultados a seus financiadores externos (FREITAS, 2017).

O currículo do ensino médio é organizado, atualmente, a partir da Lei nº 13.415/2017, com foco no desenvolvimento de habilidades e competências e é composto por um núcleo duro que corresponde à BNCC, e um núcleo flexível, que pode ser integrado por até cinco itinerários formativos, 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; e v) formação técnica e profissional (BRASIL, 1996).

No tocante ao Itinerário de Formação Técnica e Profissional (IFTP) instituído pela Lei nº 13.415/2017, e, portanto, a uma retomada do fomento à formação técnica quase-compulsória, a formação profissional técnica de nível médio, de acordo com Araújo:

[...] não deve ser necessariamente assegurada nas próprias escolas (o que demandaria um grande investimento em construção, aquisição de equipamentos, contratação e formação profissional de novos docentes, recursos para insumos, etc.), mas por meio do “reconhecimento de saberes e competências”, admitindo-se “experiência de trabalho adquirida fora do ambiente escolar”, em cursos oferecidos por “centros ou programas ocupacionais” nacionais ou estrangeiros ou realizados por meio de educação a distância, configurando um “vale-tudo” na educação profissional técnica de nível médio, destinada prioritariamente aos jovens de origem trabalhadora. Por isso pode-se identificar esse como o “itinerário dos pobres”. (2019, p. 61).

Com isso, fortalece-se a ideia de desinstitucionalização ou desregulamentação da formação atribuída à educação escolar e cria-se um terreno fértil para as Parcerias Público-Privadas (PPPs) e para a privatização da formação dos(as) jovens. Outrossim, naturaliza a exploração da força de trabalho juvenil nos espaços formais de trabalho - indústrias, comércios, empresas em geral - ao reconhecer tais experiências para fins de certificação da habilitação técnica e/ou profissional.

A reformulação do Ensino Médio tem requisitado um conjunto de documentos para dar continuidade e fomentar a política instituída, a fim de tornar concreto e materializar a intencionalidade envolvida. Assim, tão logo publicada a Lei nº 13.415/2017 que prevê, de forma alinhavada, uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que também foi publicada em 2018, o movimento reformista passou a discutir e revisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), buscando o alinhamento necessário da política educacional pós Lei nº 13.415/2017.

A BNCC para o Ensino Médio, publicada em 2018 e que integra o conjunto normativo da Contrarreforma do Ensino Médio, é fortemente questionada por pesquisadores(as) do currículo e criticada por focar em objetivos, como se a formação humana fosse uma ciência exata, além de embargar a vivacidade do currículo, carregar consigo referência às competências e às habilidades que se inspira na Pedagogia das Competências, e prescrever a “adequação da formação humana a restritivos imperativos de formação para a adaptação”. (SILVA, M., 2018, p. 11).

Dizendo respeito às DCNEM, o Parecer CNE/CEB nº 3/2018 deixa claro que a “atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio se faz necessária tanto para a efetiva implementação da BNCC – Etapa Ensino Médio, quanto para a própria implantação da Reforma do Ensino Médio proposta pela Lei nº 13.415/2017”. (BRASIL, 2018a, p. 9). Assim, as Diretrizes são discutidas de forma condizente aos documentos normativos retro citados, a Lei e a BNCC, e compõem o tripé normativo voltado ao “novo” Ensino Médio.

As DCNEM (BRASIL, 2018) preveem, ainda, a possibilidade de parte da carga horária do Ensino Médio acontecer na modalidade à distância e tanto a parcela do currículo “encaixado” na BNCC quanto os itinerários formativos podem ser ofertados à distância (EaD) em até 20% da carga horária total no Ensino Médio diurno, até 30% no Ensino Médio noturno e até 80% da carga horária na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O Parecer CNE/CEB nº 3/2018 também esclarece a novidade trazida a partir da Contrarreforma no que concerne ao Itinerário de Formação Técnica e Profissional (IFTP). Nele é possível compreender que o IFTP compreende um conjunto de conceitos e termos próprios e deve ser entendido como o:

[...] desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente **a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira, quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação**, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2018a, p. 13, grifo nosso).

As intencionalidades presentes no tripé Lei, BNCC e DCNEM representam um recuo histórico para a política educacional voltada à última etapa da Educação Básica se analisada de forma crítica e em relação aos documentos orientadores anteriores, os quais, embora requisitassem muitas melhorias, apresentavam pequenos avanços conquistados nos anos 2000.

Com o movimento ininterrupto das políticas, provocado pelas disputas por projetos de

sociedade, o último período aponta o fortalecimento das intencionalidades da reformulação do Ensino Médio. Os recuos, intensificados pelo governo federal eleito em 2018, deram continuidade aos propósitos da profissionalização generalizada no ensino médio, e, em outubro de 2019, lançou-se o Programa Novos Caminhos³⁰. Almejando aligeirar e fomentar a oferta do IFTP, a promoção da instituição deste itinerário é uma das frentes do Programa que manifesta, expressamente, a busca por maior aproximação da proposta formativa às demandas do mercado de força de trabalho.

Inspirado nos Programas Pronatec e MedioTec, que são pontuados por Santos e Azevedo (2018) como catalisadores de uma perspectiva utilitarista que precariza a Educação Profissional, o Novos Caminhos é o programa voltado à Educação Profissional do atual governo federal (2019-2022). Tendencialmente, a partir da estruturação do Programa, a oferta de educação profissional técnica será induzida na forma concomitante ao Ensino Médio ou, ainda, na forma de um conjunto de cursos de curta duração, de Formação Inicial e Continuada (FIC), e caminha na direção oposta da proposta de Ensino Médio Integrado.

Durante o ano de 2020, marcado por milhares de mortes resultantes de um vírus e da negligência das autoridades do Estado brasileiro, as medidas de isolamento social, necessárias, impuseram novos desafios a todas as redes de ensino. A migração das atividades escolares para o formato à distância³¹, como tentativa de mitigar os prejuízos advindos da pandemia, com efeito, também excluiu grande parcela dos jovens dos processos educativos e formativos, uma vez que a carência de condições básicas para os tempos hodiernos são uma realidade para milhares de famílias da classe trabalhadora brasileira.

Nesse mesmo período, em que tantas questões ligadas ao direito à vida demandavam atenção e foram negligenciadas pelas autoridades do Estado brasileiro, discutia-se a elaboração de Diretrizes para a Educação Profissional e Tecnológica a fim de que esta fortalecesse aspectos da Contrarreforma do Ensino Médio. Por conseguinte, o Parecer CNE/CP nº 17/2020, que subsidia a Resolução CNE/CP nº 01/2021, expressa que as alterações na LDB/1996, provocadas

³⁰ Para um aprofundamento das críticas ao Programa ver Silva, Possamai e Martini (2020) e Possamai, Zotti e Vizzotto (2021).

³¹ Instituições adotaram e regulamentaram atividades remotas emergenciais e as nomearam, variavelmente, como Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP), Atividades de Ensino Remotas (AER), entre outras denominações.

mormente pela Lei nº 11.741/2008 e pela Lei nº 13.415/2017, requisitam:

A revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio [...] de modo a possibilitar aos sistemas e às instituições de ensino públicas e privadas, organizar suas ofertas com maior liberdade, estruturando os seus cursos e programas na perspectiva da efetiva construção de itinerários formativos. (BRASIL, 2020a, p. 3).

Na motivação constante no Parecer CNE/CP nº 17/2020, que aponta o porquê da revisão e atualização das Diretrizes Curriculares, assinala-se que:

As mudanças trazidas pela Lei nº 13.415/2017, [...] exigem que as atuais Diretrizes Curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio se alinhem às demandas dos setores produtivos e que sejam capazes de responder adequadamente aos atuais desafios apresentados às instituições e sistemas de ensino do país em especial, quanto a oferta **de novas alternativas de profissionalização dos novos trabalhadores, de forma a ampliar significativamente a formação de técnicos de nível médio**, contribuindo com a aceleração do desenvolvimento econômico do país e rompendo com o imobilismo que compromete a produtividade do trabalhador brasileiro, sobretudo, quando comparado aos trabalhadores dos países desenvolvidos. (BRASIL, 2020a, p. 3, grifos nossos).

A partir disso, portanto, é evidente que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica são uma continuidade da Contrarreforma do Ensino Médio - Lei nº 13.415/2017. Presentes esses aspectos citados e grifados, podemos inferir que a busca pelo alinhamento às demandas dos setores produtivos, que representa uma determinação histórica da oferta educacional brasileira, tem dado o tom para a contrarreforma em curso que alcança agora, de forma mais incisiva, a EPT. Assim também a insistência em atrelar a oferta educacional às vontades dos arranjos produtivos e reduzi-la a isso revela que as mudanças no âmbito da política educacional do último período têm sido demandadas pelas forças sociais que representam os interesses da classe que domina econômica e politicamente essa forma social de relação.

No tocante à Rede Federal, o conteúdo do Parecer CNE/CP nº 17/2020 ainda sinaliza objetivamente o propósito de incentivar as “parcerias” para a oferta do itinerário de Formação Técnica e Profissional (Lei nº 13.415/2017) ao explicitar que o novo formato de Ensino Médio:

[...] exige maior disposição de parcerias por parte dos sistemas e instituições públicas e privadas de ensino do país. **É preciso aproveitar melhor a estrutura das instituições especializadas em Educação Profissional para que o Ensino Médio, com o itinerário de formação técnica e profissional, possa contribuir para o sucesso do novo Ensino Médio, em termos de qualidade e de expansão.** (BRASIL, 2020, p. 17, grifo nosso).

A partir dessa manifestação é possível compreender que uma das frentes para o “sucesso do novo Ensino Médio” será a utilização dos Institutos Federais e suas estruturas que foram ou deveriam ser pensadas, fundamentalmente, para a proposta integrada, como meio para alavancar a oferta do itinerário previsto pela Contrarreforma do Ensino Médio. Com a Resolução CNE/CP nº 1/2021, revoga-se a Resolução CNE nº 6, de 2012, e, assim, é preciso ter presente as ameaças colocadas, que poderão impactar acentuadamente a Rede Federal de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, as Redes Estaduais Públicas que ofertam cursos de EPTNM, a partir de alterações provocadas imediatamente após sua publicação³².

É nesse chão de movimentos e contradições que o Ensino Médio Integrado continua se apresentando como a proposta mais bem elaborada para a formação humana de nível médio dos(as) jovens brasileiros(as), no atual contexto, ainda que apresente contradições, pois, ao mesmo tempo, possibilita o desenvolvimento das condições de vida de quem vive da venda de sua força de trabalho e os insere na lógica capitalista.

Precisamos ter clareza que, como ressalta Garcia (2017, p. 55):

[...] não é a escola ou seus modelos pedagógicos que resolverão o problema da separação entre teoria e prática, ou que a educação será a responsável pela solução das contradições do capitalismo. Tal divisão situa-se no interior do próprio sistema capitalista, principalmente na separação daqueles que são responsáveis diretos pela produção (os trabalhadores), de seus meios de produção (as máquinas/ferramentas).

Contudo, é possível avançar rumo a uma escolarização média que possibilite o domínio, crítico e reflexivo, dos fundamentos científicos do mundo e, portanto, da produção da existência. Nesse sentido, para resistir ao conjunto de ataques à escolarização média e à formação profissional e tecnológica que nos anos 2000 apresentou parques avanços, ainda que requisite condições para seu melhoramento, alguns Institutos Federais têm traçado percursos para o fortalecimento da proposta formativa que possibilita uma formação geral sólida para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho.

Para melhor entender a proposta de Ensino Médio Integrado, na subseção seguinte buscamos investigar as inspirações e bases teórico-políticas dessa proposta, a necessidade de apreendê-la como travessia e os principais teóricos brasileiros que se debruçam há décadas para

³² Em virtude dos prazos para o desenvolvimento desta pesquisa, não ousamos adentrar nas análises da Resolução CNE/CP nº 01/2021. Contudo, consideramos indispensável seguir investigando as tendências e os impactos das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.

colocar luz sobre os caminhos teórico-metodológicos necessários para a materialização de tal proposta.

3.2 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO BRASIL: BASES LEGAIS E CONCEITUAIS

Como discutido nessa seção, o Decreto nº 5.154/2004 tornou-se o marco legal que possibilita a oferta integrada do ensino médio à educação profissional técnica. No bojo dessa possibilidade é que reside a necessidade de atuação e organização de trabalhadores e trabalhadoras comprometidos(as) com a concepção do Ensino Médio Integrado (EMI) preocupada com o enfrentamento das dualidades históricas. Isso porque somente a legitimidade alcançada pelo Decreto não oferece nenhum elemento de concepção e se apresenta como mais uma proposta formativa que pode atender a múltiplos interesses. Dessa forma, a oferta tende a refletir as concepções e contradições dos grupos envolvidos na elaboração de suas propostas.

Ainda que sua oferta majoritária seja nas Redes Públicas Estaduais e que a Rede Federal tenha representado, em 2020, pouco mais de 3% das matrículas de Ensino Médio Integrado no país (INEP, 2021), em virtude das escolhas desta pesquisa que investiga o percurso de construção e implementação do EMI de um Instituto Federal – o Instituto Federal Catarinense -, nossa análise se debruça sobre as bases da proposta assumida por Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que são parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Como pressuposto que precisa estar claro, inicialmente, conforme as elaborações de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e Moura (2007), o EMI se coloca como uma condição necessária para a realização de uma “travessia”. Isso quer dizer que a proposta não é formulada e defendida como fim em si mesma, mas como “travessia” para uma nova realidade que é tomada como horizonte, a qual consiste na “superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes.” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 45).

Como argumentam Moura, Lima Filho e Silva, (2015, p. 1071):

Em nosso país, a situação da classe trabalhadora é muito mais degradante que nas regiões de capitalismo avançado, onde, de uma ou outra maneira, passou-se pelo estado de bem-estar social, o que garantiu aos trabalhadores alguns direitos sociais básicos e a manutenção deles, mesmo em meio à crise atual. No Brasil, a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar, bem antes dos 18 anos de idade, a inserção no mundo do trabalho, visando complementar a renda familiar ou até a autossustentação, com baixíssima escolaridade e sem nenhuma qualificação profissional, engordando as fileiras do trabalho simples, mas contribuindo para a valorização do capital.

Tal ponto sinaliza a necessidade de entender a proposta dentro dos limites impostos pela forma de produção capitalista e pelas contradições inerentes dessa forma social, que precisam ser alargadas. As condições reais de vida dos(as) jovens em formação no Brasil, a partir das determinações do trabalho nesse tempo histórico, exigem que a educação escolar forneça elementos para o mundo do trabalho. Convergindo com a defesa da proposta como travessia, Moura (2007) também aponta a necessidade de uma política de integração para que, diante da dura realidade brasileira, os jovens do ensino médio possam acessar conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente.

Dos documentos normativos e orientadores que apresentam elementos da proposta de Ensino Médio Integrado, destacamos o *Documento Base Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio*, elaborado no âmbito do MEC/SETEC (BRASIL, 2007b), como resultante do movimento provocado por setores educacionais e lutas concretas em torno da proposta de Ensino Médio Integrado. Esse documento manifesta, precisamente, a:

[...] contextualização dos embates que estão na base da opção pela formação integral do trabalhador, expressa no Decreto no 5.154/2004, apresentando os pressupostos para a concretização dessa oferta, suas concepções e princípios e alguns fundamentos para a construção de um projeto político-pedagógico integrado. (BRASIL, 2007b, p. 4).

A proposta formativa tratada, em termos de concepção, funda-se na defesa da integração das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como requisito para almejar uma formação humana integral - omnilateral, posto que são categorias indissociáveis da formação humana nos tempos hodiernos (BRASIL, 2007b).

A partir das bases epistemológicas e inspirações teórico-políticas, a categoria *trabalho* é entendida nos sentidos histórico e ontológico. Tal como desenvolvido na subseção sobre a centralidade da categoria trabalho, o sentido ontológico do trabalho diz respeito à relação primeira entre a humanidade e a natureza, ao trabalho em sentido geral ou ao processo de trabalho simples que produz valores-de-uso e possibilita saltos ontológicos na condição humana através deste processo (LUKÁCS, 2012; MARX, 2011b). Já o sentido histórico desse termo, no tempo presente, remete à relação com a prática econômica da qual dependemos para subsistir sob o capitalismo, isto é, a venda da força de trabalho que nos possibilita acessar os bens para

a produção da vida (BRASIL, 2007b).

De acordo com o principal documento oficial nacional que baliza a oferta do EMI, a *ciência* é compreendida como o conjunto de “conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas”. (BRASIL, 2007b, p. 40). Dito de outra forma, a concepção de *ciência* a constitui como a parte mais bem sistematizada do conhecimento, historicamente acumulado, e a partir da qual é possível obter avanços para a humanidade.

A *tecnologia*, por sua vez, é incorporada como a categoria que atua na mediação entre a ciência e a produção social, ou seja, como aquela que permite a apreensão e o desvelamento do real – ciência - e, com efeito, a intervenção no real por meio dos processos de produção (BRASIL, 2007b). Nesse sentido e sob perspectiva histórica, a *tecnologia* deve servir a um desenvolvimento produtivo e social com vistas à satisfação de necessidades humanas.

Quando a *cultura* é trazida como parte do eixo estruturante do Ensino Médio Integrado, esta é conceituada como os “valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade” (BRASIL, 2007b, p. 41), e, assim sendo, com aporte em Antonio Gramsci, entende-se a *cultura* como expressão ideológica que cimenta o bloco social da totalidade em que estamos inseridos (BRASIL, 2007b).

Para observar as quatro categorias basilares da integração, é preciso, segundo Ramos (2005) *apud* Brasil (2007b, p. 41), “compreender que homens e mulheres são seres históricos-sociais que atuam no mundo concreto para satisfazerem suas necessidades subjetivas e sociais e, nessa ação, produzem conhecimentos”, e o trabalho, desse modo, necessita ser entendido em seus sentidos ontológico e histórico - como atividade humana duplamente transformadora e como atividade situada sob determinações, neste caso, da lógica e dinâmica capitalista. Além disso, outro princípio ou pressuposto diz respeito a olhar para a realidade concreta como uma totalidade que é síntese de um conjunto complexo de relações e, com efeito, há necessidade de compreender o conhecimento como parte da produção humana (BRASIL, 2007b; RAMOS, 2005).

Nessa esteira, Ciavatta (2005, p. 84) ensina que o termo *integrar*, no caso dessa proposta de ensino médio, remete “ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos.”. Dessarte, a formação integrada pretendida deve fazer com 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” (CIAVATTA, 2005, p. 84).

Os conceitos de “formação integrada”, de “formação politécnica” e de “educação tecnológica”, trazidos à luz pela proposta, são inspirados em formulações do socialismo utópico ao socialismo científico e são discutidos, no Brasil, desde os anos 1980. Dadas as condições concretas, no entanto, os(as) pesquisadores(as) que abordam a proposta também apontam os limites impostos pela materialidade capitalista (CIAVATTA, 2005; MOURA, 2013).

Nos documentos e na literatura sobre o EMI, a formação integral – omnilateral – aparece como orientação primeira da proposta de integração. A *omnilateralidade*, ou onilateralidade, é uma perspectiva de desenvolvimento humano tratada, entre outros, por Manacorda (1991) e por Moura, Lima Filho e Silva (2015), que se ancoram em escritos marxianos.

O contrário da onilateralidade, que é a unilateralidade, segundo Garcia:

[...] está centrada na divisão do trabalho que estabelece a desassociação do ato de pensar da ação de executar, em que o indivíduo se mostra não como ser humano, mas como força de trabalho, uma máquina necessária na produção de valor, preso a execuções de atividades repetitivas, sem intencionalidade, restritas a apenas uma parcela do processo de produção, impossibilitado da vivência na totalidade do trabalho. O indivíduo fica privado do desenvolvimento de suas potencialidades, limitando-o a uma habilidade particularizada, mutilada e unilateral que o empobrece intelectualmente. (2017, p. 61).

Para Manacorda (1991, p. 81), onilateralidade é “a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres” e, por isso, necessita a superação da sociedade capitalista. Moura (2013) aponta que a formação *omnilateral*, integral ou politécnica podem ser apresentadas como sinônimos. No entanto, a partir de análises realizadas em um conjunto³³ de escritos de Marx e Engels, Moura, Lima Filho e Silva (2015, p. 1067) esclarecem que:

[...] a perspectiva da politecnia em seu sentido pleno está colocada apenas para uma sociedade na qual a classe trabalhadora tenha o domínio do poder político, mas que é possível ir avançando nessa direção, ainda na sociedade burguesa, aproveitando-se das contradições do modo de produção capitalista.

Assim sendo, a perspectiva *omnilateral* orienta uma formação integral, inteira, do

³³ No artigo de Moura, Lima Filho e Silva (2015), analisam-se fragmentos dos escritos de *Manifesto do Partido Comunista*, de Marx e Engels; de *Instruções aos delegados do Conselho Central Provisório*, de *O Capital* e de *Crítica ao Programa de Gota*, de Marx.

sujeito envolvido no processo educacional, buscando superar a fragmentação de conhecimentos e, portanto, visando ao pleno desenvolvimento de todas as dimensões humanas.

Já a *politecnia*, quando presente na discussão sobre o EMI é uma categoria que precisa ser abordada com cautela redobrada e clareza, uma vez que é um conceito polissêmico, que também é atribuído à capacidade de desenvolvimento de múltiplas habilidades, tal como requisita o paradigma atual de acumulação flexível. No caso em discussão, as formulações dos(as) autores(as) brasileiros(as) esclarecem que, para não incorrer em tal equívoco, essa categoria precisa ser entendida como a capacidade de, conforme Lombardi (2010) *apud* Moura, Lima Filho e Silva (2015), articular o fazer e o pensar para superar, por conseguinte, a monotecnia. Saviani (2003) também nos ajuda a compreender a categoria defendida no Ensino Médio Integrado ao explicitar que a politecnia reivindicada para uma proposta de formação média da classe trabalhadora se refere ao domínio dos fundamentos científicos de múltiplas técnicas.

Outrossim, a escola unitária, formulada por Gramsci também inspira o Ensino Médio Integrado, uma vez que a proposta de EMI se compromete com pressupostos e princípios que possibilitam uma proposta de escolarização média que une, em uma estrutura curricular visceralmente integrada, “os conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, [...] [a] objetivos adicionais de formação profissional [...]”. (MOURA, 2007, p. 19).

Em atenção às contradições e determinações da forma social do capital sobre a educação, Ciavatta (2019, p. 28-29) argumenta que:

Se a realidade da escola a serviço do sistema capital cultiva o trabalho na sua negatividade, ela também oferece aos jovens a oportunidade de acesso aos conhecimentos técnicos, tecnológicos, científicos e histórico-sociais presentes no exercício teórico-prático da educação profissional. A totalidade social dos processos educativos não se esgota na alienação prevista pelo sistema, ela gera também a resistência que pode conduzir à sua superação.

Isso quer dizer que, ainda que a educação profissional brasileira se volte, historicamente, às demandas da lógica e dinâmica capitalista e reproduza a dualidade histórica - que impede o desenvolvimento pleno dos sujeitos que vivem da venda da força de trabalho -, o trabalho, se tomado como princípio educativo, dialeticamente é também um meio para criar alguma possibilidade, articulada a outras, de superação de limites impostos pelo capitalismo

(CIAVATTA, 2019).

Embora o trabalho como princípio educativo tenha sido acrescentado ao Decreto nº 5.154/2004 somente a partir do texto dado pela emissão do Decreto nº 8.268/2014, ele já era defendido no interior de instituições e pelos teóricos brasileiros formuladores da proposta de Ensino Médio Integrado. Incorporado ao *Documento Base SETEC/MEC* (BRASIL, 2007b), a fundamentação explicita que:

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo, o que não significa “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la. (BRASIL, 2007b, p. 45).

Como pudemos observar, coerentemente com algumas de suas bases teórico-políticas aqui brevemente assinaladas, o Ensino Médio Integrado é assumido, muito além de uma mera forma de integrar o ensino médio à educação profissional técnica. É, sim, antes, uma alternativa “viável e transitória” (MOURA, 2013) que pode fornecer elementos potencialmente transformadores da vida dos(as) jovens brasileiros(as), ainda que eivada de contradições e limites próprios da sociedade atual.

Na fundamentação da proposta de Ensino Médio Integrado estão, ainda, alguns sentidos de *integração*, discutidos e cunhados por Ramos (2019, p. 51-52):

- 1) Sentido ético-político – trata-se da inseparabilidade entre educação profissional e educação básica, primeiramente, em termos conceituais e, em segundo lugar, em termos formais. Ou seja, não se pode admitir que a formação profissional de estudantes se restrinja à especialização monotécnica; ao contrário, é na perspectiva da educação politécnica que está o fundamento da escola da classe trabalhadora. [...]
- 2) Sentido filosófico – refere-se à perspectiva da formação *omnilateral*, expressa no princípio da integração entre trabalho, ciência e cultura. Tem como pressuposto que a essência histórico-social do ser humano é definida pelo trabalho no seu sentido onto-histórico. [...]
- 3) Sentido epistemológico – expressa a integração de conhecimentos na perspectiva da totalidade. [...]
- 4) Sentido pedagógico – visa à possibilidade de se reconstruir relações entre campos distintos de saber, enfrentando-se a separação procedida pelo racionalismo positivista mecanicista no desenvolvimento da ciência moderna e reproduzida no currículo escolar, bem como à vinculação da educação com a prática social sob os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica.

No campo da institucionalidade as Diretrizes Curriculares para a Educação

Profissional Técnica de Nível Médio, emitidas pelo CNE (BRASIL, 2012), também expressaram alguns princípios e fundamentos da proposta elaborada e discutida por intelectuais brasileiros(as) e esse aspecto, conforme pontuado por Ramos (2014), foi uma conquista das lutas concretas pela concepção da educação da classe trabalhadora no Brasil. Por essa razão, é possível apontar que a revogação de tais Diretrizes, por meio da Resolução CNE/CP nº 1/2021, é um ataque aos avanços alcançados em termos de concepção da política educacional da educação profissional e tecnológica até a segunda década do século XXI.

No âmbito da Rede Federal, documentos orientadores apresentam elementos de concepção da proposta de Ensino Médio Integrado. Além dos intelectuais adotados no Documento Base já pontuado (BRASIL, 2007b), o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) também promoveu discussões para que movimentos indutores do currículo integrado pudessem materializar e fortalecer institucionalmente a proposta. Entre eles, destacam-se o *Documento Base para a promoção da formação integral, fortalecimento do ensino médio integrado e implementação do currículo integrado no âmbito das Instituições da Rede EPCT* (CONIF, 2016); a *minuta dos Parâmetros Gerais do Currículo Integrado na Rede Federal da EPTC* (CONIF, [2018]) e as *Diretrizes indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica* (CONIF, 2018).

Mais recentemente, no intuito de frear ameaças representadas pela Resolução CNE/CP nº 1/2021, disseminar a discussão e organizar alguma forma de resistência em rede, o Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE) vinculado ao CONIF elaborou o documento intitulado *Análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica* (CONIF, 2021).

É sabido, no entanto, que pode haver um abismo entre o que um documento normativo prevê e o que se materializa no cotidiano das instituições de ensino, visto que a implementação de uma proposta exige múltiplos fatores para sua efetivação. Por serem a síntese de forças e interesses conflituosos, os documentos norteadores institucionais e as práticas pedagógicas da proposta expressam concepções e contradições. As disputas entre as classes fundamentais e suas frações têm sido o “motor da história” em todos os complexos sociais, conforme resgatado em Marx e Engels (2016). Analisar os movimentos da política educacional, a partir de nosso referencial teórico, requisitou entender que o desenvolvimento das forças produtivas do trabalho determina e é determinado por um conjunto articulado e em movimento.

Este trabalho objetiva investigar a proposta de Ensino Médio Integrado de um Instituto

Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: o Instituto Federal Catarinense (IFC). E tal proposta, a partir do movimento institucional mais recente, não pode ser analisada de maneira descolada do contexto histórico e social em que está inserida. Para tanto, fez-se necessário buscar, antes, elementos para compreender algumas das determinações da relação trabalho-educação, essencialmente a luta de classes que move o real as disputas entre os termos da política educacional. Além disso, buscamos aspectos históricos do que temos, atualmente, como proposta formativa de nível médio para os(as) jovens brasileiros(as) da classe trabalhadora para, então, discutir o percurso do IFC na construção e na implementação de Diretrizes para o EMI, seus desafios e suas potencialidades.

Dito isso, nas seções seguintes discutiremos o EMI construído pelo IFC, entendendo-o como uma expressão síntese da correlação de forças internas e das determinações do atual contexto histórico e político.

4 A CONSTRUÇÃO E A IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO - RESOLUÇÃO Nº 16/2019/CONSUPER/IFC – DO E NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE

Nesta seção objetivamos discutir o complexo percurso de construção e implementação do principal documento voltado ao Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Catarinense (IFC): a Resolução nº 016/2019 que estabelece as *Diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do IFC* (IFC, 2019a). Compreendendo dimensões mais amplas de organização da sociedade sobre a qual é ofertada a educação escolar, aspectos econômicos, históricos e políticos, iniciamos esta seção retomando aspectos históricos do IFC e apresentando sua atual estrutura e organização.

Na sequência, com base em documentos institucionais disponíveis e disponibilizados pelo IFC, em dados da pesquisa de campo e em produções de pesquisadores(as) brasileiros(as), discutiremos detalhadamente as etapas de *construção* - composta pelas discussões iniciais sobre o EMI e pela etapa de elaboração do texto do principal documento do IFC sobre o EMI - e de *implementação* das Diretrizes para o Ensino Médio Integrado do IFC produzidas pelo conjunto de trabalhadores(as) da instituição.

4.1 O INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE E SUA OFERTA DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Nesta subseção reunimos elementos para discutir o percurso de construção e implementação das Diretrizes para o Ensino Médio Integrado (EMI) do Instituto Federal Catarinense (IFC). Para tanto, é necessário conhecer minimamente a instituição objeto de análise desta dissertação. Assim, iniciamos trazendo aspectos da estrutura e do funcionamento do IFC, a partir, sobretudo, dos documentos orientadores institucionais.

O IFC, nosso lócus estudado, tem seu marco legal de criação com a Lei nº 11.892/2008, assim como os demais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Juntamente com o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)³⁴, o IFC representa a Rede Federal de

³⁴ O Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), além de sua Reitoria sediada na capital do estado Florianópolis, é composto por 22 *campi*, distribuídos por 21 cidades catarinenses. Criado como Escola de Aprendizes e Artífices de Santa Catarina em 1909, foi reconfigurado como Liceu Industrial de Florianópolis (1937), como Escola Industrial de Florianópolis (1942), como Escola Industrial Federal de Santa Catarina (1965), como Escola Técnica Federal de Santa Catarina (1968), como Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET/SC) em 2002 e por fim, desde a Lei nº 11.892/2008, é o Instituto Federal de Santa Catarina.

Educação Profissional, Científica e Tecnológica no estado de Santa Catarina e é um dos seis IFs³⁵ da Região Sul do Brasil.

Com personalidade jurídica de direito público, o IFC é uma autarquia federal que foi constituída inicialmente a partir da integração das estruturas de três Escolas Agrotécnicas Federais - a de Concórdia, em atividade desde 1965; a de Rio do Sul, desde 1994; e a de Sombrio, desde 1993³⁶ - e de dois antigos Colégios Agrícolas – o de Camboriú, em funcionamento desde 1953, e o de Araquari, desde 1959, que eram vinculados à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Mais tarde, com os Planos de Expansão da Rede Federal, somaram-se a tais unidades, por ordem alfabética e com as respectivas datas de início de atividades, os *campi* de Abelardo Luz (2014), Blumenau (2012), Brusque (2013), Fraiburgo (2012), Ibirama (2010), Luzerna (2010), São Bento do Sul (2016), São Francisco do Sul (2010), Sombrio (2014) e Videira (2010), que não existiam anteriormente como outra configuração da Rede Federal. Distribuídos pelo estado, somados à Reitoria Administrativa, em Blumenau, a instituição está presente em 15 cidades catarinenses, conforme a Figura 1 a seguir:

Figura 1 - Localização dos campi do Instituto Federal Catarinense



Fonte: *site* do IFC.

³⁵ Na Região Sul do Brasil, temos: no Rio Grande do Sul, o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), o Instituto Federal Sul rio-grandense (IFSul) e o Instituto Federal Farroupilha (IFFar); no estado do Paraná: o Instituto Federal do Paraná (IFPR); e em Santa Catarina o Instituto Federal Catarinense (IFC) e o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).

³⁶ Embora se chamasse Escola Agrotécnica Federal de Sombrio, a instituição era localizada na cidade catarinense de Santa Rosa do Sul.

Atualmente, segundo o Censo Interno (2020), além dos demais integrantes da comunidade escolar - estudantes e trabalhadores(as) terceirizados(as) -, o IFC é constituído por 881 técnicos administrativos em educação (TAEs)³⁷ e 1.016 docentes. Desse universo de docentes, 108 são professores(as) substitutos(as), admitidos(as) em processos seletivos simplificados e sob contratos por tempo determinado de até 2 anos e 907 são professores(as) efetivos(as), aprovados(as) em concurso público para o cargo de Professor(a) do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico³⁸.

Conforme o marco legal de criação, os IFs 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 [...]. (BRASIL, 2008, n.p.).

Dessa forma, o IFC oferta, além de cursos de educação profissional de curta duração, voltados à Qualificação Profissional, cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) na modalidade subsequente e cursos de Ensino Superior, Tecnólogo, Graduação e Pós-Graduação – *lato e stricto sensu* -, além da oferta majoritária de cursos de EPTNM na forma integrada ao Ensino Médio. Durante o desenvolvimento desta pesquisa de mestrado, nos anos de 2020 e 2021, o IFC não ofertou nenhum curso de EPTNM na forma concomitante ao Ensino Médio.

Outrossim, segundo o Plano Político Pedagógico Institucional (IFC, 2019b), as ofertas, que vão desde cursos de EPT de nível básico até cursos de Pós-Graduação, “se desenvolvem numa perspectiva de estreita relação com a sociedade e atendimento das demandas sociais, culturais e produtivas regionais, na proposição de democratização e interiorização da educação”. (IFC, 2019b, p. 49).

Voltando-nos à oferta de cursos de Ensino Médio Integrado (EMI), e tomando como referência o Edital nº 73/2020³⁹ para ingresso em 2021, o IFC ofereceu 16 cursos integrados, em seus 15 *campi*, representando um total de 37 ofertas que se distribuem conforme o quadro

³⁷ O Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, está estruturado pela Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005.

³⁸ O Plano de Carreira e Cargos dos(as) docentes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é regulamentado e estruturado pela Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012 e, no caso dos(as) professores(as) substitutos(as) que são contratados(as) por tempo determinado e visitantes, também a Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993.

³⁹ Disponível em: <<https://ingresso.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/6/2020/11/edital-73-2020-emi.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

a seguir:

Quadro 1 - Cursos de Ensino Médio Integrado ofertados pelo IFC, em 2021, por eixo tecnológico e por campus

EIXO TECNOLÓGICO	CURSOS INTEGRADOS – EMI	CAMPUS DE OFERTA
AMBIENTE E SAÚDE	Controle Ambiental	Camboriú
CONTROLE E PROCESSOS INDUSTRIAIS	Automação Industrial	Luzerna
		São Bento do Sul
		São Francisco do Sul
	Eletroeletrônica	Videira
	Eletromecânica	Blumenau
	Mecânica	Luzerna
GESTÃO E NEGÓCIOS	Administração	Ibirama
		São Francisco do Sul
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	Informática	Blumenau
		Brusque
		Camboriú
		Fraiburgo
		Ibirama
		São Bento do Sul
		Videira
	Informática para Internet	Araquari
		Concórdia
		Rio do Sul
		Sombrio
PRODUÇÃO ALIMENTÍCIA	Alimentos	Concórdia
PRODUÇÃO INDUSTRIAL	Química	Araquari
		Brusque
	Vestuário	Ibirama
RECURSOS NATURAIS	Agroecologia	Rio do Sul
	Agropecuária	Abelardo Luz
		Araquari
		Camboriú
		Concórdia
		Rio do Sul

		Sta. Rosa do Sul
		Videira
SEGURANÇA	Segurança do Trabalho	Luzerna
		São Bento do Sul
TURISMO, HOSPITALIDADE E LAZER	Guia de Turismo	São Francisco do Sul
	Hospedagem	Camboriú
		Sombrio

Fonte: elaborado pela autora.

Como brevemente pontuado no capítulo anterior, a política educacional voltada à Educação Profissional e Tecnológica elaborada nos anos 2000 representou um significativo movimento de promoção do Ensino Médio Integrado no Brasil, especialmente com a criação dos IFs e com a disposição da prioridade dada à oferta integrada. Desde a primeira minuta do anteprojeto de Lei em discussão, havia uma previsão que priorizava a forma de cursos integrados.

Depois, materializados na Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, os artigos 7º e 8º dispõem que:

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; [...]

Art. 8º No desenvolvimento da 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**, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea *b* do inciso VI do caput do citado art. 7º. (BRASIL, 2008, grifos nossos).

A prioridade assinalada pode ser considerada uma conquista dos movimentos e das lutas concretas de organizações e entidades que disputaram e disputam os termos da política de educação profissional desde os anos de 1980, sob a perspectiva da classe trabalhadora, mas, como já pontuamos, tal norma também não apresenta elementos de concepção do EMI.

O IFC, nessa esteira, reafirma sua prioridade de oferta de Ensino Médio Integrado por meio do Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), constante no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023 (IFC, 2019b). Ao apresentar a oferta de cursos

de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o documento expressa que:

O IFC ao visar a formação omnilateral, na perspectiva da integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, e de modo a atender a legislação, ofertará a educação profissional técnica de nível médio prioritariamente na forma articulada integrada, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos. [...] Ao estabelecer a formação profissional técnica de nível médio prioritariamente na forma articulada, o IFC não ofertará cursos na forma articulada com concomitância interna, podendo ser realizada a concomitância externa, quando asseguradas as exigências legais e garantias pedagógicas. (IFC, 2019b, p. 53).

Dessa maneira, observamos que a concepção que baliza a oferta de EMI no IFC, no PPPI, visa ao avanço da escolarização média dos jovens e ao enfrentamento de uma das marcas históricas da educação escolar brasileira: a dicotomia entre educação básica e educação profissional.

Apesar de se publicaram documentos norteadores para a oferta do Ensino Médio Integrado dos IFs, com elementos de concepção, como o *Documento Base* (BRASIL, 2007b) e os documentos elaborados no âmbito do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), com destaque ao *Documento Base para a promoção da formação integral, fortalecimento do ensino médio integrado e implementação do currículo integrado no âmbito das Instituições da Rede EPCT* (CONIF, 2016); as *Diretrizes indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica* (CONIF, 2018) e as *Diretrizes para o fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica* (CONIF, 2021), são várias as determinações que interferem na concretização ou na não concretização das políticas e das propostas educacionais assumidas.

No caso do EMI, a elaboração coletiva e a implementação do currículo integrado são, inequivocamente, indispensáveis para a materialização da proposta. Quando se pensa o EMI à luz das bases teórico-políticas e metodológicas elaboradas pelos(as) autores(as) brasileiros(as) Ramos (2014, 2019), Frigotto (2005, 2015), Moura (2013, 2007) e Ciavatta (2015, 2019), que são tomados, neste estudo, como os(as) principais pesquisadores(as) nacionais sobre o EMI, há convergência de que o currículo integrado deve ser construído coletivamente a fim de contemplar, a partir de uma articulação visceral entre a educação profissional e formação geral, uma perspectiva de formação integral ou politécnica.

Dessa maneira, para a elaboração de uma proposta consistente, o IFC, que é parte da Rede centenária que oferta educação profissional, científica e tecnológica, na tentativa de

fortalecer o Ensino Médio Integrado e as práticas pedagógicas necessárias para sua consolidação, deu vários passos importantes. O percurso de construção de diretrizes próprias para o EMI do IFC, durante sete anos (2012-2019), e sua recente implementação representam um movimento bastante significativo para a história do IFC. A oferta de EMI, a partir de sua legitimidade, dada pelo Decreto nº 5.154/2004, era experimentada pelas instituições existentes - Escolas Agrotécnicas Federais e Colégios Agrícolas - de forma isolada. Após o marco legal de criação, em 2008, alguns *campi* do IFC, em sua nova institucionalidade, também buscaram implementar propostas de EMI, mas não de forma alinhada institucionalmente.

Em estudo de Ribeiro (2012), que investigou a implementação do EMI em um *campus* do IFC, mostrou-se que, apesar de esforços, algumas tentativas de elaboração e implementação da proposta integrada restaram infrutíferas, como o caso de um movimento provocado nos anos de 2009, 2010 e 2011 no *campus* Concórdia. Por meio dos resultados a que chegou, Ribeiro (2012) evidencia que, à época, a falta de aprofundamento das bases teóricas da integração, a concentração da tarefa a uma pequena comissão - que foi reconstituída por três vezes - e também o tempo exíguo, fizeram com que o movimento de elaboração e implementação do EMI se voltasse para o cumprimento de questões burocráticas ligadas à organização da matriz curricular de dois cursos integrados e, por isso, tal movimento resultou em uma construção aligeirada (RIBEIRO, 2012).

O movimento institucional que analisaremos tem seu marco em 2012 e é, como demonstraremos, vanguardista por ter buscado alinhar a oferta de EMI a partir do envolvimento de todos os *campi*, em um longo e amplo caminho, que teve como síntese a aprovação de um importante documento institucional, o qual, conforme este é apresentado:

[...] resulta de um processo colaborativo que envolveu a participação de diversos atores (estudantes, professores, técnicos administrativos, família) em momentos de diálogos, estudos, reuniões, questionários, audiências públicas e seminários, na busca de compreender e expressar os anseios da comunidade IFC nas questões relacionadas a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio. (IFC, 2019a, p. 1).

Visando discutir o percurso de construção e de implementação de Diretrizes para o EMI do IFC, nas subseções seguintes nos voltaremos aos passos dados institucionalmente, registrados a partir de documentos disponíveis e disponibilizados e da colaboração de sujeitos que vivenciaram a trajetória institucional.

Nesse contexto, em que as contrarreformas neoliberais avançam contra a classe trabalhadora brasileira, os movimentos comprometidos com o fortalecimento da proposta de

Ensino Médio Integrado – devendo ser entendido a partir da perspectiva de travessia (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005), e como proposta transitória e viável (MOURA, 2007) – têm ainda mais relevância, pois representam uma forma, enquanto proposta de formação humana integral, de resistir ao avanço das políticas conservadoras em curso, como é o caso a Contrarreforma do Ensino Médio - Lei nº 13.415/2017.

4.2 O PERCURSO DE CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFC

O Instituto Federal Catarinense (IFC), conforme pontuamos e apresentamos, tem percorrido institucionalmente um caminho que visa ao alinhamento teórico-metodológico de seus cursos de Ensino Médio Integrado e, com isso, ao fortalecimento da proposta formativa que representa a oferta majoritária da instituição. Nosso propósito nesta subseção é o de discutir o movimento produzido no IFC, com enfoque ao movimento institucional, sem, no entanto, desconsiderar toda a discussão feita até este ponto. A totalidade social em que a proposta educacional se apresenta, as marcas históricas da educação profissional brasileira e os movimentos históricos e sociais mais amplos seguem compondo o fio condutor de nossas análises.

Conforme nosso referencial teórico, os registros documentais institucionais, disponíveis e disponibilizados, são entendidos como resultado da ação de muitos(as) trabalhadores(as) do IFC, que são síntese do contexto histórico e social em que estão inseridos, tal como os documentos. Os textos documentais, ainda, como ensinam Shiroma, Campos e Garcia (2005), são ao mesmo tempo produtos e produtores da orientação política institucional.

A pesquisa documental realizada nos permitiu sistematizar, no Quadro 2 a seguir, as informações disponíveis na página *web* do IFC, que constituem uma espécie de inventário do percurso institucional de construção e de implementação das Diretrizes para o Ensino Médio Integrado do IFC⁴⁰ apresentado pela instituição. Realçamos que tal endereço eletrônico foi nossa principal fonte documental institucional, haja vista que este reúne muitas das informações

⁴⁰ A página que reúne tais informações chamava-se “Caminhando e Construindo: Diretrizes para o Ensino Técnico Integrado do IFC” até que, em agosto de 2021, observamos que esta foi renomeada e agora é intitulada “Caminhando e Construindo: diretrizes e avaliação dos Cursos Técnicos Integrados”. Disponível em: <<https://ifc.edu.br/2017/09/13/caminhando-e-construindo-diretrizes-para-o-ensino-tecnico-integrado-do-ifc/#>>. Acesso em: 18 set. 2021.

e dos documentos analisados nesta pesquisa.

Quadro 2 – Documentos e informações da página web institucional “Caminhando e construindo: diretrizes e avaliação dos Cursos Técnicos Integrados”

Documentos orientadores – EMI/IFs
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documento Base – Produzido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/MEC, 2007; ▪ Documento Base para a promoção da formação integral, fortalecimento do ensino médio integrado e implementação do currículo integrado no âmbito das Instituições da Rede EPCT conforme Lei 11.892/2008 – Elaborado pelo FDE/CONIF, Brasília/2016; ▪ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em debate – Resultado das audiências públicas promovidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2010.
Estudos e Reflexões no IFC
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ensino Médio Integrado no IFC: estudos e reflexões – Sistematização das discussões do Grupo de Trabalho (GT) Ensino Médio Integrado do IFC (2012-2017).
Legislação
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lei nº 11.892/2008 – Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais; ▪ Resolução nº 6/2012 – Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; ▪ Lei 13.415/2017 – “Novo Ensino Médio”.
Comissão Institucional Permanente de Implantação e Acompanhamento das Diretrizes dos Cursos Técnicos (CIPATEC)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Portaria nº 396/2018.
Audiências Públicas
<ul style="list-style-type: none"> ▪ As Audiências Públicas realizadas em cada Campus do IFC foram estendidas à comunidade para buscar opiniões que auxiliem na construção das diretrizes institucionais para os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFC.
Contribuições dos campi
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contribuições dos participantes das Audiências Públicas, de todos os <i>campi</i> (em arquivo único);
Eventos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ I Seminário de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio do IFC: contextos, desafios e perspectivas; ▪ II Seminário de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio do IFC – Luz, câmera, ação: construindo diretrizes; ▪ III Seminário da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio do IFC; ▪ IV Seminário da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do IFC.
Vídeo
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio – Diálogos e construções.
Diretrizes do Médio Integrado do IFC
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Resolução nº 16/2019 – Diretrizes do Médio Integrado do IFC; ▪ Resolução nº 21/2020 – Diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do IFC – que altera a Resolução nº 16/2019.

Fonte: elaborado pela autora, a partir da página web do IFC.

O quadro elaborado sistematiza os documentos e informações apresentados na página

web do IFC “Caminhando e Construindo: diretrizes e avaliação dos Cursos Técnicos Integrados” tal como estão nomeados, e uma primeira consideração a ser feita diz respeito à falta de consenso quanto à nomenclatura da proposta de Ensino Médio Integrado. Observamos imediatamente que, como é possível verificar, embora se trate de uma mesma proposta formativa, esta é identificada, por vezes, como: Técnico Integrado; Curso Técnico; Técnico Integrado ao Ensino Médio; Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio; Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio e Médio Integrado.

De modo geral, cada item elencado no quadro será abordado na discussão das etapas e passos do percurso institucional. Contudo, é oportuno destacar que alguns documentos foram centrais, isto é, estruturantes, durante a construção das Diretrizes para o Ensino Médio Integrado do IFC e, por isso, serão especialmente trazidos à baila, como o *Documento Base para a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio* (BRASIL, 2007b) e o e-book *Ensino Médio Integrado no IFC: estudos e reflexões* (IFC, 2017d).

Dizemos isso porque esse e-book, ou “livro eletrônico”, é uma bibliografia elaborada institucionalmente que sistematiza as atividades e discussões do Grupo de Trabalho Ensino Médio Integrado que representam a gênese do movimento institucional, o qual resultou nas Diretrizes para o Ensino Médio Integrado do IFC (IFC, 2019a) e que aparece como uma fonte norteadora institucional para a elaboração das Diretrizes. E tal bibliografia, por sua vez, está ancorada fundamentalmente no *Documento Base SETEC/MEC* (BRASIL, 2007b).

Com efeito, para discutir o percurso de construção e implementação das Diretrizes para o Ensino Médio Integrado do IFC, optamos por apresentá-lo em três momentos para a discussão ser mais bem organizada. As próximas subseções refletirão, portanto:

- 1) A gênese do movimento institucional com o trabalho do Grupo de Trabalho Ensino Médio Integrado do IFC (2012-2017);
- 2) A elaboração e/ou construção das Diretrizes para o Ensino Médio Integrado do IFC até sua aprovação (2017-2019);
- 3) A implantação e/ou implementação das Diretrizes para o Ensino Médio Integrado do IFC (2019-2021).

Além das fontes bibliográficas e documentais, a partir desta subseção articularemos dados coletados na pesquisa de campo, trazendo-os como manifestações de importantes elementos para nosso objetivo geral, que visa analisar os desafios e as potencialidades do

Ensino Médio Integrado do IFC no atual contexto.

4.2.1 A gênese do movimento institucional com o trabalho do Grupo de Trabalho Ensino Médio Integrado do IFC (2012-2017)

O e-book *Ensino Médio Integrado no IFC: estudos e reflexões*⁴¹ (IFC, 2017d) é uma das fontes escritas sobre a qual nos apoiamos para descrever a gênese do movimento institucional de fortalecimento do Ensino Médio Integrado no IFC. Segundo a referida fonte, em 2012, por decisão política da gestão institucional do IFC, constituiu-se um Grupo de Trabalho para que profissionais efetivos, de vários *campi*, discutissem o EMI. Segundo conta nesse E-book (IFC, 2017d), o Grupo de Trabalho Ensino Médio Integrado tinha como propósito “contribuir com ações de consolidação do Ensino Médio Integrado às Educação Profissional em todos os *campi* do IFC” (IFC, 2017d, p. 9) e, para tanto, buscou “mobilizar discussões que pudessem fortalecer a integração proposta no documento Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Documento Base (BRASIL, 2007).” (IFC, 2017d, p. 9).

O Grupo de Trabalho “Ensino Médio Integrado”, doravante GTEMI, era constituído por trabalhadores(as) da educação, docentes e técnicos administrativos em educação, que foram nomeados pela Portaria Reitoria nº 999, de 5 de junho de 2012, e tinham carga horária definida para atuarem exclusivamente na atividade proposta.

Os encontros programados e as atividades desenvolvidas pelo GTEMI foram amparados politicamente pela gestão do IFC, mas tiveram organização e desafios diferentes nos *campi*, considerando a gestão local. Por meio de informações coletadas em uma das entrevistas (E1), nos primeiros encontros o GTEMI se reunia para estudos em *campus* alternados. Já no segundo ano de atividades, as reuniões do GTEMI coincidiram, estrategicamente, com datas em que aconteciam reuniões do Colégio de Dirigentes (CODIR) a fim de otimizar a utilização de veículos oficiais e manter diálogo permanente com os dirigentes de todas as unidades do IFC.

Segundo informações de outro(a) entrevistado(a) (E4), e de acordo com um relatório com observações dos coordenadores do GTEMI, durante 2012 houve:

⁴¹ Esse e-book, que serviu como documento orientador, inicia com elementos históricos da educação profissional; exprime os princípios orientadores e sentidos do Ensino Médio Integrado no IFC; retrata aspectos do currículo integrado como opção e decisão política do IFC; reflete sobre as juventudes e o Ensino Médio Integrado; e, por fim, conta com um capítulo sobre a docência nos cursos de Ensino Médio Integrado (IFC, 2017d).

- Realização de estudos sobre o Ensino Médio Integrado no GTEMI e multiplicação nos *campi*;
- Realização de reuniões nos *campi*, esclarecendo o funcionamento do GTEMI e convidando os interessados para constituírem grupos de trabalho e estudo nos *campi* para discutir e implementar a proposta de integração da política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. A proposta do GTEMI é de que a adesão à integração seja espontânea, concebendo a ação educativa a partir de uma perspectiva de emancipação humana e formação profissional sólida;
- Coleta de expectativas dos profissionais da educação sobre a implantação da política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional;
- Trocas de experiências entre os membros do GTEMI, que possibilitam acenos para melhorar os processos pedagógicos;
- Elaboração de um projeto de formação pedagógica para todos os profissionais de todos os *campi* do IFC, com palestras distribuídas em polos no decorrer de 2012 e 2013;
- Socialização de atividades integradas realizadas nos *campi*;
- Proposição de consulta aos profissionais da educação de cada *campus* para a implantação de um projeto piloto de integração a partir de 2013.

Para tais atividades institucionalizadas, no primeiro ano disponibilizou-se, pela gestão do IFC, o custeio de diárias e passagens, e houve o estímulo para que o trabalho se estruturasse e pudesse fornecer subsídios aos *campi*, a partir do retorno dos membros do GTEMI, para o fortalecimento da integração almejada.

Ainda em 2012, a partir de articulação entre a Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) e o GTEMI, planejaram-se as primeiras atividades de formação continuada aos trabalhadores(as) do IFC acerca do Ensino Médio Integrado. Segundo um(a) dos(as) entrevistados(as) (E4), que fez parte do GTEMI, as principais ações de formação com os docentes do EMI, durante 2013, contaram com a presença do Professor Doutor Gabriel Grabowski, da Universidade Feevale/RS.

As atividades desenvolvidas levantaram os temas indispensáveis para pensar a oferta de cursos de Ensino Médio Integrado sob a concepção da proposta elaborada por pesquisadores(as) do campo Trabalho-Educação no Brasil e de elementos da política nacional dos anos 2000. Entre as principais referências bibliográficas utilizadas nos estudos do GTEMI estiveram as elaboradas por Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos, Maria Ciavatta, Dante Moura, Dermeval Saviani, Acácia Kuenzer, Eliezer Pacheco, Silvia Manfredi, principais referências para o EMI no Brasil. E no tocante aos documentos normativos, levou-se em consideração,

especialmente, o Decreto Federal nº 5.154/2004, a Lei nº 11.892/2008, o *Documento Base Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio* (BRASIL, 2007b), e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio* (BRASIL, 2012) recém-publicadas à época.

O trabalho coletivo, que foi fundamental para os encaminhamentos institucionais, também encontrou dificuldades de várias dimensões. De acordo com um(a) entrevistado(a), que compôs o GTEMI, algumas das dificuldades percebidas pelo Grupo de Trabalho foram:

[...] uma rotatividade bem grande. [...] Teve um momento que o GT estava lá em cima nas discussões, palestras, discussões nos campi, as formações estavam bem bacana e a gente estava avançando bem. Até se empolgou e pensou ‘opa, vai dar pra fazer formação!’. Era uma coisa que a gente falava muito e que aparece no documento: ‘tem que ter formação continuada’. A gente pensava que a proposta ia para frente, só que ao mesmo tempo vieram cortes orçamentários, então a gente não podia mais fazer reunião presencial e nem formação. Aí ficou bem complicado, o pessoal do GT foi saindo, tinha suas outras atribuições e isso deu uma esfriada [...]. (E3).

A rotatividade, isto é, as mudanças na composição do GTEMI podem ser observadas pelas Portarias nº 3.168, de 10 de outubro de 2013; nº 3.270, de 24 de outubro de 2013; nº 529, de 4 de março de 2015; e nº 669, de 18 de março de 2015. Tais fatores relacionam-se ao fato de que os(as) trabalhadores(as) do IFC tinham outras atribuições e, como relatado pela entrevista, cortes orçamentários também foram percebidos, inviabilizando a continuidade de atividades presenciais, que qualificavam as trocas entre os grupos e membros ativos na construção do movimento.

Os cortes orçamentários apontados também foram denunciados pelo(a) entrevistado(a) da alta gestão (E1) e se manifestaram, para o GTEMI, por meio da redução de valores para custeio⁴², o que embargou as atividades que requisitam diárias e passagens para estudos, encontros e formação continuada.

O Orçamento do IFC, autarquia vinculada ao MEC, tem como fonte principal os recursos do tesouro nacional. De acordo com o PDI (2019-2023) do IFC, “os orçamentos estão condicionados a leis de iniciativa do Poder Executivo, estabelecida pelo Plano Plurianual (PPA), Diretrizes Orçamentárias (LDO) e Orçamentos Anuais (LOA).” (IFC, 2019b, p. 174). Em atenção à problemática, cumpre pontuar que a instabilidade orçamentária, bastante intensificada após a EC nº 95/2016, segue sendo um ponto nevrálgico porque fragiliza e até inviabiliza a continuidade de ações e, com efeito, a consolidação de políticas institucionais.

⁴² Despesas de custeio equivalem às despesas com Pessoal, Encargos Sociais, Benefícios aos Servidores e Outras Despesas Correntes. (IFC, 2019b).

No período inicial do movimento institucional de fortalecimento da proposta de Ensino Médio Integrado, o foco foi conhecer as bases teórico-políticas e metodológicas, multiplicar as discussões e provocar práticas pedagógicas. De acordo com os dados produzidos pelos(as) docentes que responderam ao questionário (Apêndice B), perguntados se participaram da etapa inicial do percurso de construção das Diretrizes para o Ensino Médio Integrado do IFC - período de 2012 a 2017 -, 39,8% dos(as) que responderam afirmativamente (vide Q3).

O baixo percentual pode ter relação com o fato de que as provocações encaminhadas a partir das atividades do GTEMI eram oferecidas aos(às) docentes que, facultativamente, participavam das formações e aderiam à experimentação de atividades que integrassem conteúdos e componentes curriculares e, ainda, em razão de muitos docentes terem entrado em exercício posteriormente ao movimento inicial. Outro aspecto importante a ser mencionado se refere à forma distinta como as atividades aconteceram em cada um dos *campi* do IFC, a depender da adesão, organização e condução de membros do GTEMI e da gestão de cada unidade.

O trabalho coletivo desenvolvido de 2012 a 2017, de acordo com o percurso descrito pelos sujeitos que participaram do Grupo de Trabalho, permitiu identificar limites e desafios para a consolidação do Ensino Médio Integrado no IFC. Assinalou-se que:

[...] à medida que os encontros aconteciam e a partir dos relatos acerca do trabalho coletivo e dialógico realizado nos campi, fortaleceu-se a convicção de que a compreensão da concepção que envolve o Ensino Médio Integrado e das práticas pedagógicas alicerçadas sob seus pressupostos teórico metodológicos contribuam para a implementação de uma educação de qualidade sociocultural referenciada, comprometida com a emancipação dos jovens estudantes. (IFC, 2017d, p. 10).

Ainda, o caminho narrado destaca a compreensão de que os Institutos Federais são resultado de uma política pública de educação, sintonizada com um projeto social mais progressista, em que se substituí históricas referências tecnicistas e se elege “uma visão mais humanista e vinculada aos dilemas do mundo do trabalho contemporâneo”. (IFC, 2017d, p. 18).

No bojo dos princípios norteadores e dos sentidos atribuídos ao EMI do IFC, a referência elaborada pelos(as) trabalhadores(as) enfatiza que “o Ensino Médio Integrado é uma conquista enquanto política pública de educação para a etapa final da educação básica no Brasil” (IFC, 2017d, p. 21) e a dualidade estrutural, que é marca histórica nas trajetórias dos(as) estudantes brasileiros(as), “sofre uma ruptura em termos teóricos e conceituais” (IFC, 2017d, p. 21).

Ancorado em autores que discutem os sentidos filosófico, epistemológico e político da proposta integrada de educação básica e educação profissional, e convergindo com o *Documento Base: Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio* (BRASIL, 2007b), o GTEMI elegeu as categorias “trabalho, ciência, tecnologia e cultura como indissociáveis para a formação humana integral/omnilateral” (IFC, 2017d, p. 22) para fundamentar as discussões e para mobilizar atividades em todos os *campi*. Ao apresentar um compilado sobre as possibilidades, formas e níveis de integração no campo do currículo, tal e-book serviu, sobretudo, como uma revisão bibliográfica que apresenta um rico e organizado instrumento à construção das Diretrizes do IFC, as atividades do GTEMI encerraram-se com a sua publicação.

A configuração de um Grupo de Trabalho, que inicialmente foi pensado para conduzir e multiplicar as discussões nos *campi* do IFC, foi substituída por decisão da gestão em ampliar as discussões de forma diversa. Dessa maneira, foi dito que

[...] a gente optou por fazer uma conversa ampliada [...]. O encontro que a gente fez em 2017 em Camboriú, foi chamado muita gente para que justamente a gente conseguisse multiplicar a discussão o máximo possível, por perceber que essas representações ou não conseguiam fazer a articulação ou não faziam a articulação, ou as pessoas não davam ouvidos. Porque é muito comum ouvir ‘ah, isso não vai dar em nada’, né?! Então a gente preferiu fazer um movimento mais amplo e mais trabalhoso, porque tem que lidar com muita gente. E fazer um movimento ampliado. Então o GT até poderia ter continuado [...] mas a gente optou por não fazer através de GT e fazer um movimento mais amplo. [...]. (E2, grifo nosso)

A mudança de estratégia, com a tentativa de ampliação do movimento institucional, também nos fornece elementos para analisar o percurso do IFC na construção de um documento base para os cursos de Ensino Médio Integrado.

Por ser uma instituição *multicampi*, a disseminação e/ou multiplicação das discussões iniciadas pelo GTEMI foi planejada e executada de formas diversas. Mas o fio condutor, que teve a intencionalidade de difusão dos principais referenciais para pensar a proposta de Ensino Médio Integrado e buscou o fortalecimento de um percurso coletivo para a construção das diretrizes, foi bastante alinhado.

A subseção seguinte apresenta dados sobre os eventos e encaminhamentos de 2017 a 2019, até a finalização do documento que dispõe sobre Diretrizes para o Ensino Médio Integrado do IFC, o qual foi aprovado pelo Conselho Superior.

4.2.2 A elaboração e/ou construção das Diretrizes para o Ensino Médio Integrado do IFC

até sua aprovação (2017-2019)

A trajetória das discussões sobre o Ensino Médio Integrado no IFC, narrada pelos documentos disponibilizados no site institucional, conforme já refletido anteriormente, indica a centralidade do e-book *Ensino Médio Integrado no IFC: estudos e reflexões* (IFC, 2017), elaborado por membros do GTEMI. Esse livro eletrônico, que representa a sistematização de estudos e movimentações iniciais desse percurso, tornou-se referência e serviu de base aos encaminhamentos posteriores, adotados pela nova gestão eleita (2016-2019) que manteve a elaboração de diretrizes para o EMI como uma política institucional prioritária. Nessa etapa, destacam-se dois amplos seminários e 15 audiências públicas, realizadas em todos os *campi* do IFC, sobre os quais discutiremos nesta subseção.

Nacionalmente, porém, neste mesmo período e conforme já abordado, o acirramento dos conflitos políticos e a ascensão de Michel Temer (MDB) à Presidência da República provocaram uma profunda reformulação do Ensino Médio brasileiro. O cenário mais amplo, com a MPV nº 746/2016 e a Lei nº 13.415/2017, passou a preocupar os envolvidos no movimento institucional de construção do documento base para o EMI, uma vez que as bases teórico-políticas e metodológicas da proposta integrada difere da pretensa política nacional de fomento à educação em tempo integral e do conteúdo da Contrarreforma do Ensino Médio.

Considerando esse contexto e visando ampliar as discussões e a construção das Diretrizes Institucionais para o EMI do IFC, a alta gestão do IFC promoveu o I Seminário de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio do IFC: contextos, desafios e perspectivas, que aconteceu de 16 a 18 de agosto de 2017 no campus Camboriú. O I Seminário, que envolveu trabalhadores(as) e estudantes, teve como objetivo, diante do novo quadro apresentado para o Ensino Médio brasileiro, o de:

[...] promover discussões, levantar proposições a serem adotadas pelos IFs e buscar subsídios para a construção de um documento-base norteador para o Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Catarinense, com posicionamentos, questionamentos e indicações para a condução de um trabalho coletivo e democrático. (IFC, 2017c, [p. 1]).

O pretenso documento-base citado no texto da Carta Resumo desse evento (IFC, 2017c) começou a ser elaborado a partir desse seminário, contando com o acúmulo dos passos dados desde 2012 - com as atividades de formação continuada e com as discussões provocadas

pelo GTEMI. De acordo com registros da programação do evento, o I Seminário promoveu as seguintes palestras e mesas temáticas:

- Lei 13.415/2017, BNCC e os impactos para a educação profissional integrada ao Ensino Médio – com Wisley João Pereira (SEB/MEC);
- Perspectivas e desafios para o ensino médio integrado no âmbito dos Institutos Federais com a reforma do Ensino Médio (Lei 13.415) – com Ramon de Oliveira (UFPE);
- Organização, tempo e espaço da Escola – com Jalder Batista da Silva (Ex-secretário de Educação do município de Governador Valadares);
- Diretrizes institucionais para os cursos técnicos e o currículo integrado nos IFs – com Sidinei Cruz Sobrinho (IFFar);
- Escola: extensão e compromisso com a comunidade – com Vânia Medeiros (IFPB);
- Escola: pesquisa como princípio educativo – com Marquiana Freitas Vila Boas (UNICENTRO);
- Mesa Redonda: sínteses e reflexões – com Jalder Batista da Silva, Sidinei Cruz Sobrinho (IFFar), Vânia Medeiros (IFPB) e Marquiana Freitas Vila Boas (UNICENTRO);
- Mesa Redonda: Diretrizes para os cursos Técnicos Integrados do IFC – condução Institucional.

A primeira mesa do I Seminário, da qual fez parte o representante do MEC, foi bastante problematizada pelos participantes do evento, conforme relato de um dos membros do GTEMI (E4) entrevistados nesta pesquisa, que denunciou o descontentamento de colegas durante a abordagem do referido representante do MEC. Tal descontentamento se deu em virtude da fala do gestor do MEC ter sido em defesa da reforma nacional do Ensino Médio - Lei nº 13.415/2017 - e na contramão das discussões institucionais de fortalecimento do Ensino Médio Integrado.

A aparente contradição se manifestou também durante a entrevista com um(a) trabalhador(a) da alta gestão (E2), que participou da organização do I Seminário, conforme podemos observar no excerto que segue:

Quando a gente fez a discussão em Camboriú, [...], **a gestão chamou o coordenador geral do ensino médio da SEB/MEC para participar do Seminário justamente para provocar a nossa comunidade para entender do que se estava falando quando se trata de reforma do ensino médio.** [...] a gente optou por iniciar o momento das diretrizes independentemente da reforma. (E2, grifo nosso).

Dessa maneira, o(a) entrevistado(a) (E2) esclareceu que a intencionalidade de convidar um defensor da reforma nacional do Ensino Médio buscou provocar uma discussão que

sinalizasse como e porque as concepções da reforma e do EMI se diferenciam. O aspecto é registrado também na Carta Resumo (IFC, 2017c), publicada após o evento, na página web oficial do IFC, em que se destaca:

Ficamos irritados, intrigados, apaixonados e, muito especialmente, desacomodados. Manifestamos grande preocupação em relação à Lei 13.415 (palestra do Prof. Wisley/MEC), considerando que **a concepção do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio é distinta do que aponta a referida prescrição legal.** (IFC, 2017c, p. 1, grifo nosso).

Já no que concerne às demais atividades, mesas e palestras, o conteúdo expressou um alinhamento à proposta do evento sobre o EMI *para além* da Lei nº 13.415/2017, levantando experiências de outras instituições da Rede Federal de EPCT e partilhando elaborações de pesquisadores(as) brasileiros(as).

Ainda conforme relatado através da Carta Resumo do evento, as palestras e mesas foram pensadas para que elementos imprescindíveis à discussão do EMI do IFC, tais como a Reforma do Ensino Médio em curso, a conjuntura política, os desafios, as possibilidades e as perspectivas de integração e inovação fossem apresentados (IFC, 2017c). O I Seminário programou atividades para os 168 participantes e os direcionou, após as palestras e discussões com todos os presentes, a reuniões menores e temáticas, focadas nos seguintes eixos: *Organização dos Cursos; Formação Integral; Currículo; Avaliação; e Curricularização da Pesquisa e da Extensão.*

As discussões concentradas por temática foram planejadas para que a gestão do IFC reunisse subsídios para seguir estruturando a política institucional e construindo as diretrizes próprias para o EMI. Conforme a Carta Resumo (IFC 2017c), com a realização das discussões temáticas e da formação de grupos de trabalho, os participantes ficaram responsáveis por multiplicarem, após o evento e em cada um dos *campi* do IFC, as experiências do primeiro evento. Outrossim, logo após o I Seminário Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, os(as) trabalhadores(as) foram incumbidos de provocar e coletar informações que fundamentassem a participação de representantes do IFC no *Seminário Nacional do Ensino Médio Integrado*⁴³, para o qual o IFC viabilizou a participação de trabalhadores(as) que estavam

⁴³ O evento nacional, organizado pelo Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE) do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), aconteceu de 19 a 21 de setembro de 2017, no Centro de Convenções Ulysses Guimarães, em Brasília/DF. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/snemi/>>.

envolvidos no movimento institucional de construção de Diretrizes para o EMI do IFC.

Com efeito, no âmbito de cada *campi* do IFC, grupos e participantes do *I Seminário* deram encaminhamentos para a continuidade da construção iniciada que, mais tarde, materializaria “as diretrizes institucionais dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFC”. (IFC, 2017c, p. 2). No entanto, tais encaminhamentos foram determinados pelo nível de adesão dos(as) docentes, pela condução da gestão local, pela disponibilidade de horários e pelas ações formativas adotadas. Por isso, também, as etapas foram induzidas de formas diferentes em cada *campus* do IFC.

Ulteriormente, com o intuito de dar continuidade às atividades coletivas e ampliadas, a gestão do IFC realizou audiências públicas em todos os *campi* do IFC, buscando provocar discussões e proposições para a elaboração das Diretrizes para o Ensino Médio Integrado do IFC. As audiências foram estendidas à comunidade pensando em democratizar a construção das diretrizes institucionais e registrar contribuições, de todos os presentes, relacionados com os seguintes eixos: 1) Avaliação; 2) Curricularização da Extensão; 3) Curricularização da Pesquisa; 4) Currículo; 5) Formação Integral; 6) Organização dos Cursos; 7) Outros (IFC, 2017a).

O arquivo com todas as 356 contribuições registradas, coletadas nas 15 audiências públicas, foi organizado pela gestão e está disponível para consulta online em uma planilha⁴⁴, criada em 2017, para reunir registros e documentos da construção das diretrizes. Além das contribuições registradas, é possível consultar as listas de presença de cada audiência e comprovar a amplitude dessa etapa que reuniu mais de 1.400 pessoas para discutir o EMI do IFC.

Este momento de ampliação das discussões correspondeu à imprescindível tarefa de, conforme preceitua Moura e Baracho (2006) *apud* Moura (2012, p. 6), buscar “consensos mínimos acerca de uma concepção de sociedade, de ciência, de tecnologia, de trabalho, de cultura, de ser humano e, em consequência, do ser humano que se deseja formar e, também, sobre como ocorrerá essa formação”.

Tal busca converge com a problemática assinalada pelo *Documento Base* nacional para o EMI (BRASIL, 2007b, p. 53), em que “não é profícuo que se implante o ensino médio integrado à educação profissional porque essa é a política do MEC, porque a Secretaria de

⁴⁴ Para acessar a planilha, basta seguir o link a seguir: Disponível em: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1jbmfn8e5yRvb1v_Mq26ugTavAmZXIMcm9qnK4bl4f8/edit#gid=1904559103>. Acesso em: 20 mar. 2021.

Educação determinou ou porque a direção da escola assim decidiu”. Faz-se necessário, antes, que a comunidade escolar, em especial os(as) trabalhadores(as) da instituição, entenda a proposta, esteja convencida de sua importância e se comprometa com a materialização do projeto institucional.

E é partir desse processo, sistematizado no arquivo com os registros das contribuições coletadas durante as 15 audiências públicas (IFC, 2017a), que é possível perceber o envolvimento de docentes, técnicos administrativos em educação e discentes do IFC, além de mães e pais de discentes e representantes de órgãos externos. O quadro a seguir apresenta um panorama das audiências públicas realizadas em cada *campus*, que ocorreram de outubro a novembro de 2017.

Quadro 3 – Dados das audiências públicas sobre o EMI do IFC

<i>Campus do IFC</i>	Data (2017)	Presenças registradas	Número de contribuições registradas
Abelardo Luz	18/10	33	22
Araquari	25/10	146	26
Blumenau	27/10	49	15
Brusque	30/10	44	24
Camboriú	23/10	-	27
Concórdia	17/10	480	26
Fraiburgo	20/10	109	16
Ibirama	11/10	71	35
Luzerna	16/10	98	37
Rio do Sul	10/10	117	35
São Bento do Sul	24/10	107	27
São Fco. do Sul	26/10	39	40
Sombrio	31/10	51	11
Sta. Rosa do Sul	01/11	-	19
Videira	19/10	70	40

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados disponíveis na página web do IFC.

Após a realização das audiências públicas, a Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) inaugurou a página web “Caminhando e Construindo: diretrizes para o Ensino Técnico

Integrado do IFC”⁴⁵ a fim de: socializar os eventos internos e os documentos norteadores da discussão; apresentar a legislação que ampara a oferta; elaborar um inventário dos passos dados institucionalmente; e reunir registros fotográficos e audiovisuais que exprimem a construção do documento-base do EMI do IFC.

Essa etapa, que denominamos a “construção das Diretrizes”, foi possível a partir da movimentação iniciada em 2012, que já amadurecia o conteúdo do documento pretendido. Das questões enviadas aos(às) docentes do EMI do IFC, quando perguntados sobre a participação nas etapas institucionais, inferimos que, durante a etapa de “construção das Diretrizes Institucionais (2017-2019)”, 47 dos(as) 92 docentes responderam afirmativamente a respeito de sua participação naquele momento. Tal número representa 50,5% dos que responderam ao questionário e indica que essa foi a etapa em que mais docentes participaram das discussões, sendo por meio dos eventos ampliados ou de reuniões reduzidas, sem que distinguíssem, no entanto, se presenciais ou remotamente – por webconferências.

Produzir dados para compreender a participação dos(as) trabalhadores(as) do IFC é fundamental para discutirmos a importância da construção coletiva de políticas que está na esteira dos pressupostos para uma gestão democrática - que é um princípio constitucional e aparece também na LDB (BRASIL, 1988; 1996). Experimentar processos democráticos e coletivos na elaboração de políticas não é uma regra no Brasil, visto que somos um país sem tradição democrática no âmbito dos espaços institucionais, e esse aspecto insere muitos desafios para se pensar e avançar com processos materialmente - e não apenas formalmente - democráticos.

No caso da gestão participativa, esta pode ser analisada sob diversas perspectivas, haja vista possuir uma linha tênue, que, na aparência não revela as bases teórico-políticas das intencionalidades do envolvimento dos(as) trabalhadores(as). Conforme observamos no e-book elaborado pelo GTEMI (IFC, 2017d), a flexibilização e a descentralização dos processos de produção, por exemplo, são insígnias neoliberais engendradas na segunda metade do século XX para a solidificação do novo modelo, ou paradigma, de acumulação flexível. É preciso, assim, ter clareza dos aspectos epistemológicos e teórico-políticos para defendermos princípios descentralizadores, democráticos e ampliados.

As análises da etapa de construção do documento institucional do IFC, com base em algumas reflexões de Moura (2012), permitem-nos apontar que as tentativas de que tais

⁴⁵ Como já dito, em 2021, a Página foi renomeada para “Caminhando Construindo: Diretrizes e avaliação dos Cursos Técnicos Integrados”.

processos decisórios fossem ampliados devem ser destacados como potencialidades do processo. Isso porque é imprescindível:

[...] buscar a superação dos processos decisórios centrados nos indivíduos ou em pequenos grupos – mesmo que eleitos – em benefícios de processo de construção e decisões coletivas, que devem envolver, além dos dirigentes, os docentes, o pessoal técnico-administrativo, os estudantes, os seus familiares e a própria comunidade onde está inserida cada unidade escolar. (MOURA, 2012, p. 8-9).

Importa realçar que a opção por democratizar as discussões, por parte da gestão institucional, é defendida a partir da intenção de “tirar os(as) trabalhadores(as) do olhar individual e pensar a instituição como um todo” (E2). Nesse sentido, analisamos como uma potencialidade, que contraditoriamente é um dos pontos mais desafiantes do trabalho coletivo, porque, como dito pelo(a) entrevistado(a) (E2), é um trabalho que precisa ser coletivo, mas também precisar respeitar o lugar de fala das pessoas e a contribuição que cada olhar pode dar.

No que diz respeito à perspectiva dos(as) docentes do EMI do IFC que responderam ao questionário desta pesquisa, quando perguntados se consideram que a construção das diretrizes institucionais foi democrática e coletiva, os dados revelaram que uma maioria, precisamente 66%, consideraram afirmativamente, e outros 34% acreditam que não foi uma construção coletiva e democrática (vide Q4)⁴⁶.

Após as atividades de 2017, especialmente com o evento institucional ampliado e com as 15 audiências públicas, visando dar andamento à construção das diretrizes institucionais de forma participativa, criou-se uma comissão, que se constituiu como um eixo para a continuidade dos trabalhos no âmbito de cada unidade do IFC. Tal comissão, vinculada à PROEN, foi constituída a fim de “construir, instituir, implantar e acompanhar as Diretrizes dos Cursos Técnicos, bem como acompanhar e avaliar a efetivação das diretrizes nos cursos técnicos do IFC” - Art. 1º, § 1º da Portaria de constituição - e, chamada de Comissão Institucional Permanente de Implantação e Acompanhamento das Diretrizes dos Cursos Técnicos (CIPATEC), foi nomeada por meio da Portaria Reitoria nº 396, de 17 de abril de 2018.

A CIPATEC tinha e tem como integrantes 10 trabalhadores(as) que atuavam e atuam na alta gestão e/ou Reitoria, além dos(as) Diretores(as) do Departamento Educacional⁴⁷, dos(as)

⁴⁶ Q4 corresponde à questão 4 do Questionário enviado aos docentes do Ensino Médio Integrado do IFC, e as motivações serão analisadas na seção seguinte. As questões podem ser conferidas no Apêndice B.

⁴⁷ A partir de 2020 o cargo de Direção do Departamento Educacional (DDE) foi renomeado para Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão (DEPE).

Coordenadores(as) Gerais de Ensino, um representante do Núcleo Pedagógico de cada *campus*, e os(as) Coordenadores(as) dos cursos de Ensino Médio Integrado. Assim, ainda, uma subcomissão da CIPATEC foi designada para decidir questões não consensuadas pela plenária da Comissão.

De acordo com o Artigo 2º da Portaria Reitoria nº 396, de 17 de abril de 2018, a CIPATEC seria regulamentada nas “Diretrizes do Ensino Técnico” - documento que, naquele momento, ainda não havia sido aprovado no IFC e se materializou em 2019, com a Resolução nº 016/2019/CONSUPER/IFC. O papel da CIPATEC, que tem como integrantes trabalhadores(as) que conduzem atividades ou desempenham funções de coordenação pedagógica, retomou a estratégia adotada na etapa inicial do percurso do IFC, com um grupo contando com representantes das unidades do IFC assim como o GTEMI durante os anos de 2012 a 2017.

A CIPATEC, no entanto, também não contempla todas as categorias da comunidade acadêmica, tal como o GTEMI. Percebeu-se, documentalmente, que alguns/algumas estudantes dos cursos de Ensino Médio Integrado participaram dos eventos ampliados, como os Seminários e as Audiências Públicas, mas não integraram ou integram a comissão de implantação, acompanhamento e avaliação da política institucional de EMI do IFC - a CIPATEC.

O material audiovisual disponível na página oficial do IFC (EDUCAÇÃO..., 2018), que é uma de nossas fontes documentais, apresenta que, a partir de abril de 2018, foram iniciadas webconferências pautando a construção das diretrizes voltadas a todas as áreas da “educação básica” e todas as da “formação profissional”. Assim sendo, demonstrou observar e se comprometer com o dispositivo constitucional que assinala que a educação deve visar o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1998, n.p.). A partir disso, ressaltamos, o IFC estruturou seu documento para o EMI na direção diametralmente oposta à que a Reforma do Ensino Médio propõe - Lei nº 13.415/2017 e BNCC-EM, pois a reformulação nacional do ensino médio propõe uma formação a partir do desenvolvimento de competências e nega um conjunto de disciplinas e conhecimentos que deveriam compor núcleo básico, historicamente sistematizado pela humanidade, para uma educação básica de nível médio.

Os trabalhos realizados por meio das webconferências, iniciadas em 2018, também foram destinados à construção do perfil do egresso de cada curso integrado. Esse perfil busca estabelecer, em linhas gerais, a resposta à seguinte questão: “que perfil de cidadã(o)-

trabalhador(a) defendemos e contribuiremos com a constituição a partir de nossos cursos?”

Nesse momento, em 2018, os cursos de Ensino Médio Integrado eram 15 e se distribuíam em 37 ofertas - e em 62 turmas, conforme o quadro a seguir:

Quadro 4 – Cursos de EMI, ofertados em 2018, utilizados para a construção do perfil do egresso

Curso Técnico Integrado ao EM	Número de ofertas	Número de turmas
Agropecuária	7	20
Informática	11	19
Automação Industrial	3	3
Química	2	3
Hospedagem	2	3
Segurança do Trabalho	2	2
Administração	2	2
Eletromecânica	1	2
Eletroeletrônica	1	2
Alimentos	1	1
Vestuário	1	1
Mecânica	1	1
Agroecologia	1	1
Guia de Turismo	1	1
Controle Ambiental	1	1

Fonte: elaborado pela autora, com base no vídeo institucional (EDUCAÇÃO..., 2018).

Ainda durante essa etapa de construção, os encontros, realizados via webconferência, seguiram discutindo e deliberando acerca de aspectos conceituais, teóricos, políticos e metodológicos dos cursos, tendo como referência o perfil do egresso de cada curso, de maneira que os itinerários integrados se comprometessem com a formação integral defendida.

Com o propósito de seguir construindo, coletivamente, as Diretrizes institucionais que subsidiariam a ulterior reestruturação dos Projetos Pedagógico dos Cursos Integrados, em agosto de 2018, o IFC promoveu no campus Brusque o II Seminário de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio do IFC - Luz, câmera, ação: construindo diretrizes. A Carta Memória do II Seminário sintetizou que:

[...] neste II Seminário tivemos uma etapa inicial, de formação e contextualização e, em continuidade, etapa de discussão e elaboração das diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do IFC. Participaram do evento os integrantes da Comissão Institucional Permanente de Implantação e Acompanhamento das Diretrizes dos Cursos Técnicos (CIPATEC), bem como alunos e docentes do campus Brusque, contabilizando mais de 150 participantes. Ainda, para a participação efetiva de toda a comunidade, o evento foi transmitido ao vivo para os *campi* do IFC, via webconferência/RPN. (IFC, 2018, p. 2).

As duas principais discussões do primeiro dia desse evento foram conduzidas por convidados externos, a saber: Marise Ramos (EPSJV/Fiocruz) e Manuel Alfonso Diaz Munõz (UNIVERITAS) com os temas “Tempos modernos: politecnia, caminhos e travessias” e “Dança com lobos: o desafio de aprender com os adolescentes”, respectivamente. No segundo e terceiros dias, a organização conduziu os presentes a discutirem, e aprovarem o conteúdo das Diretrizes, levando em conta todo o percurso de formação, embates e desafios iniciado ainda em 2012. Os pontos abordados no II Seminário foram discutidos por trabalhadores(as) - gestores, docentes, TAEs - e estudantes do IFC e a Carta Memória do evento registra que:

As diretrizes traduzem, como princípio norteador, a concepção filosófica, epistemológica, política e pedagógica que envolve a formação integral, omnilateral e politécnica, a ser materializada nos projetos pedagógicos dos cursos e nos currículos e práticas integradas e integradoras do IFC. (IFC, 2018, p. 8).

Após esse evento, em que é possível inferir que o texto das Diretrizes já se encontrava bastante desenvolvido, o teor do documento base para o EMI do IFC seguiu sendo discutido e elaborado, parágrafo por parágrafo, por grupos de trabalhadores(as) em cada uma das unidades do IFC.

A fim de melhor compreender a participação estudantil durante a coleta e a produção de dados junto aos(as) trabalhadores(as) do IFC, buscamos perguntar sobre a participação (ou não) dos(as) estudantes no percurso de discussão e elaboração das Diretrizes do EMI. Em duas entrevistas, que consideramos bastante relevantes para responder à problemática, pudemos perceber que, a partir do olhar de um(a) trabalhador(a) integrante da CIPATEC que é parte da gestão de um campus, o tempo e o orçamento foram insuficientes para possibilitar maior participação dos(as) estudantes nas discussões, conforme é possível observar na entrevista com E5:

Antes da constituição da CIPATEC, nos seminários em Camboriú e Brusque, já foi possível sentir que a **falta de orçamento** não permitiu uma maior participação dos

professores. Não existia orçamento para diárias. As diárias já eram reduzidas em função do orçamento então mesmo que houvesse muito interesse de professores e estudantes, **consequimos levar uma vez só os estudantes para participar da discussão e seria importante ter levado mais estudantes para participar.** [...] eu acho que **faltou tempo** para ouvir as pessoas, ouvir mais a opinião das pessoas e **ouvir mais os estudantes que são os maiores interessados e que podem avaliar e sugerir porque eles que vivenciam o curso inteiro.** Se a gente tivesse tempo para ouvir os estudantes acho que viriam boas ideias deles. Acho que não houve tempo suficiente. [...] Até tiveram alguns momentos que a gente teve uma maior participação dos docentes, em que houve reuniões com eles através de encaminhamentos dados pela reitoria, mas não foi suficiente. E principalmente para o estudante, não foi suficiente para a gente conseguir dizer para ele qual era a nossa intenção com aquele encontro, o que era a discussão da reformulação dos PPCs dos cursos, gostaríamos de ouvir de vocês tais coisas [...]. (E5, grifos nossos).

A partir dessa entrevista, mais uma vez nos deparamos com a insuficiência orçamentária como um desafio encontrado também durante a construção das Diretrizes. Associado a essa questão está a falta de tempo para que fosse possível envolver mais estudantes no processo de fortalecimento do EMI e da reorganização de seus cursos. No que tange ao problema histórico da insuficiência do orçamento público, este tem sido asseverado após o estrangulamento orçamentário imposto pela EC nº 95/2016, e os desafios próprios de qualquer movimento que busca o alinhamento e a consolidação de uma proposta educacional são ainda mais intensificados por essa determinação.

Já para outro membro da CIPATEC, integrante da gestão de outro *campus*, o que se manifestou é que não foi percebida a necessidade da presença estudantil por se tratar de tema complexo e que exige conhecimento global sobre os embates. Nas palavras do(a) entrevistado(a) E6:

Na parte de discussão de carga horária, de quanto cada disciplina, eu acho que não [houve participação dos(as) estudantes] porque é uma coisa muito específica e que os estudantes não têm como dimensionar. Pelo menos nessa visão das coordenações. Exatamente o quanto precisa de carga horária, de determinada disciplina, enfim... Eu não te dou certeza, mas eu acho que na discussão das cargas horárias de cada disciplina **não houve envolvimento dos estudantes.** [...] **porque o estudante, ele conhece a realidade deles, mas ele não tem essa visão do todo, do curso inteiro e aí não se viu em princípio que houvesse essa necessidade.** Mas não houve mesmo envolvimento dos estudantes nessa discussão. (E6, grifos nossos).

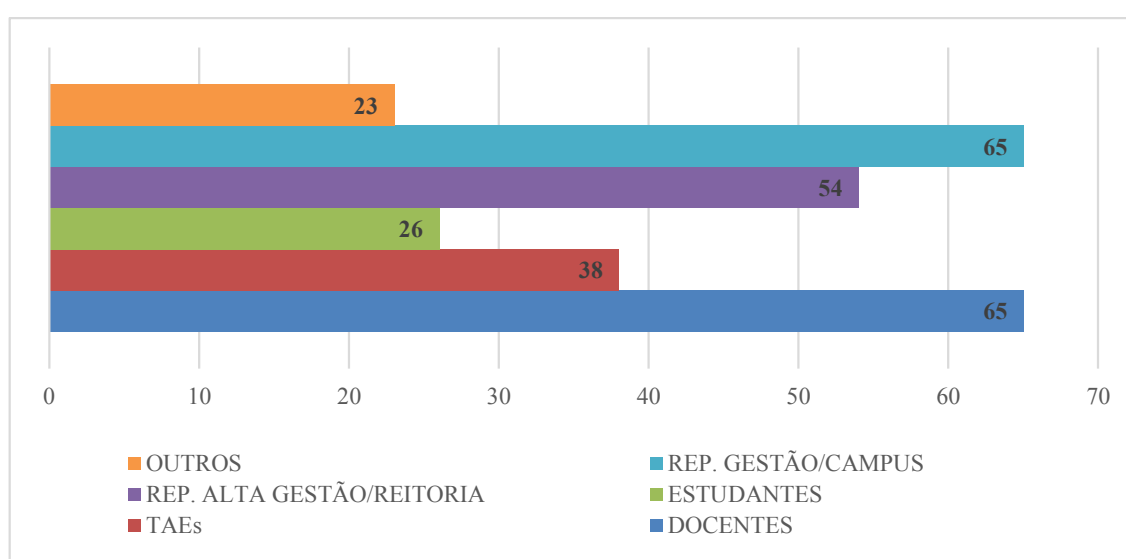
No questionário encaminhado aos(as) docentes do EMI do IFC, perguntados(as) sobre a presença das categorias da comunidade acadêmica durante a construção das Diretrizes (vide Q6), os(as) docentes indicaram que perceberam a participação de todos os segmentos, assim sendo: 69,9% perceberam a presença de “docentes e/ou representantes da gestão do campus”;

40,9% notaram a presença de “Técnicos Administrativos em Educação (TAEs)”;

58,1% perceberam a participação de “representantes da alta gestão/reitoria”;

28% apontaram a presença de “estudantes”; além de outros, onde se encaixam os que “não sabem” ou alguma outra resposta que não responde às categorias da comunidade classificadas: Vejamos a representação gráfica dessas respostas, a seguir:

Gráfico 1 – Percepção sobre a presença das categorias da comunidade acadêmica durante a construção das Diretrizes para o EMI do IFC, em porcentagem



Fonte: elaborado pela autora.

O fomento à participação de estudantes dos cursos de Ensino Médio Integrado do IFC não apareceu documentalmente de forma clara, e os dados da pesquisa de campo revelam que apenas 26 docentes perceberam ou recordam a participação de estudantes. Não obstante, foi observada, através dos registros das audiências públicas, a participação de estudantes do EMI, assim como, em menor número, nos dois seminários ampliados, de 2017 e 2018, mas não há representação estudantil na CIPATEC.

É compreensível que, por se tratar de um percurso institucional iniciado ainda em 2012, os(as) estudantes não tenham podido acompanhar todas as discussões e entender as complexidades do processo, pois os cursos de EMI do IFC têm duração de três anos, conforme apontado pela entrevista retrocitada (E5). Esse aspecto deve ser considerado para nossas análises, mas não se justifica *per se*. Ainda que representações estudantis não tenham podido acompanhar todo o processo, pelo tempo determinado e/ou limitado que estão na instituição durante seu curso, muitos(as) trabalhadores(as) também não conseguiram fazê-lo por razões de

múltiplas ordens. A rotatividade apontada e identificada no GTEMI, por exemplo, demonstra que nem todos os integrantes do Grupo de Trabalho atuaram de 2012 a 2017 nas atividades e ações dos representantes de cada *campus*, tampouco todos(as) os(as) trabalhadores(as) do IFC puderam participar de todo o processo. Dessa maneira, como questões refletidas, que são basilares para o aprimoramento de processos democráticos e coletivos, a garantia da participação de estudantes na discussão de temas que interferem diretamente sobre seus percursos formativos nos parece indispensável para fortalecer os princípios e as construções democráticas almejadas neste chão em que pisamos, e, assim sendo, é plenamente possível que a CIPATEC tenha representantes estudantis e contemple este seguimento.

A esse respeito, aliás, cabe-nos sobrelevar os episódios históricos, nacionalmente protagonizados por milhares de estudantes com o movimento “Ocupa”, do qual fizeram parte centenas de estudantes do IFC durante os últimos meses de 2016. Isso, pois, alguns *campus* do IFC⁴⁸ foram ocupados pelo movimento estudantil, majoritariamente secundarista, por mais de 30 dias, como forma de denunciar e repudiar: a MPV nº 746/2016, que instituiu a Reforma do Ensino Médio; a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241⁴⁹; os Projetos “Escola Sem Partido”; entre outras pautas locais que se diferenciavam por *campus*.

A luta protagonizada pelo movimento estudantil durante o período citado se constituiu em um marco recente que, também no IFC, explicitou que vários(as) estudantes reivindicam mais espaço e mais participação nas decisões políticas e de gestão, buscam entender sobre seus itinerários formativos e lutam em defesa de uma educação pública e de qualidade socialmente referenciada. Tais elementos, de cunho ético-político, corroboram, conforme defendido pela proposta de EMI, a perspectiva omnilateral de formação humana.

Feito esse destaque, durante a discutida etapa do percurso institucional, que teve a construção das Diretrizes Institucionais para o EMI como cerne, demonstrou-se entender a importância de processos apoiados na participação coletiva dos sujeitos que constituem o IFC, ainda que sejam necessários aprimoramentos, e, assim, a instituição deu importantes passos reconhecendo que ninguém mais do que “o próprio coletivo conhece a sua realidade e, portanto, está mais habilitado para tomar decisões a respeito do currículo que vai levar à prática”.

⁴⁹ Durante a tramitação na Câmara dos Deputados era a PEC nº 241. No Senado Federal, levou a numeração PEC nº 55 e seu conteúdo foi aprovado e promulgado como a Emenda Constitucional nº 95. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm>. Acesso em: 18 jun. 2021.

(MOURA, 2012, p. 11).

Decorridos quase dois anos de elaboração do documento base institucional para os cursos integrados, em março de 2019, as Diretrizes foram encaminhadas para aprovação pelo Conselho Superior (CONSUPER) do IFC. Na reunião ordinária desse Conselho, realizada nos dias 21 e 22 de março, foram apreciadas e aprovadas as Diretrizes para o Ensino Médio Integrado do IFC por meio da Resolução nº 016/2019/CONSUPER/IFC.

A Resolução nº 016/2019/CONSUPER/IFC, que estabelece Diretrizes para a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal Catarinense (IFC, 2019^a), entrou em vigência a partir de 21 de março de 2019 e se tornou o documento institucional axial que deve orientar, em termos epistemológicos, teórico-políticos e metodológicos, a organização de todos os Projetos Pedagógicos e os currículos dos cursos de Ensino Médio Integrado. Discutiremos na subseção seguinte os desdobramentos da etapa de implementação das Diretrizes para o Ensino Médio Integrado do IFC.

4.2.3 As Diretrizes para o Ensino Médio Integrado do IFC e sua implementação (2019-2021)

O documento institucional, como resultado do longo processo até aqui discutido, foi aprovado por meio da Resolução nº 016/2019/CONSUPER/IFC como já apresentado. Em seu preâmbulo, esse documento estabelece, *in verbis*:

A Presidente do Conselho Superior do Instituto Federal Catarinense – IFC, professora Sônia Regina de Souza Fernandes, no uso de suas atribuições conferidas pelo Decreto não numerado de 12/01/2016, publicado no Diário Oficial da União no dia 13/01/2016, e considerando: O processo 23348.007019/2018-99; Lei Nº 11.892/2008 e Resolução CNE/CEB nº 06/2012 quanto aos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio; A decisão do Conselho Superior em reunião Ordinária realizada nos dias 21 e 22 de março de 2019;

Resolve:

Art. 1º - APROVAR as Diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal Catarinense, na forma do anexo desta Resolução.

Art. 2º - Revogar disposições contrárias.

Art. 3º - Esta Resolução entra em vigor a partir de 21/03/2019.

O texto das Diretrizes, que constitui o anexo da Resolução nº 016/2019 do Conselho Superior, é composto por uma apresentação, 105 artigos e anexos contendo o perfil do egresso de cada curso e os conhecimentos da área – entendidos como necessários para possibilitar o alcance do perfil do egresso apregoado. Tal documento se apresenta como resultado:

[...] de um processo colaborativo que envolveu a participação de diversos atores (estudantes, professores, técnicos administrativos, família) em momentos de diálogos, estudos, reuniões, questionários, audiências públicas e seminários, na busca de compreender e expressar os anseios da comunidade IFC nas questões relacionadas a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio. (IFC, 2019a, p. 1)

Embora os Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IFs) contem com documentos amplos e gerais, utilizados para a regulamentação da educação profissional integrada ao ensino médio dessas instituições, o anexo da Resolução nº 016/2019 do IFC visa:

[...] constituir-se em um documento que traduza a compreensão dos sujeitos da implementação dessa política, a partir das reflexões acerca da concepção filosófica, epistemológica, política e pedagógica que envolve a formação integral, omnilateral e politécnica, a ser materializada nos projetos pedagógicos dos cursos e nos currículos e práticas integradas e integradoras. (IFC, 2019a, p. 1, grifo nosso).

O texto explicita que as reflexões realizadas acerca da concepção de formação assumida tomaram por referência o e-book *Ensino Médio Integrado no IFC: estudos e reflexões* (IFC, 2017d), fruto das discussões do Grupo de Trabalho Ensino Médio Integrado (GTEMI) do IFC, que foi constituído, como já discutimos, para dar os passos iniciais do movimento em análise e que foi observada toda a “legislação educacional que ampara a criação, função social e organização administrativo-didático-pedagógica para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio” (2019a, p. 1). Em síntese, a legislação educacional observada, de acordo com a página institucional, foi a Lei nº 11.892/2008; a Resolução CNE/CEB nº 6/2012; a Lei nº 13.415/2017; e, além disso, os documentos orientadores para a oferta do Ensino Médio Integrado nos IFs produzidos pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) e os documentos elaborados durante eventos institucionais do IFC, audiências públicas e os trabalhos do GTEMI.

É importante sobrelevar que a Lei nº 13.415/2017 não é elencada no corpo da Resolução, tampouco no texto das Diretrizes para o Ensino Médio Integrado do IFC. Esta ausência pode ser justificada em razão da compreensão que se tem de que o Ensino Médio Integrado é constituído por características próprias e está submetido às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução CNE/CEB nº 06/2012), o que, em nossa análise e à luz de toda a discussão que circunscreve tal campo, é

coerente.

Contudo, em janeiro de 2021 foram homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica por meio da Resolução CNE/CP nº 1/2021 e esse novo documento orientador curricular que abrange toda a Educação Profissional e Tecnológica revogou a Resolução CNE/CEB nº 6/2012. Nesse sentido, embora ainda não possamos dimensionar quais serão os impactos destas novas Diretrizes, por se tratar de um documento bastante recente, é necessário colocarmos a Resolução CNE/CP nº 1/2021 na esteira das contrarreformas educacionais que representam, no último período histórico, uma ameaça à política de integração curricular e de formação integral, isto é, para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, sobretudo em sua oferta integrada ao Ensino Médio.

No âmbito do IFC, o documento institucional que é objeto de análise desta dissertação está em plena implementação e orientou, durante os anos de 2019 e 2020, a elaboração de documentos dos cursos integrados a partir da base conceitual do EMI.

Nesse escopo, o documento das Diretrizes (IFC, 2019a) elenca singularidades desta proposta de articulação e destaca que a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio:

- é uma importante estratégia para o efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da e pela sociedade;
- exige a superação do enfoque tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas;
- requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber científico e tecnológico, a valorização da cultura do trabalho como princípio educativo e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho;
- deve estar centrada no compromisso de oferta de uma educação integral, omnilateral e politécnica, o que requer a integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;
- assume o trabalho como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da concepção filosófica da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;
- estabelece a indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem, entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem e assegurada no currículo e na prática

pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular e articulando o ensino, a pesquisa e a extensão.

Tais singularidades reafirmam os posicionamentos institucionais já depreendidos durante o processo em que esse documento foi elaborado. No mesmo sentido, o conteúdo das Diretrizes expressa que se ancora em uma proposta para defender uma educação emancipatória,

[...] que proporcione aos estudantes formação humanística e cultura geral integrada à formação técnica, tecnológica e científica, pautada pelos princípios da democracia, da autonomia e da participação crítica e cidadã, que os habilite a compreender que uma formação nesta perspectiva precede a qualificação técnica para o mundo do trabalho. (IFC, 2019a, p. 2).

E, para que atinja esse fim, o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) do IFC afirma compreender como indispensável que as bases do EMI circunscrevam os currículos e as práticas pedagógicas desenvolvidas. Por isso, acredita-se, conforme o documento das Diretrizes, que a elaboração do documento institucional que dispõe sobre as Diretrizes para o EMI se constitui no documento de deve orientar “a construção de projetos pedagógicos dos cursos de Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio” (IFC, 2019a, p. 2) e, portanto, de currículos que viabilizem a proposta formativa defendida.

Para tal reflexão, e coerentemente com a perspectiva sinalizada pelo Ensino Médio Integrado do IFC, trazemos as contribuições de István Mészáros (2008, p. 58-59) para defender que “os princípios orientadores da educação formal devem ser desatados do seu tegumento da lógica do capital, de imposição de conformidade, e em vez disso mover-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes”. Assim, para que as aspirações apontadas, ou seja, a fim de que uma educação emancipatória possa ser desenvolvida, as práticas pedagógicas institucionais devem corresponder aos princípios apontados documentalmente, e, dessarte, a importância da construção coletiva ganha ainda mais peso e significado.

Fechando a apresentação do documento institucional em análise, reafirma-se que os elementos basilares sobre os quais se erguem as diretrizes próprias para o EMI no IFC visam uma formação “omnilateral” e são convergentes ao:

[...] compromisso dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que consiste em aliar-se aos interesses e às necessidades da população excluída, portanto,

dos grupos humanos hoje marginalizados, a exemplo dos estudantes oriundos da classe trabalhadora mais empobrecida. (IFC, 2019a, p. 2).

Atentando-nos aos artigos desse documento, é notória a observância à legislação vigente à época, como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012), a Lei nº 11.892/2008 e o Documento Base: Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (MEC/SETEC, 2007b), já citados. Igualmente, a concepção que baliza as Diretrizes para o EMI do IFC é convergente às elaborações teóricas e à construção precedente. No Capítulo II, que é dedicado à concepção e aos princípios norteadores das Diretrizes, a concepção apresentada no Artigo 6º firma que:

A Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio, no IFC, é compreendida a partir de uma concepção de formação humana que toma a perspectiva da integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral, de modo a integrar, de forma unitária, as dimensões fundamentais da vida: o trabalho (como princípio educativo), o conhecimento (ciência e tecnologia) e a cultura, numa superação da dualidade entre Educação Básica e Educação Técnica. (IFC, 2019a, n.p.).

Concernente aos princípios assumidos, o Artigo 7º do documento das Diretrizes para o EMI do IFC (IFC, 2019a) traz:

- 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 a serem desenvolvidas por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão planejadas de acordo com o perfil do egresso;
- II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional por meio de atividades previstas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC);
- III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica institucional e do desenvolvimento curricular;
- IV - articulação da Educação Básica com a formação técnica, na perspectiva da Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio, ou seja, na 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, a ser verificada, no PPC e inclusive, nos Planos de Ensino e nos instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes;
- VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem, a ser

verificada, principalmente, por meio do desenvolvimento de práticas profissionais, visitas técnicas, estágios, dentre outras formas de integração e contato com a prática real de trabalho a serem previstas no PPC;

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 e cultural dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo, a ser demonstrada na apresentação e justificativa do PPC e efetivada por meio das atividades desenvolvidas no percurso formativo do curso;

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, previsto no PPC e de acordo com as ações inclusivas desenvolvidas pelo IFC;

XI - reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo, previsto no PPC e de acordo com as ações inclusivas desenvolvidas pelo IFC;

XII - reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, as quais estabelecem novos paradigmas a serem trabalhados no percurso formativo do estudante;

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, as Diretrizes Curriculares Nacionais, estas Diretrizes Institucionais e outras complementares adotadas pelo IFC;

XIV - flexibilidade na construção de percursos formativos diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades da instituição, nos termos do respectivo projeto político-pedagógico e destas diretrizes institucionais vigentes;

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, nos termos destas diretrizes e previsto no PPC;

XVII (*sic*) - respeito ao princípio constitucional e legal do pluralismo de ideias e de

concepções pedagógicas.

Estes princípios norteadores referenciam-se substancialmente nos termos estabelecidos pela Resolução CNE nº 6, de 20 de setembro de 2012, que definiam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio até janeiro de 2021, quando, então, a Resolução CNE/CP nº 1/2021 foi publicada e revogou aquela Resolução.

É evidente que o texto publicado no âmbito do IFC representa um importante instrumento para a materialização da proposta e da concepção do EMI, contudo, conforme Santos, C. (2019, p. 23) ressalta “a implementação do ensino médio integrado depende do engajamento dos agentes envolvidos”. O documento que dispõe sobre as Diretrizes para o EMI do IFC simboliza não só a síntese de um longo percurso como também é o indutor de um processo necessário e consequente, a saber: o alinhamento dos Projetos Pedagógicos dos Cursos integrados e, neles, a reorganização do currículo integrado. Isso, pois, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é o principal documento do Curso e carrega “a identidade de um curso, com toda a proposta pedagógica que pretende ver implementada [...]” (SANTOS, C., 2019, p. 22).

Avançando sobre o inteiro teor do principal documento institucional para os cursos de EMI, foi possível identificar alguns aspectos controversos, que merecem ser problematizados, dado que apresentam elementos que podem configurar uma incorporação de dispositivos da Lei nº 13.415/2017, embora não assumam tal concepção explicitamente, e, por isso, revelam contradições.

Entre os aspectos controversos, observamos que, quando as Diretrizes para o EMI do IFC tratam da organização curricular dos cursos integrados, as Diretrizes do IFC expressam que:

Art. 27. A organização curricular de cada curso deverá contemplar os conhecimentos relativos às áreas de saber: Artes, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Matemática, Língua Portuguesa, Línguas Adicionais, Química, Sociologia e específica de cada curso. § 1º. **Os conhecimentos relativos às áreas do saber Português e Matemática deverão se fazer presentes em todos os períodos letivos do curso.** § 2o. Todo curso deverá prever línguas adicionais, em articulação com o Centro de Línguas do IFC (CLIFC), com turmas formadas conforme proficiência do estudante, tendo como oferta mínima: a) **a Língua Inglesa enquanto componente curricular obrigatório;** b) a Língua Espanhola e a Língua Brasileira de Sinais (Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005) enquanto componente curricular optativo. (IFC, 2019a, p. 11, grifos nossos).

Se o Artigo 6º das Diretrizes institucionais assinala que, em termos de concepção, o EMI do IFC “exige a superação de práticas de justaposição, **eliminando qualquer perspectiva**

de hierarquização dos saberes do currículo” (IFC, 2019a, p. 4, grifo nosso), quais razões justificariam a obrigatoriedade de apenas duas áreas do saber em todos os períodos do curso integrado e da Língua Inglesa como língua obrigatória no currículo? Seria uma adequação do EMI às modificações na LDB/1996 provocadas pela Lei nº 13.415/2017, que exprimem a supervalorização do ensino de Língua Portuguesa e Matemática ao estabelecerem a obrigatoriedade destas nos três anos do ensino médio (Lei nº 9.394/1996, art. 35-A, § 3º)?

Essa modificação, dada pela Contrarreforma do Ensino Médio - Lei nº 13.415/2017, que confere enfoque para a Matemática e para a Língua Portuguesa, conforme analisa Ferretti (2018, n.p.), “tem tudo a ver com a valorização das avaliações de larga escala do tipo Pisa [Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, da OCDE]”. A obrigatoriedade de tais disciplinas em todos os anos do “novo” Ensino Médio vai ao encontro da qualidade buscada, que se ancora nos resultados de exames em larga escala e desconsideram muitos outros fatores históricos, econômicos, sociais e culturais.

Assim, do mesmo modo, de acordo com a Contrarreforma nacional, inclui-se como obrigatório o ensino da língua inglesa no ensino médio e a possibilidade, em caráter optativo, de outras línguas - Art. 35-A, § 4º (BRASIL, 1996), e esse elemento também está presente nas Diretrizes para o Ensino Médio Integrado do IFC.

A partir disso, analisamos que, incorporar aspectos da Contrarreforma do Ensino Médio - Lei nº 13.415/2017 - não condiz com o processo e o movimento de fortalecimento do EMI, produzidos no âmbito institucional, ainda que sejam entendidas as diferenças entre estas duas propostas: a pretendida pelos reformadores que propuseram o “novo” Ensino Médio e a pretendida pelo IFC na oferta do Ensino Médio Integrado. Resistir ao rebaixamento formativo colocado por meio da Lei nº 13.415/2017 e da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, que constituem a proposta do “novo” Ensino Médio, é também um desafio para o IFC, assim como para toda a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, dado que exige um conjunto de políticas e ações que, ainda assim, são eivadas de contradições, próprias do chão em que pisamos, e de limites da oferta educacional no país, marcado pela dependência no contexto capitalista global.

O documento contendo as Diretrizes para o EMI do IFC firma as bases teórico-políticas e metodológicas do EMI e orienta suas práticas pedagógicas, sendo por consequência, um instrumento para a materialização da formação humana defendida. O passo subsequente foi conduzir discussões e alterações necessárias para dar continuidade à caminhada rumo à

implementação, no principal documento do curso, do EMI do IFC, fundado sobre a perspectiva da formação “omnilateral”.

Concebemos que o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), de acordo com Garcia (2017, p. 180), “é a ferramenta que permite à instituição escolar articular suas finalidades estratégicas para consolidação da sua função social, cuja prática se efetiva pela ação dos professores em sala de aula”. Ainda, conforme a nova Organização Didática do IFC, “o PPC é o planejamento estrutural e funcional de um curso” (IFC, 2021), e, além dos aspectos que necessariamente deveriam ser alterados com as novas Diretrizes para o EMI do IFC recém-publicadas, a reorganização do currículo integrado foi a principal tarefa da etapa de implementação das Diretrizes, que, como não poderia ser diferente, revelou-se mais um grande desafio institucional.

O IFC, mostrando-se atento à complexidade da etapa de implementação, promoveu o III Seminário da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio do IFC, evento ampliado que foi conduzido pela Comissão Institucional Permanente de Implantação e Acompanhamento das Diretrizes dos Cursos Técnicos (CIPATEC) e aconteceu de 5 a 7 de junho de 2019, no *campus* Rio do Sul – Unidade Urbana.

A mesa redonda principal do III Seminário, intitulada “Desafios e possibilidades de integrar conteúdos/conhecimentos das áreas do saber para a construção do Currículo Integrado”, foi ministrada por Glaucia Lima Vasconcelos (IFMS). Essa atividade representou uma oferta de formação continuada, pensada para subsidiar a reestruturação dos PPCs e a construção de seus currículos integrados, que estavam em andamento.

Ainda que sozinho seja insuficiente, o Currículo Integrado é um instrumento indispensável para uma proposta que pretende superar a dicotomia entre a formação geral e a formação técnica/profissional. Em todos os demais meses de 2019 e, em alguns cursos, durante o ano de 2020, após a publicação das Diretrizes do IFC, grupos coordenados, em diferentes *campus*, seguiram discutindo e definindo os termos da reestruturação do PPC e do Currículo Integrado de seus cursos, observando os documentos norteadores e contando com o acúmulo do percurso iniciado institucionalmente em 2012.

No instrumento de pesquisa, “questionário”, encaminhado aos(as) docentes do EMI do IFC, perguntamos com que frequência acontecia a integração entre as áreas ditas “básicas” e as áreas ditas “técnicas” no âmbito – *campus* e/ou curso – em que ele/ela atuava. A pergunta que elaboramos foi pensada, de forma interessada, utilizando a dualidade que marca a história da formação em nível médio e colocando entre aspas os termos “área geral/básica” e “área

técnica”. As respostas a essa questão revelaram que uma grande maioria, 71,7%, avalia que “não ocorrem” ou que “raramente ocorrem” integrações de conteúdos e disciplinas; 19,6% responderam que a integração “ocorre frequentemente”; e outros 3,3% não souberam responder. Na alternativa “outros”, que abriu espaço para considerações abertas dos participantes da pesquisa, destacamos duas respostas, que refletiram sobre um desafio que diz respeito ao envolvimento individual do(a) docente. Essas respostas ressaltaram que a integração “depende muito mais do relacionamento dos docentes envolvidos do que pela intermediação institucional” (D6) e ocorre pontualmente, “dependendo mais das parcerias pessoais do que uma mudança proporcionada pela diretriz” (D84).

Tomando as reflexões de Silva, Brandt e Possamai (2020, p. 151), em análise à integração curricular no IFC, temos que:

O desafio de construir um currículo alicerçado na produção de sentido e significado para os estudantes, tanto no que diz respeito a sua formação cidadã quanto para a construção dos saberes necessários para o exercício de atividades profissionais que a formação profissional de nível médio oportuniza, vem sendo enfrentado diariamente [...].

De acordo com a literatura da área e à luz das bases teórico-políticas apresentadas, o Ensino Médio Integrado precisa ser construído coletivamente e, com efeito, explicitado no Projeto Pedagógico do Curso e na organização curricular, que deve ser capaz de possibilitar uma formação em que os aspectos científicos, tecnológicos, humanísticos e culturais estejam visceralmente integrados e incorporados, a fim de que nenhum conhecimento seja só geral ou somente específico (RAMOS, 2005). Ainda nesse rumo, de acordo com Moura (2012, p. 4), tal formação:

Precisa promover o pensamento crítico-reflexivo sobre os códigos de cultura manifestados pelos grupos sociais ao longo da história, como forma de compreender as concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade e, a partir daí, contribuir para a construção de novos padrões de produção de conhecimento, de ciência e de tecnologia, voltados para os interesses sociais e coletivos.

Para tanto, demanda-se formação continuada que ofereça os elementos necessários para compreender no que consiste a concepção do Currículo Integrado, que remete à construção de rupturas com propostas curriculares que possuem a marca da justaposição de disciplinas, em uma lógica de concomitância. Os esforços demandados encontram limites próprios da

totalidade histórica em que a escola, o currículo e a formação humana estão inseridos. Garcia (2017, p. 209), coerentemente com tal concepção, ressalta que:

Engana-se quem pensa que o currículo é meramente um instrumento pedagógico científico e racional que comporta neutralidade na transmissão de conteúdos para socialização do indivíduo na sociedade, onde muitas vezes é reduzido a um conjunto de disciplina denominado de ‘matriz curricular’. No sistema capitalista, onde a sociedade está cindida em classes, a organização curricular reflete os ideais, interesses e pensamentos das classes dominantes e está suscetível à influência de determinantes econômicos, sociais e políticos.

Nesse bojo, o e-book *Ensino Médio Integrado no IFC: estudos e reflexões*, elaborado pelo GTEMI, dedicou um capítulo à orientação sobre o que consiste o Currículo Integrado e as modalidades possíveis de integração curricular, que “podem ser agrupadas em três categorias: a integração pelas competências e habilidades; a integração via interesses dos alunos [...] e a integração de conceitos das disciplinas” (LOPES; MACEDO, 2011 *apud* IFC, 2017, p. 31). Embora tenhamos observado que as formas de integração curricular apontadas nesse documento tenham sido extraídas de autoras do currículo, em consonância com o *e-book*, também pontuamos “que as categorias que tomam como referência as demandas sociais e as questões políticas mais amplas, e a integração por meio de conceitos das disciplinas são as que possuem potencialidade para pensar a formação omnilateral dos sujeitos” (IFC, 2017, p. 33).

Compreendendo as implicações das formas de integração, reafirmamos que a integração por competências e habilidades é incompatível com os pressupostos epistemológicos da proposta do EMI. Isso, pois Ramos (2005, p. 114) nos ensina que:

A proposta de integração que defendemos incorpora elementos das análises anteriores, mas vai além dessas, ao definir de forma mais clara as finalidades da formação: possibilitar às pessoas compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica. Sob essa perspectiva, os conteúdos de ensino não têm fins em si mesmos nem se limitam a insumos para desenvolver competências. Os conteúdos de ensino são conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem.

Como podemos observar, o currículo integrado, para além de sua manifestação como forma, ou seja, sua organização formal, corresponde a uma dimensão epistemológica. Com efeito, seus pressupostos epistemológicos – que buscam compreender a realidade concreta como uma totalidade histórica e dialética – se colocam em oposição à pedagogia das competências e às suas orientações curriculares (RAMOS, 2005).

Na orientação curricular presente no Plano Político Pedagógico Institucional (2019-2023), realça-se, coerentemente à proposta integrada, que:

Pensar um currículo integrado traz os desafios que se estabelecem ao IFC no sentido de assegurar que seus currículos se mantenham comprometidos com a concepção teórico-metodológica da Educação Profissional Técnica, visando à formação omnilateral dos estudantes como sujeitos para a vida em sociedade. (IFC, 2019b, p. 50).

Já no que concerne às possibilidades e aos níveis de integração entre disciplinas, o e-book *Ensino Médio Integrado no IFC: estudos e reflexões* (IFC, 2017d) se baseou em Santomé (1998) e reconhece que:

[...] a construção de um currículo totalmente integrado e interdisciplinar é um grande desafio, talvez inatingível num primeiro momento. Não se faz senão com estudo, práticas interdisciplinares, construções iniciais possíveis, que, com o passar do tempo e a experiência adquirida no campo das práticas, projetos e currículos integrados, oriundos da implementação da política de Ensino Médio Integrado, possam constituírem-se não só em práticas emancipatórias, mas fundamentalmente produzirem sujeitos emancipados. (IFC, 2017d, p. 33).

Nesse contexto, a partir dos marcos históricos estruturais e educacionais já percorridos na seção anterior, uma das dificuldades para a elaboração de uma proposta curricular e para as práticas essencialmente integradas é a cultura escolar historicamente cindida entre educação propedêutica e educação profissional ou, ainda, entre formação geral e formação profissional. Tendo presentes tais aspectos, a bibliografia produzida pelo IFC afirma que tal cultura escolar deve ser desconstruída para que a dicotomia seja superada e a verdadeira integração, materializada (IFC, 2017d).

Outra referência para a construção do currículo integrado no IFC foi o texto intitulado *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em debate*⁵⁰ (CNE, 2010), o qual preceitua, com base nos escritos de Ramos (2005), que “o currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender”. (CNE, 2010, p. 42).

⁵⁰ Tal documento orientador é resultado de audiências públicas promovidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), conforme anotado na página oficial do IFC.

Outrossim, o *Documento Base para a promoção da formação integral, fortalecimento do ensino médio integrado e implementação do currículo integrado no âmbito das Instituições da Rede EPCT*, elaborado pelo FDE/CONIF (2016), também aparece no rol de documentos orientadores da construção e implementação das Diretrizes para o EMI do IFC. Concernente ao currículo, esse Documento define que:

A proposta de ‘currículo integrado’, faz o elo entre a formação geral, técnica e política, conhecimentos de formação geral e específicos para o exercício profissional, tendo o trabalho como princípio educativo. No ‘currículo integrado’ nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente das ciências e das linguagens. (FDE/CONIF, 2016, p. 16).

Tais documentos, que apresentam importantes contribuições e orientações para pensar a integração necessária para a efetivação do EMI do IFC, no entanto também são eivados de pontos controversos, dado o chão histórico em que são produzidos. Sem desconsiderar a importante elaboração voltada ao fortalecimento da proposta e da implementação do currículo integrado, no que diz respeito à duração dos cursos de Ensino Médio Integrado e sua carga horária, o *Documento* do FDE/CONIF (2016) assim orienta:

As instituições **organizarão os cursos de ensino médio integrado, que terão duração de três anos**, incluindo a possibilidade de realização do estágio ao longo do curso. Os cursos Técnicos Integrados terão, no âmbito das instituições previstas pela lei 11.892/2008, será [*sic*] de **3.000, 3.100 ou 3.200 horas**, conforme o número de horas para as respectivas habilitações profissionais indicadas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos-CNCT [...]. (FDE/CONIF, 2016, p. 13, grifos nossos).

Em consonância com o excerto supracitado, que foi utilizado como orientador do percurso institucional de construção e de implementação das Diretrizes, os cursos de Ensino Médio Integrado terão a duração de três anos, incluindo-se a realização de estágio. A discussão concernente à carga horária do curso e sua duração é demasiadamente complexa, uma vez que a distribuição da carga horária em períodos determina o tempo de integralização do curso. No tocante a esse aspecto, durante algumas entrevistas com trabalhadores(as) que atuaram na etapa de construção das Diretrizes para o EMI do IFC, perguntamos sobre a (in)existência de discussões sobre a duração de curso. A partir disso, nas palavras de um(a) entrevistado(a) da alta gestão:

[...] a discussão surgiu para tratar tanto a sobrecarga quanto a duração dos cursos, porque alguns cursos queriam ampliar para mais de três anos para que o curso não ficasse tão sobrecarregado, ao mesmo tempo que garantir toda a carga horária que

queriam. Inclusive tinha um curso do IFC que era de quatro anos. Assim, a gente provocou a discussão e colocou todos os prós e contras e a definição foi do grupo. Não foi porque o CONIF estava indicando no documento [...] A discussão dos três ou quatro anos perpassou muito pela questão de a **necessidade de nossos estudantes entrarem no mundo do trabalho**. Ficaria mais confortável se a gente pudesse ofertar em quatro anos, mas para a nossa finalidade, para o público que a gente atende, **entendeu-se que isso seria uma estratégia não inclusiva pensando na necessidade de inserção dessas pessoas no mundo do trabalho e de seguir o seu caminho**. (E2, grifos nossos).

Em outra entrevista, a questão foi relatada da seguinte maneira por um trabalhador que fez parte do GTEMI:

[...] Brigamos muito para os nossos cursos de Ensino Médio Integrado serem de quatro anos e a gente trouxe o Professor Gabriel Grabowski do Rio Grande do Sul, em atividade de formação, onde deu exemplo de escolas técnicas [...] que utilizavam a matriz de quatro anos. A gente tentou justificar que o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) tinha cursos de quatro anos, mas a maior parte sugeriu fazer **um projeto-piloto e criaram um curso [no campus Araquari, de Química] que era de quatro anos**. Mas, de modo geral, as justificativas contra o aumento do tempo de duração dos cursos eram porque o IFSC também já estava mudando para três anos ou porque tinha que ser três anos por causa de **vestibular** ou por causa de **evasão**, porque lá no IFSC tinha índices de evasão [...] então foi voto vencido. Junto disso teve esse **movimento político de contenção e redução de gastos e isso forçou para que fosse esses três anos, o que representa uma precarização**. (E3, grifos nossos).

Já os(as) trabalhadores(as) da Comissão Institucional Permanente de Implantação e Acompanhamento das Diretrizes dos Cursos Técnicos (CIPATEC), quando perguntados sobre a presença do documento do CONIF e da orientação de duração do curso, afirmaram:

Lembro da discussão sobre ampliar o tempo dos cursos de três para três e meio ou quatro anos. Isso foi, se eu não me engano, até colocado em votação. Na discussão, o argumento mais levantado foi que **talvez a gente perdesse demanda ao aumentar o tempo de curso para três e meio ou quatro por conta de vestibular e curso superior**. E também lembro bem que foi discutido **o fato de aumentar o tempo de curso como uma alternativa para não diminuir a carga horária do curso, para distribuir melhor a carga horária no curso durante mais tempo**. Mas foi voto vencido. (E5, grifos nossos).

Sim, lembro que foi discutido. Inclusive um dos cursos que mais comentou de se transformar em quatro anos é o Agropecuária, dada a resistência de diminuir a carga horária, principalmente da parte técnica, eles sugeriram que fosse em quatro anos. Houve uma discussão sobre isso e alguns concordavam que sim, mas eu lembro muito que a gente colocava em pauta as experiências **de outros Institutos Federais que passaram para quatro anos e tiveram muitos problemas em relação ao fechamento do curso, muitos casos de evasão e porque o aluno conseguiu passar na faculdade em três anos e ele já tinha feito boa parte do médio então acabava evadindo**. Os próprios alunos do curso de Agropecuária chegaram a votar três ou quatro [...] e a gente votou três ou quatro de forma geral, mas lembro que os alunos do curso de Agropecuária votaram, em grande peso, para ser quatro porque eles

também achavam que tinha que ter mais tempo. No fim das contas, de toda a discussão que foi realizada, teve como resultado que não **havia necessidade de ampliação porque é um curso técnico e quem quisesse continuar na área poderia fazer curso superior em Agronomia ou Medicina Veterinária, pois a gente não estava formando pequenos graduados, mas sim técnicos.** (E6, grifos nossos).

Sobre a orientação do documento do CONIF, eu realmente não recorro se foi utilizado ou citado [...], mas eu acredito que algum membro da CIPATEC, em algum momento, tenha olhado para esse documento porque surgiu essas discussões na CIPATEC. Essa questão de ampliar de três para quatro anos surgiu, principalmente, como forma de **justificar a ampliação da carga horária de 3.200h para 3.400h ou 3.500h ou 4.000h.** [...] Foi uma questão que perdurou, foi muito difícil e que voltava em vários momentos e que chegava a dificultar outras questões que eram importantes, mas que ficavam dificultadas por essa questão de carga horária [...] Então lembro de falas sobre a ampliação do curso para quatro anos e sobre questionar por que nós tínhamos que nos aproximar muito das 3200 horas, o mínimo [...]. (E7, grifos nossos).

Assim, conforme podemos verificar nas falas dos(as) entrevistados(as), a problemática da duração para a integralização do curso e da carga horária foram tratadas durante a elaboração das Diretrizes, sendo definido, pelo que fica evidenciado, os três anos de duração para os cursos de EMI. De acordo com o termo frequentemente revelado pelas entrevistas, a questão foi “voto vencido”, isto é, decidido pela maioria. É possível identificar também que, mesmo antes das Diretrizes para o Ensino Médio Integrado do IFC, os cursos de EMI eram de três anos em sua imensa maioria, sendo citado apenas um curso com quatro anos na instituição, que tinha caráter experimental.

Os aspectos pontuados, durante as entrevistas, como “pró” aumento – do tempo de duração dos cursos de EMI – centraram-se na necessidade de melhor distribuir a carga horária, sem prejuízo da qualidade, para que não houvesse sobrecarga durante os três anos ou para que não precisasse diminuir a carga horária do curso, assim como na experiência de outras instituições. Já os aspectos contrários ao aumento, haja vista os cursos já serem de três anos antes do movimento em análise, consideraram: i) a necessidade de os(as) estudantes entrarem no mundo do trabalho; ii) a perda de demanda e provável evasão dos cursos; iii) o fato de se tratar de curso técnico e não de “pequena graduação”; e iv) a contenção e redução de recursos/orçamento, que induziu a menor duração do curso.

A esse respeito, mas sem a pretensão de esgotar a discussão, que poderá ser criticada ou revisada em um momento posterior, parece-nos que prevaleceu, na definição do tempo de duração dos cursos integrados do IFC, a defesa da proposta possível em detrimento da proposta desejável e/ou ideal, e que esse aspecto evidencia uma concessão ou uma conciliação recuada. Dentro das determinações mais amplas da oferta educacional no país, embora se avance em aspectos como articular a formação básica integrada à formação profissional, as condições

concretas são engendradas a partir da ação humana que conta com a formação inicial e continuada do conjunto de trabalhadores(as) durante seus percursos “individuais” e da falta de amadurecimento institucional para uma alteração da cultura dos três anos.

Quando analisamos parte do texto das Diretrizes para o EMI do IFC, no tocante ao currículo, o Artigo 20 explicita que os currículos dos Cursos Integrados devem ser fundamentados na omnilateralidade, na politecnia, no trabalho como princípio educativo e na pesquisa como princípio pedagógico (IFC, 2019a). Resgatando os escritos de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), no entanto, é preciso ter clareza que o EMI é uma condição social e histórica para que se possa construir um ensino médio politécnico, mas que não pode ser confundido com este pela materialidade em que a oferta educacional está situada.

Para avançar sobre a integração, e na superação da fragmentação curricular e da segmentação na organização curricular, o documento institucional apresenta um rol de exemplos de integração que deverão ser explicitados nos currículos e devem considerar as seguintes possibilidades:

I – Multidisciplinaridade; II – Pluridisciplinaridade; III - Disciplinaridade cruzada; IV – Interdisciplinaridade; V – Transdisciplinaridade; VI - Integração correlacionando diversas disciplinas; VII - Integração através de temas, tópicos ou ideias; VIII - Integração em torno de uma questão da vida prática e diária; IX - Integração a partir de temas e pesquisa decididos pelos estudantes; X – Integração por meio de conceitos; XI – Integração a partir da organização do trabalho em períodos históricos e/ou espaços geográficos; XII – Integração do processo de ensino com base em instituições e grupos humanos; XIII – Integração por meio de descobertas e invenções; XIV – Integração a partir da organização do trabalho por meio das áreas do conhecimento (IFC, 2019a).

A partir da publicação de tais Diretrizes, com a intenção de garantir um mínimo de integração nos currículos dos cursos de EMI, prevê-se que “os cursos deverão assegurar na organização curricular carga horária a partir de 15% do total, como espaço de intersecção dos conhecimentos que são base tanto para a formação geral quando para a formação técnica. (IFC, 2019a, p. [10]). A disposição constitui a obrigatoriedade de, no mínimo, 15% do currículo compor uma “zona de intersecção” ou ainda um “núcleo politécnico” que deve visar sua expansão a cada atualização das orientações curriculares institucionais, na medida em que sejam conquistadas condições objetivas e subjetivas para potencializar a integração curricular.

No que diz respeito aos prazos para a implantação dos novos termos norteadores do IFC nos PPCs, presentes nas Diretrizes para o EMI do IFC, estipulou-se inicialmente que “os cursos de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio do IFC que se encontram em

funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, atualizando os PPCs para entrarem em vigência em 2020” (IFC, 2019a), o que, no entanto, não foi concluído conforme o previsto e provocou uma prorrogação. Em 2020, o Conselho Superior do IFC (CONSUPER) aprovou texto que altera a Resolução nº 016/2019 para permitir que 10 cursos - 19 ofertas - tenham maior tempo para adequar seus PPCs às novas Diretrizes, atentos aos demais documentos, e implementar a nova organização curricular apenas em 2021.

Por meio da Resolução nº 21/2020, de 17 de abril de 2020, além de outras disposições, alterou-se a Resolução nº 016/2019/CONSUPER/IFC para constar que:

Art. 1º O art. 101 da Resolução/CONSUPER nº 016/2019, de 01/04/2019 passa a vigorar com o acréscimo dos seguintes parágrafos: **§ 1º- considerando a solicitação dos campi de tempo maior para alinhamento entre os cursos e para planejamento da organização curricular, a adequação dos projetos pedagógicos terá vigência em 2021** para os seguintes campi e respectivos cursos Técnicos integrados de Educação Tecnológica: a) Abelardo Luz: Agropecuária b) Araquari: Agropecuária; c) Brusque: Informática e Química; d) Concórdia: Alimentos, Agropecuária e Informática para Internet; e) Rio do Sul: Agroecologia e Agropecuária; f) Santa Rosa do Sul: Agropecuária; g) São Bento do Sul: Informática, Segurança do Trabalho e Automação Industrial ; h) São Francisco do Sul: Administração, Automação Industrial e Guia de Turismo ; i) Videira: Agropecuária, Eletroeletrônica e Informática. § 2º- Para as turmas em andamento, quando possível, poderá ser realizada migração de matriz curricular mediante procedimentos a serem orientados pela PROEN. (IFC, 2020, grifo nosso)

De acordo com a redação do artigo citado, considerou-se a solicitação de vários *campi*, e o encaminhamento de prorrogação do prazo para a reestruturação dos PPCs e para a integração curricular decorrente nos parece bastante sintomático da complexidade desta etapa.

Em 2020, destacamos, fomos profundamente impactados pela pandemia do novo coronavírus que demandou, entre outras ações, a reorganização das atividades escolares. O IFC, assim também, amparado pela legalidade e defendendo os direitos à vida e à integridade da comunidade escolar, adotou Atividades de Ensino Remotas (AERs) visando mitigar os danos impostos pela pandemia.

A demanda imediata pela ampliação da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) colocou na pauta a reorganização de todas as atividades institucionais. Por tal determinação, para analisarmos os impactos da pandemia na implementação das Diretrizes e na reconstrução curricular dos cursos que tiveram o adiamento do prazo para vigência, perguntamos aos(às) docentes do EMI, por meio de questionário eletrônico⁵¹, se a pandemia do novo coronavírus prejudicou a implementação das Diretrizes em discussão, e os

⁵¹ Para acessar o questionário, conferir o Apêndice B deste trabalho.

dados revelaram que: 50% (46 docentes) consideram que sim, prejudicou completamente; 32,6% (30) consideram que a pandemia prejudicou parcialmente a implementação das Diretrizes; 8,7% (8) consideram que não houve prejuízo causado pela pandemia; além de outros 8,7% (8), que não souberam responder. Além disso, em outra questão, buscamos entender se estavam ocorrendo reuniões e/ou discussões pedagógicas e de planejamento integrado, que deveriam ser organizadas semanalmente envolvendo todos os cursos, conforme estabelecido pelas Diretrizes em seu Artigo 53, Inciso VI (IFC, 2019a). Das 92 respostas, apenas sete entrevistados(as) (0,76%) responderam afirmativamente, e os(as) demais apontaram a inexistência ou o desconhecimento dessas reuniões em seus cursos e *campi*, também atribuindo ao contexto pandêmico essa falta de articulação voltada à implementação das Diretrizes para o EMI do IFC. De acordo com tais dados, a pandemia prejudicou a continuidade da implementação das Diretrizes para o Ensino Médio Integrado do IFC como havia sido planejado anteriormente e impôs desafios antes inimaginados.

Além dos(as) docentes do EMI, também perguntamos ao(à) entrevistado(a) da alta gestão do IFC (E2), sobre os impactos da pandemia sobre a implementação e as demais atividades associadas a essa etapa. Conforme pudemos observar, relatamos sua resposta:

No calendário de 2021 está previsto um seminário sobre a Educação Profissional Técnica Integrada ao ensino Médio e tem reuniões da CIPATEC agendadas ao longo do ano. Ou seja, planejado está, mas não posso dizer se a gente vai conseguir realizar por conta da pandemia. O contexto de pandemia traz uma dificuldade muito grande porque fez com que a gente direcionasse os esforços para outros elementos, como se debruçar em fazer formação para uso de tecnologias de informação e comunicação e, por isso, que a gente tinha planejado para o ano passado (2020) a gente já não conseguiu realizar a contento, em termos de capacitação e formação de professores sobre o Ensino Médio Integrado. (E2).

Assim, a entrevista revelou que, sob a perspectiva da alta gestão, as atividades planejadas não aconteceram no ano de 2020 por conta das imposições do contexto pandêmico. O primeiro ano de pandemia impôs desafios, perdas e danos incontáveis a múltiplas esferas da vida, mas, sem desconsiderá-los e focando no âmbito do IFC durante a implementação do importante documento em discussão, pudemos perceber que os planos de formação docente para o Ensino Médio Integrado não puderam ser realizados, e as incertezas que perduram para o ano de 2021 também não permitiram, ao(à) entrevistado(a) (E2), assegurar uma continuidade das ações institucionais voltadas ao fortalecimento do EMI em 2021.

Em nossa análise, assim como a maioria dos(as) docentes do EMI que responderam ao

questionário, a pandemia da covid-19 impactou a vida e, por conseguinte, o trabalho e causou prejuízos a todas as esferas da organização escolar brasileira de modo amplo e, em particular, à implementação e à continuidade de ações de fortalecimento do EMI no IFC.

Apesar dos prejuízos na implementação observados no contexto pandêmico, percebemos que ações institucionais têm sinalizado para a retomada das discussões sobre o EMI do IFC, como a publicação, em agosto de 2021, na página web oficial do IFC - que reúne todos os materiais do percurso institucional, documentos norteadores e registros dos eventos -, de uma pequena alteração em seu título, que agora se apresenta como “Caminhando e Construindo: Diretrizes e avaliação dos Cursos Técnicos Integrados”. Esse aspecto aponta para avaliações de processos voltados ao EMI do IFC, conforme estabelece o Artigo 103 das Diretrizes para o EMI do IFC, em que se lê “a presente diretriz será atualizada a cada ciclo de integralização dos cursos, considerando o acompanhamento e avaliação dos processos pela CIPATEC ou por força de lei maior, sempre que houver”. (IFC, 2019a).

Também se promoveu, entre os dias 28 de setembro e 1º de outubro de 2021, o IV Seminário de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, em formato virtual. O evento voltou-se à discussão latente na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que é a Contrarreforma do Ensino Médio - Lei nº 13.415/2017 -. e, especialmente, às novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (Resolução CNE/CP nº 1/2021) que se insere nesse quadro reformista para a educação geral e profissional.

O primeiro dia do IV Seminário teve a participação, na condição de convidados(as), de Mônica Ribeiro da Silva (UFPR) e de Adilson César de Araújo (IFB). No formato de mesa virtual transmitida pelo canal oficial do IFC no YouTube, conduziram-se discussões sobre os elementos constitutivos da Contrarreforma em curso - Lei nº 13.415/2017 -, da instituição da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio e dos desafios do Ensino Médio Integrado, no Brasil, no cenário apresentado aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia durante a mesa intitulada “Contexto e desafios em tempos de reformas educacionais”. O segundo dia, cujos trabalhos também foram transmitidos pelo YouTube, contou com os(as) convidados(as) Carlos Menezes de Souza Júnior (IFS) e Inge Renate Fröse Suhr (IFC) para a condução da mesa virtual intitulada “Processos avaliativos nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio”, em que foram apresentadas experiências e problematizações sobre os processos avaliativos no EMI.

Os dois últimos dias foram reservados à reunião, via plataforma de videoconferências

Google Meet, da Comissão Institucional Permanente de Implementação e Acompanhamento das Diretrizes dos Cursos Técnicos (CIPATEC), que teve como pauta a socialização de vivências e do trabalho da CIPATEC em cada um dos *campi*, e, após a retomada da discussão sobre a contrarreforma do Ensino Médio, a BNCC para o Ensino Médio e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, a reunião se voltou à centralidade do debate: cada *campus*, por meio dos membros e representantes da CIPATEC local, deveria se posicionar a respeito dos documentos da política educacional em curso no Brasil e indicar estratégias para a adesão ou a resistência à Contrarreforma do Ensino Médio - Lei nº 13.415/2017 e ao conjunto normativo que toca a EPTNM, sobretudo as novas Diretrizes Nacionais para a EPT - Res. CNE/CP nº 1/2021.

Levantados os dados contendo o posicionamento da CIPATEC dos *campi* do IFC, a instituição se posicionou por manter a concepção de formação e a organização dos cursos de EMI conforme suas Diretrizes Institucionais balizam, entendendo que não ferem a legislação educacional vigente e que é plenamente possível justificar, caso necessário, que o EMI do IFC contempla os pontos mínimos estabelecidos pelos documentos normativos nacionais e avança para além deles na medida em que possui uma proposta formativa sólida, alicerçada em bases teórico-políticas e metodológicas que almejam uma formação humana integral.

Além disso, entendendo a importância do acompanhamento e da avaliação permanente, durante o IV Seminário da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio do IFC, também se sinalizou que será dada continuidade aos processos já iniciados institucionalmente com vistas ao fortalecimento do EMI do IFC.

Dessa maneira, nessa seção que se encerra, dedicamo-nos a discutir, amparadas pela literatura, o percurso de construção e de implementação das Diretrizes para o EMI do e no IFC – Res. nº 016/2019/CONSUPER/IFC. Utilizamos em especial, e como foi possível perceber, fontes primárias disponíveis e de acesso público, presentes na página web oficial do IFC para conhecermos o longo percurso de construção e de implementação das Diretrizes, alguns dos desafios revelados e as potencialidades do movimento institucional comprometido com o fortalecimento do EMI. Articuladamente, trouxemos dados produzidos por meio da pesquisa de campo para que pudéssemos qualificar a discussão e apresentar importantes elementos para nossa análise central. Na seção derradeira, a seguir, abordaremos e analisaremos dados produzidos através da pesquisa de campo em que contamos com a colaboração de um conjunto de trabalhadores(as) do IFC.

5 AS POTENCIALIDADES E OS DESAFIOS DO PERCURSO INSTITUCIONAL: REFLEXÕES A PARTIR DA PESQUISA DE CAMPO

Como já delineado na introdução desta dissertação, temos como pressuposto epistemológico que “a história é a produção social da existência, opondo-se à concepção tradicional da história como a narrativa de uma sucessão de acontecimentos.” (CIAVATTA, 2015, p. 24). Escrever e citar “o IFC” corresponde, desse modo, ao movimento de inúmeras pessoas que fizeram e fazem parte de todos os passos dados até aqui e significa que não são indivíduos descolados de uma realidade social, uma vez que são trabalhadores(as) constituídos(as) pelas contradições deste tempo histórico e pelas determinações da atual forma social, o que nos remete a compreender que, como Marx (2008) nos ensina, é o ser social que determina a consciência e não o contrário.

Não obstante, pelos limites deste trabalho, elegemos parte dos(as) trabalhadores(as) da instituição para a produção de dados que serão analisados a seguir, perguntando-os sobre o percurso de construção e implementação das Diretrizes para o EMI vivenciado no IFC. Este recorte se fez necessário em razão das condições objetivas para a realização do estudo em 30 meses e, ainda, em um período de pandemia mundial que inviabilizou a aproximação com todos mais sujeitos envolvidos no processo de elaboração e implementação das Diretrizes para o EMI do IFC, a saber, trabalhadores(as) do IFC, estudantes, familiares de estudantes, representantes de órgãos externos e comunidade.

As questões, tanto do questionário, quanto das entrevistas, buscaram a compreensão do percurso institucional vivenciado no IFC desde a instituição do Grupo de Trabalho “Ensino Médio Integrado” em 2012 até a implementação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de EMI a partir de 201, 2020 e 2021 (alguns *campi*). Para esta seção, tomaremos para a análise os dados coletados e produzidos a partir do questionário enviado a todos(as) os(as) docentes do EMI do IFC, a quem solicitamos que apenas aqueles(as) que atuassem no EMI o respondessem. Ao todo, recebemos o retorno de 92 docentes do IFC que serão identificados com “D + número”, ou seja, de D1 a D92.

Articuladamente, no caso dos dados das entrevistas realizadas com sete trabalhadores(as) envolvidos(as) em cada uma das etapas - desde a gênese da discussão até a implementação das Diretrizes -, daremos enfoque aos dados que responderam a duas questões centrais que serão exploradas a frente acerca das potencialidades e dos desafios do EMI do IFC.

Ressaltamos que a pesquisa de campo realizada com os(as) trabalhadores(as) do IFC

foi bastante importante para alcançar os propósitos desta dissertação, haja vista o material obtido a partir dos questionários e entrevistas, através dos quais foi possível identificar e problematizar as percepções desse conjunto de trabalhadores(as) envolvidos, em maior ou em menor grau, no amplo e complexo processo institucional, conforme dito anteriormente, iniciado ainda em 2012 e que, como toda implementação de uma política, ainda está em movimento.

Alguns dados da pesquisa de campo já foram discutidos na seção anterior, uma vez que foram indispensáveis para compreender o percurso em análise e a própria proposta de Ensino Médio Integrado assumida e ofertada pela instituição. No entanto, esta seção apresenta todos os dados sobre os quais adensaremos as análises do percurso do IFC na construção e implementação das diretrizes para os cursos de Ensino Médio Integrado, particularmente no que diz respeito aos desafios e às potencialidades do EMI do IFC, no atual contexto histórico.

5.1 O PERFIL DOS(AS) TRABALHADORES(AS) ENVOLVIDOS(AS) NA PESQUISA DE CAMPO

Como evidenciado pelos documentos disponíveis, discutidos na seção anterior, muitas pessoas contribuíram com a construção das Diretrizes para o EMI do IFC, seja através das Audiências Públicas, das reuniões ampliadas em cada *campus*, das formações continuadas, dos eventos institucionais ou dos estudos realizados por grupos. Não obstante, foi preciso delimitar nossa pesquisa e optar por algum recorte.

As entrevistas realizadas com sete trabalhadores(as) tiveram como critério para a escolha dos(as) entrevistados(as) a participação e o envolvimento dos sujeitos nas etapas institucionais, de 2012 a 2021, narradas pelos documentos analisados. Entrevistamos, assim, entre janeiro e maio de 2021, sete trabalhadores(as) do IFC que participaram de momentos diversos do percurso institucional e que manteremos sigilo sobre suas identidades em virtude do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os(as) entrevistados(as) são caracterizados(as) a seguir:

Quadro 5 - Caracterização dos(as) entrevistados(as)

Identificação	Cargo	Vínculo	Carga horária e regime de trabalho	Observação/caracterização
E1	Docente	Efetivo	40h/DE	Reitoria Administrativa/Alta gestão

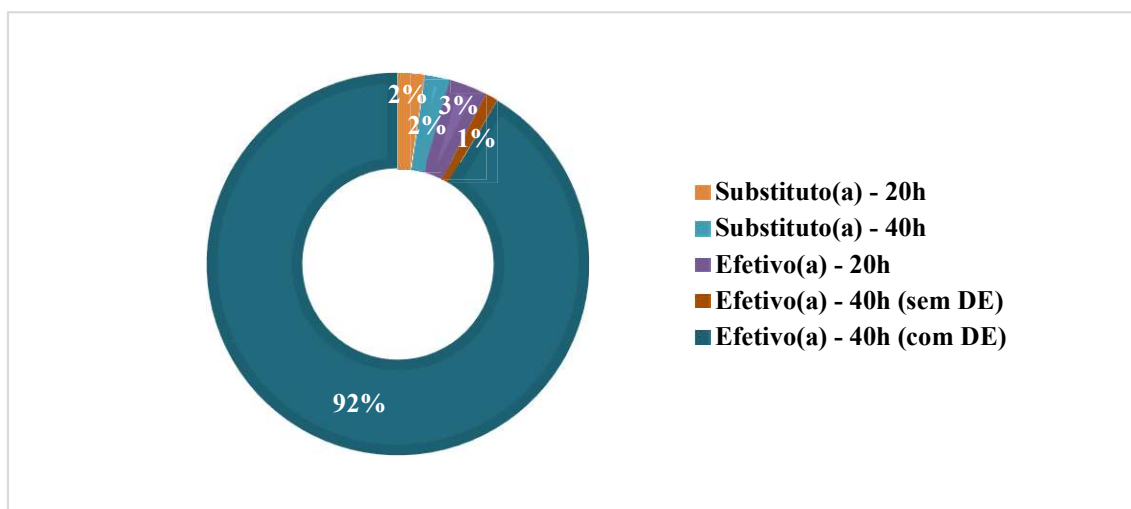
E2	Docente	Efetivo	40h/DE	Reitoria Administrativa/Alta gestão
E3	Docente	Efetivo	40h/DE	Grupo de Trabalho “Ensino Médio Integrado” – <i>campus</i> “D”
E4	Docente	Efetivo	40h/DE	Grupo de Trabalho “Ensino Médio Integrado” – <i>campus</i> “B”
E5	TAE	Efetivo	40h	CIPATEC do <i>campus</i> “A”
E6	Docente	Efetivo	40h/DE	CIPATEC do <i>campus</i> “B”
E7	Docente	Efetivo	40h/DE	CIPATEC do <i>campus</i> “C”

Fonte: elaborado pela autora.

Já o questionário, com questões abertas e fechadas, que foi direcionado aos/às docentes do Ensino Médio Integrado do IFC pelos e-mails institucionais, foi respondido entre os meses de janeiro e fevereiro de 2021. Por meio dele, buscamos focar em questões que nos auxiliassem a perquirir o objetivo geral desta dissertação, quer seja, analisar os desafios e as potencialidades para que o EMI do IFC se constitua em uma oferta de formação humana integral no atual contexto histórico.

Como primeiros dados temos, no que diz respeito ao perfil dos(as) docentes que responderam ao questionário, que grande parte (92%) possui vínculo efetivo e regime de trabalho de 40 horas semanais com Dedicção Exclusiva (DE); outros 3% são docentes efetivos(as) com regime parcial, ou seja, 20 horas semanais; 1% é docente efetivo(a) com regime de 40 horas semanais sem DE; outros(as) 2% são professores(as) substitutos(as) com regime de 40 horas semanais e ainda 2% são substitutos(s) com 20 horas semanais. A seguir, mostramos a representação gráfica desses dados:

Gráfico 2 – Vínculo/regime de trabalho dos(as) docentes respondentes



Fonte: elaborado pela autora.

A partir desses dados, cumpre-nos articular o estudo realizado por Silva, Henrique e Medeiros Neta (2020), a partir do qual a problemática da profissão do Magistério Federal é discutida e que nos possibilitou compreender a história recente de sua regulamentação no Brasil. Atualmente, conforme Silva, Henrique e Medeiros Neta (2020), o Plano de Carreira e Cargos dos(as) docentes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, incluindo-se os(as) docentes do IFC, é regulamentado e estruturado pela Lei nº 12.772/2012. E nessa seara, a estabilidade do corpo de trabalhadores(as) da educação, por meio de concursos públicos para cargos efetivos e de um Plano de Cargos e salários, como é o caso da Lei, consiste em um mecanismo de extrema relevância para garantir o envolvimento em atividades de ensino, pesquisa e extensão, com condições de trabalho e remunerações adequadas. Assim, igualmente, uma carreira permite que se desenvolvam processos educativos e formativos e todas as atividades pedagógicas e administrativas que estes demandam, como a elaboração e implementação de políticas institucionais, além de possibilitar que estes sejam construídos de forma participativa e democrática.

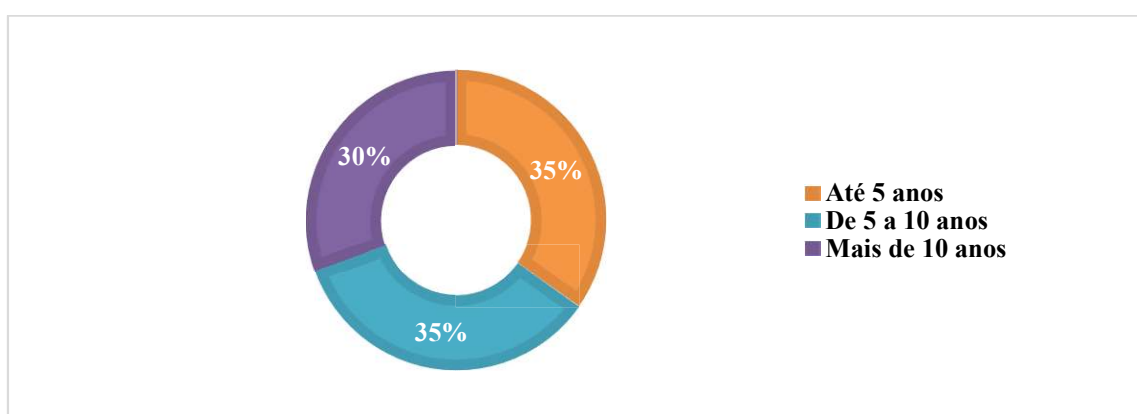
Podemos observar ainda que o regime de Dedicção Exclusiva (DE) é um elemento determinante do trabalho docente que precisa ser levado em consideração na presente investigação, posto que, em tese, essa condição de trabalho possibilita que os(as) docentes dediquem maior tempo para o desenvolvimento de atividades na instituição de vínculo. Como Moura (2012) destaca, é fundamental que as condições de trabalho possibilitem a dedicação de

tempo para planejamento das atividades, estudos sobre os planos dos cursos, assim como o acompanhamento e avaliação destes. Assim sendo, Moura (2012, p. 9) destaca que a DE vai ao encontro da “necessidade de que os docentes envolvidos nessa função possam concentrar suas atividades em uma só unidade educacional ao invés de trabalhar em duas ou até três escolas públicas distintas”.

Entretanto, é importante pontuar que as políticas em curso quando voltadas à formação docente têm se apresentado como ameaças às condições de trabalho conquistadas pelo conjunto da classe trabalhadora. No âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, problematizamos a regulamentação das atividades docentes estabelecida pela Portaria MEC nº 983, de 18 de novembro de 2020, combinada com a Portaria MEC nº 270, de 3 de maio de 2021, que aumentam a carga horária mínima dedicada às atividades de ensino e comprometem, não só o tripé ensino, pesquisa e extensão, como a qualidade da atuação que exige o envolvimento com atividades administrativas, pedagógicas e de planejamento coletivo. Tal Portaria Ministerial está sendo estudada pelo/no IFC que deve regulamentar, até 2022, a carga horária das atividades desenvolvidas pelos(as) docentes da instituição, com base na Portaria do MEC.

Além do dado sobre o regime e vínculo, no que diz respeito ao tempo em que atuam no Instituto Federal Catarinense, 70% dos(as) respondentes do questionário de nossa pesquisa fazem parte do IFC a menos de 10 anos e, com isso, ingressaram na instituição a partir da nova institucionalidade da Rede Federal, conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 3 – Tempo de serviço no IFC dos(as) docentes respondentes



Fonte: elaborado pela autora.

Tais dados implicam discutir o perfil docente que atua no Ensino Médio Integrado e necessita ser e/ou estar comprometido com a superação da dualidade entre formação geral e

formação profissional, sendo este outro elemento determinante para o êxito da implementação das Diretrizes para o EMI do IFC. Esse compromisso pode representar uma potencialidade ou um desafio para a materialização da proposta formativa defendida. Todos(as) os(as) docentes que responderam ao questionário atuam no EMI do IFC, uma vez que o convite para a participação da pesquisa foi direcionado aos(às) docentes que atuam no EMI.

Contudo, não temos dados para afirmar se, além dessa atuação na forma integrada, também encontram-se em atividade em outros cursos oferecidos pela instituição. É preciso ressaltar que, além de sua atuação no EMI, os(as) docentes do IFC atuam, ou estão habilitados para atuar, em outros cursos de EPT de Formação Inicial e Continuada (FIC), de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade subsequente e cursos de graduação e/ou pós-graduação. As especificidades da atuação nos cursos de EMI, que deve visar superar a formação dual dos(as) jovens brasileiros(as), requer uma formação docente que permita uma atuação conduzida pela articulação constante dos eixos estruturantes do EMI, a saber: o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia. Esse requisito, evidentemente, não deve ser limitado ao EMI, posto que é fundamental para uma sólida formação em qualquer nível ou etapa da formação realizada pelo IFC, e, desse modo, esse ponto segue sendo um grande desafio não só para o IFC como também para o contexto brasileiro.

No concernente à oferta de uma formação específica para a atuação na EPT no Brasil, Moura (2012) destaca que o EMI é uma nova possibilidade de formação em nível médio, cuja legitimidade foi dada pelo Decreto nº 5.154/2004, e, por isso, “ainda não há formação sistemática no ensino superior brasileiro destinada a profissionais que atuam ou atuarão na educação profissional [...]”. (MOURA, 2012, p. 10).

Uma formação sistemática, capaz de contemplar as especificidades da docência na Educação Profissional e Tecnológica de forma comprometida com essa proposta, embora seja uma demanda discutida, elaborada e requerida por pesquisadores(as) da educação há décadas, parece estar cada vez mais distante. Dizemos isso considerando o quadro de contrarreformas recentes, singulamente a Contrarreforma do Ensino Médio que legitima e amplifica a figura do “notório saber” para profissionais ofertarem o Itinerário de Formação Técnica e Profissional nas redes de ensino (BRASIL, 1996). Tal possibilidade é ratificada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (Res. CNE/CP nº 1/2021) e, assim

se apresenta:

Art. 54. Para atender ao disposto no inciso V do art. 36 da Lei nº 9.394/1996, podem também ser **admitidos para docência profissionais com notório saber** reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou que tenham atuado profissionalmente em instituições públicas ou privadas, demonstrando níveis de excelência profissional, em processo específico de avaliação de competências profissionais pela instituição ou rede de ensino ofertante.

§ 1º Os profissionais de que trata o caput podem ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional.

§ 2º A demonstração de competências profissionais em sua atuação no mundo do trabalho, após a avaliação que trata o caput, aliada à excelência no ato de ensinar a trabalhar, poderá ter equivalência ao correspondente nível acadêmico na ponderação da avaliação do corpo docente, em face das características desta modalidade de ensino e suas exigências em termos de saberes operativos.

§ 3º Inserem-se no disposto do caput os profissionais graduados ou detentores de diploma de Mestrado ou Doutorado, acadêmico ou profissional, em áreas afins aos eixos tecnológicos do curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. (BRASIL, 2021, grifo nosso).

Nesse sentido, pontuamos que há um preocupante retrocesso no que concerne à formação para a docência na Educação Profissional se comparada à Resolução CNE/CP nº 6/2012 – agora revogada – que estabelecia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. No que toca à formação docente, o texto revogado das Diretrizes Curriculares anteriores dispunha que:

Art. 40. A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 1º Os sistemas de ensino devem viabilizar a formação a que se refere o caput deste artigo, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério da Educação e instituições de Educação Superior.

§ 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas: I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente; II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC; III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente.

§ 3º O prazo para o cumprimento da excepcionalidade prevista nos incisos I e II do § 2º deste artigo para a formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício da profissão, encerrar-se-á no ano de 2020. (BRASIL, 2012).

Também por esse aspecto, como podemos observar, a Resolução CNE/CP nº 1/2021

representa um recuo político quando deixa de exigir uma formação pedagógica aos(às) docentes que atuam na EPTNM e generaliza o “notório saber” para formentar a oferta do itinerário formativo voltado para o trabalho, a partir da Contrarreforma do Ensino Médio - Lei nº 13.415/2017. Para Silva, F. (2014, p. 207), analisar a formação docente e a construção de uma identidade profissional desses(as) trabalhadores(as) a partir de uma perspectiva crítica, escancara

[...] não só a ausência de uma política de formação contínua e sistemática de formação de professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, como também a vinculação das políticas da etapa final da educação básica e da formação dos seus professores em geral com o atual sistema produtivo.

Com efeito, a formação continuada voltada aos aspectos teórico-metodológicos que permitam a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, como é o caso do EMI, é uma necessidade que deve ser compreendida tanto para os licenciados como para os profissionais oriundos de cursos de bacharelado (MOURA, 2012).

Além da relevância da formação continuada dos(as) docentes que atuam no EMI, compatível com seus pressupostos epistemológicos, filosóficos e políticos, há que se mencionar que o próprio trabalho docente é um elemento essencial para que se construa uma identidade profissional dos(as) docentes em diálogo constante com a participação nos processos de elaboração e implementação de políticas institucionais, conforme já realçamos.

Portanto, no que diz respeito à participação dos(as) docentes na elaboração e implementação das Diretrizes para o EMI no IFC, com exceção daqueles(as) que ingressaram nos últimos dois anos, os(as) demais poderiam, em potencial, acompanhar alguma discussão, parte da construção e/ou os primeiros desdobramentos da implantação das Diretrizes Institucionais para o EMI do IFC iniciada em 2019.

Para subsidiar nossas análises acerca dos desafios e das potencialidades do EMI do IFC, no atual contexto, classificamos os dados coletados no questionário nas seguintes categorias:

- A participação no percurso de construção e implementação das Diretrizes para o EMI do/no IFC;
- O conhecimento e entendimento acerca das Diretrizes para o EMI do/no IFC;
- Percepções sobre as potencialidades da construção e da implementação das Diretrizes

para o EMI do/no IFC;

- Percepções sobre os principais desafios da construção e da implementação das Diretrizes para o EMI do/no IFC.

Os dados produzidos consideraram todo o conjunto articulado e discutido até aqui, a partir da pesquisa de caráter bibliográfico e, sobretudo, documental, do percurso institucional situado no contexto brasileiro, a partir do qual buscamos superar a aparência e compreender as determinações do todo social que interferem em cada uma das esferas da vida sob o capital e, como não poderia ser diferente, na relação Trabalho-Educação no interior do IFC.

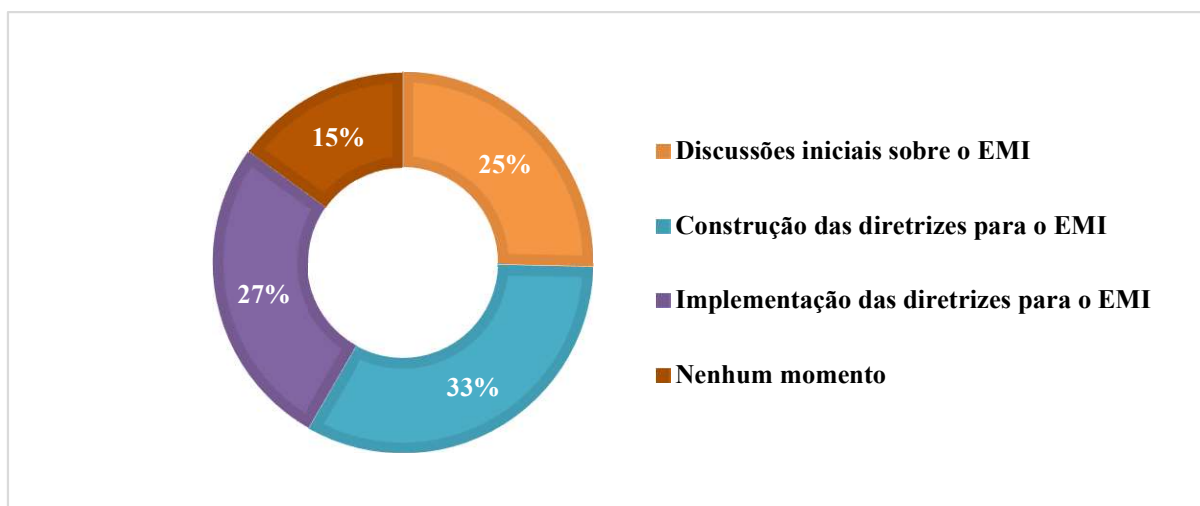
5.2 A PARTICIPAÇÃO NO PERCURSO DE CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES PARA O EMI DO/NO IFC

Compreendemos, conforme já sinalizamos, que a participação dos(as) trabalhadores(as) do IFC, tanto quanto dos(as) estudantes, é um ponto chave para que uma política institucional possa ser desenvolvida e possa constituir avanços reais para a realidade concreta em que está situada. Além da pesquisa documental que sinalizou a participação de um número significativo de pessoas durante os eventos, audiências públicas e atividades institucionais que revela um movimento nunca antes vivenciado pelo/no IFC, os dados da pesquisa de campo também relevaram os desafios da construção coletiva e democrática pretendida. Perguntamos, via questionário eletrônico, sobre a participação dos(as) docentes em cada uma das etapas que identificamos como discussões iniciais, construção das diretrizes e implementação das diretrizes. Por meio dos dados, foi possível identificar também que um significativo percentual de docentes não participou do principal e mais complexo momento institucional que foi a construção das Diretrizes para o EMI do/no IFC, embora tenha sido a etapa com maior participação de docente de todo o percurso compreendido entre 2012 a 2021.

De acordo com as respostas à questão que permitia assinalar mais de uma alternativa, verificamos que: 34,2%, ou 37 docentes, participaram das discussões iniciais sobre o EMI (2012-2017); 44,2%, ou 48 docentes participaram da construção das diretrizes para o EMI (2017-2019); 35,8%, ou 39 docentes participaram da implementação das diretrizes para o EMI (2019-2021) e 20,3% (22) não participaram de nenhum desses momentos, conforme se observa

no Gráfico 4 a seguir:

Gráfico 4 – Percentual de participação, por etapas, dos(as) docentes respondentes



Fonte: elaborado pela autora.

Como já sinalizado na subseção que discutiu a etapa de elaboração das Diretrizes, compreendeu os eventos ampliados (seminários institucionais), as audiências públicas e as reuniões em cada *campi* - e que chamamos de “construção do documento”, - é imprescindível que a política institucional que almeja o alinhamento teórico-metodológico do EMI seja discutida e construída coletivamente. A participação dos(as) docentes nos processos de elaboração do principal documento institucional para os cursos integrados é uma das condições *sine qua non* para a implementação exitosa da proposta.

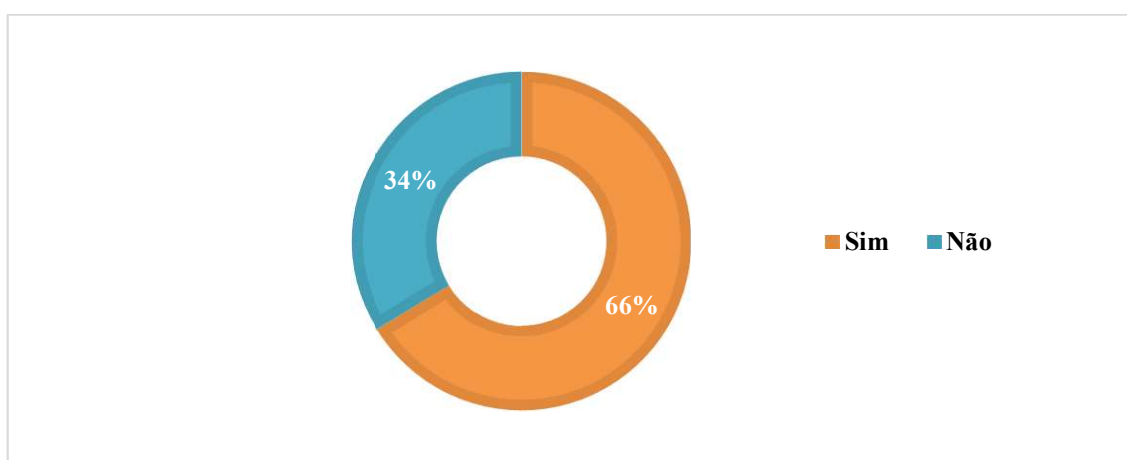
Os dados apresentados no Gráfico 4 evidenciam que os(as) docentes que responderam à questão participaram, em sua maioria, da construção das Diretrizes. Uma parcela menor participou da etapa posterior, que compreendeu a implantação e/ou implementação das Diretrizes após a aprovação da Resolução nº 016/2019/CONSUPER/IFC. Outro dado extraído dessa questão diz respeito à participação nas três etapas, ou seja, os(as) docentes que assinalaram terem participado das discussões iniciais e formações sobre o EMI, da construção coletiva e da implementação das Diretrizes pós-publicação e, representou apenas 15,6% dos(as) docentes que responderam ao instrumento de pesquisa.

Tendo presente este cenário, chamamos a atenção para o fato de que a chance de efetivar, na prática, uma proposta instituída de cima para baixo ou sem adesão dos(as) docentes é quase nula, e esta discussão acerca dos desafios da participação coletiva, da compreensão

teórico-política e metodológica e do envolvimento dos(as) docentes também estão presentes nas reflexões do *Documento Base* para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007b). Vale retomar que os documentos institucionais que circunscrevem os princípios da gestão do IFC se assumem compromissados com a gestão democrática e participativa, corroborando o que preconiza do *Documento Base* (BRASIL, 2007b).

No que diz respeito à construção das Diretrizes para o EMI do IFC, perguntamos ainda aos(as) docentes se estes consideravam que tal etapa havia sido coletiva e democrática, embora entendamos que “democrática” se difere de “coletiva”, uma vez que a possibilidade e a abertura para a participação não garantem que o envolvimento amplo aconteça. O Gráfico 5, a seguir, mostra o percentual de respostas dos(as) docentes a essa pergunta, que é do tipo fechada.

Gráfico 5 – Percentual de respostas dos(as) docentes à pergunta “a construção das Diretrizes para o EMI do IFC foi coletiva e democrática?”



Fonte: elaborado pela autora.

De acordo com os dados do gráfico, 66% dos(as) docentes consideraram que a construção das Diretrizes para o EMI do IFC, que corresponde ao período de 2017 a 2019, havia sido democrática e coletiva e 34% responderam negativamente. A fim de conhecermos as motivações que levaram os(as) docentes a responderem afirmativamente ou negativamente à esta questão, também perguntamos - na Questão 5 - “por quê?”. Entre tais respostas, destacamos algumas das razões que levaram os(as) docentes a responder afirmativamente, ou “sim”:

Todos tiveram a oportunidade de participar e contribuir. (D2)

Contou com várias reuniões e participação de todos os envolvidos. (D26)

[...] possibilitou a participação de quem tivesse interesse diretamente ou através de seus representantes. (D44)

Permitiu a participação de todos os interessados. (D52)

Houve ampla divulgação das instâncias e caminhos para contribuir. (D83)

Já entre as respostas que consideram que o processo de construção das Diretrizes para o EMI do IFC não havia sido democrático e coletivo, revelou-se que:

Faltou tempo para discutir e amadurecer a proposta com os pares, pois houve pressão de metas institucionais que leva a uma padronização de cima para baixo. (D14)

Não foi criada uma política de disponibilização de carga horária para que os docentes pudessem se comprometer com o processo. Os estudantes estiveram praticamente ausentes do processo. (D56)

[...] na prática, houve pouco esforço para efetivamente sensibilizar a comunidade de cada Campus para as discussões e, em função dessa falta do trabalho de sensibilização, (reuniões, assembleias) ocorreram sempre sob um calendário muito apertado, onde tinha-se que enviar um posicionamento do Campus acerca de algum tema, sem efetivamente uma participação na construção que fosse compartilhada e participativa. (D57)

Porque muitas ideias vinham prontas da Reitoria. (D89)

Em atenção a tais dados que revelaram as motivações para que os(as) docentes considerassem que a etapa não havia sido democrática e coletiva, destacaram-se questões que consideram que o tempo destinado às discussões foi insuficiente ou faltou disponibilização de carga horária para que os(as) docentes pudessem amadurecer a proposta no *campus*. Retomando tal etapa do processo, ressaltamos que a condução dos trabalhos ocorreu de diferentes formas nos *campi* do IFC, uma vez que as agendas dos encontros de diálogos/trocas ficaram sob responsabilidade de cada *campus*. Considerando este aspecto, entendemos que não houve a determinação de uma reserva de carga horária idênticas em cada um dos *campi* para que as ações voltadas à construção das Diretrizes acontecessem, mas uma orientação que dependeu do envolvimento e planejamento de um conjunto de trabalhadores(as) que faziam parte da gestão do *campus* e da Comissão Institucional Permanente de Implantação e Acompanhamento das Diretrizes dos Cursos Técnicos (CIPATEC).

Conforme julgado por parte dos(as) docentes do EMI, houve a falta de condições ou a insuficiência de tempo para tal discussão, e isso os levou a responder que a construção não

havia sido democrática e coletiva. Vale ratificar que tempo e condições para a discussão e a elaboração de uma política institucional são determinantes para o êxito de uma proposta. Todavia, é preciso considerar a esse respeito, o que sinaliza o *Documento Base* (BRASIL, 2007b): “não é possível aguardar as condições ideais para dar início a um projeto de tamanha relevância. A própria definição e conquista de tais condições é uma tarefa coletiva.” (BRASIL, 2007b, p. 54).

Desse modo, entendemos que a instituição de uma política sem diálogo ou a construção de uma política resultante de discussão coletiva impactará o recuo ou o avanço da concepção epistemológica, filosófica e política do EMI, respectivamente. É imprescindível, nesse sentido, que a comunidade escolar, em especial os(as) trabalhadores(as) da instituição, entendam a concepção do EMI, estejam convencidos de sua importância e se comprometam com sua implementação para que seja possível avançar não só na direção da efetivação da proposta pedagógica de formação integral e/ou omnilateral dos(as) jovens, como também na incorporação de princípios democráticos aos processos educativos, formativos e da gestão dos cursos e das políticas institucionais.

Tendo presente tal compreensão, avançaremos a discussão desta seção da dissertação com a análise dos dados da categoria “Conhecimento e entendimento acerca das Diretrizes para o EMI do/no IFC”.

5.3 O CONHECIMENTO E O ENTENDIMENTO ACERCA DAS DIRETRIZES PARA O EMI DO/NO IFC

Conforme já discutimos desde a primeira seção desta dissertação, para analisarmos os desafios e as potencialidades do EMI do/no IFC optamos por trazer à investigação o percurso de construção e implementação das Diretrizes para o EMI aprovadas por meio da Resolução nº 016/2019/CONSUPER/IFC, documento esse que se torna o principal documento institucional voltados para os cursos integrados do IFC. Dessa maneira, além da participação retro analisada conhecer e/ou entender as Diretrizes para o Ensino Médio Integrado do IFC, onde, substancialmente, encontra-se a concepção assumida pela instituição, os princípios, singularidades e bases teórico-metodológicas do Ensino Médio Integrado, é uma condição material objetiva para que se possa avançar na implementação proposta. Porém, conhecer e/ou entender tais diretrizes não se confunde com participar da construção do Documento, por isso classificamos separadamente, haja vista o percentual de docentes que não participaram da

construção, mas que, inobstante, pode conhecer, entender e defender a concepção de EMI assumida no IFC.

Ainda assim, o documento dispondo sobre Diretrizes para o EMI do IFC se apresenta como resultante da longa e complexa trajetória institucional que emergiu da necessidade de um alinhamento para conduzir:

[...] a construção de projetos pedagógicos dos cursos de Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio, cujos currículos integrados constituam-se em instrumentos que viabilizem a compreensão da realidade, tanto do contexto da profissão quanto do contexto social, político, econômico, cultural e científico. (IFC, 2019a, p. 2).

Nesse sentido, perguntamos aos(as) docentes se conhecem e entendem o documento institucional que dispõe sobre as Diretrizes que devem orientar os PPCs e os currículos integrados, assim como, evidentemente, as práticas pedagógicas. A partir disso, uma maioria dos(as) docentes que responderam tem *algum* conhecimento/entendimento sobre a Resolução nº 016/2019/CONSUPER/IFC, perfazendo um total de 63% dos(as) respondentes; 16% já ouviram falar, mas não tiveram a oportunidade de estudar o documento; e 16% têm pleno conhecimento da Resolução mencionada e 5% dos(as) respondentes informaram não as conhecer.

Isso considerado, não de forma acrítica pois compreendemos as fragilidades que uma questão fechada como essa pode apresentar, pudemos observar que há, pelo menos, 21% dos(as) docentes respondentes que informaram não terem se apropriado do conteúdo do principal documento institucional voltado ao EMI. Esse dado sinaliza o quão importante será a realização de movimentos coletivos de estudo e diálogo para que, por intermédio de diferentes estratégias, esse importante documento possa efetivamente contribuir para o alinhamento teórico-político e metodológico do EMI em todos os *campi* do IFC.

Ainda em outra questão que já trouxemos à baila, e que é bastante sintomática do nível de amadurecimento institucional sobre a integração curricular, perguntamos aos(as) docentes com que frequência ocorre a integração entre as disciplinas da área da formação geral e a técnica nos cursos em que atuam. Inferimos que, pelas respostas majoritárias, a integração não ocorre ou que raramente ocorre (71,7%). Isso analisado de forma articulada aos dados sobre “conhecer” e entender” as Diretrizes para o EMI do IFC nos indicia que, em que pese uma maioria tenha apontado conhecer e até entender, o fim a que se destina o movimento

institucional que produziu tais Diretrizes, isto é, o avanço na integração dos cursos integrados por meio de um alinhamento teórico-metodológico, acontece isoladamente e ainda está no horizonte.

Entre as estratégias que podem contribuir para o avanço real da integração, entendemos ser a formação continuada a mais importante estratégia para o avanço e, por conseguinte, para a defesa do EMI. Tal estratégia, que precisa ser pensada e movida coletivamente pela comissão designada para o acompanhamento das Diretrizes, a CIPATEC, e pelos núcleos de formação do IFC, será determinante para que seja possível resistir ao atual contexto de contrarreformas e avançar institucionalmente na compreensão das bases teórico-metodológicas e nas práticas educacionais.

Consideramos, a partir de tais dados, que é indispensável dar continuidade ao fortalecimento do EMI após todo o percurso, de nove anos, vivenciado pelo/no IFC. Seguir caminhando dentro do ritmo possível e necessário para alargar os percentuais de adesão dos(as) trabalhadores(as) à proposta almejada é um dos principais desafios institucionais que precisam ser compreendidos e enfrentados. Dizemos isso porque entendemos que essa fragilidade pode ser perigosa no cenário de ataques políticos que temos vivenciado e contribuir para a incorporação de aspectos incompatíveis do “novo” Ensino Médio.

Além disso, é extremamente necessário implementar os momentos de reunião e planejamento pedagógico coletivo sistemático, conforme estabelece o Artigo 53, Inciso IV das Diretrizes, em que se deve observar:

A previsão de, **no mínimo, um período semanal para reuniões pedagógicas e de planejamento para todos os cursos simultaneamente**. Por meio desse espaço/tempo em comum, cria-se condições para discussões pedagógicas e planejamento integrado, contribuindo para a efetivação da proposta de uma educação integral/omnilateral. (IFC, 2019a, n.p., grifo nosso).

Nesse sentido, Marçal (2015) ao investigar o EMI do Instituto Federal do Rio Grande do Sul também revelou que a integração acontecia (à época) de forma embrionária e que as ações integradas “parecem muito mais produto de ações individuais de professores do que um movimento institucional e coletivo que vise a uma integração entre as diferentes áreas e campos do conhecimento” (MARÇAL, 2015, p. 167). Apontando as fragilidades, mas também os *gêrmens* de uma proposta realmente integrada, o pesquisador considerou que:

Para o seu enraizamento [das ações que buscam integração], elas devem ser complementadas por outra ação, já referidas, que são a garantia de espaços de diálogos

internos (espaços formativos) entre os sujeitos que atuam no ensino médio integrado nos campi e no IFRS como um todo. (MARÇAL, 2015, p. 191, inserção nossa).

A esse respeito, ressaltamos que sem aliar formação continuada e planejamento integrado – este previsto no texto das Diretrizes -, as chances de adesão, avanço e fortalecimento da proposta integrada no/do IFC permanecem estáticas, enquanto as chances de oposição e fragilização da proposta poderão ser alargadas, considerando-se o contexto histórico e político em que pisamos e que tem produzido recuos e ataques não só ao EMI, como aos IFs, aos(as) servidores públicos e à classe trabalhadora brasileira. A seguir, perseguimos a nossa questão problema de pesquisa objetivamente e revelamos os dados com a percepção dos(as) trabalhadores(as) do IFC sobre as potencialidades e os desafios do recente percurso de construção e implementação de Diretrizes para o EMI do/no IFC.

5.4 PERCEPÇÕES DOS(AS) TRABALHADORES(AS) ACERCA DAS POTENCIALIDADES E DOS DESAFIOS DO PERCURSO DE CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES PARA O EMI DO/NO IFC

Nesta seção damos sequência à análise dos dados coletados por meio de pesquisa empírica (de campo), problematizando as percepções dos(as) trabalhadores(as) do IFC no que diz respeito à pergunta que nos movimentou para a produção deste trabalho acadêmico, a saber, quais são as potencialidades e os desafios para que o EMI do IFC se constitua em uma oferta de formação humana integral no atual contexto?

Objetivamente discutiremos quais são as potencialidades e os desafios percebidos pelos(as) docentes que participaram, em alguma medida, do percurso de construção e implementação das Diretrizes para o EMI do/no IFC e que nos forneceram importantes elementos para o propósito central da pesquisa.

5.4.1 Potencialidades da construção e implementação das Diretrizes para o EMI do/no IFC

Uma das questões elaboradas e que compôs o questionário teve por objetivo identificar a percepção dos(as) docentes do EMI acerca das potencialidades do EMI do IFC, considerado atualmente como a síntese da longa e complexa caminhada institucional. A partir das respostas,

dois/duas docentes que responderam ao questionário não souberam responder a esta questão e três não veem nenhuma potencialidade no EMI do IFC. Entre as respostas dos(as) demais participantes, observamos que há potencialidades múltiplas para o êxito da implementação da proposta do EMI no IFC, tais como: a infraestrutura dos *campi*; a formação dos(as) docentes e dos Técnicos Administrativos em Educação (TAEs); e as condições de trabalho do conjunto de trabalhadores(as) da instituição. Circunscrevendo a concepção e as finalidades da formação, destacamos algumas reflexões dos(as) docentes a seguir:

Existem inúmeras potencialidades, creio a principal a realização de estudos que provoquem a análise e discussão das mudanças na sociedade e no setor produtivo, para que os cursos consigam rapidamente atender necessidades formativas que nossos jovens necessitarão para viver. (D6)

A maior potencialidade é um maior equilíbrio entre formação humana e profissional. (D32)

Caso ele pudesse ser implementado em sua totalidade e complexidade, a principal potencialidade seria problematizar a realidade na qual os sujeitos envolvidos estão. Portanto, relacionar o conteúdo científico com as mediações por meio do trabalho que os estudantes irão vivenciar. (D34)

A de uma formação que irá além da ideia de ‘mercado de trabalho’, e se aproxime da ideia de trabalho como elemento de desenvolvimento humano e social. (D38)

As potencialidades são enormes. A educação do século XXI necessita de uma superação dos princípios cartesianos dos séculos anteriores, com maior diálogo entre disciplinas e a formação humana e profissional ao mundo do trabalho. E olhar para este desafio já foi um grande mérito das Diretrizes, por mais que o produto final tenha ficado aquém das expectativas geradas no início das discussões. (D74)

O ensino médio integrado do IFC pode enfraquecer problemáticas seculares de dualidade entre formação, trabalho e vida. (D85)

Formar um cidadão crítico e não só uma mão de obra pro mercado de trabalho. Ou seja, formar esse sujeito de forma ampla e humana, de modo que ele entenda as nuances do capitalismo e seja autor de ações (no mundo do trabalho) que possibilitem que a sociedade seja feliz. (D89)

Essas respostas dos(as) docentes evidenciam níveis profundos de elaboração e compreensão do EMI, assim como da proposta assumida pelo IFC que se manifesta através das Diretrizes institucionais (Res. nº 016/2019/CONSUPER/IFC). Reiteradamente, a profunda relação entre trabalho e educação é ressaltada como potencialidade da proposta de EMI do IFC, e, assim como trazido pela literatura da área, embora não seja a ideal, é uma proposta viável e transitória (MOURA, 2007), dadas as condições materiais concretas dos(as) jovens da classe trabalhadora brasileira, para que se garanta condições qualificadas para a inserção no mundo do trabalho enquanto são desenvolvidas potencialidades humanas.

Há de se problematizar, no entanto, que o desenvolvimento integral de múltiplas dimensões do indivíduo, descolado de um processo mais amplo e coletivo de transformação social, tende a conservar e a atender às características requisitadas a partir da reestruturação produtiva, de acumulação flexível que, como já discutimos com amparo em Santos, S. (2019, p. 49) se engendra de formas a exigir “agora não somente um conhecimento técnico sobre a atividade realizada, mas habilidades e capacidades cognitivas e de sociabilidade” e também o desenvolvimento de múltiplas dimensões do indivíduo. Por isso é preciso resgatar e firmar a perspectiva de travessia do EMI, de acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), posto que é condição para avançar rumo à superação da atual sociedade cindida em classes, apontando para um horizonte e se movendo a partir do propósito imediato de superação da formação dual – para o trabalho *ou* para a vida e o prosseguimento dos estudos.

O fio condutor da formação integrada, presente na reflexão que foi revelada pelas respostas elaboradas por D6, D34 e D89, com a articulação dos eixos estruturantes “trabalho”, “ciência”, “cultura” e “tecnologia”, deve se comprometer com a promoção de pensamento crítico-reflexivo por meio da apreensão destes como um sistema de relações de uma totalidade concreta (MOURA, 2012; RAMOS, 2005). São com estas bases teórico-metodológicas que se potencializam as possibilidades de avançar na incorporação de aspectos científicos, tecnológicos, humanísticos e culturais que compreenda que no EMI nenhum conhecimento é só geral e que nenhum conhecimento é somente específico.

Durante as entrevistas também perguntamos sobre as potencialidades do EMI do IFC, e, entre tais respostas, destacamos as seguintes reflexões, que vão na mesma direção:

[...] Quando a gente pensa em educação integrada, em formação de um ser humano integral, pode-se dizer que a potencialidade é a formação dele que não é apenas uma formação acadêmica, uma formação rompida, onde disciplinas não possibilitam que ele exerça a profissão dele, mas essa integração possibilita. [...] Permitir ao estudante ser um técnico que pensa sobre o mundo, sobre a cidadania, sobre ele. Eu acho que maior potencialidade é essa articulação do integrado. (E1)

A educação por si não resolve porque a questão é mais complexa, mas acho que a proposta de EMI avança em relação a outros métodos, a outras propostas... seja da proposta de formação por competências ou da escola nova. Acho que essa proposta de EMI é uma proposta viável para avançar numa formação omnilateral, mas não necessariamente vai proporcionar a formação humana integral porque depende de outras coisas [...]. É muito utópico dizer que só a educação vai proporcionar uma formação integral, mas o EMI é um avanço, claro, porque mostra possibilidades e

amplia o horizonte de quem está estudando. (E3)

As potencialidades da proposta integrada assumida pelo IFC são reafirmadas por parte dos(as) trabalhadores(as) que, como já apontamos, são aqueles(as) que podem, nas práticas integradas e integradoras, avançar na materialização do EMI. Os apontamentos de E3 ainda apresentam reflexões que elevam elementos mais complexos das determinações da sociedade capitalista e, em decorrência, dos limites da oferta de EMI nessa sociedade.

Reforçando tal posicionamento, é essencial que a proposta integrada, balizada pelo desenvolvimento humano integral, seja discutida à luz da materialidade histórica em que está sendo produzida e reproduzida, firmando o trabalho como princípio educativo, para que se possa compreender a tarefa histórica de sobrelevar o trabalho em sua positividade, para Ciavatta (2019), ou parafraseando Lukács (2012), enquanto processo no qual o ser humano transforma a natureza externa e, no processo, transforma sua própria natureza tendo como finalidade satisfazer necessidades humanas e não produzir mais valor e capital.

Outrossim, se parte dos(as) trabalhadores(as) do IFC compreendem as bases teórico-políticas e metodológicas firmadas na formação humana integral, como revelam os dados, este fator também se constitui em uma potencialidade que fortalece as condições para a materialização da proposta assumida institucionalmente.

Não é possível afirmar que o longo percurso institucional de discussão, construção e implementação das Diretrizes para o EMI do IFC seja o elemento determinante para que os(as) trabalhadores(as) tenham a compreensão do EMI revelada através dos dados fornecidos a esta pesquisa. No entanto, indubitavelmente, o percurso institucional - que envolveu um grande número de pessoas de todos os *campi* do IFC, que foi percorrido coletivamente por nove anos (até o presente ano) e que segue sendo movimentado pelo (e movimentando) o conjunto de trabalhadores(as) para discutir o EMI do IFC - contribuiu para o amadurecimento, individual e coletivo, das condições teóricas e práticas para a efetivação da proposta formativa.

Analisadas as potencialidades da construção e da implementação das Diretrizes para o EMI no IFC, também inquirimos os(as) participantes da pesquisa acerca dos desafios do mesmo percurso institucional. Os dados obtidos são analisados e problematizados a seguir.

5.4.2 Desafios da construção e implementação das Diretrizes para o EMI do/no IFC

Por meio do instrumento de coleta de dados “questionário”, que pode ser conferido

como o Apêndice B, buscamos mesclar questões fechadas e abertas como forma de obter dados sobre os elementos importantes do percurso, vivenciado pelos(as) docentes do/no IFC. Além de conhecer e entender as Diretrizes para o EMI, conforme a subseção anterior, a adesão política institucional é outro elemento chave para o êxito de sua implementação.

A partir das respostas sobre os principais desafios encontrados durante as etapas de construção e implementação das Diretrizes, emergiram questões percebidas pelos(as) docentes que denotam a resistência à concepção, à mudança e à implementação das novas Diretrizes para o EMI e, por conseguinte, à proposta de EMI. No que concerne à “resistência”, “oposição” ou “não adesão” da proposta do EMI do IFC, alguns/algumas docentes apontaram que durante a elaboração das Diretrizes houve:

[...] dificuldade de alguns docentes abrirem mão do melhor para si para pensar no bem maior. (D24)

Resistência à mudança e desconstrução de 'pré-conceito'. (D31)

Professores que se propuseram a atuar no ensino médio integrado, mas que resistem à integração de componentes com a justificativa de enfraquecimento da sua área de saber. (D60)

Já a resistência à implementação da proposta, isto é, ao momento posterior à aprovação da Resolução nº 016/2019/CONSUPER/IFC, também se manifestou repetidamente, segundo os(as) próprios(as) docentes, devido a diversos fatores como:

[...] o desconhecimento por parte de alguns profissionais e, também, a resistência ao novo. (D63)

[...] resistências dos professores em rever o ensino/aprendizado. (D70)

Romper a cultura tradicional de docência incrustada nas práticas docentes. (D77)

O entendimento revelado através das respostas acima evidencia tanto resistências ao movimento institucional de construção e implementação, como à proposta de EMI por três fatores aparentemente diversos: resistência ao novo, resistência ao rever suas práticas e dificuldade em romper práticas incrustadas. A esse respeito, há de se resgatar um dos pressupostos epistemológicos de nosso referencial teórico e que está nas bases do EMI que é a compreensão do homem e da mulher como seres históricos, determinados e que determinam o movimento do real. Não é coerente, em uma pesquisa como esta, apontar a resistência individual de um(a) docente como se fosse ele(a) o(a) culpado(a) por determinado

posicionamento que revela as contradições deste tempo histórico. Como elaborado por Ciavatta (2019), a escola tradicional (burguesa) no Brasil também se estruturou com o claro propósito de preparar parcela da população para a venda ou compra da sua força de trabalho, tal como sua classe, e os tentáculos desse propósito fizeram parte de nossa formação humana, escolar ou não escolar. Dito isto, é importante compreender que os equívocos e incompreensões sobre a proposta integrada assumida documentalmente pelo IFC, dessa forma, não podem ser tomados isoladamente ou de maneira descolada da forma como se produz e reproduz a vida nesse chão.

Há ainda uma resposta que revela outros desafios para a implementação do EMI do/no IFC, como é o caso a seguir:

O principal desafio é a compreensão errônea que os profissionais de educação têm em relação ao conteúdo e as necessidades do **técnico**. Os alunos dos **cursos técnicos** são tratados como adolescentes que frequentam cursos regulares, mas este não é o caso. **A partir do momento que um indivíduo optou por frequentar um curso técnico integrado ao ensino médio, ele tem que saber que está frequentando dois cursos**, embora com áreas em comum e isto certamente acarretará uma carga horária maior. [...] (D49, grifos nossos).

Ao denunciar “o principal desafio percebido”, a resposta de D49 revelou uma incompreensão essencial à proposta integrada. O conteúdo da resposta corresponde ao já revogado Decreto nº 2.208/1997 que, como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) concluem, estabelecia a educação profissional de nível técnico de forma apartada do ensino médio que produzia e reproduzia uma dualidade educacional que marca a história da educação brasileira.

A concepção de ensino técnico diverso do ensino médio, através do qual o(a) estudante possuía duas matrículas distintas e frequentava, na forma concomitante, o ensino médio e a educação profissional, revela uma contrariedade à formação integrada na qual o “técnico” não deve se diferenciar do “geral”, uma vez que o EMI deve ser compreendido como uma proposta de integração visceral em que nenhum conhecimento seja só geral ou somente específico (RAMOS, 2005).

O posicionamento aqui problematizado, de que o EMI representa dois cursos, reforça o caráter dual que a política institucional do IFC busca superar – conforme é explicitado no Artigo 6º das Diretrizes - que deixa clara a concepção assumida ao afirmar que a proposta de EMI do IFC:

[...] é compreendida a partir de uma concepção de formação humana que toma a perspectiva da integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral, de modo a integrar, de forma unitária, as dimensões fundamentais da vida: o trabalho (como princípio educativo), o conhecimento (ciência e tecnologia) e a cultura, **numa superação da dualidade entre Educação Básica e Educação Técnica**. (IFC, 2019a, n.p., grifo nosso).

A dualidade educacional na formação dos(as) jovens brasileiros(as) é uma marca produzida e reproduzida, historicamente, pela sociedade capitalista que é cindida em classes (KUENZER, 2017; MOURA, 2007; CIAVATTA, 2018; GARCIA, 2017). Tal entendimento manifesto pela compreensão de que o EMI se constitui em dois cursos, embora tenha sido explicitado através de uma resposta ao questionário, não é algo que pode ser individualizado. A problemática da dualidade, conforme já discutimos, é estruturada de forma complexa e é muito mais profunda que a caminhada institucional do IFC. Desde a gênese do Ensino Médio e da Educação Profissional existe alguma forma de dualidade, explícita ou tácita, que separa, conforme Ciavatta (2018), os produtores da riqueza material daqueles que ocupam a camada dominante e que, como proprietários dos meios de produção, exploram os produtores.

É certo que o IFC não pode deixar de seguir com as discussões e construções coletivas almejando avanços rumo à superação das dualidades, assim como tem feito nos últimos anos. No entanto, é preciso ter clareza dos limites da totalidade social em que estamos inseridos e da dualidade como expressão da estrutura econômica e política de divisão social do trabalho, que tanto se quer revitalizar com as contrarreformas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional que estão em curso. Na atualidade, neste chão de retrocessos políticos, contrarreformas e ameaças aos poucos avanços conquistados nas duas últimas décadas, é que o EMI requer ainda maior atenção e articulação para que seja possível resistir.

Também elaboramos uma questão para compreender, a partir da percepção dos(as) docentes, quais foram os principais desafios enfrentados durante a implementação das Diretrizes para o EMI do IFC. Dentre as respostas mais recorrentes foi possível perceber que o tempo insuficiente e/ou exíguo foi e é um desafio percebido. Conforme podemos observar:

Pouco tempo para amadurecer as reflexões (diante das diversas outras atividades desempenhadas). (D3)

O tempo para as discussões em meio ao andamento das atividades habituais faz com que nem todos da comunidade acadêmica consigam participar como gostariam das discussões. (D9)

A falta de tempo para aprofundar as discussões e planejar com os pares. (D14)

Tempo para discussões. (D69)

O tempo. Tenho a impressão de que foi tudo muito corrido. E não se oportunizou uma discussão aprofundada do assunto. (D85)

Assim como o aspecto do “tempo insuficiente” se mostrou na Questão 5, onde

buscamos saber se os(as) docentes consideraram que a construção das Diretrizes foi coletiva e democrática, as respostas obtidas acerca de um dos principais desafios da construção também foram sinalizados nesta questão. Em que pese tenha se destacado a falta de tempo para o aprofundamento das discussões, a falta de tempo destinada às atividades de construção coletiva das Diretrizes em meio às outras atividades de ensino, pesquisa e extensão, não é possível desconsiderar que o percurso do IFC, visando a construção de um documento orientador para o EMI, iniciou ainda em 2012. Conforme discutido na Seção III desta dissertação, o trabalho do GTEMI pode ser considerado a gênese da caminhada institucional de fortalecimento do EMI e, a partir dele, os eventos ampliados (seminários) e as audiências públicas em todos os *campi* foram ações institucionais desenvolvidas que não encontram precedentes na história do IFC.

O tempo exíguo para a construção das Diretrizes se revelou um desafio e, sem dúvidas, precisa ser considerado, posto que foi percebido por vários(as) docentes envolvidos(as) com o EMI do IFC. No entanto, os passos dados institucionalmente, que resultaram no principal documento voltado ao EMI, manifestam a estruturação de política institucional de longo prazo, que foi continuada mesmo com a alteração da gestão da instituição e que se comprometeu com a construção de uma política firmada nas bases teórico-políticas de formação humana integral dos(as) estudantes do IFC.

Relembrando o que é ponderado pelo *Documento Base* para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007b), não é possível aguardar as condições ideais para a construção de uma proposta formativa de tamanha importância. Dessa maneira, é preciso conquistar, coletivamente, tais condições e avançar, dentro das possibilidades, sobre o horizonte projetado.

Durante a construção das Diretrizes, além do desafio “tempo”, também foi percebida pelos(as) docentes a falta de compreensão da proposta de EMI do IFC. Elegemos, para discussão, alguns desses desafios percebidos:

[...] percepções departamentalizadas que permeia a concepção educacional dos envolvidos. (D34)

Os participantes entenderem que ensino integrado vai além do técnico e além da formação básica. (D38)

O entendimento do que é o EMI. (D64)

A clareza sobre o que é integração e como fazer. (D70)

As respostas obtidas reforçam que a falta de entendimento acerca da compreensão do

que é o EMI é um dos principais desafios também no IFC. A problemática entre trabalho e educação na forma social do capital, conforme buscamos compreender na primeira seção de discussão desta dissertação, produz e reproduz alguma forma de dualidade que também fez parte da formação inicial e continuada dos(as) docentes que responderam ao questionário, assim como da nossa formação (pesquisadora e orientadora) ao longo do tempo.

O Ensino Médio e a Educação Profissional brasileiros são marcados pela separação da teoria e da prática; do trabalho simples e do trabalho complexo; do utilitarismo para uma ou outra função social que, essencialmente, são produtos da totalidade social em que produzimos nossa existência. E não é apenas no âmbito do IFC que a dificuldade de compreensão da proposta integrada aparece.

Dentre os estudos que compuseram o nosso estado do conhecimento, tais desafios se expressaram também no interior do Instituto Federal Goiano (GARCIA, 2017; MELO, 2018), no Instituto Federal Sul-rio-grandense (GONÇALVES, 2017, PORTO JÚNIOR, 2014); no Instituto Federal do Maranhão (PEDROSA, 2013), no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (MARÇAL, 2015). A falta de clareza sobre as bases teórico-políticas, epistemológicas, filosóficas e metodológicas do EMI é um dos maiores desafios para a efetivação da proposta que assume a tarefa de contribuir com a superação das marcas educacionais históricas como a dualidade. Avançar sobre as dificuldades de “como fazer” precisa ser uma tarefa coletiva que a formação continuada pode contribuir e que o IFC precisa assumir como condição necessária para dar continuidade ao seu compromisso com a formação humana integral, na perspectiva “omnilateral”, dos(as) jovens estudantes brasileiros(as). E, ao planejar tais atividades formativas, é preciso considerar o desafio do tempo para tais ações, como apontado por parte dos sujeitos desta pesquisa, sem que as outras atividades desempenhadas pelos(as) docentes e pelos(as) TAEs os impeça de participar.

Importa destacar também que, entre os(as) entrevistados(as), outros desafios foram percebidos, conforme podemos observar no caso da resposta de um(a) trabalhador(a) da alta gestão:

O grande desafio é tirar as pessoas do olhar individual, da sua bolha, e pensar na instituição como um todo, pensar no estudante e fazer com que cada olhar seja olhado e considerado. Essa é a dificuldade do trabalho coletivo, ele tem que ser coletivo, mas também tem que ter respeito ao lugar de fala das pessoas e à contribuição que elas têm

a fazer [...]. (E2)

Para os(as) integrantes da Comissão Institucional Permanente de Implantação e Acompanhamento das Diretrizes dos Cursos Técnicos (CIPATEC) entrevistados(as) para a produção de dados desta dissertação, a questão revelada diz respeito ao papel da representação assumido por membros de comissões. Assim, dentre os principais desafios da etapa de construção das Diretrizes temos:

[...] a questão da representatividade. Por mais que a gente trouxesse para o campus o que era pautado pela comissão e discutisse com os colegas, parece que quando a gente levava o que os professores estavam sentindo, a gente não conseguia expressar exatamente qual eram as dúvidas ou as dificuldades que o professor pontuava para gente. [...] principalmente quando a gente tratava, por exemplo, tantos por cento vai ser de integração. Como pensar isso? Como medir integração? Como estabelecer isso? [...] isso causou desgastes, embates, desconfiças por parte do grupo dos professores com os membros da CIPATEC. (E5)

[...] acho que um desafio é sempre conseguir ter a participação ampla dos que deveriam estar interessados nessa questão. Então um desafio foi a participação ampla dos professores dos campi [...] a dificuldade de fazer uma reunião com os professores porque eles estão cheios de atividades ou de não estabelecer um horário ou a reunião pedagógica, um horário que deveria ser utilizada para isso [...] penso que ter essa participação ampla é um desafio muito grande. (E7)

Os dois trechos revelaram os desafios de representar um grupo e de reunir-se com este grupo, nos *campi*, para legitimar a representação. Foi perceptível que a estratégia de constituir um grupo com representatividade de todos os *campi*, como é o caso da CIPATEC, preocupou-se com princípios democráticos e participativos que possibilitam a disseminação, em todas as unidades do IFC, do que precisava ser discutido para o avanço da política institucional para o EMI. Entretanto, faz-se necessário refletir, institucionalmente, se é a melhor estratégia deixar para a CIPATEC local - que depende do envolvimento da gestão do *campus* - a tarefa de articular a continuidade das ações voltadas ao fortalecimento do IFC.

De modo geral, analisando as problemáticas que se manifestaram durante esta etapa, a partir da alta gestão do IFC, de membros da CIPATEC e de docentes do EMI, os desafios e as complexidades reveladas durante a construção das Diretrizes para o EMI do/pelo IFC demonstram, na mesma proporção, a relevância da proposta assumida institucionalmente no atual contexto e o reconhecimento de que houve uma intensa mobilização para que fossem garantidos os espaços de diálogo e construção coletiva das Diretrizes para o EMI do IFC. Não obstante, neste momento, a etapa de implementação apresenta grandes desafios institucionais e é sobre ela que discutiremos a seguir.

Mesmo entendendo que o movimento precisa ser analisado de forma inteira, decidimos organizar, apresentar e discutir o percurso de construção e implementação das Diretrizes para o EMI do/no IFC de forma separada na seção anterior. Isso não significa, de forma nenhuma, que entendemos o percurso de forma cindida ou descolada da realidade. Consideramos também que parte dos(as) docentes pode ter participado de uma etapa e não de outra por razões diversas.

Desse modo, para a etapa de implementação das Diretrizes, que corresponde ao período após a publicação da Resolução nº 016/2019/CONSUPER/IFC, perguntamos aos(as) docentes quais foram os principais desafios enfrentados nessa etapa, ou seja, um desafio recorrentemente citado que não havia sido expresso na etapa de construção do documento. Entre os principais desafios para a implementação das Diretrizes para o EMI do IFC, segundo os(as) docentes que responderam ao questionário, realçamos a aproximação curricular proposta pelas Diretrizes institucionais para um mesmo curso e as diferenças entre campi:

Integrar diferentes campus com os mesmos cursos. (P26)

Creio que seria a grande diversidade dos *campi*. Cada um com sua história, com campi novos e outros mais antigos. O grande número de pessoas envolvidas com interesses conjuntos e individuais. (P40)

As diferenças estruturais entre os diversos campi [...] (P59)

Natureza e característica de campis agrícolas diferenciados dos campi urbanos, industriais e de serviços [...] (P75)

Unificação das matrizes entre os diferentes campis. (P78)

Tais dados remetem ao conteúdo das Diretrizes que estabelece que: “No IFC os cursos de mesma nomenclatura deverão possuir 75% de unicidade, com componentes curriculares com mesmo nome, ementa, carga horária e localização da matriz” (IFC, 2019a, p. [12]). A esse respeito é importante mencionar que uma política institucional precisa estruturar um fio condutor que possibilite o fortalecimento de questões comuns. Embora entendamos a importância e a história dos campi que não nasceram sob a nova institucionalidade da Rede Federal (Lei nº 11.892/2008), é preciso reafirmar que o IFC é uma autarquia federal e que, para se firmar como tal, necessita de uma política institucional válida para todos os *campi* e cursos de EMI.

Dentre os demais dados, respostas relacionadas à efetivação das questões presentes nas Diretrizes foi bastante pontuado, haja vista os desafios de como fazer a integração,

conforme algumas respostas a seguir:

Fazer acontecer. (D15)

Buscar essa integração efetiva entre disciplinas da área propedêutica (disciplinas comuns a todos os EMs) e as disciplinas da área técnica. (D41)

Ainda é um grande desafio o planejamento e a operação de ações integradas entre os componentes da matriz curricular. (D48)

O principal desafio é a adequação das práticas pedagógicas à diretriz. A fragmentação dos cursos também é um desafio a ser vencido. [...] (D53)

Integração de conteúdos. (D68)

Dificuldade de achar propostas viáveis de integração entre os componentes curriculares. (D79)

A integração entre disciplinas. (D86)

Nesse mesmo sentido, em que destacam o grande desafio do pensar e planejar coletivamente, buscando se aproximar, cada vez mais, do que almejamos institucionalmente, trazemos o relato de um(a) entrevistado(a) (E5) que apontou como principal desafio da implementação a necessidade de desconstrução das marcas históricas da educação escolar, em que destaca que é preciso:

[...] desconstruir o que a gente tinha pronto para reconstruir com o novo olhar. [...] isso foi um exercício bem interessante. **O que foi mais desafiante, no meu entendimento, foi pensar os percentuais de integração entre uma disciplina e outra e tal, para mim ainda é um esforço de parar, pensar muito para entender.** Mas são oportunidades para a gente discutir, né... discutir os nossos cursos de EMI que não estavam bom, né. (E5, grifo nosso).

A pretendida integração, como já discutimos, aparece nas Diretrizes de forma ampla e traz à baila um rol de possibilidades que oportuniza que sejam desenvolvidas ações com vistas ao avanço na integração dos cursos. O art. 20 das Diretrizes para o EMI do IFC define o que é entendido como I – Multidisciplinaridade; II – Pluridisciplinaridade; III - Disciplinaridade cruzada; IV – Interdisciplinaridade; V – Transdisciplinaridade; VI - Integração correlacionando diversas disciplinas; VII - Integração através de temas, tópicos ou ideias; VIII - Integração em torno de uma questão da vida prática e diária; IX - Integração a partir de temas e pesquisa decididos pelos estudantes; X – Integração por meio de conceitos; XI – Integração a partir da organização do trabalho em períodos históricos e/ou espaços geográficos; XII – Integração do processo de ensino com base em instituições e grupos humanos; XIII – Integração por meio de descobertas e invenções; XIV – Integração a partir da organização do trabalho por meio das

áreas do conhecimento (IFC, 2019a).

Todas essas possibilidades assinaladas, no entanto, exigem compreensão do que é o EMI, do que queremos e do que podemos. Pensar e estruturar um currículo integrado exige um nível de amadurecimento institucional muito superior ao que temos atualmente no IFC, embora o percurso realizado demonstre que houve e que há um significativo esforço institucional que completou, neste ano de 2021, nove anos de movimentos e de passos dados institucionalmente que são, como já pontuamos, resultados ou sínteses das condições objetivas e das múltiplas determinações da relação trabalho-educação nesse modo de produção.

Para avançar sobre a integração, o documento institucional estabelece que:

Os cursos de Educação Profissional Técnica integrados ao Ensino Médio do IFC, rompendo com a dualidade histórica entre formação geral e formação profissional, propõem-se a superação da oposição entre teoria e prática, ciência e técnica expressas na mera justaposição de saberes e conhecimentos do currículo. Neste movimento, **os cursos deverão assegurar na organização curricular carga horária a partir de 15% do total, como espaço de intersecção dos conhecimentos que são base tanto para a formação geral quanto para formação técnica.** (IFC, 2019a, grifo nosso).

Para este momento, o mínimo de 15% de intersecção, conforme disposição das Diretrizes pode parecer um percentual baixo, mas representa os avanços possíveis, isto é, dentro das possibilidades institucionais para avançar sobre a integração curricular almejada. Isso, pois, não é coerente estabelecer um percentual alto de integração, sem que o conjunto de trabalhadores(as) tenha caminhado e conquistado coletivamente as condições para tanto.

Retomando uma questão já apresentada, perguntamos aos(às) docentes “com que frequência acontece a integração das áreas ditas “básicas” e as áreas ditas “técnicas”, no âmbito (campus/curso) em que atua” (Q14). As respostas a esta questão sinalizaram que 71,7% dos(as) docentes participantes desta pesquisa entendem que a integração não ocorre ou que raramente ocorre. Este dado, tomado de forma articulada com a questão que aponta os principais desafios percebidos durante a implementação das Diretrizes, revela, mais uma vez, uma problemática que precisa ser abordada pelo IFC, para que seja possível avançar sobre as práticas integradas e integradoras. Promover tais práticas, orientadas pelas bases teórico-políticas e metodológicas do EMI, coaduna com o propósito da construção de sólidos processos formativos e educativos, comprometidos com a formação humana integral dos(as) jovens estudantes do IFC que em sua maioria pertencem à classe trabalhadora brasileira.

Somamos a estes desafios, outros que dizem respeito a:

[necessidade de] superação do individualismo, da hierarquização de saberes e, principalmente, da influência nociva do mercado para a autonomia do pensamento em relação a moldagem dos currículos. (D13)

Fazer as diretrizes dialogarem com a realidade educacional concreta, ou seja, com a situação de escassez na qual a grande parte dos estudantes estão postos. A situação de desarticulação dos princípios das diretrizes em relação com os princípios epistemológicos dos docentes envolvidos, advindos da formação fragmentada e tecnicista da maioria dos docentes. (D34)

Quebrar a lógica de formar para o mercado, para estabelecer uma lógica de formação cidadão. (D38)

Resistência por parte docente [...] (D92)

Estes desafios revelados também já apareceram no trabalho e, apesar de diferentes dos demais, também apontam a falta de entendimento/compreensão sobre o EMI; as dificuldades para efetivar as questões presentes nas Diretrizes (D34); a resistência ao EMI (D92); e a lógica capitalista que se manifesta através da influência do mercado sobre a escola e sobre a formação humana neste tempo histórico (D13 e D38) são pontos percebidos que influenciam ou determinam a cisão entre trabalho e educação e fortalecem a desintegração.

Em diálogo com nosso referencial, compreendemos as determinações da lógica capitalista ou da lógica de mercado - venda e compra da força de trabalho - assim como a racionalidade individualizante do neoliberalismo servem à perpetuação das marcas históricas da educação escolar. A relação entre trabalho e educação, sob a forma social capitalista, é historicamente voltada à produção e reprodução de desigualdades que servem à conservação do atual modo de produção. No processo de produção de mercadorias determinado não pela satisfação de necessidades humanas, mas pela produção de capital, como Marx (1985) definiu, todo o conjunto de relações sociais é afetado. O EMI do IFC, por isso, não foge da lógica e das contradições deste tempo histórico, como também nenhuma proposta formativa, por melhor que seja, escapa a tal lógica. Contudo, é preciso disputar os processos diuturnamente para reafirmar na prática que, como assevera Ciavatta (2019), “a totalidade social dos processos educativos não se esgota na alienação prevista pelo sistema, ela gera também a resistência que pode conduzir à sua superação.”.

No tocante ao aprofundamento dos desafios educacionais no Brasil, cumpre-nos analisar o mais recente quadro de contrarreformas do Ensino Médio e da Educação Profissional, desde a Lei nº 13.415/2017 até as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a EPT (Res. CNE/CP nº 1/2021) e como esse constitui um desafio e uma ameaça à implementação de uma política comprometida com outra concepção de formação humana integral e com a construção

do currículo e das práticas integradas e integradoras.

Embora a discussão do atual contexto tenha sido retomada institucionalmente no final de setembro de 2021, com o IV Seminário da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio do IFC, a Lei nº 13.415/2017, a instituição da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio e as diretrizes curriculares nacionais para a EPT causam muitas dúvidas no conjunto de docentes do IFC conforme revelam os dados de outra questão do questionário encaminhado que buscou compreender “a percepção dos(as) docentes no tocante à contrarreforma nacional” - ao perguntarmos se a reformulação nacional do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) - impacta, impactou ou ameaça os Cursos de EMI.

As respostas indicaram que: 25 não sabem ou não responderam à questão; 29 apontaram que a contrarreforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) não ameaça nem impacta/tou a oferta de cursos integrados no IFC; e 38 docentes responderam que existe impacto e/ou ameaça.

Em análise às elaborações com as razões que fizeram os(as) docentes responder que a Lei nº 13.415/2017 (a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais) não impacta, nem ameaça a proposta de EMI do IFC, destacamos as diferentes perspectivas:

Acredito que não, com a condição de que tenhamos gestores previdentes e críticos, que se utilizem do poder discricionário previsto nas autarquias públicas [...]. (D13)

Não acredito que impacta ou que seja uma ameaça, são propostas distintas com alguns pontos comuns. (D20)

Acredito que não. A autonomia, por enquanto, nos protege. (D43)

Não, pois a Reforma do Ensino Médio do governo federal é bastante flexível [...]. (D74)

Não ameaça porque há a liberdade de propor diferentes arranjos curriculares, como os nossos [...]. (D79)

Não porque são propostas de formação diferentes. (D89)

Como é possível observar pelas respostas de D13 e D43, o amparo na *autonomia* institucional é uma das bases assinaladas pelos(as) docentes e se encontra em acordo com a garantia constitucional e legal de autonomia didático-pedagógica (BRASIL, 1988; 1996) para a implementação de uma proposta que se diferencia, em termos de concepção, organização e finalidade, da redação dada pela Lei nº 13.415/2017. Já as respostas de D20 e D89 sinalizaram as diferenças das propostas e outro aspecto que deve ser combinado com o argumento da

autonomia institucional, diz respeito à Seção IV da LDB/1996, inalterada pela Lei nº 13.415/2017. A Seção IV da LDB/1996 trata especificamente sobre a oferta de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio nas formas integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio e ampara o EMI do IFC, assim como a Lei nº 11.892/2008 que prevê a prioridade de oferta da forma integrada no âmbito dos Institutos Federais.

Também é possível verificar por D74 e D79 que a “flexibilidade” da Contrarreforma nacional, que se caracteriza por prever possibilidades de itinerários formativos, permite que o EMI seja sustentado como uma proposta não ameaçada ou não impactada pela contrarreforma do Ensino Médio. Outrossim, entendemos que esta também é uma maneira de tratar a questão e justificar a legitimidade do EMI.

As dúvidas acerca do “novo” ensino médio e seus impactos sobre os Institutos Federais têm sido tema recorrente nas discussões e eventos do campo da Educação Profissional e do Ensino Médio. Sobretudo porque, além da falta de entendimento acerca da proposta integrada e suas fragilidades decorrentes, a ausência de fomento e de prioridade através das políticas conduzidas pelo Ministério da Educação – e pelos grupos de interesses que o atravessam – desafiam ainda mais a materialização da oferta mais bem elaborada para os(as) jovens da classe trabalhadora brasileira, que entendemos ser o EMI, dadas as nossas condições objetivas.

Já entre a maior parte das respostas que percebem ameaças da Contrarreforma do Ensino Médio à proposta do EMI, realçamos as seguintes:

Acredito que ameaça, pois o novo ensino médio restringe uma série de horizontes que o IFC projeta e ainda faz com que a formação seja mais mercadológica do que humanística. (D10)

A proposta de ‘separação’ da formação profissional da formação de base é uma ameaça à proposta de integração do IFC e de outros Institutos Federais. (D28)

A reforma do Ensino Médio ameaça a possibilidade de formação crítica do cidadão, incluindo o Médio Integrado. [...] (D38)

Ameaça. Nota-se claramente que a reforma foi toda pensada desconsiderando a existência e a natureza dos Institutos Federais. (D50)

Ameaça sim, em razão da lei indicar uma formação acrítica, descontextualizada e fragmentada. Não considera a formação integral, mas uma formação para o ‘mercado de trabalho’ atrasado e anacrônico. (D53)

Sim, [ameaça o EMI] caso a autonomia institucional não seja garantida. (D59)

Sim, porque propõe itinerários formativos alternativos e individualistas, rompendo a proposta integrativa. (D77)

Acredito que seja uma tentativa de prejudicar o ensino médio integrado. Uma vez que

se estabelece uma acentuação dos problemas relacionados a dualidade de formação técnica e propedêutica ao qual o EMI tenta combater. (D85)

É possível notarmos as críticas tecidas ao “novo” Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) a partir da profundidade das reflexões que levaram os(as) docentes a apontar as ameaças percebidas à proposta de EMI não só do IFC, como dos Institutos Federais. Em termos de concepção de formação humana que busca romper a dualidade entre básico e técnico, o EMI se distancia da proposta de Ensino Médio composta pela junção da BNCC a um ou mais itinerário(s) formativo(s) que são diferentemente abordados pelos sistemas de ensino.

Conforme os motivos relatados, parte dos(as) docentes do IFC que participaram desta pesquisa entendem as distâncias e incompatibilidades das duas propostas colocadas e parte sinaliza não perceber qualquer impacto ou ameaça ao EMI. Estes aspectos também nos revelam como a contrarreforma nacional desafia o percurso institucional e como é importante o envolvimento dos(as) trabalhadores(as) do IFC na defesa da proposta integrada.

O entendimento das Diretrizes para o EMI do IFC e a compreensão das bases da proposta assumida, que requisita o comprometimento com a superação da dualidade existente e com a defesa da política institucional construída recentemente, são urgências colocadas para o conjunto de trabalhadores(as) do IFC para que seja possível resistir aos recuos e retrocessos do quadro nacional de contrarreformas. Em nossa análise, a contrarreforma do Ensino Médio, que não pode ser discutida de forma descolada do conjunto de contrarreformas que precariza a vida dos que vivem da venda de sua força de trabalho, representa um recuo histórico em termos teórico-políticos para a última etapa da Educação Básica.

Tendo presente estes elementos, mas também o percurso realizado pelo IFC no sentido de construir possibilidades de materialização, fortalecer e defender o EMI na instituição, finalizamos a análise do percurso de elaboração e implementação das Diretrizes para o EMI nesta dissertação, com um sentimento dúbio: a expectativa da adesão da grande maioria dos(as) trabalhadores(as) do IFC para o fortalecimento e defesa da proposta institucional de EMI e a preocupação com o avanço das políticas conservadoras em curso, as quais chamamos de contrarreformas, conforme também sinalizaremos a seguir, nas considerações finais deste estudo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a pesquisa e todo o movimento feito com ela, a primeira consideração a ser feita, com base em nosso referencial teórico, é que toda conclusão é provisória e, portanto, não pretende esgotar a discussão (KONDER, 2004). O percurso institucional estudado segue sendo movimentado, assim como o chão em que pisamos, isto é, a base material capitalista constituída pela estrutura econômica e pelo conjunto de relações sociais.

Todavia, em relação aos objetivos específicos desta dissertação, nas Seções 2 e 3 almejamos compreender a relação Trabalho-Educação na sociedade capitalista para que pudéssemos revelar algumas das determinações históricas da totalidade social e, portanto, da organização social da produção da vida. O movimento de conhecer algumas das principais literaturas, além de teses e dissertação de pesquisadores(as) brasileiros(as) sobre o tema em tela, possibilitou-nos alcançar tal objetivo para que, compreendendo elementos da base material sobre a qual se organiza a sociedade contemporânea, aspectos históricos da Educação Profissional e do Ensino Médio no Brasil e os mais recentes movimentos nacionais da política educacional, pudéssemos adentrar na análise do percurso institucional dos últimos nove anos (2012-2021) do/no Instituto Federal Catarinense (IFC), voltado à construção e à implementação de Diretrizes para o Ensino Médio Integrado (EMI).

A partir dos achados ainda durante os primeiros movimentos investigativos, pudemos compreender que o manifesto propósito de produzir dualidades e a separação entre propostas educacionais que sirvam à sólida formação para a cidadania plena e prosseguimento nos estudos de um lado, e à formação precária, utilitarista para o trabalho de outro, correspondem à forma como se organiza a atual sociedade de classes e uma maneira de conservá-la. As propostas comprometidas com a ruptura e a superação das dualidades formativas devem estar, por coerência, fundadas na necessária superação e ruptura da estrutura de classes que produz e reproduz desumanização através de seus processos de exploração. Organizar-se com aqueles(as) que constroem o novo mundo, balizados por esta tarefa histórica, é entender que o avanço rumo à transformação social depende da nossa ação em todos os espaços que ocupamos.

Entendendo algumas das determinações da forma social capitalista sobre o Estado, as políticas, a educação escolar no Brasil e os limites e potencialidades do EMI na sociedade capitalista, discutimos, sobretudo a partir de pesquisa documental e de campo, o percurso de construção e implementação de Diretrizes para o EMI do/no Instituto Federal Catarinense (IFC). Ao discutirmos a movimentação do IFC que foi impulsionada pela decisão política

dos(as) gestores(as) da instituição e que tem em sua gênese institucional a constituição do Grupo de Trabalho “Ensino Médio Integrado” (GTEMI) em 2012, pudemos compreender a importância de tal movimento no interior da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

As atividades desenvolvidas pelo GTEMI, responsável por conduzir estudos e discussões sobre o EMI nos quinze *campi* do IFC, circunscreveram aspectos teórico-políticos da concepção da proposta integrada, possibilidades metodológicas, práticas integradas e integradoras e a sistematização deste movimento através do *e-book* – Ensino Médio Integrado no IFC: estudos e reflexões (IFC, 2017d). Esse passo inicial, que compõe o percurso de construção de diretrizes, revelou-se o marco ensejador do amplo percurso que, conforme discutimos detalhadamente, reuniu um conjunto significativo de trabalhadores(as) do IFC em torno da construção de um documento orientador institucional que visa traduzir “[...] a compreensão dos sujeitos da implementação dessa política, a partir das reflexões acerca da concepção filosófica, epistemológica, política e pedagógica que envolve a formação integral, omnilateral e politécnica [...]” (IFC, 2019a, p. 1).

A realização de dois amplos seminários, das audiências públicas em todos os *campi* do IFC e de várias reuniões via webconferência compõem o longo percurso de construção de Diretrizes para o EMI do/no IFC e revelaram que houve um significativo esforço institucional para democratizar as discussões e provocar uma movimentação coletiva. Evidentemente, pela falta de tradição democrática nos processos institucionais no Brasil, compreendemos que existem fragilidades que devem ser superadas como a falta de fomento à participação de estudantes para a discussão dos cursos. Tal tarefa, quer seja, a de envolver estudantes nos processos internos não só é coerente com a proposta de formação humana integral defendida, como colabora com o fortalecimento da proposta juntos àqueles(as) que são parte fundamental e se constitui como um desafio que necessariamente precisaremos enfrentar.

Especialmente durante os anos 2017 e 2018, o texto das Diretrizes para o EMI do IFC foi sendo elaborado por conjuntos de trabalhadores(as) de todos os *campi* e, em 2019, o principal documento institucional voltado ao EMI foi aprovado pelo Conselho Superior (CONSUPER) através da Resolução nº 016/2019. Foi a partir da Resolução nº 016/2019/CONSUPER/IFC que se encadeou a etapa, tão complexa quanto a construção, de implementação das Diretrizes para o EMI do/no IFC. Conforme os documentos e registros institucionais, nossos achados puderam compor uma espécie de inventário das atividades

realizadas e dos referenciais utilizados para tanto. Na mesma proporção do movimento (ambiciosa) assumido, expressaram-se os desafios para reunir pessoas em torno daquilo que fundamenta o EMI. A desafiante tarefa de avançar rumo à superação de marcas históricas na formação humana, como é o caso da dualidade educacional que foi sendo sedimentada durante a história da educação escolar brasileira, foi assumida pelo IFC.

Como discutimos, as dualidades se caracterizam pela oferta de uma formação sólida para alguns dos(as) que seriam/serão os futuros dirigentes e, por outro lado, uma formação precária e estreita para os que seriam/serão os futuros produtores/dirigidos (CIAVATTA, 2015; RAMOS, 2014). O fio condutor utilitarista da formação para o trabalho para aqueles que deverão vender sua força de trabalho permanece e se manifesta nas atuais políticas educacionais. E é nesse contexto fortemente marcado pela dualidade e pelas desigualdades educacionais, que revitalizam maneiras de garantir as condições para o acúmulo de riquezas nas mãos de poucos, que o IFC busca tem caminhado com o propósito de fortalecer o EMI como formação mais bem elaborada para avançar no percurso de superação desta realidade.

Para analisar as principais potencialidades e os principais desafios do percurso institucional de construção e implementação de Diretrizes para o EMI, além de pesquisa documental, elegemos procedimentos de pesquisa de campo como entrevista e questionário e escolhemos parte dos(as) trabalhadores do IFC para subsidiarem nossa pesquisa. Apresentadas e discutidas as questões, concluímos que o IFC deu importantes passos no sentido de elaborar as Diretrizes que podem ser traduzidas como uma política institucional e que, sem precedentes institucionais, envolveu um número significativo de pessoas visando alinhar a oferta dos cursos de EMI da instituição. As bases teórico-políticas e metodológicas manifestadas através dos documentos institucionais são alinhadas às bibliografias e documentos mais amplos voltados à proposta integrada no Brasil.

É preciso considerar também que a Resolução nº 016/2019, apresenta pontos controversos que podem representar a incorporação de intencionalidades da Lei nº 13.415/2017 (Contrarreforma do Ensino Médio). Ao priorizarmos a análise do percurso, não adentramos profundamente na análise da Resolução nº 016/2019, porém, pretendemos dar continuidade às análises e problematizações, pois julgamos que são especialmente necessárias para que possamos avançar institucionalmente no fortalecimento do EMI sob seus sentidos políticos, filosóficos e epistemológicos. Como tentamos abordar, o conteúdo da Resolução que dispõe sobre Diretrizes para o EMI do IFC constitui a síntese das disputas internas e sofre determinações do chão que pisamos, isto é, do atual contexto histórico e político. Nesse sentido,

será determinante que a instituição dê continuidade ao percurso dos últimos nove anos (2012-2021) para que seja possível resistir ao cenário nefasto de implementação da Contrarreforma do Ensino Médio em todo país que pretende adentrar a Rede Federal.

Através dos dados discutidos na Seção 5, sinalizamos as potencialidades e os principais desafios para que o EMI do IFC, neste tempo histórico, constitua-se em uma oferta de formação humana integral.

Conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), ao conter elementos de uma educação politécnica, o atual EMI contém gérmenes da sua construção. Destacamos, como potencialidades, que além do propósito de superar a dualidade histórica que marca a educação brasileira, o percurso de construção e implementação de Diretrizes para o EMI do IFC também tem como potencialidade o envolvimento de um conjunto de trabalhadores(as) que defendem a concepção de formação humana integral que fundamenta o EMI e buscam formas de fortalecê-lo nas práticas integradas e integradoras e o compromisso com a construção de uma política institucional que não se limita ao rebaixamento formativo proposto nacionalmente pela Contrarreforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017).

Já os principais desafios revelados consistem na falta de compreensão de muitos(as) trabalhadores(as) do IFC acerca da concepção do EMI, apesar do intenso percurso dos últimos nove anos. Ainda, entre os principais desafios para que o EMI do IFC se constitua em uma oferta de formação humana integral, estão: a falta de formação continuada para os(as) trabalhadores(as) acompanhada de condições de discussão e aprofundamento; a oposição consciente à proposta institucional e às determinações históricas da relação trabalho-educação advindas da totalidade social, incluindo-se o quadro de contrarreformas brasileiras. Assim, embora há potências que permitam avanços, os limites claros, colocados pela forma de produção capitalista e sua teia complexa de relações que se manifestam em nossos mais particulares espaços de formação humana - como é o caso da escola erguida sob pilares burgueses, incluindo-se o IFC, devem ser considerados para que uma proposta pedagógica comprometida com interesses da classe trabalhadora se constitua parte de uma travessia, necessária, para uma nova sociedade.

A crise potencializada pela pandemia mundial do novo coronavírus também impôs medidas de prevenção do contágio da covid-19 - que foram adotadas por várias instituições de ensino, incluindo o IFC - e entre tais medidas a suspensão de atividades escolares presenciais se colocou. Por consequência, impôs-se a remotização da educação e do

trabalho, em virtude das atividades remotas emergenciais. A aquisição de plataformas tecnológicas para o desenvolvimento das atividades remotas emergenciais também sinaliza a possibilidade da permanência do modelo remoto/híbrido no pós-pandemia e esta tendência também nos preocupa.

Conforme sinalizamos, a política institucional do IFC segue sendo movimentada pelo real, assim como existem determinações estruturais e conjunturais que provocam rupturas e continuidades nas propostas educacionais através de marcos legais, documentos normativos, programas e ações. Sob uma crise econômica, política e humanitária generalizada e sem precedentes que tem apresentado diversos sintomas e com a condução desastrosa da atual gestão federal, não só o EMI como também os próprios Institutos Federais (IFs) estão ameaçados.

Os recuos da política educacional *pós-golpe* ainda não podem ser dimensionados, não obstante, pontuamos preocupações que não foram profundamente abordadas por esta pesquisa, mas que constituem objetivos de outros projetos que temos desenvolvido ou que pretendemos desenvolver. Após a Lei nº 13.415/2017, a instituição da Base Nacional Comum Curricular, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e com o advento das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (Res. CNE/CP nº 1/2021), há uma estratégia de alavancar os índices de profissionalização dos(as) jovens estudantes do Ensino Médio brasileiro. O problema é que essa profissionalização é completamente frágil, precária e estreita e tende a produzir e reproduzir desigualdades educacionais e sociais e a minar toda a estruturação nacional recente acerca da política de Ensino Médio Integrado.

Com a previsão de um Itinerário de Formação Técnica e Profissional (IFTP) no currículo do Ensino Médio - e com o claro fomento da oferta de um conjunto de cursos de curta duração ou técnicos na forma concomitante ao Ensino Médio - o EMI é ainda mais fragilizado como se não bastasse os desafios evidenciados para a sua efetivação. A proposta sem condições materiais (financiamento, formação, políticas, etc.) não pode avançar. Além disso, a recente regulamentação do FUNDEB, através do Decreto nº 10.656/2021, também propõe condicionar a distribuição de recursos aos Institutos Federais se estes ofertarem cursos concomitantes de EPTNM, na forma de parceria ou convênio com a Rede Estadual em que se situam e, com isso, indicia que os IFs são requisitados como parte da política educacional mais recente para a oferta do IFTP no Ensino Médio. Na mesma esteira, o Programa Nacional do Livro Didático também incorpora a nova organização do Ensino Médio brasileiro (a partir da Lei nº 13.415/2017) e induz à Rede Federal a utilização de material didático de nível médio nos moldes impostos pela

Contrarreforma do Ensino Médio - ainda que a proposta formativa integrada seja incompatível com o currículo flexível e desarticulado do “novo” Ensino Médio.

Outra preocupação, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica se deve ao retorno da pauta do reordenamento dos IFs que ameaça precarizar ainda mais as estruturas que já sofrem com o estrangulamento orçamentário imposto pela Emenda Constitucional (EC) nº 95 que estabeleceu o “teto de gastos” e pelas ações do atual governo federal. Soma-se a isso que, com a contrarreforma previdenciária aprovada pela EC nº 103/2019 e com a contrarreforma administrativa (PEC nº 32) em discussão no Congresso Nacional, os(as) trabalhadores(as) da Rede Federal têm sofrido, apesar das lutas e resistências, duras derrotas com a piora das condições de trabalho. Pelos desafios conjunturais e estruturais já percorridos, sabemos que é preciso uma articulação consistente para que possamos resistir aos recuos e ataques à classe trabalhadora brasileira, aos IFs e ao EMI.

O complexo contexto em que desenvolvemos essa pesquisa nos permite apontar que percurso institucional do IFC, que se comprometeu com o fortalecimento da proposta mais bem elaborada para os(as) jovens da classe trabalhadora brasileira, representa um importante movimento institucional dadas as atuais condições concretas. Dessa maneira, constituiu-se como resistência à contrarreforma nacional do Ensino Médio e, no âmbito institucional, como um avanço importante considerando sua história. No entanto, como já ponderamos, tais conclusões estão datadas à entrega dessa dissertação, visto que o real segue sendo movimentado pelas disputas por projetos de sociedade e, com efeito, por projetos educacionais.

A principal potencialidade do EMI que visa unir, em uma estrutura visceralmente unitária, uma formação básica sólida para a vida e para o mundo do trabalho, deve considerar, como já mencionamos, os limites impostos pela materialidade capitalista neste tempo histórico para, numa perspectiva de travessia, colaborar com o avanço da *classe que tudo produz* através de processos formativos e educativos firmados pelas bases epistemológicas, filosóficas e teórico-políticas da proposta integrada. Sabemos que é preciso muito mais que uma proposta pedagógica, de uma instituição da Rede Federal, para transformarmos a sociedade que avança a passos largos seus processos de desumanização; no entanto, sem tal proposta, a transformação fica ainda mais difícil.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino Médio Brasileiro**: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.
- BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. As políticas neoliberais e a crise na América do Sul. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, v.45, n.2, p.135-146, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbpi/v45n2/a07v45n2.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2021.
- BARACHO, Maria das Graças. **Formação profissional para o mundo do trabalho**: uma travessia em construção? Natal: IFRN, 2018.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 7 maio 2020.
- BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição Política do Império do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 20 maio 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 20 maio 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 15 abr. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 maio 2020.
- BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de junho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Congresso Nacional, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 7 ago. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 22 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 21 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, [...]. [Reforma do Ensino Médio]. Brasília: Congresso Nacional, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 7/2020.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=151591-ppc007-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 2 de fevereiro de 2016.** Define as Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do ensino fundamental e do ensino médio, na modalidade Educação a Distância (EaD), em regime de colaboração entre os sistemas de ensino. Brasília: 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=33151-resolucao-ceb-n1-fevereiro-2016-pdf&category_slug=fevereiro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: CNE, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 ago 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política e resultados 1995-2002: a Reforma da Educação Profissional**. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133951-politicas-e-resultados-1995-2002-a-reforma-da-educacao-profissional&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília: MEC, 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/introduc.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. [Documento Base]. Brasília, dez./2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 16 abr. 2020.

CATANI, Afrânio Mendes. **O que é capitalismo**. 28. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

CIAVATTA, Maria. **A historiografia em trabalho-educação: como se escreve a história da educação profissional**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

CIAVATTA, Maria. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da educação profissional**. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFÍSSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (CONIF). **Análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Fórum dos Dirigentes de Ensino – FDE/CONIF. 2021.

Disponível em:

https://portal.ifrj.edu.br/sites/default/files/IFRJ/ASCOM/diretrizes_para_o_fortalecimento_da_ept_na_rfpct.pdf. Acesso em: 21 maio 2021.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFÍSSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (CONIF). **Diretrizes indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Fórum de Dirigente de Ensino – FDE/CONIF. 2018.

Disponível em: https://portal.conif.org.br/images/pdf/2021/7_Julho/Diretrizes_EMI_-_Reditec2018.pdf. Acesso: 10 maio 2021.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFÍSSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (CONIF). **Documento Base para a promoção da formação integral, fortalecimento do ensino médio integrado e implementação do currículo integrado no âmbito das instituições da Rede EPCT conforme Lei 11.892/2008**. Fórum de Dirigentes de Ensino – FDE/CONIF. 2016. Disponível em: <https://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Documento-Base-ensino-m%C3%A9dio-integrado-na-Rede-EPCT-FDE-maio-2016.pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

EDUCAÇÃO Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio – diálogos e construções.

Produzido por Instituto Federal Catarinense. Organizado por

PROEN/PROPI/PROEX/DG/DDE/Nupe/Coord de Cursos Técnicos dos *campi*.

Apoio/colaboração: Reitoria/CODIR. [Blumenau]: IFC, 2018. 1 vídeo (7min24seg).

Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1ILWO9q3_18duEpXeK2pnSCo3vXYqwwaX/view. Acesso em: 15 maio 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 55-70.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 7-20.

FRIGOTTO, Gaudêncio *et al.* **Contextos da educação profissional**. [E-book]. URBANETZ, Sandra Terezinha (org.). Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. Ensino Médio será financiado por BIRD e Banco Mundial.

Avaliação educacional - Blog do Freitas. [S.l.] 2017. Disponível em:

<https://avaliacaoeducacional.com/2017/07/18/ensino-medio-sera-financiado-por-bird-e-banco-mundial/>. Acesso em: 11 fev. 2021.

GARCIA, Júlio César. **O ensino médio integrado no Instituto Federal Goiano: a percepção de professores sobre os desafios e possibilidade para a consolidação da formação humana integral**. 2017. 266 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=5147380. Acesso em: 27 fev. 2020.

GONÇALVES, Luçaires Czermainski. **A Formação Omnilateral e os desafios para o ensino médio de nível técnico no mundo atual**: limites e possibilidades da omnilateralidade no IFSUL. 2017. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5617833. Acesso em: 15 fev. 2020.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Audiências públicas**: contribuições. Contribuições dos participantes das audiências públicas, de todos os *campi* (em arquivo único). Blumenau: IFC, 2017a. Disponível em: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1jbMnfN8e5yRvb1v_Mq26ugTavAmZXIMcm9qnK4bl4f8/edit#gid=1904559103. Acesso em: 20 maio 2021.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. Caminhando e construindo: diretrizes para o Ensino Técnico Integrado do IFC. Página oficial. 2017b. Disponível em: <https://ifc.edu.br/2017/09/13/caminhando-e-construindo-diretrizes-para-o-ensino-tecnico-integrado-do-ifc>. Acesso em: 25 maio 2020.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. Carta. I Seminário de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio do IFC: contextos, desafios e perspectivas. Blumenau: IFC, 2017c. Disponível em: <https://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Carta-Resumo-do-I-Semin%C3%A1rio-1.pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. Carta-memória. II Seminário de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio do IFC – Luz, câmera, ação: construindo diretrizes. Blumenau: IFC, 2018. Disponível em: <https://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Carta-mem%C3%B3ria.pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. Conselho Superior. **Resolução nº 10, de 31 de março de 2021**. Aprova a Organização Didática dos cursos do IFC. Blumenau: IFC, 2021. Disponível em: <https://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2021/06/Organiza%C3%A7%C3%A3o-Did%C3%A1tica-do-Cursos-do-IFC.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2021.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. Conselho Superior. **Resolução nº 016, de 1 de abril de 2019**. Aprova as Diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do IFC. Blumenau: IFC, 2019a. Disponível em: <https://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolu%C3%A7%C3%A3o-16.2019-Diretrizes.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2021.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. Conselho Superior. **Resolução nº 21, de 17 de abril de 2020**. Altera a Resolução nº 016/2019/CONSUPER/IFC. Blumenau: IFC, 2020a. Disponível em: https://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/processo_233487019201899-Resolu%C3%A7%C3%A3o-n-21-2020-Consuper.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Edital nº 73/2020**. Estabelece as normas para o Processo Seletivo para os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, com ingresso no primeiro semestre letivo de 2021. Blumenau: IFC, 2020b. Disponível em: <https://ingresso.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/6/2020/11/edital-73-2020-emi.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Ensino Médio Integrado no IFC**: estudos e reflexões. Blumenau: Editora IFC, 2017d. E-book. Disponível em: <https://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Ensino-M%C3%A9dio-Integrado-no-IFC-1.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2020.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2023)**. Blumenau: 2019b. Disponível em: https://consuper.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/14/2019/01/PDI_2019-2023_VERSO_FINAL_07.06.2019_-_ps_Consuper.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acacia Zeneida. EM e EP na produção flexível: a dualidade invertida. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 43-55, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/46/43>. Acesso em: 20 ago. 2021.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2020.

LUKÁCS, György. **Para a ontologia do ser social I**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

MARÇAL, Fábio Azambuja. **O ensino médio integrado no IFRS enfrentando a dualidade**. 2015. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2660320. Acesso em: 13 fev. 2020.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858. Tradução de Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011a.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 29. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011b.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. Tomo 2. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985a.

MARX, Karl. **Trabalho assalariado e capital**. 3a. edição. São Paulo: Global Editora, 1985b.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução de Petê Rissatti. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

MASCARO, Alysson Leandro. Todo direito é um golpe. **Blog da Boitempo**, 25/05/2016. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2016/05/25/alysson-mascaro-todo-direito-e-um-golpe/>. Acesso em: 9 fev. 2020.

MELO, Paulo Silva. **Efetividade social e pedagógica do Ensino Médio Integrado**: análise de sua implantação no Instituto Federal Goiano. 2018. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_GO_fca9e0c91afb9627340a4a2b3ffa4b07. Acesso em: 13 fev. 2020.

MELO, Ticiane Gonçalves Sousa de; MOURA, Dante Henrique. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC): expansão e privatização da educação profissional. **Holos**, Natal, ano 32, v. 6, p. 103-119, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4995/1572>. Acesso em: 30 ago. 2020.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOTTA, Vania Cardoso da; LEHER, Roberto; GAWRYSZEWSKI, Bruno. A pedagogia do capital e o sentido das resistências da classe trabalhadora. **SER Social**, Brasília, v. 20, n. 43, p. 310-328, jul./dez. 2018. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/issue/view/1517. Acesso em: 28 abr. 2020.

MOURA, Dante Henrique. A organização curricular do ensino médio integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Labor**, v. 1, n. 7, 1-19, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/index.php/Labor/article/view/6702>. Acesso em: 20 jun. 2021.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, ano 23, v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 22 nov. 2020.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022013000300010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 set. 2020.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out./dez. 2015. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782015000401057&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 set. 2020.

NEVES, Lucia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lucia Maria Wanderley. **Brasil 2000: nova divisão do trabalho na Educação**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2000.

NORONHA, Olinda Maria. **Ideologia, trabalho e educação**. Campinas: Editora Alínea, 2004.

PEDROSA, Elinete Maria Pinto. **Implicações do Ensino Médio Integrado para a Formação do Trabalhador: uma análise do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA Campus São Luís Monte Castelo**. 2013. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMA_d89fe1a68a6c86d99755d3155b8dd8d7. Acesso em: 27 fev. 2020.

PERONI, Vera. **Política educacional e o papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PORTO JÚNIOR, Manoel José. **O ensino médio integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense: perspectivas contra-hegemônicas num campo em disputas**. 2014. 191 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1551577. Acesso em: 2 mar. 2020.

POSSAMAI, Tamiris; SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. Limites e potencialidades do Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: mapeando estudos. In: **Anais da XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul**. 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/19/5867-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

POSSAMAI, Tamiris; ZOTTI, Solange Aparecida; VIZZOTTO, Liane. O empreendedorismo como ponto-chave dos Programas “Future-se” e “Novos Caminhos”: apontamentos críticos. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 15, n. 10, p. 1-21, fev. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/77967/43233>. Acesso em: 24 maio 2021.

QUADROS, Sérgio Feldemann de. **A influência do empresariado na reforma do ensino médio**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. [E-book]. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. Políticas e história da educação profissional: onde estamos, como chegamos e para onde vamos? **Caderno de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 4, out./dez., 2019. Disponível em:

<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13040>. Acesso em: 3 abr. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

RIBEIRO, Márcia Silva. **Desafios à construção de uma escola unitária**: a implantação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – Campus de Concórdia. 2012. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2012. [Anterior à Plataforma Sucupira]. Disponível em:

<http://pergamum.unoesc.edu.br/pergamumweb/vinculos/000017/00001760.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 30 set. 2020.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos**: a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013.

SANTOS, Cintia Beatriz Diehl Güntzel dos. **Guia para elaboração de Projetos Pedagógicos de curso para o ensino médio integrado**. 2019. [E-book]. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/432965/2/Guia%20para%20elabora%3%a7%c3%a3o%20de%20projetos%20pedag%3%b3gicos%20-%20%5bDigital%5d.pdf>. Acesso em: 30 set. 2020.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 205-224.

SANTOS, Shilton Roque dos. **Avaliação participativa de resultados sociais do PRONATEC Campo**. 2018. 186 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Profissional) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1593/Shilton%20-%20Disserta%3%a7%c3%a3o%20final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 set. 2020.

SANTOS NETO, Artur Bispo dos. **Capital e trabalho na formação econômica do Brasil**. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores e Associados, 2008.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **A metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez., 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>. Acesso em: 7 jan. 2021.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. **Identidade profissional dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil e em Santa Catarina**: desafios para a sua formação. 2014. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da; BRANDT, Andressa Grazielle; POSSAMAI, Tamiris. Limites e possibilidades da integração curricular no Instituto Federal Catarinense: reflexões a partir da formação continuada de professores. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 17, p. 145-157, jan/dez 2020. Disponível em: <https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3609/3101>. Acesso em: 20 jun. 2021.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da; POSSAMAI, Tamiris; MARTINI, Tatiane Aparecida. Avanço das políticas conservadoras no Ensino Médio brasileiro: a revitalização da dualidade histórica na formação dos jovens como política. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 2 set. 2020.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 maio 2021.

SILVA, Monica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora. Quem é e o que propõe o Projeto de Lei da reforma do Ensino Médio: entrevistando o Projeto de Lei 6.840/2013. In: AZEVEDO, J. C. de; REIS, J. T. (orgs.). **Ensino médio**: políticas e práticas. Porto Alegre: Editora Metodotista IPA, 2018. p. 55-78.

ZOTTI, Solange Aparecida. **A função social do ensino secundário no contexto de formação da sociedade capitalista brasileira**. 2009. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000446411>. Acesso em: 30 set. 2020.

TONET, Ivo. Apresentação. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

APÊNDICE A**Roteiro das entrevistas**

1. Qual seu cargo, seu tempo de trabalho no Instituto Federal Catarinense (IFC) e seu nível de envolvimento com o percurso de construção e de implementação das Diretrizes para o Ensino Médio Integrado (EMI)?
2. Você conhece quais razões determinaram a elaboração de Diretrizes para o EMI do IFC?
3. Quais foram os principais referenciais utilizados durante a construção das Diretrizes para o EMI do IFC?
4. Em sua avaliação, quais foram os maiores desafios da etapa de construção das Diretrizes para o EMI do IFC?
5. Durante a etapa de construção das Diretrizes para o EMI do IFC houve participação de todos os segmentos da comunidade escolar? (Estudantes, TAEs, docentes, gestores)
6. Quais foram os maiores desafios da etapa de implementação das Diretrizes para o EMI do IFC?
7. Quais são as potencialidades do EMI do IFC?
8. A pandemia prejudicou em que medida a implementação das Diretrizes para o EMI do/no IFC?
9. Existe algum planejamento para a continuidade do percurso de fortalecimento do EMI, no IFC, para 2021?
10. Quer acrescentar algo que não foi perguntado?

APÊNDICE B

Questionário de coleta de dados

1. Docente, seu vínculo/regime de trabalho é: *

Marcar apenas uma oval.

- Substituto/a - 20h
- Substituto/a - 40h
- Efetivo/a - 20h
- Efetivo/a - 40h (sem DE)
- Efetivo/a - 40h (com DE)
- Outro: _____

2. Seu tempo no Instituto Federal Catarinense é: *

Marcar apenas uma oval.

- Até 5 anos
- De 5 a 10 anos
- Mais de 10 anos

3. Quais etapas do percurso de construção/implementação das Diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do IFC (aprovadas pela Res. nº 016/2019/CONSUPER/IFC) você participou? (Pode selecionar mais de 1 opção) *

Marque todas que se aplicam.

- Nas discussões iniciais sobre Ensino Médio Integrado (até 2017)
- Durante a construção das Diretrizes Institucionais (2017-2019)
- Durante a implantação/implementação (movimento após a publicação da Res. CONSUPER) das Diretrizes Institucionais (2019-...)
- Nenhum momento

Outro: _____

4. Você considera que a construção das Diretrizes foi coletiva e democrática? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

5. Por que? (vide pergunta 4) *

6. Em sua percepção, quais categorias da comunidade escolar participaram da *construção* das Diretrizes? (Pode selecionar mais de 1 opção) *

Marque todas que se aplicam.

Docentes

TAEs

Estudantes

Representantes da Gestão do Campus

Representantes da Alta Gestão do IFC (Reitoria)

Não percebi/Não sei

Outro: _____

7. Em sua percepção, quais categorias da comunidade escolar participaram da *implementação* das Diretrizes? (Pode selecionar mais de 1 opção) *

Marque todas que se aplicam.

- Docentes
 TAEs
 Estudantes
 Representantes da Gestão do Campus
 Representantes da Alta Gestão do IFC (Reitoria)
 Não percebi/não sei

Outro: _____

8. Seu conhecimento a respeito das Diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do IFC (Res. nº 016/2019/IFC/CONSUPER) é:

*

Marcar apenas uma oval.

- Conheço as Diretrizes e tenho pleno entendimento sobre seu conteúdo
 Conheço as Diretrizes e tenho algum entendimento sobre seu conteúdo
 Já ouvi falar, mas não tive a oportunidade de estudá-las e compreendê-las
 Não conheço/Não sei

Outro: _____

9. Na sua percepção, quais foram os principais desafios encontrados no percurso de construção das Diretrizes para a "Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio" (ou seja, o "Ensino Médio Integrado")? *

10. Em sua percepção, quais foram/são os principais desafios para a implantação/implementação das Diretrizes para a "Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio" (ou seja, o "Ensino Médio Integrado")? *

11. Para você, quais são as potencialidades/possibilidades do Ensino Médio Integrado do/no IFC? *

12. Você acredita/considera que o Ensino Médio Integrado do IFC se constitui em uma oferta de formação integral dos estudantes (para todas as dimensões da vida humana)? Por que? *

13. Estão ocorrendo reuniões/discussões semanais - pedagógicas e de planejamento integrado - conforme prevêem as Diretrizes? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Outro: _____

14. Em sua avaliação, a integração entre as disciplinas da "área geral/básica" e da "área técnica" acontece com que frequência? *

Marcar apenas uma oval.

- Regularmente
- Raramente
- Não ocorrem
- Outro: _____

15. Em sua avaliação, em que medida a Reformulação do Ensino Médio Integrado do/no IFC dialoga com a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017)? *

16. Você acredita/percebe que a Reforma do Ensino Médio (a partir da Lei nº 13.415/2017) impacta/tou ou ameaça os Cursos de Ensino Médio Integrado? Como e por quê? *

17. Para você, a pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2) - e com ela as Atividades de Ensino Remotas - prejudicaram a implementação das Diretrizes para o Ensino Médio Integrado do/no IFC? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, prejudicou completamente
- Sim, prejudicou parcialmente
- Não prejudicou
- Outro: _____

Quer fazer algum apontamento sobre o percurso de construção e implantação/implementação do Ensino Médio Integrado e das Diretrizes Institucionais do IFC? Fique à vontade.

Deseja fazer algum apontamento sobre esse/a questionário/pesquisa? Fique à vontade.

ANEXO A

Parecer do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE: PERCURSO, DESAFIOS E POTENCIALIDADES

Pesquisador: Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 26158819.7.0000.8049

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO CIENCIA E TECNOLOGIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.149.552

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma emenda ao projeto analisado na reunião do dia 6 de dezembro de 2019. A justificativa para a emenda deve-se aos efeitos da pandemia na realização das entrevistas, conforme apresentado pela pesquisadora: "Em virtude da Pandemia do novo coronavírus (COVID-19) declarada pela Organização Mundial da Saúde e da necessidade de manter o distanciamento social, a metodologia das entrevistas serão alteradas para garantir a segurança dos participantes. Sendo assim, serão mediadas por recursos tecnológicos. O número de participantes também foi adensado, de modo a contemplar o número exato de intervenções. O cronograma, como consequência da pandemia e do distanciamento social, também sofreu alterações e será iniciado no mês de julho/2020, desde que autorizado pelo Comitê. O orçamento (de custeio) diminuiu em virtude de não precisar mais realizar deslocamentos/viagens para realizar as entrevistas, pois agora serão mediadas por recursos tecnológicos e demandarão apenas boa qualidade de internet."

Alterações:

Entrevistas: As entrevistas seriam presenciais, e agora serão realizadas por meio do Google Meet, por medida de segurança dos participantes



Continuação do Parecer: 4.149.552

Número de participantes: redução do número de participantes entrevistados (por meio do Google Meet) e de participantes que participarão por meio do Google forms

Orçamento: Alteração do orçamento, em função da redução de gastos com deslocamento

Cronograma: em função da pandemia e das medidas de distanciamento social, o cronograma foi alterado com alterações das etapas da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar os desafios e as potencialidades da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, ofertada pelo IFC, a partir do percurso de construção coletiva de suas diretrizes institucionais e seus desdobramentos.

Objetivo Secundário:

Os objetivos específicos/secundários são: Compreender a relação existente entre as expressões da sociedade do capital e as políticas educacionais e processos formativos da educação profissional; Descrever o percurso de construção coletiva das diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do IFC, referenciando-me nos documentos institucionais; Identificar a percepção de servidores que participaram do processo coletivo de elaboração das diretrizes, a partir da aplicação de questionários e realização de entrevistas, sobre os desafios e potencialidades da proposta construída e de sua implementação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Como riscos, podemos pontuar a tomada tempo dos sujeitos entrevistados ou que irão responder aos questionários, como também desconforto ao responder questionamentos, invasão de privacidade, exposição de dados confidenciais e sentimentos de descontentamento que envolvam colegas de trabalho.

Entretanto, visando evitar situações que possam causar esses danos, a fim de respeitar os direitos dos participantes: garantimos o sigilo e a privacidade dos participantes da pesquisa, assim como a confidencialidade das informações pessoais, durante todas as fases da pesquisa, por meio do armazenamento dos dados em local seguro e de acesso exclusivo da pesquisadora principal e da assistente de pesquisa, que serão exclusivamente utilizados para fins acadêmicos. Além disso, as entrevistas serão realizadas em locais reservados e/ou privados, observando-se todos os



INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE



Continuação do Parecer: 4.148.552

requisitos éticos. Se houver qualquer dano, responsabilizamos-nos pela indenização cabível e necessária a repará-lo, nos termos da Lei.

Benefícios:

A pesquisa produzirá dados e indicadores importantes que nos permitam analisar os desafios e as potencialidades que a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do IFC possui, entendendo que ela é expressão de ser tempo e faz parte de uma relação social específica.

Além disso, esperamos que a investigação contribua para a produção e sistematização de conhecimentos envolvendo a área do Trabalho e Educação e políticas educacionais no âmbito da Educação Profissional.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto atende aos aspectos teóricos e metodológicos exigidos em uma pesquisa desta natureza e também as resoluções que embasam o sistema CEP/CONEP (Resolução 510/16).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto apresenta todos os elementos exigidos pela Resolução 510/16.

Recomendações:

Atenção do Pesquisador

Considerando a adequação as "Orientações para Condução de Pesquisas e Atividades dos CEP durante a Pandemia provocada pelo Coronavírus SARS-COV-2(COVID-19), seguem algumas recomendações. (Resoluções/Normativas MS CEP /CONEP). Consultar Normativas disponíveis Site Plataforma Brasil. MS.

1. Pesquisas – com coleta de dados "on line":

1.1. Em 05/06/2020 SEI/MS - 0015188696 - Comunicado. RETOMADA

DA TRAMITAÇÃO REGULAR NO SISTEMA CEP/CONEP PARA OS PROJETOS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS RELACIONADOS À SAÚDE MENTAL. Orientações para a apreciação de pesquisas de Ciências Humanas e Sociais nos CEPs durante a pandemia:

a) Quando da previsão, no desenho metodológico, de coleta de dados em ambiente virtual (Google Forms, Redcap, Survey Monkey, Zoom, Skype, entre outros), a modalidade de Registro de Consentimento DEVE APRESENTAR, DE MANEIRA DESTACADA, A IMPORTÂNCIA DE QUE O PARTICIPANTE DE PESQUISA GUARDE EM SEUS ARQUIVOS UMA CÓPIA DO DOCUMENTO E/OU GARANTINDO O ENVIO DA VIA ASSINADA PELOS PESQUISADORES AO PARTICIPANTE DE PESQUISA.



Continuação do Parecer: 4.149.552

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Este Parecer é emitido segundo tramitação de Emendas. "O pesquisador poderá submeter emendas apenas em pesquisas já aprovadas" (Manual do Pesquisador. P.70/71. Plataforma Brasil. Norma Operacional no 001/2013, e Carta Circular 038/2014, item H2.

Foram encaminhados para o CEP/CONEP MS, os seguintes documentos.

a) Proposta de modificação ao projeto original, pela Plataforma Brasil, com a descrição e a justificativa das alterações, destacando nos documentos enviados os trechos modificados.

Frente ao exposto, o Parecer é emitido Aprovado.

Observação .Manual do Usuário Plataforma Brasil. "As modificações propostas pelo pesquisador responsável não podem descaracterizar o estudo originalmente proposto e aprovado pelo Sistema CEP-CONEP. Em geral, modificações substanciais no desenho do estudo, nas hipóteses, na metodologia e nos objetivos primários não podem ser consideradas emendas, devendo o pesquisador responsável submeter novo protocolo de pesquisa para ser analisado pelo Sistema CEP-CONEP" Manual do Usuário Pesquisador. CEP/CONEP. Plataforma Brasil." Manual do Usuário Plataforma Brasil.

Oservação: Prezado Pesquisador. Em relação aos anexos. Plataforma Brasil. MS CEP/CONEP.

1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Atentar para as normativas vigentes e as especificidades de cada Termo. Por ex. TCLE/"Questionário "semi estruturado via google – se lê: " as entrevistas serão realizadas em locais privados e/ou privados...

2.Termo de anuência

a –2.1. Observa-se redação: "Este termo autoriza a gravação de imagem e de voz dos sujeitos participantes da referida pesquisa. Além disso, autoriza a ter acesso a lista de formandos(as), por meio da Coordenação de Registro Acadêmico...)"

"O Consentimento relacionado as garantias da confidencialidade das informações, da privacidade e da proteção da identidade, inclusive do uso da imagem e da voz , "cabem ao participante da pesquisa ou seu representante legal. (Art.15º Res.CNS 510/16).Em conformidade com as normativas vigentes – o TCLE é o Termo para a solicitação dos consentimento acima elencados.

Considerações Finais a critério do CEP:

Recomenda-se manter o CEPESH do IFC informado, sempre que houver mudanças no protocolo, por



Continuação do Parecer: 4.149.552

meio de submissão para análise da Emenda de protocolo, bem como solicita-se apresentar o Relatório final (12 meses após a aprovação) - Conforme Resolução CNS 510/16.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1572767_E1.pdf	23/06/2020 18:10:44		Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto_ajustada_Emenda1.pdf	23/06/2020 18:08:48	TAMIRIS POSSAMA	Aceito
Outros	JUSTIFICATIVA_EMENDA.pdf	20/06/2020 19:26:50	TAMIRIS POSSAMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_AJUSTADO_LIMPO.pdf	20/06/2020 19:25:53	TAMIRIS POSSAMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_AJUSTADO_COM_GRIFOS.pdf	20/06/2020 19:25:19	TAMIRIS POSSAMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEquestionarioNOVO.pdf	11/12/2019 22:57:19	TAMIRIS POSSAMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEentrevistasNOVO.pdf	11/12/2019 22:56:47	TAMIRIS POSSAMA	Aceito
Outros	TERMOANUENCIA.pdf	25/11/2019 14:46:08	TAMIRIS POSSAMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEQUESTIONARIOS.pdf	25/11/2019 14:45:32	TAMIRIS POSSAMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEENTREVISTAS.pdf	25/11/2019 14:44:28	TAMIRIS POSSAMA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não



Continuação do Parecer: 4.149.552

CAMBORIU, 12 de Julho de 2020

Assinado por:
Michele Catherin Arend
(Coordenador(a))

ANEXO B
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo CONVIDADA(O) para participar da pesquisa “Diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal Catarinense: percurso, desafios e potencialidades”, realizada pela pesquisadora **Tamiris Possamai** (contato tamiris.possamai@ifc.edu.br ou pelo fone [REDACTED]) mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense (PPGE/IFC), na linha de pesquisa Processos Formativos e Políticas Educacionais, com orientação da professora Dra. **Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva** (contato filomena.silva@ifc.edu.br).

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) do Instituto Federal Catarinense (IFC). O Comitê tem por objetivo assegurar os interesses dos sujeitos participantes de pesquisas científicas, em sua integridade e dignidade. Caso persistam dúvidas, sugestões e/ou denúncias após os esclarecimentos dados pela equipe científica desta pesquisa, o Comitê estará disponível para atendê-lo. O CEPSH do IFC está localizado no IFC-Campus Camboriú (Rua Joaquim Garcia, s/n, Centro, Camboriú/SC), atendendo pelo telefone (47) 2104-0882 e endereço eletrônico ceps@ifc.edu.br.

1 BREVE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

O objetivo geral desta pesquisa é analisar os desafios e as potencialidades da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, ofertada pelo IFC, a partir do percurso de construção coletiva de suas diretrizes institucionais e seus desdobramentos.

Metodologicamente, a pesquisa situa-se no campo investigativo, descritivo e analítico das relações entre os aspectos econômicos, sociais, políticos e educacionais por meio de pesquisa bibliográfica, documental e de campo, com abordagem qualitativa.

Para tanto, alguns questionamentos que compõem o cerne investigativo desta pesquisa, direcionados a todos(as) os(as) coordenadores(as) dos cursos integrados do IFC que participaram da construção das diretrizes para a EPTIEM do IFC, serão encaminhados através de um questionário semiestruturado via *google forms*.

A partir do desenvolvimento e dos resultados desta pesquisa, esperamos produzir dados e indicadores importantes que nos permitam analisar os desafios e as potencialidades que a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do IFC possui, entendendo que ela é expressão de ser tempo e faz parte de uma relação social específica.

Além disso, esperamos que a investigação contribua para a produção e sistematização de conhecimentos envolvendo a área do Trabalho e Educação e políticas educacionais no âmbito da Educação Profissional.

2 RISCOS E PROVIDÊNCIAS

Como em qualquer processo de pesquisa, esta poderá conter alguns riscos. Entendemos que podem ser considerados riscos, no caso desta pesquisa: tomarmos o tempo dos sujeitos que responderem ao questionário, as perguntas causarem algum tipo de desconforto, invasão de privacidade, exposição de dados confidenciais e sentimentos de descontentamento que envolvam colegas de trabalho.

Entretanto, visando evitar situações que possam causar esses danos, a fim de respeitar os direitos dos participantes: garantimos o sigilo e a privacidade dos participantes da pesquisa, assim como a confidencialidade das informações pessoais, durante todas as fases da pesquisa, por meio do armazenamento dos dados em local seguro e de acesso exclusivo da pesquisadora principal e da assistente de pesquisa, que serão exclusivamente utilizados para fins acadêmicos. Além disso, as entrevistas serão realizadas em locais reservados e/ou privados, observando-se todos os requisitos éticos. Se houver qualquer dano, responsabilizamo-nos pela indenização cabível e necessária a repará-lo, nos termos da Lei.

3 PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA E CUSTOS/RESSARCIMENTOS

Também informamos que a participação dos sujeitos que receberão o questionário para auxiliar na pesquisa, a todo momento, ocorrerá em caráter voluntário, podendo optar pela participação ou não da mesma, podendo também retornar a qualquer momento. Se, porventura, houver alguma despesa relacionada à pesquisa, asseguramos que providenciaremos seu ressarcimento.

Diante disso, o presente documento formaliza o interesse individual em contribuir com esta investigação acadêmica, bem como, apresenta os objetivos e a natureza da pesquisa e obrigações éticas da pesquisadora. Fica assegurado o direito de acesso aos registros produzidos no campo durante toda a pesquisa, bem como a apresentação dos resultados da pesquisa, em forma de dissertação.

A MANIFESTAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Por se tratar de questionário via *google forms* (portanto, formulário eletrônico), o(a) servidor(a) irá manifestar seu Consentimento Livre e Esclarecido clicando em “CONCORDO”. Assim, constará no formulário eletrônico:

Estou ciente de todas as informações constantes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e ao clicar em “CONCORDO”, manifesto que concordo em participar desta pesquisa.