

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GILBERTO JOSÉ DE AMORIM

**EM BUSCA DA ESCOLA UNITÁRIA: ENTRAVES E PERSPECTIVAS
PARA A FORMAÇÃO INTEGRADA NOS INSTITUTOS FEDERAIS**

**SÃO CARLOS – SP
2023**

GILBERTO JOSÉ DE AMORIM

**Em busca da escola unitária:
entraves e perspectivas para a formação integrada nos institutos federais**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos como parte do requisito à obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: História, Filosofia e Sociologia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paolo Nosella.

São Carlos – SP
2023



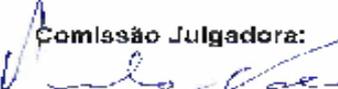
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

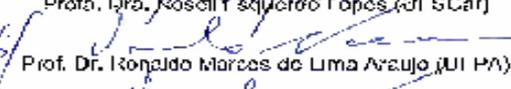
Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado do candidato Gilberto José de Anxirim, realizada em 27/04/2023.

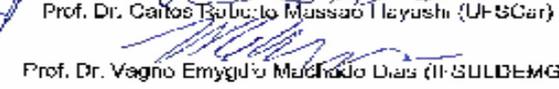
Comissão Julgadora:


Prof. Dr. Raulo Mosella (UFSCar)


Prof. Dra. Roseli Siqueira Lopes (UFSCar)


Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo (UI PA)


Prof. Dr. Carlos Tazuko Massao Tazushi (UFSCar)


Prof. Dr. Vagner Emygdio Machado Dias (II-SULDEMG)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao ex e atual presidente Luís Inácio Lula da Silva e, por meio dele, a todos que buscam alternativas para que a histórica dualidade educacional brasileira seja superada, principalmente a todos os que estudam, pesquisam e militam em torno da Temática Trabalho e Educação, bem como aos diversos servidores-pesquisadores em se debruçaram sobre o Ensino Médio Integrado implementados nos Institutos Federais.

Ao meu orientador Paolo Nosella pela liberdade dada para a realização deste trabalho. Além disso, suas contribuições foram fundamentais tanto para a construção deste trabalho quanto para minha formação acadêmica e profissional.

À professora Roseli e ao Professor Ronaldo pela leitura e contribuições que fizeram ao trabalho e que colaboraram muito no processo de melhoria da tese. Aos professores Vagno e Carlos Roberto Massao que aceitaram participar da banca de defesa

Aos colegas do IFSP/Barretos, principalmente aos amigos Marina, Ivan e Fábio que de forma direta ou indireta contribuíram para a realização deste trabalho. Aos amigos do doutorado e também aos grandes companheiros da Escola Estadual “São José”, principalmente ao professor de História, Marcus Scaldini, pelo seu empenho na luta por um outro mundo.

À Capes e ao PPGE pelo empenho demonstrado aos estudantes vinculados ao programa.

Aos familiares, meus pais Libério e Geralda, minhas irmãs Meire e Bia que me fizeram acreditar que os sonhos não podem morrer e que, mesmo nos “tempos estranhos” vividos no Brasil pós 2016, é importante continuar acreditando e lutando por um outro mundo.

À Vanessa, companheira aguerrida que me ensina todos os dias que a luta por um mundo melhor é cotidiana, pois não se resolve os grandes problemas da humanidade desconsiderando as necessidades básicas de crianças e adolescentes em situações de risco. Além disso, sua disposição foi fundamental no processo de construção deste trabalho na medida em que boa parte da tese ocorreu em consonância com as restrições impostas pela Pandemia do corona vírus.

E, por fim, à Sicília, Miguel e Manu que simplesmente deram um novo sentido a minha vida, transformando nosso mundo em um lugar melhor para se viver.

A tendência democrática não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada cidadão possa tornar-se governante e que a sociedade o ponha, ainda que abstratamente, nas condições gerais de poder fazê-lo (GRAMSCI, 2001, p. 50).

RESUMO

Por meio desta pesquisa, objetivou-se compreender qual é o ensino médio integrado que os institutos federais estão oferecendo à juventude brasileira: se ele se enquadra em uma perspectiva liberal, que busca apenas qualificar mão de obra, ou se ele pode ser visto em uma perspectiva progressista, que procura colaborar para uma formação humanística. Além disso, buscou-se verificar como a teoria gramsciana foi incorporada nas teses e dissertações produzidas por servidores dos institutos federais que estudaram o ensino médio integrado. Também foram analisados os motivos que levam os jovens a se matricularem nesses cursos. Para isso, utilizou-se como fonte de pesquisa teses e dissertações produzidas por servidores da instituição que estudaram a temática entre os anos de criação dos institutos federais e de aprovação da contrarreforma do ensino médio pelo governo Temer (2008-2017). Esses trabalhos permitiram entender qual a concepção desses servidores-pesquisadores em relação ao ensino médio integrado e até que ponto a proposta de ensino médio que está sendo implementada pode ser vista como uma travessia para a escola unitária e a formação omnilateral ou se, apesar do desejo de seus idealizadores, o projeto foi reduzido, na realidade, à qualificação de mão de obra para o atual estágio de desenvolvimento do capitalismo brasileiro. Assim, por meio das teses e dissertações desses servidores-pesquisadores percebeu-se que o pensamento de Gramsci, bem como a concepção de formação integrada foram concebidos das mais diferentes maneiras, servindo tanto para o planejamento de um ensino médio humanista, quanto para sua vinculação às necessidades do mercado. Além disso, foi possível perceber que os jovens se matriculam EMI com o objetivo de prosseguir os estudos em nível superior. Nessa perspectiva, foi possível compreender a forma como ensino médio integrado está sendo implementado nos institutos e, assim, colaborar para a construção de um ensino médio de qualidade para todos os jovens brasileiros.

Palavras-chave: ensino médio integrado; institutos federais; escola unitária.

ABSTRACT

Through this research, the aim was to understand the type of integrated high school education that federal institutes are offering to Brazilian youth: whether it falls under a liberal perspective, which only seeks to qualify the workforce, or whether it can be seen from a progressive perspective, which seeks to contribute to a humanistic education. Additionally, the study sought to investigate how Gramscian theory was incorporated into the theses and dissertations produced by federal institute employees who studied integrated high school education. The reasons why young people enroll in these courses were also analyzed. To achieve this, the research used theses and dissertations produced by institution employees who studied the topic between the years of the creation of federal institutes and the approval of the high school counter-reform by the Temer government (2008-2017) as a source. These works helped to understand the concept of these researcher-employees regarding integrated high school education and to what extent the high school proposal being implemented can be seen as a transition to a unified school and omnilateral education, or if, despite the desires of its creators, the project has been reduced in reality to workforce qualification for the current stage of Brazilian capitalism development. Thus, through the theses and dissertations of these researcher-employees, it was observed that Gramsci's thought, as well as the concept of integrated education, were conceived in different ways, serving both for the planning of a humanistic high school education and for its connection to market needs. Additionally, it was possible to perceive that young people enroll in integrated high school education with the goal of continuing their studies at the university level. In this perspective, it was possible to understand the way in which integrated high school education is being implemented in the institutes and, therefore, to contribute to the construction of a quality high school education for all Brazilian youth

Keywords: Integrated High School; Federal institutes; Unitary school.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	A DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO E A LUTA POR OUTRA EDUCAÇÃO	14
3	A HISTÓRIA DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO: ENTRE TEXTOS E CONTEXTOS	26
3.1	METODOLOGIA.....	46
4	A PROPOSTA EDUCACIONAL DE GRAMSCI	58
4.1	GRAMSCI NA PERSPECTIVA DOS SERVIDORES-PESQUISADORES	82
5	ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: DA LUTA PELA ESCOLA UNITÁRIA À QUALIFICAÇÃO PARA O TRABALHO	107
5.1	A PROPOSTA LIBERAL	108
5.2	ENSINO MÉDIO INTEGRADO	113
5.3	O ENSINO MÉDIO UNITÁRIO	121
6	A FORMAÇÃO INTEGRADA NA PERSPECTIVA DOS SERVIDORES-PESQUISADORES	130
6.1	A CONCEPÇÃO DE EMI COMO JUSTAPOSIÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM A FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	131
6.2	A DEFINIÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO COMO CAMINHO PARA FORMAÇÃO DE MÃO DE OBRA	136
6.3	O EMI COMO PROPOSTA DE TRAVESSIA PARA A ESCOLA UNITÁRIA E PARA A CONSTRUÇÃO DO SER HUMANO OMNILATERAL 140	
6.4	O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A INTERDISCIPLINARIDADE: UM CAMINHO PARA A ESCOLA UNITÁRIA?	147
6.5	POR UM ENSINO MÉDIO UNITÁRIO.....	153
7	O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NOS INSTITUTOS FEDERAIS NA PERSPECTIVA DOS SERVIDORES-PESQUISADORES	157
8	EM BUSCA DA QUALIDADE: POR QUE OS JOVENS PROCURAM O EMI NOS INSTITUTOS FEDERAIS?	185
9	O EMI E O PROJETO SOCIETÁRIO	209
9.1	O ENSINO MÉDIO INTEGRADO COMO MODALIDADE DE FORMAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO	235
10	CONSIDERAÇÕES FINAIS	250
	REFERÊNCIAS	255
	APÊNDICE – FONTES DA PESQUISA	277

1 INTRODUÇÃO

Apesar de grande parte da população mundial ainda não ter acesso à educação formal, atualmente boa parcela dos brasileiros possuem ou possuíram algum tipo de relação com essa educação¹. Para uns, essa relação é reduzida, podendo ser resumida ao processo de alfabetização. Para outros, dura um tempinho a mais, resumindo-se ao ensino fundamental ou, no máximo, ao ensino médio, ou seja, à chamada educação básica. Porém, existe uma minoria que deixa a escolarização formal somente depois de concluída a educação superior.

Além desses grupos citados anteriormente, temos aqueles que ingressam na escola no ensino fundamental, quiçá na educação infantil, e passam toda a vida vivendo a escola tanto em teoria quanto na prática. Esse é o meu caso.

Ingressei no sistema educacional aos seis anos de idade, lá pelos idos de 1989. De lá pra cá, fui estudante, professor, gestor, técnico em assuntos educacionais e, novamente, estudante e professor, funções que continuo exercendo no presente momento.

Meu ingresso no processo escolar ocorreu na antiga pré-escola. Fui matriculado na Escola Estadual Farnese Maciel. Nela, realizei toda a primeira etapa do ensino fundamental, antiga 1ª a 4ª série. Por essa escola, passou quase toda a população adulta da cidade de Presidente Olegário (MG). Ela é situada no centro da cidade, em um prédio imponente, central, com uma arquitetura típica de meados do século XX. Em 2021, essa escola possuía cerca de 150 estudantes e, neste ano de 2023, ela deixou de funcionar.

Pautados em promessas economicistas, de vantagens financeiras imediatistas, o atual prefeito Renys Cambraia e o governador Romeu Zema celebraram um acordo no qual essa e outras duas escolas foram “municipalizadas”. No entanto, nessa “municipalização”, os estudantes da antiga escola foram remanejados para outras escolas municipais, ficando o prédio à disposição das outras escolas estaduais para algum tipo de projeto. Além disso, é importante assinalar que em nenhum momento desse processo a comunidade escolar e os demais munícipes foram convidados a participar.

Os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio foram realizados na mesma cidade, na Escola Estadual Padre José André Caldeira Coimbra, onde concluí a educação básica no ano 2000. Por meio do aprendizado conquistado nas referidas escolas, fui aprovado para o

¹ Segundo dados do Observatório do Plano Nacional de Educação, 98% das crianças e jovens de 6 a 14 anos estavam matriculados na escola em 2020. Para conhecer melhor o estudo, ver: www.observatoriodopne.org.br.

curso de história da Universidade Federal de Viçosa no ano de 2001. Nessa universidade, concluí a licenciatura e o bacharelado no ano 2004.

Após concluir o curso de história e ser aprovado em concurso público, trabalhei como professor de história na rede estadual de educação de Minas Gerais durante mais de dez anos. Na rede mineira, tinha uma carga horária semanal de 36 aulas. A estrutura da escola onde trabalhava era precária, não havendo, por exemplo, computadores com acesso à internet, biblioteca, papel para reprodução de textos e avaliações e horas destinadas para a preparação de aula.

Neste período, entre 2008 e 2012, também exerci o cargo de vice-diretor das escolas rurais do município de Alto Rio Doce (MG). Por meio desse cargo, tive contato com as mais diversas realidades: com crianças e regiões carentes, com professores experientes que contavam os segundos para se aposentarem e com os que estavam começando. Foi também nesse contexto que participei da luta pela implantação do piso salarial dos professores. Com relação à rede municipal, com muito diálogo, explicações, cálculos e estudo, conseguimos cumprir a legislação.

Já na rede estadual, no ano de 2011, fizemos a maior manifestação da história da rede estadual mineira. Ficamos 112 dias de greve. Nesse período, os salários foram cortados, os professores grevistas foram substituídos, e, no fim, o piso nacional dos trabalhadores da educação virou teto, no qual o governo incorporou todas as gratificações ao salário-base, transformando-o em subsídio e burlando a lei.

Em 2014, depois de aprovado e nomeado em concurso público para técnico em assuntos educacionais, abandonei o magistério mineiro e ingressei no serviço público federal, nessa carreira, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), *campus* Barretos.

Como técnico em assuntos educacionais, lotado primeiramente na Coordenação de Apoio ao Ensino (CAE) e posteriormente na Coordenadoria Sociopedagógica (CSP), tive um contato mais direto com os discentes do ensino médio integrado à educação profissional (EMI).

Exercendo esse cargo, surgiu o interesse em compreender de forma mais profunda os objetivos e os desafios da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criada em 2008. Nesse contexto, passei a realizar leituras, primeiramente mais amplas, acerca da educação profissional, não conseguindo enxergar para além da névoa, ou seja, ainda não era possível compreender a dualidade educacional em um sentido mais profundo, no entanto, para mim, algo se tornava complexo.

O IFSP/Barretos desenhava-se como um quadro extremamente complexo. Por um lado, a maioria dos docentes possuíam a titulação de mestre e doutor. Esses professores tinham carga horária máxima de 14 aulas semanais, com dedicação exclusiva e vários laboratórios. Por outro lado, havia uma quantidade elevada de educandos indisciplinados, com uma quantidade considerável de notas baixas, o que culminava no alto índice de reprovação e evasão.

No ano de 2017, depois de aprovado no processo seletivo para o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCAR), fui nomeado como professor de educação básica, técnica e tecnológica (EBTT) para o conteúdo de história no IFSP. Uma das atribuições desse novo cargo é a participação nas reuniões de área (RNA), que ocorrem uma vez por semana. Nessas reuniões, passei a ter contato com os discursos dos professores que lecionam as disciplinas da chamada formação básica e também com os professores das disciplinas da área técnica. Além disso, os planos de trabalho docente também obrigam os professores a participarem dos conselhos de classe e das chamadas reuniões de integração.

Ao entrar em contato com os discursos proferidos pelos docentes do IFSP/Barretos, minha curiosidade acerca da concepção de Ensino Médio Integrado de cada docente foi extremamente exasperada uma vez que o conceito defendido pelos sujeitos afetava tanto suas práticas pedagógicas em sala de aula quanto o perfil de egresso que cada professor almejava formar.

Dessa forma, no mestrado, concluído em 2018, busquei compreender a concepção de formação integrada dos professores do curso técnico de agropecuária integrado ao ensino médio. Nesse trabalho, percebi que a proposta de EMI como caminho para a superação da dualidade educacional estava distante da realidade concreta do curso em Barretos. Por meio de entrevistas, notou-se que a concepção estava vinculada à ideia de justaposição de conteúdos e pautada prioritariamente na busca por qualificação de mão de obra. Para uns, em sentido taylorista e, para outros, na perspectiva polivalente, multifuncional. A formação geral se dava ou com o intuito de obter condições para o acesso à educação superior ou como subsídio para a formação técnica.

A partir da defesa e da conversa com os membros da banca, algumas questões se impuseram. Essas dificuldades seriam exclusivas do curso pesquisado, do IFSP/Barretos, ou poderiam ser universalizadas para toda a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica? Como seria possível compreender os impasses e os desafios do EMI em sua totalidade, tendo em vista sua superação?

Ante as controvérsias e os trabalhos já realizados sobre o EMI, acredito que seria possível compreender a formação integrada que está sendo oferecida à juventude que frequenta os institutos federais. Além disso, é fundamental identificar por que os jovens procuram o EMI da rede federal. Para isso, as pesquisas científicas realizadas por profissionais da instituição que estudam a temática são fontes que permitem perceber os erros e os acertos que aconteceram nesses mais de dez anos de construção da rede para, se necessário, reformular a proposta, visando à construção da escola unitária e à formação do ser humano omnilateral, já que a escola unitária proposta por Gramsci (2001) parte da necessidade tanto de união entre trabalho “intelectual” e “manual” quanto de implementação de um método de ensino que possibilite a aquisição de capacidade diretivas.

Com relação aos trabalhos desenvolvidos acerca do EMI, esses centraram suas análises principalmente sobre²: a) as políticas públicas voltadas para a formação técnica integrada ao ensino médio; b) as concepções e diretrizes que orientaram a criação dos institutos federais e do EMI; c) os documentos oficiais que amparam a construção do EMI; d) a identidade profissional dos docentes da educação profissional técnica de nível médio; e) a perspectiva dos egressos sobre as possibilidades abertas pela formação integrada³.

Desse modo, por meio de pesquisas realizadas por servidores-pesquisadores (teses e dissertações) sobre o EMI, produzidas entre os anos de 2008 e 2017, este trabalho se propôs a entender os desafios e as dificuldades para implementar a formação integrada na rede federal de ensino. Essas fontes permitiram o acesso a um conjunto de dados que abarca um leque considerável de *campi* e cursos. Além disso, as dissertações e teses foram escritas por pesquisadores graduados nas mais diversificadas áreas e que defenderam seus trabalhos em variadas instituições, conforme mostram as tabelas e o apêndice presentes neste trabalho.

Assim, por meio dessas fontes, este trabalho buscou compreender: qual a concepção de EMI dos servidores-pesquisadores que estudaram a temática? Qual EMI os institutos federais estão oferecendo à juventude brasileira, e por que esses jovens se matriculam na modalidade? Desse modo, as dissertações e as teses produzidas por servidores podem ajudar a elucidar essa querela já que permitirão jogar luz sobre a realidade vivida no interior dos institutos federais.

Os institutos federais têm a obrigatoriedade de garantir que, no mínimo, 50% de suas matrículas sejam no ensino médio, prioritariamente na forma integrada. Isso faz com que os

² Em consulta à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>), por meio das palavras-chave “formação integrada” e “institutos federais”, em setembro de 2019, foram encontradas 112 teses/dissertações sobre formação integrada produzidas entre 2008-2017.

³ As teses e dissertações sobre EMI produzidas por servidores dos institutos federais são as fontes de pesquisa do presente trabalho.

servidores-pesquisadores que estudam essa modalidade de ensino lidem diretamente com seu objeto de estudo. Assim, seus trabalhos são fundamentais para compreensão da formação integrada implementada na rede federal e, conseqüentemente, um meio para correção dos rumos para a construção de um ensino médio de qualidade que busque a superação do dualismo e da fragmentação.

Nessa perspectiva, por meio desta pesquisa, refletiu-se acerca das dificuldades existentes na rede federal para implementação do EMI nas perspectivas formuladas por autores como Frigotto (2012), Ciavatta (2005, 2012, 2014), Ramos (2012) e Moura (2007). Sabendo que não existe um, mas múltiplos entraves para o processo de construção da escola unitária, este trabalho pretendeu compreender, segundo as teses e dissertações produzidas por servidores-pesquisadores, qual é a formação integrada que está sendo oferecida para os jovens que frequentam os institutos federais.

Também se buscou analisar os anseios que levam os jovens a se matricularem no EMI dado que a justificativa para a profissionalização na última etapa da educação básica se deve, segundo aqueles que defendem essa proposta de travessia (ou seja, a profissionalização no ensino médio), às necessidades imediatas de inserção no mercado de trabalho.

Assim, pelas teses e dissertações, foi possível analisar se os cursos técnicos integrados ao ensino médio se enquadram como meio de qualificação de mão de obra para o atual momento do capitalismo nacional, se a formação ainda está alicerçada no modelo fordista/taylorista ou se a rede federal pode ser pensada como um local capaz de promover uma formação que não desconsidere as necessidades da vida imediata do educando, mas que busque a construção de uma educação para além do mercado de trabalho e/ou da entrada nos cursos superiores.

Para isso, no capítulo 2, analisou-se as possíveis relações entre a divisão social do trabalho e a educação, descrevendo como os autores compreenderam a relação trabalho-educação e como essa compreensão é fundamental para a elaboração de uma proposta de educação radical, que sirva para a construção de outra educação no Brasil.

No capítulo 3, discutiu-se a história da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Por meio dela, pretendeu-se fazer uma relação das várias reformas pelas quais passou a rede com o contexto de sua realização, demonstrando a imposição de uma educação dual para a sociedade brasileira.

No item 3.1, apresentou-se a metodologia empregada para compreensão do problema da pesquisa, ou seja, qual o objetivo do EMI implementado na rede federal, bem como da concepção dos servidores-pesquisadores, e os motivos que levam a juventude a procurar o ensino oferecido pela modalidade. A metodologia utilizada não permite compreender os

enunciados proferidos pelos sujeitos da pesquisa como imparciais, mas carregados por uma visão de mundo construída pelo sujeito na realidade profissional e no campo de pesquisa. Além disso, a pesquisa estruturou-se em torno de alguns conceitos fundamentais, por exemplo, enunciado e filosofia da práxis.

No capítulo 4, buscou-se refletir sobre a proposta educacional de Antonio Gramsci, por meio dos *Escritos Políticos*, dos *Cadernos do Cárcere* e das *Cartas do Cárcere*. Para compreender o pensamento do autor acerca da educação, a pesquisa iniciou-se por uma biografia, passando posteriormente por alguns textos contidos nos *Escritos Políticos*, como “Homens ou máquinas?”. Depois, foram lidas todas as cartas disponíveis em língua portuguesa e, finalmente, analisados os *Cadernos do Cárcere*, prioritariamente os cadernos 11, 12, 13 e 22. Por meio dessas leituras, buscou-se entender a proposta de escola unitária elaborada por Gramsci. Já no decorrer do capítulo, voltou-se a discutir o pensamento de Gramsci, tendo como objetivo compreender como o pensamento desse autor é utilizado no debate sobre o ensino médio dos institutos federais, dado que ele é fonte de crítica dos liberais e suporte teórico para sustentação tanto da defesa quanto da crítica ao EMI. A discussão acerca dos possíveis caminhos para o ensino médio é feita no capítulo 5. Nele, foram analisadas as principais características da proposta de ensino liberal, da defesa e da crítica ao EMI.

Com relação à concepção de EMI dos servidores-pesquisadores, ela ocorreu ao longo do capítulo 6. As noções foram as mais diversificadas, passando de justaposição, interdisciplinar e travessia até a ideia de formação de mão de obra e/ou crítica dos pesquisadores à proposta.

No capítulo 7, buscou-se compreender como foi constituído o EMI na prática dos institutos federais. Nele, seguiu-se uma ordem cronológica, para demonstrar os obstáculos que foram e os que não foram superados ao longo do processo de implementação.

Já nos últimos capítulos da pesquisa, discutiu-se, por meio das teses e dissertações, a juventude como categoria de análise e, posteriormente, os motivos que, segundo os sujeitos da pesquisa, levam esses jovens a procurarem o EMI dos institutos federais. No capítulo 9, realizou-se uma análise acerca da realidade do EMI implementado nos institutos federais, ou seja, a proposta é verdadeiramente uma bandeira de luta, um caminho para a escola unitária ou é simplesmente um meio de qualificação de mão de obra para as necessidades do capitalismo brasileiro. Por fim, fez-se as considerações finais e, elencaram-se as referências de todas as obras utilizadas, e, por fim, há um apêndice contendo informações mais detalhadas sobre as fontes e os sujeitos da pesquisa.

2 A DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO E A LUTA POR OUTRA EDUCAÇÃO

Para Marx (2008a), a história é uma construção consciente do ser humano, limitada pela conjuntura e pelas potencialidades de cada momento. Desse modo, o pensador assinalou que todo processo produtivo é determinado socialmente, e, devido a isso, é fundamental que se considerem as diferenças temporal e espacial existentes em cada formação social. Assim, em cada sociedade, os seres humanos entram em relações determinadas, as quais limitam a liberdade de escolha. Essas relações de produção correspondem a um determinado desenvolvimento das forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual correspondem formas sociais determinadas de consciência.

Isso ficou muito claro na análise de Marx (2011) sobre o golpe de Luís Bonaparte. Nessa obra, o autor assinalou que é real a tese de que os homens constroem a sua própria história. No entanto, Marx relativizou a ideia ao assinalar que essa construção não ocorre de forma livre e voluntária, já que a conjuntura política, social e econômica limita a liberdade de escolha.

Ao analisar o pensamento de Marx e Engels, Lombardi (2011) afirmou que, na concepção desses teóricos, não é possível modificar o mundo sem um profundo conhecimento da realidade que se quer transformar. Além disso, o autor frisou que esse conhecimento não é resultado de mera abstração ou de uma teoria que se esgota em si mesma. Esse saber, na perspectiva marxiana, é resultado da práxis humana, na qual a ação e a reflexão são faces de uma mesma realidade, histórica e dialeticamente.

Em *Ideologia Alemã*, Marx e Engels (2007) afirmaram que, para a compreensão do mundo vivido, não se deve partir do que os homens dizem, imaginam e pensam, mas sim dos próprios seres humanos, de sua atividade real, na medida em que os sujeitos se encontram em conexão social determinada, em condições de vida igualmente dadas. Enfim, é o que fazem e a forma e os motivos pelos quais fazem o ponto inicial para se entender como são os seres humanos.

Ao examinar as relações sociais de produção construídas no modo de produção capitalista, Marx (2000) afirmou que elas possuem como princípio a separação entre aqueles que produzem e os meios de produção. Essa relação, segundo o autor, se intensifica à medida que os alicerces da produção se consolidam. Com relação ao processo de produção capitalista, a sua origem se deu no momento em que passou a haver um maior número de trabalhadores no mesmo espaço e tempo com o intuito de produzir a mesma mercadoria, sob a autoridade do mesmo patrão. Segundo essa perspectiva, o processo de trabalho é complexo, e a simples massa

dos que trabalham em conjunto permite distribuir as diferentes operações entre diferentes braços e, desse modo, executá-las simultaneamente, encurtando, assim, o tempo de trabalho necessário para a fabricação do produto total (MARX, 2000).

A complexidade do desenvolvimento tecnológico e do processo de produção requereu diferentes graus de formação, que acarretou graus distintos de valorização profissional e salarial. Isso ocorre porque a reprodução do capital por meio da divisão social do trabalho necessita de mão de obra para as diversas funções do trabalho coletivo, ou seja, das mais simples às mais complexas e das inferiores às superiores. A divisão do trabalho desenvolve, assim, uma hierarquia nas forças de trabalho que corresponde a uma escala de salários.

Marx (2008b) definiu o trabalho como a mediação entre homem e natureza, e dessa interação deriva todo o processo de formação humana. No entanto, a divisão do trabalho separou o processo produtivo entre aqueles que acumulam o capital e os produtores diretos das mercadorias. Nessa nova realidade, o trabalhador tornou-se cada vez mais dependente do trabalho, que se tornou determinado, multilateral, fragmentado e maquinal.

Segundo Marx (2008b), para o trabalhador, sobra apenas a porção indispensável e mínima da mercadoria, ou seja, somente o necessário para sobreviver, não como ser humano, mas como trabalhador, não para ele continuar reproduzindo a humanidade, mas para que ele possibilite que o capital se reproduza. Desse modo, o trabalho é apenas um meio para a satisfação de suas necessidades de manutenção da existência física.

Como consequência, a vida cotidiana aliena-se e sua estrutura alienada se expande para as mais diversas atividades, empobrecendo a humanidade em todos os sentidos. Pensar, sentir e agir degradam-se em formas empobrecidas. Reduzem-se as forças físicas e intelectuais dos sujeitos ao mínimo necessário para realização de suas atividades diárias. Perde-se, nesse processo, o poder de conscientização e da crítica. Diminui a sensibilidade, e os sentimentos humanos degeneram. A atividade humana, sua prática, torna-se mecânica, desprovida de sentido e significado.

Ao analisar o trabalho estranhado, alienado, necessário para o processo de acumulação capitalista, Marx (2008b) afirmou que ele inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua essência, apenas um meio para a sua existência. Assim, a produção capitalista, segundo o autor, produz o homem desumanizado tanto espiritual quanto corporalmente.

Nessa relação capital-trabalho, Marx (1978) assinalou que cabe ao proletariado executar em determinado tempo a quantidade recomendável de trabalho útil, e, por isso, o capitalista obriga o operário a que seu trabalho alcance, pelo menos, o grau médio de intensidade de acordo

com a norma social. Além disso, a classe dominante procura aumentar a produção e extrair do operário, em determinado tempo, o maior trabalho possível, posto que toda intensificação do trabalho além do grau médio proporciona mais-valia ao capitalista. Nessa perspectiva, Marx (2008a) demonstrou que o trabalho humano foi subsumido ao capital, e o capitalista se enquadra nessa relação como dirigente, condutor do processo de exploração do trabalho alheio.

Marx (2012b), nesse contexto de fortalecimento da grande indústria, analisou a importância da educação tanto para reprodução do capital quanto como possibilidade de melhoria da qualidade de vida dos trabalhadores envolvidos. No capitalismo, todo trabalho realizado na maquinaria exige instrução prévia do trabalhador. Isso tornou necessário um processo de qualificação mínima para que o trabalhador adquirisse habilidades para o desenvolvimento de um movimento uniforme e contínuo, de forma automática. Como a própria máquina coletiva constitui um sistema de máquinas diversas, que atuam simultânea e combinadamente, a cooperação que nela se baseia exige também uma distribuição de diferentes grupos de trabalhadores entre as diversas máquinas.

Ao relatar o processo de elaboração das leis fabris na conjuntura da revolução industrial, Marx (2012a) assinalou que já no ensino primário há a necessidade de conjugar o ensino e a ginástica com o trabalho na fábrica. Dessa conjugação, nasce a proposta da educação do futuro. Segundo ele, a educação precisa proporcionar para todos, depois de certa idade, a junção entre o trabalho produtivo, o ensino e a ginástica não só como forma de incrementar a produção social, mas como único método para produção de seres humanos desenvolvidos em suas múltiplas dimensões. Essa mesma proposta é defendida em outras obras, por exemplo, Marx (2012a).

Para Friedrich Engels (2010), a revolução industrial transformou os trabalhadores em um acessório das máquinas que surgiam. E as invenções cada vez mais sofisticadas determinaram a vitória do trabalho mecânico sobre o trabalho humano, o que permitiu que os trabalhadores manuais fossem deslocados de suas posições pelas máquinas. O deslocamento do trabalho manual e a transformação desse trabalho em uma mercadoria acessória e submissa à maquinaria possibilitaram o processo de especialização do trabalhador para a execução de determinada função.

A relação entre o industrial e o operário, segundo Engels (2010), não é humana: é uma relação puramente econômica. O industrial é o capital, o operário é o trabalho. Ao analisar o processo de desenvolvimento capitalista, o autor assinalou que o pagamento dos trabalhadores fabris, realizada por meio do seu salário, deveria garantir apenas a quantidade que lhes

permitissem educar seus filhos para o trabalho regular, ou seja, não seria possível aos trabalhadores dispensar sua prole em idade escolar do trabalho fabril.

Com relação ao processo educativo dos operários fabris no período da revolução industrial, Engels (2010) argumentou que as condições em que vivia a classe trabalhadora proporcionaram a substituição do ensino escolar por um aprendizado prático e artificial. Desse modo, a religião, como dona das escolas, enchia o cérebro das crianças com dogmas incompreensíveis, enquanto toda a instrução racional, intelectual e moral era negligenciada e deixada a cargo da aquisição prática no próprio local de trabalho.

Ao analisar a ideia de qualificação do trabalhador, Lúcia Bruno (2011) assinalou que, no modo de produção capitalista, o conceito refere-se à capacidade de o trabalhador realizar as tarefas requeridas pelo desenvolvimento dos meios de produção. Esse modelo de qualificação possui dois componentes básicos: um muscular e outro intelectual. Para a autora, esses componentes têm sido combinados de diferentes formas nas sucessivas fases do capitalismo. Para o capital, ser qualificado é possuir algum tipo de capacidade passível de ser utilizada na produção de mais-valia.

Bruno (2011) argumentou que a educação estatal é condicionada para que o sujeito não consiga desenvolver nem a sua inteligência nem a sua autonomia intelectual, já que o objetivo é desenvolver exclusivamente as necessidades de determinadas especialidades. Segundo ela, os sistemas de educação criados pelos Estados nacionais foram concebidos por meio de modelos burocráticos, baseados nas teorias da administração, primeiramente clássicas e posteriormente empresariais.

A burguesia também defende o processo de qualificação da classe trabalhadora (BRUNO, 2011). Porém, essa qualificação busca apenas melhorar a exploração das capacidades de raciocínio e criatividade, tendo como intuito aumentar a chamada mais-valia. Além disso, somente com o acréscimo das qualificações decorrente de uma formação mais complexa do trabalhador é viável a introdução de inovações que garantam ganhos de produtividade.

Machado (1989) assinalou que apesar de a qualificação polivalente representar um avanço quando comparada às necessidades vinculadas a formação fordista, ela representa apenas um pequeno avanço na medida em que a ciência permanece sob o domínio da classe dominante e estes cuidam de reajustar por meio de processos como flexibilidade, simplificação e gestão participativa sua estratégia de assegurar que os limites estruturais impostos pelas relações sociais não sejam rompidos. Para a autora, a ideia de qualificação do trabalho vincula-se, primeiramente, a uma necessidade coletiva dada pelas próprias condições da organização

social, da qual a qualificação individual depende das possibilidades de potenciação dos vários tipos de trabalho conhecidos pela sociedade.

A redução do trabalhador ao nível de um instrumento no processo produtivo não é, segundo Braverman (1981), uma exclusividade associada ao processo industrial. Nessa perspectiva, a tentativa de conceber o trabalhador como uma máquina para todos os fins, operada pela gerência, pretende capturar o trabalho como elemento subjetivo do processo de produção e transformá-lo em um simples objeto.

O modo de produção capitalista, ao conceber o trabalhador como um prolongamento da máquina, provocou o deslocamento do trabalho como um elemento humano e, por isso, subjetivo, transformando-o em um objeto (BRAVERMAN, 1981). Nessa concepção de trabalho como mercadoria, especificamente no modelo fordista/taylorista, a operação de trabalho foi reduzida ao mínimo de movimento, ajustada a um processo de adestramento e submetida a padrões de desempenho desenvolvidos e testados anteriormente de acordo com as possibilidades de aumento da produtividade.

Com relação à construção da escola capitalista, Lênin (2011) assinalou que o ensino proporcionado à juventude trabalhadora serve para transformá-los em servidores úteis, capazes de dar lucros e que, ao mesmo tempo, não perturbem a tranquilidade e a ociosidade do patronato. Sobre a educação do futuro, o autor afirmou que a velha decoreba e o antigo adestramento para os chamados “bons costumes” devem ser substituídos pela capacidade de apropriação do conhecimento, de tal modo que o comunismo não seja algo aprendido de forma artificial, mas seja pensado, elaborado e implementado por toda a coletividade.

Para Lênin (2011), a juventude revolucionária deve compreender e reelaborar a cultura criada pelo desenvolvimento de toda a humanidade. O autor defendeu a necessidade de educar todos, desde muito jovens, no trabalho consciente e disciplinado. Desse modo, não se deve valorizar o ensino, a educação e a formação se esses estiverem encerrados na escola e separados da vida.

Segundo Althusser (1999), a divisão da sociedade em classes sociais está vinculada à separação, à organização e à direção do processo de produção, bem como à distribuição dos postos de trabalho e à correspondente instrução escolar, profunda ou rasa, dos sujeitos que os ocupam. A divisão social do trabalho determina o monopólio de certos conteúdos e de certas formas de saber, portanto, de *savoir-faire*, ou seja, engenheiros, quadros superiores, diretores e todos os seus auxiliares têm acesso a um tipo de saber, enquanto os peões são parqueados em outros conteúdos e formas de *savoir-faire*. Assim, no capitalismo, a força de trabalho é

diversamente qualificada, segundo as exigências da divisão social e técnica do trabalho, que gera diferentes postos e empregos.

Ao analisar o conteúdo proporcionado pela escola, Althusser (1999) afirmou que o conhecimento repassado para os trabalhadores se relaciona à defesa da moral e dos bons costumes burgueses e religiosos, isto é, da conveniência que todo agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o posto que lhe é destinado. A escola ensina regras morais e consciência profissional, o que significa a inculcação de respeito à divisão social e técnica do trabalho e ainda a todas as regras e condutas da ordem estabelecida pela dominação de classe. Assim, para a reprodução da força de trabalho, exige-se não só a qualificação, mas também o aprendizado da submissão às regras da estrutura de classe estabelecida. Para o autor, os aparelhos ideológicos do Estado, por meio de suas práticas e rituais, realizam as ideologias e, assim, contribuem para reproduzir as relações de produção, garantindo a opressão de classe e suas condições de exploração e reprodução.

Com relação à defesa da união entre trabalho e educação, Manacorda (2017) assinalou que Marx exclui dessa união qualquer instrução desenvolvida na fábrica capitalista, tal como esta se apresenta, porque, para ele, a fábrica não é um sistema que elimina a divisão do trabalho. De acordo com Manacorda, as teses pedagógicas defendidas por Marx e Engels buscam o pleno desenvolvimento das forças produtivas e a recuperação da onilateralidade do ser humano. Para isso, a proposta parte da necessidade de eliminar a propriedade privada, a divisão do trabalho, a exploração e a unilateralidade do homem.

Para Manacorda (2017), a onilateralidade é a chegada do homem à totalidade de capacidades produtivas com a totalidade da capacidade de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo dos bens espirituais e materiais, dos quais o trabalhador foi excluído em consequência da divisão do trabalho.

Para Sousa Junior (1999), a preocupação de Marx com o processo educacional pauta-se por dois interesses distintos e convergentes, que, em última instância, formam uma unidade e buscam o mesmo objetivo. A primeira preocupação é com a situação imediata, ou seja, com a miséria e a exploração vivida pela classe trabalhadora que necessita de alternativas imediatas para a melhoria das condições de sobrevivência. O segundo interesse, visto como um objetivo de longo prazo, refere-se ao estabelecimento de relações conscientes, pautadas na abolição da propriedade privada e na superação das relações capitalistas de produção.

Os conceitos de politecnicidade e onilateralidade, segundo Sousa Junior (1999), expressam exatamente essas duas necessidades. Para o autor, politecnicidade e onilateralidade são dois conceitos distintos, que se excluem mutuamente, mas que, na proposta de Marx, se complementam. O

primeiro refere-se a um tipo de formação para o trabalho no âmbito da produção capitalista. Já o segundo remete à formação do ser humano em sua plenitude, ou seja, do ser humano em sua totalidade, que se libertou das determinações da sociedade capitalista.

No entanto, para Sousa Junior (1999), no futuro, haveria a junção, ou melhor, o encontro desses dois conceitos. Isso seria possível porque a politecnicidade é a formação dos trabalhadores no âmbito da sociedade capitalista que, unida aos outros elementos da proposta marxiana de educação, encontrará o caminho de superação da existência alienada para a emancipação humana em que se construirá o ser humano omnilateral.

No capitalismo, segundo Mészáros (2008), a educação possui como prioridade fornecer os conhecimentos e a mão de obra necessários para o processo de reprodução do capital, atualmente em expansão. Ela também deve gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. Esse processo educacional se baseia na dicotomia entre capital e trabalho, que requer tanto a disponibilidade de uma enorme massa de força de trabalho sem acesso aos meios de produção quanto a socialização dos valores que permitam a sua reprodução. A educação no capitalismo colabora também na interiorização das condições de legitimidade do sistema que explora o trabalho como mercadoria, com o intuito de induzir os trabalhadores à passividade (MÉZÁROS, 2008). Diferentemente, para produzir insubordinação, rebeldia, a educação precisa pautar, por meio dos conteúdos escolares, as relações do sujeito com o trabalho e com o mundo do trabalho, com o qual compartilha, entre tantas coisas, a alienação.

Segundo Harvey (1992), todo trabalho exige concentração, autodisciplina, familiarização com os diferentes instrumentos de produção e o conhecimento das potencialidades de várias matérias-primas em termos de transformação em produtos úteis. Contudo, a produção de mercadorias em condições de trabalho assalariado põe boa parte do conhecimento, das decisões técnicas, bem como do aparelho disciplinar, fora do controle da pessoa que de fato faz o trabalho.

Conforme apontam Antunes e Pinto (2017), o taylorismo/fordismo exigiu a construção de um sistema educacional que tinha como meta proporcionar à classe trabalhadora uma formação pragmática que culminaria em uma especialização fragmentada. A escola construída sob princípios fordistas/tayloristas enaltece a prática, a aplicação e a experimentação em detrimento do conceito, da teoria e da reflexão. Razão instrumental, de um lado; trabalho parcelar, fragmentado e coisificado, de outro. Nessa perspectiva, os autores assinalam que o fordismo/taylorismo apontou como horizonte para a qualificação dos trabalhadores um projeto de educação baseado em escolas técnicas profissionalizantes cujo objetivo era formar os estudantes para o trabalho assalariado, ou seja, moldar a sua força de trabalho para o mercado.

Para compreender esse processo de segregação escolar, Araujo (2019) utilizou as análises realizadas pelo pensador francês Snyders. Por meio deste teórico, o autor assinalou que o conceito de dualidade permite que a sociedade reconheça a existência de duas ramificações educacionais: uma destinada aos grupos subalternos e outra destinada às classes dirigentes.

Ao analisar essas duas ramificações principais, Snyders (2005) percebeu a existência de uma hierarquização escolar que visa manter a sociedade dividida em classes, opressores e oprimidos, exploradores e explorados. Nessa hierarquia, uma pequena parcela é preparada para o ingresso nas universidades, enquanto a imensa maioria tem na escola o processo de conformação para ingresso no mercado de trabalho.

Apesar de ser clara e irrefutável essa diferenciação escolar, os detentores do capital negam a existência tanto de desigualdades quanto da dualidade educacional. Ao contestar essa falácia, Araujo (2019) demonstrou que os diferentes itinerários formativos são estruturas destinadas a segregar os estudantes vindos das classes subalternas e eliminar seu acesso à cultura geral.

Para Snyders (2005), o processo de construção de uma nova sociedade passa por um processo de refundação e transformação da escola. Segundo ele, nem a educação tradicional nem a escola nova foram capazes de superar a segregação educacional. Desse modo, a proposta seria localizar os limites das mais variadas propostas educacionais existentes, tendo em vista a sua superação.

Assim, a grande meta de Snyders (2005) foi construir uma nova proposta pedagógica. Os alicerces da proposta seriam a conscientização dos trabalhadores da educação de seu papel na sociedade e da compreensão das escolas como uma das instâncias de luta. Ele propõe um modelo de educação que leve ao estudante um conhecimento real e científico e que possibilite a todos o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade.

Para Serdeira (2019), Snyders viu a escola como um terreno capaz de levar os descendentes da classe trabalhadora a se apropriarem de um universo cultural e intelectual que lhes é, apesar de valioso, negado. Desse modo, Snyders (2005) percebeu a escola como uma arma na luta cultural. Esta, segundo ele, reside justamente em garantir as possibilidades de acesso a toda a humanidade a uma cultura universal, humanista, histórica e política.

Essa cultura elaborada é uma das principais formas de levar o estudante a uma compreensão mais racional do mundo. Enfim, nessa perspectiva, a escola deve ser pensada como contraponto àqueles que acreditam que tanto a sociedade quanto o capitalismo são realidades absolutas e estanques.

Como contraponto a essa escola burguesa, Lênin retomou a reflexão acerca da politecnia. Para Dias (2020), essa noção foi desenvolvida por Lênin entre o fim do século XIX e as primeiras décadas do século XX, fundamentalmente, nos primórdios do processo revolucionário na Rússia. Ao se analisar os pressupostos fundamentais desse conceito e todo o debate envolvendo a concepção, percebe-se, segundo Dias (2020), que sua fundamentação é a realização de uma ampla formação geral feita em conjunto com a formação política. Além disso, o vínculo entre ensino e produção possibilitaria o conhecimento do processo produtivo e não a profissionalização imediata e restrita da juventude trabalhadora.

Para Lênin, não é possível separar a politecnia do caráter de classe da escola burguesa (DIAS, 2020). Também há um vínculo com a política em seu sentido mais profundo. Em resumo, a essência da politecnia é a formação política e a busca pela elevação intelectual das classes oprimidas em prol da luta contra a alienação capitalista.

Apenas por meio da elevação do nível cultural e científico da massa trabalhadora, segundo Lênin (1981, p. 78), é possível construir a sociedade sem divisão de classe. Então, para o autor, a ligação entre aprendizado, processo produtivo e desenvolvimento tecnológico exige um conhecimento mais amplo, um trabalho mais culto e consciente. Desse modo, o conhecimento científico é visto como um saber comprometido. Isso é possível porque esse conhecimento é construído revelando aquilo que a ideologia burguesa tende a camuflar: a relação existente entre as classes sociais.

Além disso, o debate acerca da proposta educacional soviética gerou algumas polêmicas e controvérsias. Por exemplo, o debate entre Lênin e Bogdamore. Essa discussão tinha também como eixo a busca sobre o que fazer com o espólio cultural do passado e de como relacionar escola e vida. Para Lênin (1981), a tarefa básica da nova pedagogia seria a de relacionar os objetivos e as atividades educacionais com o trabalho de organização da nova sociedade socialista. Assim, a politecnia seria o meio apropriado para que a classe operária pudesse conhecer na teoria e na prática todos os ramos fundamentais da produção.

De acordo com Pelissari (2020), a politecnia insere-se no processo revolucionário russo articulando em um mesmo percurso formativo as relações sociais de produção e os aspectos técnicos das forças produtivas, conduzindo o processo pedagógico para a compreensão da contradição entre esses dois elementos. Na sociedade capitalista, busca-se o simples aprendizado de uma profissão. Já na concepção leninista, a visão sobre o trabalho permite resolver a contradição entre o indivíduo e a sociedade, possibilitando ao estudante situar-se historicamente no novo projeto de poder.

Isso ocorre porque a educação socialista fundamentada por Lênin (1983) articula-se por meio de três tarefas fundamentais: desenvolvimento da compreensão geral do mundo produtivo, inclusive no que se refere à organização fordista e taylorista do trabalho, aplicação desses princípios na reconstrução econômica da URSS e, por último, o vínculo entre o trabalho socialmente necessário e o programa curricular das escolas.

Para compreender a essência da educação politécnica no contexto da revolução russa, duas questões são fundamentais: as mudanças de nomenclatura e a discussão sobre a idade mínima para inserção profissional da juventude comunista. Em 1917, Lênin (1981, p. 58) propõe a substituição dos termos “ensino geral e profissional” por “ensino geral e politécnico”. O objetivo da mudança foi a tentativa de associar o conhecimento promovido pela escola com o trabalho socialmente necessário. A alteração dos termos, segundo Pelissari (2020), indica que essa relação não pode ser unilateral nem de ligação direta. Ela pressupõe instituições e momentos distintos que não se confundem nem se mesclam de maneira rudimentar ou enviesada.

Segundo Machado (2020), a fusão da escola secundária geral com as escolas secundárias técnicas foi justificada como necessária para o atendimento da demanda de trabalhadores especializados para a restauração da economia. No entanto, essa medida veio acompanhada da recomendação de aumento dos conteúdos de conhecimentos gerais nas instituições de educação técnica, como forma de transição para a educação de caráter politécnico, adequada às condições econômicas e sociais da época.

Mesmo em uma Rússia devastada, ao dialogar sobre o vínculo entre ensino e trabalho produtivo, Lênin (1983) propôs a idade de 16 anos para o processo de profissionalização. Isso ocorreu, também, pela necessidade de elevação do acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, pela busca do amadurecimento intelectual dos jovens. Além disso, o aceite da proposta de diminuição da idade para a profissionalização da juventude ocorreu como uma política temporária e, exclusivamente, por conta de necessidades práticas imediatas, ou seja, dada a pobreza extrema da população e a ruína econômica do país.

Para Krupskaja (2017), na sociedade socialista, a escola pública teria sua função redefinida e não poderia ser omissa ante as exigências do desenvolvimento político e social da nova sociedade. Em sua concepção, não se poderia excluir a teoria em benefício da valorização da prática e menos ainda haver a substituição da concepção politécnica pelo treinamento profissional raso. Além disso, a autora classificou como equivocada a ideia de se atribuir valor científico exclusivamente às pesquisas e ao conhecimento que produzissem resultados imediatos e práticos.

A educação politécnica, segundo Krupskaia (2017), foi a forma encontrada para se conseguir, de forma conjunta, elevar o nível de escolaridade e a formação das novas gerações e, também, valorizar o aporte que a escola poderia emprestar à construção da nova sociedade. O politecnismo deve ser visto não como uma disciplina, mas como um direcionamento teórico, metodológico e organizacional da escola. Seu objetivo é enriquecer a concepção de educação básica que prioriza o estudo, a compreensão e a vivência das relações entre homem e natureza, indivíduo e sociedade, economia e política, tudo isso mediados pela história e pelo tempo presente. Em resumo, a politecnia permite e incentiva vínculo entre formação geral e especialização profissional, sem a substituição de uma por outra (KRUPSKAIA, 2017).

Ao analisar as mudanças nas relações de produção e no desenvolvimento do modo de produção capitalista a partir da segunda metade do século XX, Harvey (1992) assinalou que uma de suas principais características é a necessidade de flexibilidade para o processo de reprodução do capital. Para o autor, a acumulação flexível é caracterizada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela exige baixos salários dos trabalhadores, desregulamentação das relações de trabalho, redução ou ausência de produção social, falta de saneamento, de água potável, de assistência à saúde, de educação pública, apoiando-se na flexibilidade dos processos de trabalho, produção e consumo. Nesse contexto, o capital passou a necessitar de um novo tipo de trabalhador.

Segundo Kuenzer (2007), essa nova perspectiva de qualificação exigiria uma nova concepção de mundo, que fornecesse motivos para alienação e, ao mesmo tempo, suprisse as necessidades do capital com um homem cujos comportamentos e atitudes respondessem às suas necessidades de aumento da produtividade. O mercado de trabalho passou a se reger por uma lógica de arranjos produtivos flexíveis e, conseqüentemente, por competências diferenciadas (KUENZER, 2007). Isso foi possível porque o avanço tecnológico banalizou as competências específicas tornando-as bastante parecidas à medida que passaram a ter uma base de conhecimento comum. Segundo a autora, se existe combinação entre trabalhos desiguais e diferenciados ao longo das cadeias produtivas, há também demandas diferenciadas e desiguais de qualificação dos trabalhadores que podem ser rapidamente atendidas pelas estratégias de aprendizagem flexível. Isso permite que as contratações sejam definidas com base em um perfil de trabalhador com aportes de educação geral e capacidade para aprender novas funções.

No processo de acumulação flexível, prega-se a importância da qualificação e defende-se que a formação de profissionais competentes seja a chave para a empregabilidade. Estabelece-se, assim, uma relação causal direta entre educação e emprego, omitindo qualquer outro fator, seja de ordem econômica, política ou social.

Para Harvey (1992), o acesso ao conhecimento científico e técnico sempre teve importância na luta competitiva. No entanto, em um mundo de rápidas mudanças nos gostos e de necessidades e sistemas de produção flexíveis, o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica implica a possibilidade de se alcançar uma importante vantagem competitiva.

Diante dessas constantes mudanças que o capitalismo necessita para se reproduzir, a educação, de acordo com Lombardi (2011), somente pode ser entendida no contexto em que surge e se desenvolve. Segundo o pesquisador, quando se inserem propostas progressistas na luta política, avançam também as propostas educacionais e as formas de organização de ensino, adquirindo a escola um caráter público, gratuito, popular e laico. Porém, quando as formas dominantes se reorganizam e tomam novamente o poder estatal, a educação volta a ter predominantemente um caráter dual, com a defesa de uma educação pública que deve coexistir com escolas privadas nos diferentes níveis escolares, em que a gratuidade passa a ser propagandeada como concessão do Estado aos que não podem pagar por seus estudos.

Desse modo, o ensino médio brasileiro ou, mais especificamente, o EMI não pode ser analisado de forma isolada. Ele é parte de um contexto no qual havia uma disputa em que a correlação de forças entre o campo progressista e o campo liberal se encontrava em um patamar um pouco menos desigual, na medida em que, apesar de ser um governo de coalizão (Lula), era a primeira vez que um representante dos trabalhadores assumia o posto mais alto da República. Assim, é importante compreender em que medida essa modalidade educacional é parte da construção de um caminho para outra sociedade ou apenas uma nova forma que permite ao capital se reproduzir de maneira mais ágil e previsível.

3 A HISTÓRIA DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO: ENTRE TEXTOS E CONTEXTOS

Os motivos que dão origem a qualquer instituição escolar são os mais variados. O surgimento pode ser decorrência de uma nova política educacional ou resultado de reivindicações de grupos sociais e/ou de iniciativas de segmentos religiosos, cooperativas ou empresários.

Segundo Sanfelice (2006), as unidades escolares também se diferenciam pelo público que as frequentam ou pelas suas finalidades educacionais. Essas diferenças podem ser de ordens espaciais, cronológicas ou socioeconômicas, ou seja, o público-alvo pode ser determinado pela região, idade ou classe social. Esse público, segundo o autor, leva para dentro da instituição escolar uma determinada cultura, seus dilemas e valores morais, que podem estar próximos ou distantes da cultura pregada pela escola.

A história dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, como qualquer instituição escolar, tem a sua origem vinculada diretamente a um contexto geral e também a algumas peculiaridades. Desse modo, uma das principais formas para compreensão de qualquer instituição escolar e, no caso específico, dos institutos federais é por meio da sua relação com o contexto geral, ou seja, não tem sentido o estudo da história de uma instituição escolar se ela for pensada de forma isolada de todo o contexto em que ela está inserida.

Segundo Sanfelice (2006), ao compreender a história de uma instituição por meio de sua relação com o todo, amplia-se a possibilidade de compreensão de toda a Educação. A análise da história da educação brasileira deve, então, considerar as diversas reformas pelas quais passou e também o predomínio de um modelo dualista que perpassou por todas as políticas.

A literatura sobre o dualismo na educação brasileira, em sua maior parte, afirma que o ensino médio é sua principal expressão. Essa dicotomia se expressa por meio do falso dilema de construção da sua identidade, ou seja, se ela se destina à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho. Nesse viés, a análise acerca das diversas reformas que afetaram a construção do ensino médio e da educação profissional permite revelar que essa dualidade é resultado da divisão da sociedade em classes que se distinguem pela apropriação dos meios de produção por parte de alguns e pela necessidade de venda do trabalho como “mão de obra” pela ampla maioria da população.

As relações entre trabalho e educação originam-se nas mutações decorrentes das tensões provocadas em prol das necessidades do capital. Isso significa a implementação de um conhecimento escolar para as elites dirigentes e outro para as classes subalternas.

Nessa realidade, a dualidade educacional possui um papel fundamental. Segundo Kuenzer (2001), sua função é preparar os herdeiros dos meios de produção para a continuidade dos estudos e a classe trabalhadora para suprir as necessidades demandadas para a reprodução do capital. No entanto, é fundamental ressaltar que esse problema não é uma questão simplesmente pedagógica, mas também econômica e política, determinada principalmente pela mudança nas bases materiais de produção. Dessa forma, as reformas educacionais brasileiras pautaram-se historicamente por processos em que se buscou dificultar a escolarização da classe trabalhadora, inibindo o acesso a um conhecimento cultural profundo, amplo, humanista.

Todas as mudanças que ocorreram na educação brasileira, mais especificamente nas escolas federais, devem ser compreendidas em sua própria realidade, sem desconsiderar a dinâmica organizacional de cada espaço escolar, uma vez que é no chão da escola que ocorrem as interpretações, as adequações ou mesmo as reconstruções das propostas definidas pelo poder político.

Para Bressan (2006), a reflexão sobre as reformas educacionais ocorridas no ensino médio permite apreender que a finalidade dos anos finais da educação básica e profissional tem sofrido modificações de acordo com as transformações do capital ao longo do tempo. É por meio da análise dessas legislações que é possível averiguar as dualidades implícita e explícita que acompanham historicamente o ensino médio.

A primeira grande preocupação institucional do Estado brasileiro com a educação profissional ocorreu na chamada República Velha. Segundo Cunha (2002), nesse período (1889-1930), a imigração, a urbanização e a industrialização de algumas regiões do país combinaram-se para mudar a estrutura social brasileira. Para o autor, estes três processos sociais tiveram fortes repercussões na criação de escolas profissionais. É nesse contexto que, em 1909, o presidente Nilo Peçanha publicou o Decreto nº 7.566, criando as primeiras escolas de aprendizes e artífices. Seu intuito foi atender às necessidades de mão de obra e, ainda, conter o crescente aumento da marginalidade (AMORIM, 2018, p.13).

É por meio desse decreto que se originaram as 19 escolas de aprendizes e artífices que deram origem às atuais instituições que formam a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Assim, pode-se afirmar que a gênese da rede federal se vincula à proposta de dar à população excluída uma formação utilitarista e produtiva, além de combater e recuperar da marginalidade crianças pobres e órfãs.

Tendo como público-alvo os “desvalidos da sorte”, a instituição surgiu com o objetivo de estabilizar e controlar a ordem pública e social vigente. Sua função precípua foi colaborar na criação do “homem ordeiro”. Desse modo, pode-se assinalar que, depois de mais de 300 anos de escravidão e com um incipiente processo de industrialização, a educação profissional surgiu vinculada a uma função ordeira e disciplinadora, destinada a propiciar ocupação a potenciais desordeiros.

Para Manfredi (2002, p. 94), a denominada República Velha deve ser compreendida como um período de grandes transformações e forte ebulição social, no qual se criaram novas concepções e práticas de formação profissional: com o assistencialismo, surgiu a concepção católico-humanista, pautada pelo trabalho como antítese à preguiça, à vadiagem e às ideias revolucionárias de educação integral provenientes do pensamento anarcossindicalista e da visão de formação profissional para o mercado de trabalho.

Nesse contexto, uma nova concepção de educação passou a nortear o ensino profissional. A modalidade passou a ser concebida por meio de uma racionalidade técnica e instrumental. Por esse viés, a formação deveria satisfazer as necessidades resultantes das mudanças do sistema produtivo e da nova ordem econômica que se estabeleceria com o desenvolvimento econômico do Brasil (AMORIM, 2018).

Para Bressan (2006), a primeira grande alteração da educação brasileira ocorreu em 1925 sob a liderança do presidente João Luiz Alves. Nesse período, após a conclusão do ginásio, passou a exigir a realização de exames de seleção para acesso ao ensino superior. Essa proposta legalizou a dualidade escolar, já que a possibilidade de cursar o ensino superior tornou-se exclusiva para os egressos do ensino propedêutico. Diferentemente, os cursos técnicos voltaram-se unicamente para as demandas do processo produtivo sem possibilitar o acesso à universidade.

O objetivo da educação construída por meio dessa proposta, segundo Ortigara (2014), consistiu na formação de jovens para assumir os postos no mundo do trabalho de acordo com sua posição de classe, oferecendo, portanto, duas opções de ensino, deixando entrever uma função distorcida da escola no que concerne à especificidade de preparação profissional.

Esse processo de industrialização, impulsionado na década de 1930, ocasionou mudanças significativas nas relações de produção. Diferentemente da educação vinculada aos interesses agrários e de disciplinamento do setor marginalizado da sociedade, a chegada de Getúlio Vargas ao poder, precedida por uma aliança liberal, trouxe novas expectativas para o processo de construção de uma nação forte e soberana.

Nesse período, o Brasil passou por mudanças no perfil e na abordagem econômica, com propostas vinculadas ao taylorismo/fordismo e influência do Instituto de Organização Racional do Trabalho (Idort). Em contrapartida, também aconteceram mudanças ideológicas, expressas, por exemplo, na Constituição de 1937 e nas demais legislações que materializaram as reformas e as mudanças conduzidas pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, inclusive na criação do Sistema Nacional de Ensino Industrial (Senai)⁴.

Conforme apontam Antunes e Pinto (2017), o taylorismo/fordismo exigiu a construção de um sistema educacional que tinha como meta uma formação pragmática que culminaria em uma especialização fragmentada. Essa educação direcionou a qualificação para o trabalho nos limites da coisificação e da fragmentação impostas pelo processo capitalista. Os autores assinalam que o fordismo/taylorismo apontou como meta para a qualificação dos trabalhadores um projeto de ensino baseado em escolas técnicas profissionalizantes cujo objetivo era formar os estudantes para o mercado de trabalho.

Nesse momento da história brasileira, conhecido por muitos como Era Vargas (1930-1945), a educação passou por diversas reformulações. Em 1932, Francisco Campos propôs a primeira reforma para o ensino. Para Bressan (2006), o objetivo foi dar organicidade ao ensino secundário. A partir dessa estruturação, o ensino ficou dividido em dois ciclos: um fundamental, com formação básica geral, e outro complementar, com características propedêuticas. Além disso, estabeleceu-se o currículo seriado, a frequência obrigatória e a exigência de habilitação nos ciclos para acesso ao ensino superior.

É importante ressaltar que essa reforma em nenhum momento se propôs a combater a dualidade educacional que estava sendo construída no Brasil. Por essa legislação, o acesso à universidade somente era possível aos estudantes que concluíssem o ciclo complementar, que, segundo Cunha (2002), era formado por um currículo de formação básica, enquanto a educação profissional se encontrava diretamente vinculada aos interesses do capital, privilegiando uma formação aligeirada e destinada ao treinamento de trabalhadores para ocuparem postos de trabalho, conforme a concepção fordista. Dessa maneira, a dualidade escolar foi mantida, dado que não se permitiu à maioria dos jovens o acesso à educação superior.

Em 1942, o governo Vargas promulgou a lei orgânica do ensino. Denominada de reforma Capanema, os cursos complementares foram transformados em cursos médios, nos quais o científico e o clássico destinavam-se à formação para o ingresso no ensino superior. Segundo Aguiar Junior (2012), essa nova configuração política para a educação profissional,

⁴ O nome original do Senai, segundo o Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, é Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários. Ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4048.htm.

concebida a partir de 1942, contribuiu para a transformação das antigas escolas de aprendizes e artífices em escolas técnicas profissionalizantes, os chamados liceus, em várias cidades do Brasil.

Nesse ano, implantou-se também a lei orgânica do ensino industrial, que criou as bases para a organização de um “sistema de ensino profissional para a indústria” (BREISSAN, 2006, p. 15), articulando e organizando o funcionamento das escolas de artífices. Essa lei trouxe como inovação principal o deslocamento de todo o ensino profissional para o ensino médio.

Segundo Nascimento (2007), o deslocamento do ensino profissional para o nível médio objetivou permitir que a escola primária tivesse como função principal a seleção dos “mais aptos”. Desse modo, o ensino industrial abandonou seu caráter assistencialista, dando prioridade àqueles que possuíam aptidão, ou seja, aos seres humanos capazes de se adequarem para o desempenho eficiente de qualquer atividade industrial.

Segundo Amorim (2018), Capanema ainda realizou diversas reformas ao longo do governo Vargas. Por meio de leis orgânicas, foi reorganizada toda a educação básica. Tais leis foram baixadas por meio de decretos. Assim, além da lei orgânica do ensino secundário (Decreto-lei nº 4.244/1942), em 1943 foi assinada a lei orgânica do ensino comercial (Decreto-lei nº 6.141) e, em 1946, as leis orgânicas do ensino normal (Decreto-lei nº 8.530) e do ensino agrícola (Decreto-lei nº 9.613).

Para Bressan (2006), a lei orgânica do ensino técnico-profissional visava à formação profissional de caráter instrumental. Ela não dava ao jovem acesso direto ao ensino superior, e sim direcionava esse acesso a cursos do ramo técnico cursado. Os estudantes que cursavam as modalidades técnicas – por exemplo, o curso normal, agrotécnico, comercial técnico e industrial –, para terem acesso ao ensino superior, deveriam realizar exame de adaptação.

Se, de um lado, o ensino secundário deixou de ser um curso predominantemente voltado à cultura clássica, passando a incorporar os conhecimentos de cunho científico, de outro, as leis orgânicas consagraram a dualidade entre a formação oferecida às classes médias e altas e às classes populares que marcou e ainda marca a educação brasileira.

Segundo Kuenzer (2001, p. 15), nessa nova realidade, a dualidade escolar passou a operar de outra maneira. Apesar da possibilidade de os alunos de cursos profissionalizantes terem acesso ao ensino superior, faltavam-lhes os conhecimentos gerais, isto é, os conteúdos considerados como os únicos saberes socialmente reconhecidos e válidos para a formação dos dirigentes. A estrutura das leis orgânicas acentuava um ensino secundário que visava à formação da elite dirigente, preparando-a intelectualmente e promovendo a consciência humanística. Contudo, o ensino propedêutico direcionava-se aos representantes da classe

dominante, pois os descendentes das famílias da classe trabalhadora cursavam o ensino técnico, que os direcionava para o saber-fazer do trabalho. Demarcou-se, assim, a dualidade do ensino médio em vias distintas de formação do jovem para atender à demanda da divisão social e técnica do trabalho.

Para Moraes (2006, p. 85), a classe dominante brasileira continuou vendo a educação profissional como de segunda categoria, uma vez que o conjunto de leis orgânicas representou a consagração do caráter dualista da escola brasileira, pois o objetivo do ensino secundário técnico e normal era formar os filhos dos operários, que necessitavam ingressar precocemente no mercado de trabalho, ou seja, aqueles que seriam dirigidos.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 4.024) foi criada em 1961. Nela o ensino médio passou a compreender tanto o ensino propedêutico quanto os diversos ramos do ensino profissional que foram regulamentados pelos sistemas estaduais de educação. Desse modo, com o intuito de promover a articulação entre os ramos secundários de segundo ciclo e profissional e, ainda, com a finalidade proclamada de viabilizar o acesso ao ensino superior, a legislação deixou de estabelecer restrições entre educação geral e profissional para o ingresso nesse nível de ensino. No entanto, Bressan (2006) assinalou que a estrutura do ensino secundário continuou ofertando duas opções e dois caminhos para a formação, e a “escolha” do jovem dependia de sua posição nas camadas sociais, ou seja, das suas reais condições materiais. Assim, o autor afirmou que essa lei, apesar de possibilitar a equivalência entre ensino profissional e propedêutico, não superou a dualidade real, mantendo-se a situação da educação de forma semelhante à definida pelas leis orgânicas do ensino.

Durante a ditadura militar (1964-1985), os presidentes-generais buscaram implantar políticas educacionais que incentivavam a profissionalização, principalmente no ensino médio. Em um contexto ideológico voltado na busca pelo crescimento econômico, a formação escolar deveria ser direcionada para aspectos práticos que possibilitassem o aumento da produtividade. Essa priorização foi de encontro à cultura escolar predominante no Brasil, que se pautava por uma formação distante das demandas do setor produtivo.

Nessa perspectiva, em 11 de agosto de 1971, foi instituída a Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), que reformulou novamente o ensino. Essa lei se pautou na teoria do capital humano, que atribuía como prioridade a formação de recursos humanos. Segundo Romanelli (2001, p. 235), a profissionalização do nível médio era vista como uma exigência que teria como resultado selecionar os mais capazes para a universidade, dar ocupação aos menos capazes e, ao mesmo tempo, conter a demanda de educação superior em limites estreitos.

A proposta para o ensino médio vinculava o currículo a uma formação voltada para o trabalho assalariado, indicando, assim, à escola a função de formar mão de obra qualificada para o crescente mercado de trabalho, justificada pelo desenvolvimento econômico da época. Nessa perspectiva, é perceptível o caráter ideológico da Lei nº 5.692/1971, pois ela modifica a função social da escola ao impor como sua tarefa a qualificação dos indivíduos para o mercado de trabalho. Por meio da terminalidade educacional destinada a “colaborar” com o estudante em sua inserção no mundo do trabalho, desviava-se a pressão exercida pelas classes subalternas pelo acesso à educação superior.

O princípio básico da Lei nº 5.692/1971 era tornar o ensino médio técnico obrigatório para todos os estudantes do antigo 2º grau. Cabe ressaltar que essa reforma proporcionou um tremendo sucesso para os cursos técnicos da rede federal. Antes destinadas aos excluídos, as escolas federais passaram a vistas como instituições modernas, dinâmicas, voltadas ao atendimento das necessidades demandadas para o desenvolvimento econômico do país e que, por isso, deveriam servir de modelo para toda educação de nível médio do país.

Nas escolas particulares a obrigatoriedade da formação profissional não se efetivou. Segundo Eliza Ferreira (2017), a partir da reforma conduzida pelos militares, houve uma multiplicação das escolas privadas. Essas escolas, que atendiam, em sua maioria, às classes dominantes brasileiras, mantiveram seu foco na formação propedêutica, tendo em vista os processos seletivos para as melhores universidades brasileiras. Para burlar a lei, as escolas privadas ofereciam em conjunto com as disciplinas de formação básica matérias optativas e eletivas que possuíam alguma relação com os cursos superiores e se afinavam com alguma habilitação de técnico ou auxiliar técnico compatível (FERREIRA, E., 2017).

Com o intuito de corrigirem alguns entraves proporcionados pela Lei nº 5.692/1971, os representantes da ditadura civil-militar sancionaram a Lei nº 7.044/1982 com a finalidade de reafirmar a organicidade da concepção dual para o ensino médio. Por meio desse aparato legal, a formação foi estruturada em duas propostas: uma com caráter propedêutico, cuja finalidade seria o ingresso na universidade, e outra com caráter profissionalizante, de terminalidade, destinada aos grupos subalternos. Segundo Kuenzer (2001), essa lei constituiu um arranjo conservador, reafirmando que a escola é o espaço que favorece apenas aos já abarcados nos benefícios da produção e do consumo de bens materiais e culturais.

A estrutura escolar caracterizou-se como um sistema de discriminação, mantendo e acentuando o dualismo como a separação entre a formação escolar da elite e dos menos favorecidos. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), o dualismo não estava mais na impossibilidade legal, formal, de acesso à educação superior, mas no plano de valores e de

conteúdos da formação. Em termos legislativos, a segregação educacional vinculou-se à dualidade estrutural em sua fase taylorista-fordista, marcada pela separação rígida entre trabalho intelectual e trabalho manual. Assim, ela atendeu às necessidades provenientes da divisão social e técnica do trabalho que determinavam as funções a serem exercidas por trabalhadores e por proprietários no mundo da produção.

Segundo Ramos (2017), o ensino proporcionado pela rede federal nas décadas de 1970 e 1980 conseguiu grandes resultados em benefício da classe trabalhadora. Isso significa que os cursos técnicos ofertados por essas instituições reuniram de modo razoável formação geral e profissional. Além disso, Ramos assinalou a existência de diferenças fundamentais que levaram ao sucesso dos alunos da rede federal. Entre os diferenciais, a autora elencou instalações adequadas, professores bem formados e boas condições de trabalho.

Apesar da ênfase do currículo da rede federal na formação técnica, as experiências vividas conferiam aos estudantes não somente uma formação de qualidade, mas uma compreensão de mundo mais ampliada (RAMOS, 2017). A continuidade para a educação superior em áreas correlatas à formação técnica ou mesmo em outras tornou-se frequente entre os estudantes da rede federal.

Essa inserção dos estudantes na educação superior foi vista por alguns autores como um dos motivos que levaram a mudanças na possibilidade de formação integrada na rede federal. Segundo Ramos (2017), a inserção dos grupos subalternos em cursos superiores de ponta não era tolerada pelas classes dirigentes.

No processo de transição lento e gradual conduzido pelos representantes da ditadura civil-militar, a disputa na relação capital/trabalho intensificou-se. Devido às expectativas criadas pela abertura do regime, a pauta sobre o modelo de educação que deveria ser oferecido à população brasileira foi parte fundamental dos conflitos travados. Os movimentos sociais, ante esse contexto, elaboraram um projeto de lei contendo as diretrizes e bases para a educação pública brasileira. Esse projeto, em seu artigo 35, preconizava que o objetivo geral do 2º grau era “propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo” (SAVIANI, 2003, p. 47).

Nesse mesmo período, a finalidade da rede federal de educação profissional foi alvo de críticas tanto de grupos dirigentes – para quem os custos dessas escolas eram elevados, e seus alunos ainda optavam por cursar o nível superior – quanto de progressistas – para quem essas escolas eram elitistas e destinadas a servir ao capital (RAMOS, 2012). Esse embate sobre a

função social da rede federal eclodiu na década de 1990 com a reforma da educação profissional.

Ao mesmo tempo que os movimentos sociais organizados se reuniam no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública para lutar e propor um novo sistema educacional para o país, as tensões e contradições em torno dos padrões capitalistas exigiam novas configurações para o processo de formação de mão de obra, acentuando os debates sobre a reestruturação do ensino médio profissional.

Paralelamente à reestruturação produtiva, a reforma do Estado proclamada pelo capital tornou-se tema central e de amplitude mundial, sendo uma resposta ao processo de globalização econômica. Tal reforma reduziu a autonomia dos Estados nacionais em formular e implementar políticas e limitou, assim, os direitos sociais e os investimentos estatais, secundarizando o campo social e transformando diversos setores, como saúde e educação, em terreno mercantil. No Brasil, a partir dos anos 1990, passaram a predominar justificativas em torno da necessidade do domínio de conhecimentos e do desenvolvimento de habilidades como fatores fundamentais para a competitividade econômica. Para tanto, considera-se a educação básica o elemento fundamental a ser fortalecido no âmbito das políticas públicas para suprir essa necessidade.

Ao analisar as mudanças das relações de produção e do desenvolvimento do modo de produção capitalista a partir da segunda metade do século XX, Harvey (1992) assinalou que uma de suas principais características é a necessidade de flexibilidade para o processo de reprodução do capital.

Uma de suas características principais foi o surgimento de setores de produção inteiramente novos e, sobretudo, de taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. Segundo Antunes e Alves (2004), a reestruturação do processo produtivo proporcionou a retração do binômio taylorismo/fordismo. Isso favoreceu a redução do proletariado industrial, tradicional, manual, estável e especializado. Esse tipo de posto de trabalho foi dando lugar a formas mais desregulamentadas de trabalho, reduzindo os empregos formais.

Como consequência, ocorreu o desenvolvimento da *lean production*, da horizontalização do capital produtivo, da flexibilização, da desconcentração do espaço físico produtivo e da máquina informatizada. Além dessas características, Antunes e Alves (2004) assinalaram que o processo de acumulação flexível possibilitou a racionalização do trabalho por meio da inserção engajada do trabalho assalariado na produção do capital. Segundo os autores, no contexto de mundialização do capital, a racionalização do trabalho exige a captura

integral da subjetividade operária. Nessa perspectiva, o capital reproduz-se, provocando mudanças e adaptações nas relações sociais de produção ao longo do tempo.

Para Martins (2004), a política educacional pautada nos princípios do processo de acumulação flexível entende como sucesso profissional dos estudantes o seu enquadramento como força de trabalho humano, ou seja, como recurso para a adaptação funcionalista ao sistema. A escola foi pensada como o local privilegiado para a formação desse novo trabalhador. A construção do processo de ensino pautado na aprendizagem flexível tem como princípio a distribuição desigual dos saberes produzidos pela humanidade. Nesse sentido, a aprendizagem flexível seria consumida ao longo das cadeias produtivas. A inserção ocorreria de acordo com o conhecimento adquirido e, principalmente, pela capacidade de se autoajustar de acordo as necessidades do sistema.

Ao considerar as propostas educacionais para o ensino médio, percebe-se que o brasileiro foi submetido a uma legislação que legitimou a dualidade estrutural, tornando obrigatória a profissionalização nesse nível de ensino para alguns e garantindo uma formação propedêutica para outros.

Na LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), as finalidades para a educação orientaram-se na perspectiva de assegurar ao estudante a formação comum indispensável para o desenvolvimento da cidadania e, ainda, fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Nesse viés, a Lei nº 9.394/1996 apontou o caminho político pedagógico para o novo ensino médio brasileiro, de caráter geral, e anunciou a pretensão de enfrentar a dualidade, redefinindo, portanto, as finalidades do ensino médio.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), ao assinalar que o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderia preparar o jovem para o exercício de profissões técnicas, a LDB pretendia reconhecer três necessidades fundamentais: a) o ensino médio como etapa formativa em que o trabalho em sua perspectiva educativa permita demonstrar a relação entre o uso da ciência como força produtiva e a divisão social e técnica do trabalho; b) esse princípio, associado à realidade social do país, deve admitir a preparação dos jovens da classe trabalhadora para o exercício de profissões técnicas, aproximando-os do mundo do trabalho, com maior autonomia; c) o reconhecimento que a formação geral do educando não pode ser substituída pela formação específica em nome da habilitação técnica, como era possível anteriormente.

A educação profissional recebeu tratamento específico na LDB nº 9.394/1996, sendo o capítulo III dedicado exclusivamente a essa modalidade. O artigo 39 definiu que a sua função, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de competências para a vida produtiva (BRASIL, 1996).

Criaram-se, por essa forma, as condições para a instituição de um projeto educacional voltado para a formação de sujeitos sociais adequados às formas flexíveis de organização do trabalho não só como produtores, mas também como consumidores. Pautado do ponto de vista curricular, pela formação por competências, tal projeto se materializou em documentos legais tais como a LDB nº 9.394/1996 e, mais especificamente no que diz respeito à última etapa da educação básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 1999).

Com a finalidade de regulamentar a educação profissional, em 1997, foi publicado o Decreto nº 2.208 (BRASIL, 1997). Esse decreto representou uma verdadeira reforma na educação profissional. Sua principal tarefa foi promover de forma explícita a desarticulação entre a formação básica e a educação profissional, extinguindo a possibilidade de um ensino técnico integrado ao ensino médio. Nesse decreto, conforme seu artigo 5º, estabeleceu-se outro encaminhamento referente à organização e ao desenvolvimento dos estudos na educação profissional, que, a partir de então, poderia ocorrer de forma concomitante ou posterior à conclusão do ensino médio.

Segundo Ramos (2017), a Lei nº 9.394/1996 manteve a condição de a juventude ter acesso à formação profissional no ensino médio, desde que atendida a formação geral do educando. No entanto, o Decreto nº 2.208/1997 foi além do permitido pela LDB e ignorou tal norma, separando a formação técnica e a educação básica por meio do impedimento de que ambas ocorressem no mesmo currículo.

Nessa perspectiva, a desarticulação do ensino médio com a educação profissional teria como função desenvolver habilidades e competências para as funções produtivas, recomendando, para cada modalidade, uma organização e um currículo próprio. É importante salientar que esse modelo faz a separação entre formação geral e formação para o trabalho, o que, na prática, dissocia e desarticula ciência e trabalho.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), esse decreto possibilitou uma profunda regressão na educação. Mediante o Decreto nº 2.208/1997, restabeleceu-se a legalidade do dualismo na educação e assumiu-se, também, o ideário pedagógico do capital ou do mercado, com ênfase na chamada pedagogia das competências para a empregabilidade. Os defensores da separação legal entre formação técnica e formação propedêutica argumentaram que a finalidade da rede federal era a construção de um trabalhador eficiente, e a lógica da rede deveria ser a adaptação dos trabalhadores à reestruturação produtiva, que tornava o trabalho flexível, assim como deveria ser, então, a formação profissional.

Nessa mesma perspectiva, Del Pino (1999) afirmou que a ideia contida no decreto publicado no governo FHC refere-se à busca pela adaptação da formação profissional implementada na rede federal de educação aos objetivos da reestruturação produtiva e de flexibilização das relações de trabalho, tais como: segmentação dos cursos técnicos, aprofundamento do sistema dual (geral e profissional) e adequação dos cursos às necessidades do setor produtivo.

De acordo com o artigo 5º do Decreto nº 2.208/1997, a educação profissional de nível técnico tem organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial. Seu objetivo é promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas.

Para Ortigara (2014), a educação, de modo geral, e a educação profissional, em específico, possuem caráter estratégico na proposta neoliberal. Elas visam atender aos empresários e industriais. Esse caráter estratégico é exercido por duas perspectivas: atribuir à escola a função de preparar o estudante para a competitividade do mercado e tornar a educação responsável pela proclamação das excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Assim, com o pretexto de preparar os estudantes para as necessidades do mercado de trabalho capitalista, a educação estariam no centro do processo de construção da visão hegemônica neoliberal.

Esse decreto eliminou a possibilidade de a juventude trabalhadora adquirir, ao mesmo tempo, uma formação geral sólida e uma formação profissional, tal qual ocorria na rede federal até esse momento. Para os movimentos sociais organizados e, fundamentalmente, para os militantes da causa educacional, o Decreto nº 2.208/1997 representou um retrocesso na luta por uma educação de nível médio de qualidade. O papel dessa legislação foi adequar a educação profissional com vistas à obtenção de financiamento por meio de organismos internacionais, por exemplo, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial (BM).

Em 2002, com a vitória de Luís Inácio Lula da Silva (Lula), as críticas pela insustentabilidade do Decreto nº 2.208/97 intensificaram-se. Movimentos sociais e setores progressistas da educação reivindicavam mudanças concretas nos marcos de orientação da educação brasileira. Com isso, retomou-se o debate que remonta às lutas educacionais dos anos 1980-1990, impondo como um dos problemas estruturais da educação a impossibilidade de integração entre ensino médio e educação profissional.

Segundo Frigotto (2007), o exame do material produzido nos debates promovidos nos seminários sobre o ensino médio e sobre a educação técnico-profissional bem como o perfil dos

participantes mostram que, sobretudo na educação profissional e tecnológica, havia concepções, interesses e visões antagônicas, ou seja, existia uma intensa disputa política.

A luta em prol da revogação do decreto (2.208/97), para Costa (2012), mobilizou diversos militantes da causa educacional, como professores, dirigentes sindicais e membros de movimentos sociais. Essa batalha culminou na aprovação de outro decreto oficial, o de nº 5.154/2004, que passou a permitir a oferta da educação profissional técnica de nível médio, estabelecendo a possibilidade de articulação e diálogo entre o ensino médio de formação geral e a educação profissional, com uma proposta de formação dos jovens não simplesmente para o mercado de trabalho, mas, sobretudo, para compreensão da realidade em que estão inseridos.

Segundo os defensores das propostas discutidas e criadas no primeiro governo Lula para a educação básica, o Decreto nº 5.154/04 não apenas possibilitou a abertura, como também estimulou e incentivou a criação do ensino médio integrado à educação profissional. Essa nova modalidade se pautaria nas noções de trabalho como princípio educativo e na cultura e nas ciências como valores inegociáveis.

Por essa perspectiva, ao revogar o Decreto nº 2.208/1997 por meio do Decreto nº 5.154/2004, o governo Lula tornou possível a retomada da discussão sobre o EMI pautada nos princípios da educação politécnica e da formação do homem omnilateral (RAMOS, 2017). Esse novo aparato legal criou a possibilidade de abertura de cursos técnicos integrados ao ensino médio em todas as redes de ensino.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), o que se buscou resgatar com a publicação do Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004) foi a consolidação da base unitária com o ensino médio, que comportaria a diversidade própria da realidade brasileira, também possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício profissional. Além disso, os autores assinalaram que a nova legislação restabeleceu as condições jurídicas, políticas e institucionais para a implementação de cursos técnicos integrados ao ensino médio.

A origem desse novo ordenamento jurídico, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), está nas lutas sociais dos anos 1980, tendo como marco a mobilização do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, em 1987, no qual seus integrantes defenderam a escola pública e a construção de um sistema público e gratuito de educação, que deveria ter tomado forma na Constituição de 1988 e na construção da LDB.

Para Ortigara (2014), esse decreto foi resultado de um conflito entre forças políticas antagônicas e por isso possuiu um caráter conciliatório. Segundo o autor, o caráter híbrido presente no Decreto nº 5.154/2004 e na Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008a) revela o embate entre diferentes concepções educacionais ao possibilitar, ao mesmo tempo, a educação integral

e modular na organização da educação profissional. Nesse viés, o principal avanço obtido foi a possibilidade de união entre o ensino médio e técnico por meio da integração. O compromisso da escola, nessa perspectiva, estaria em possibilitar aos estudantes provenientes dos grupos subalternos a incorporação do ensino técnico e geral de forma plena em sua formação, feita por meio da compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos e do processo de trabalho.

A implementação do Decreto nº 5.154/04 representou um avanço quando comparado com a política de educação profissional implementada no governo FHC. Sem dúvida trouxe benefícios e foi resultado de contribuições, embates e lutas de vários intelectuais, movimentos sociais e sindicais comprometidos com a superação das desigualdades socioeconômicas e educacionais. No entanto, ao incorporar boa parte do decreto anterior sobre a educação profissional, ele não representou a necessária ruptura com a histórica dualidade educacional brasileira.

Ao analisar o Decreto nº 5.154/2004, Amaral (2021) assinalou que as mudanças contidas no decreto não resolveram a questão da dualidade no ensino médio. Segundo ele, a nova legislação, se de alguma maneira corrigiu distorções dicotômicas e perversas inseridas na estrutura de ensino pelo Decreto nº 2.208/97, não teve a força política necessária para impulsionar a superação da segregação escolar, como almejavam seus defensores.

As últimas alterações do ensino médio foram promovidas pelo governo Michel Temer, por meio da MP nº 746/2016, encaminhada pelo Ministério da Educação (MEC) ao Congresso Nacional no dia 22 de setembro de 2016. Após quatro meses de tramitação, foi aprovada na Comissão Mista. Foi então transformada em um projeto de lei que recebeu o nº 34/2016. No início do ano de 2017, foi aprovado na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, sendo rapidamente incorporada à LDB por meio da Lei nº 13.415/2017.

Essa lei promoveu a reestruturação do currículo do ensino médio de duas formas: a primeira foi a criação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A segunda mudança foi a divisão do ensino médio em cinco itinerários formativos, com ênfase em uma das áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas) ou em formação técnica e profissional.

Essa reforma deve ser analisada como parte de uma ampla reforma do Estado brasileiro. Ela é resultado de uma avalanche de políticas neoliberais que se expressam na emenda constitucional denominada de teto de gastos, que congelou os investimentos públicos por 20 anos, na terceirização e nas reformas trabalhista, política e previdenciária que, em seu conjunto, configuram um ataque violento aos direitos da classe trabalhadora.

Para Pochmann (2017), desde o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, surgiram sinais importantes de inflexão no conjunto das políticas públicas instauradas pelo ciclo político da Nova República. Segundo o autor, a sucessão de reformas impostas em um curto período de tempo em conjunto com uma grave recessão econômica estão modificando o papel do Estado.

Os fundamentos para construção da reforma do ensino médio podem ser encontrados nas diretrizes patrocinadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) para a educação dos países subdesenvolvidos. Em 2008, a entidade defendeu um modelo de educação dual que preparasse os sujeitos de acordo com as suas necessidades imediatas. O ensino médio deveria possibilitar formação adequada tanto para aqueles que optam pela educação superior acadêmica ou profissional quanto aos que ingressam no mundo do trabalho como estagiários, assalariados ou empreendedores autônomos (UNESCO, 2008).

Como orientação para as reformas da educação nos países subdesenvolvidos, a Unesco (2008) assinalou que o ensino médio de formação geral e a educação técnico-profissional e de treinamento devem possibilitar pontos de contatos. Nessa perspectiva, a educação técnica e profissional asseguraria a aquisição de habilidades práticas sugestíveis de aplicação em diversas ocupações ou atividades laborais e de lazer, mais do que uma formação altamente especializada para uma única profissão. Desse modo, o documento conclui que o elemento fundamental de qualquer reforma se pauta na separação progressiva entre os trajetos de formação geral e profissional.

A justificativa para a edição da MP nº 746/2016 e a sanção da reforma do ensino médio encontram-se no documento *A travessia social*, da Fundação Ulysses Guimarães (2016), vinculada ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Para esses correligionários, deve-se promover a diversificação do ensino médio de acordo com a vocação e os interesses dos estudantes. Os argumentos utilizados foram essencialmente de duas espécies: o fracasso do atual modelo de ensino médio e a ideia de que os conteúdos das disciplinas são pouco atrativos para a juventude.

Para Moraes (2017), a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) cria um currículo comum mínimo, combinado com uma especialização precoce, baseado no modelo de competências e habilidades, cujas matérias (ciências), conforme definido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), estejam diretamente vinculadas aos ideais proclamados pelo regime de acumulação flexível. Dessa forma, elimina-se dos jovens brasileiros a possibilidade do exercício do direito a um conhecimento comum a todos.

Desconstrói-se, assim, a ideia de um conhecimento universal que deve ser transmitido de geração para geração.

A reforma do ensino médio, segundo Orso (2017), deve ser compreendida como um sincretismo educacional, visto que mescla o tecnicismo com os princípios defendidos pela chamada escola nova, educação tradicional e positivismo, buscando dar um pragmatismo mercadológico para os anos finais da educação básica. Para o autor, a incorporação da flexibilização do currículo acaba com qualquer possibilidade de oferecer um mínimo de formação humana e de universalizar os conhecimentos científicos historicamente acumulados.

Apesar de a Lei nº 13.415 não alterar nenhum dos artigos da LDB referentes ao EMI nem à lei de criação dos institutos federais, alguns autores já assinalaram que ela acarretará muitos impactos nessa modalidade de ensino. Para Bezerra (2017), a implementação da Lei nº 13.415 possibilita o fim do oferecimento da educação integrada, pois tal reforma do ensino médio não garante que os *campi* que fazem parte da rede federal e tecnológica possam continuar desenvolvendo o ensino integrado, podendo se resumir apenas ao ensino concomitante ou subsequente como complemento e em parcerias com outras redes.

A Lei nº 13.415 significa, segundo Cláudio Silva (2017), a inviabilização planejada da continuidade da oferta do EMI, uma vez que a nova configuração se baseia na escolha de opções formativas. Assim, a nova legislação acaba por privar os estudantes de uma formação básica comum que lhes assegure o acesso a conhecimentos fundamentais e necessários para a vida em sociedade. Segundo Silva, ao propor a divisão da organização pedagógico-curricular, a legislação determina a implementação de um ensino médio em migalhas.

Ao analisar os possíveis resultados das modificações do ensino médio na rede federal de ensino, Carlos Eduardo Silva (2017) concluiu que essas transformações podem gerar uma fragilização do caráter público, gratuito e de qualidade das instituições federais. Isso é possível porque a Lei nº 13.415/2017 facilitou a possibilidade de parcerias entre o Estado e a iniciativa privada para o oferecimento da ênfase na formação técnica e profissional.

O argumento mais utilizado para justificar a reforma do ensino médio foi a ideia do fracasso dos estudantes nessa etapa do ensino. Em uma entrevista concedida ao *blog* Movimento Mapa Educação (2016), o então ministro da Educação, Rossieli Soares da Silva, justificou a urgência da mudança com base nos resultados que as escolas da rede estadual obtiveram no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Ainda para Rossieli Soares, a grande dificuldade para a construção da BNCC deve-se à necessidade de saber qual é o espaço que a lei vai permitir para o currículo comum. Em suas palavras, “A lógica é estabelecer antes o tamanho da obrigatoriedade para depois discutir o que

vem para dentro” (MOVIMENTO..., 2016). Nessa perspectiva, a construção daquilo que é fundamental que se aprenda no ensino médio é ditada pela quantidade de horas que a legislação determina como limite máximo para o currículo comum de todos os brasileiros, o que elimina diversos conhecimentos construídos e transmitidos pela sociedade ao longo do tempo.

Na perspectiva dos idealizadores dessa reforma, a noção de modernização significa a eliminação de disciplinas ou matérias considerados “inúteis” e/ou “desinteressantes”, que servem apenas para sobrecarregar e engessar a última etapa da educação básica. A proposta modernizadora está ancorada na melhoria dos padrões de qualidade tendo como princípios norteadores os critérios de qualidade definidos pela OCDE por meio das verificações aferidas pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) e pelas avaliações nacionais e estaduais, que possuem os mesmos critérios de verificação, a saber: português, matemática e ciências. A concepção de modernização defendida pelos reformadores também possui como fundamentação a ideia de flexibilização do currículo por área do conhecimento, voltando-se exclusivamente para o aprendizado de habilidades e competências.

Ao justificar as necessidades da reforma do ensino médio, o ministro da Educação do governo Temer, Rossieli Soares, também atrelou as mudanças aos desafios econômicos postos para o Brasil nessa primeira metade do século XXI (MOVIMENTO..., 2016). Para ele, o movimento da nossa economia precisa do jovem trabalhador, pois é ele quem faz a “máquina girar”. Em sua perspectiva, o atual modelo é extremamente engessado, o que dificulta o florescimento do empreendedorismo juvenil. Dessa forma, as mudanças no ensino médio, segundo o ministro, são fundamentais não apenas para a educação, mas para a “sustentabilidade do Brasil”.

No discurso proferido na cerimônia de sanção da lei do “novo ensino médio”, o presidente da República, Michel Temer (BRASIL, 2017b), destacou a necessidade de modernizar a educação do país e também atrelou a educação à economia. Para ele, o que se faz com a implantação do “novo ensino médio” é “enaltecer a educação brasileira como força motriz para o crescimento e para o desenvolvimento do país” (BRASIL, 2017b).

Esses enunciados demonstram que a reforma do ensino médio faz parte de uma agenda neoliberal que busca inserir a educação na atual fase do modo de acumulação capitalista. As justificativas utilizadas pelos defensores dessa mudança são frágeis e confirmam a ideia de uma educação mínima, cuja missão modernizadora é reduzir a educação e o conhecimento a funções elementares de acordo com necessidades imediatas da sociedade capitalista contemporânea. Segundo Araujo (2018), a reforma implementada pelo governo Temer pretende criar, por meio do currículo, “personalidades produtivas”.

Entende-se, então, que os idealizadores da reforma defendem a ideia de uma educação pautada em uma concepção que define o ser humano como uma forma de capital e a formação escolar de acordo com as necessidades do mercado. Segundo essa legislação, o ensino médio deve enfatizar não os conhecimentos fundamentais para sua formação humanista, mas a valorização dos conhecimentos utilitaristas, imediatistas, interesseiros que o estudante deve adquirir para estimular a produtividade dos setores econômicos. Essa formação busca somente criar condições para potencializar a competitividade nos mercados local e internacional e, no caso específico da formação do trabalhador, a empregabilidade, isto é, desenvolver habilidades e competências que potencializam a inserção do indivíduo no mercado de trabalho.

Como visto nas entrevistas dadas pelos defensores da reforma e pelo próprio presidente da República na época, a ideia de modernização foi de caráter conservador, pautada pelo determinismo tecnológico presente na vida da juventude e distante das escolas, que, na visão deles, necessariamente deveriam se modernizar nos mesmos moldes para que se tornassem atrativas e interessantes. Além disso, a medida não considerou a realidade concreta em sua diversidade. A reforma desprezou tanto os conhecimentos do campo científico produzidos ao longo do tempo quanto os modelos exitosos nas avaliações de cunho eminentemente meritocráticas nacionais e internacionais, como é o caso dos institutos federais, e ainda as realidades locais de cidades de pequeno, médio e grande portes.

Na legislação que reformulou o ensino médio, a ideia de educação integral é de caráter assistencialista, sendo citada duas vezes. A primeira está no § 1º do artigo 24 e vincula-se diretamente à noção de ampliação do tempo de permanência no ambiente escolar:

A carga horária mínima anual de 800 horas para o ensino fundamental e para o ensino médio deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para 1.400 horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de 5 anos, pelo menos 1.000 horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (BRASIL, 2017a).

A segunda vincula-se diretamente ao predomínio neoliberal e individualista no processo de conclusão do ensino médio. Segundo a lei, “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017a).

Para Araújo (2018) o enunciado acerca da educação integral é um engodo que possui como objetivo camuflar os principais objetivos da nova lei. Para ele, por meio da legislação, pretende-se reduzir e subordinar a educação básica ao que é demandado pelo mercado e, ao mesmo tempo, promover a desprofissionalização docente.

Apesar de a lei não mencionar o EMI, desenvolvido pelos institutos federais, diversos autores, como Ferretti (2016), Motta e Frigotto (2017), Ramos (2017) e Saviani (2017), afirmaram que ela elimina o EMI como etapa final da educação básica, além de confrontar a Constituição e anular a LDB e o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014).

Isso ocorre porque a divisão do ensino médio em itinerários formativos proclama a separação entre formação básica e formação técnica, destruindo, assim, os alicerces nos quais vem sendo construído o EMI nos institutos federais. Nessa perspectiva, os estudantes que optarem pelo ensino profissional e que conseguirem concluir o ensino médio terão severas dificuldades de acesso à educação superior. Para Cunha (2017), caso ingressem no ensino superior, esses estudantes frequentarão cursos tecnológicos, que são mais curtos e específicos.

A escolha por uma formação técnica desatrelada da formação básica pode determinar o futuro dos jovens que percorrerem esse itinerário. Essa opção formativa acarretará dificuldades para prosseguimento dos estudos no ensino superior, uma vez que a proposta de currículo não dá aos estudantes o direito de competir em igualdade de condições com aqueles que “escolherem” outros itinerários formativos, os quais englobam as diversas áreas do conhecimento.

A opção pela ênfase no ensino técnico e profissional está descrita no inciso 6º da Lei nº 13.415/2017. Essa opção, que pode ser ofertada de acordo com a vontade de cada sistema de ensino, deverá considerar:

- I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;
- II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade (BRASIL, 2017a).

Com relação aos chamados itinerários formativos, Ciavatta (2022) argumentou que a proposta referente à formação técnica e profissional, ou seja, o itinerário V, deve ser compreendida como mais um obstáculo para as classes subalternas que precisam trabalhar para sobreviver, mas que sonham com o acesso à educação de nível superior. Ironicamente, também se passa a ideia de liberdade de escolha, pois é o estudante que escolherá o que quer estudar. Acerca da formação profissional, a “escolha democrática” sinaliza para o trabalho simples, de menor valor social e de menor remuneração

Assim, pode-se afirmar que a reforma do ensino médio, em nome de uma especialização precoce dos estudantes, reduzirá em, no mínimo, um quarto a carga horária destinada à formação básica, o que indica a consolidação de um ensino médio precário e fragmentado. Isso

ocorre porque a legislação reduziu de, no mínimo, 2.400 horas para, no máximo, 1.800 horas de formação geral (BRASIL, 2017a).

Diferentemente do proposto pelo governo Temer, é fundamental um ensino médio que busque a superação da fragmentação do conhecimento, bem como consolide como princípio norteador a construção de saberes humanísticos, de cultura geral, estudados de forma contextualizada com a realidade social, econômica e cultural. Um modelo educacional no qual a juventude possa desenvolver sua capacidade criadora. A necessária reforma da educação brasileira deve valorizar o papel da cultura, vista como uma manifestação plena de sentir e raciocinar diretamente vinculada com as necessidades sociais das classes subalternas.

Nesse sentido, a Lei nº 13.415/2017 aprofunda a dualidade educacional brasileira. Ela oferece uma educação específica para cada uma das classes sociais: uma formação básica para aqueles que pretendem ingressar na educação superior e outra, fragmentada e esvaziada de conteúdos científicos, para aqueles que devem ser inseridos como mão de obra barata no mercado de trabalho.

Além disso, as críticas amplamente debatidas no campo educacional acerca da dualidade sempre presente e arraigada no sistema educacional brasileiro foram desconsideradas no processo de reforma do ensino médio. Os representantes do poder tinham como preocupação principal reafirmar as disciplinas que constam nas avaliações externas nacionais e estrangeiras e reforçar o ensino técnico como uma modalidade educacional separada da educação básica.

Na reforma do ensino médio implementada pelo governo Temer, a formação básica deve-se vincular às necessidades do atual estágio de desenvolvimento do capital, formando os estudantes de acordo com os princípios de competências, habilidades, flexibilidade e empreendedorismo. Assim, defender a reforma do ensino sob essas perspectivas é corroborar as ideologias que lutam pela manutenção da dualidade da formação escolar, na qual a classe trabalhadora é formada para executar as tarefas, ao passo que os filhos dos donos dos meios de produção continuarão sendo educados para os processos de direção e planejamento.

Por meio dessa perspectiva histórica, pode-se assinalar que as diversas reformas implementadas no ensino médio brasileiro, mais precisamente no que se refere à relação entre a educação profissional e o ensino médio, reiteraram a dualidade escolar. Os processos legislativos expressaram a busca por ajustes e adequações às demandas de cada época sempre em consonância com as necessidades de reprodução do capital. No entanto, em alguns momentos, essas reformas intensificaram a segregação, por exemplo, o decreto implementado no governo FHC e a reforma encampada pelo governo Temer. Diferentemente destas, algumas reformas (como o Decreto nº 5.154/2004), apesar de não romperem com a educação dual,

possibilitaram aos grupos subalternos acesso a um conhecimento que, até aquele momento, havia sido negado.

Além disso, os processos desencadeados no contexto atual brasileiro, que cada vez mais abandona as garantias previstas na Constituição de 1988, evidenciam mudanças no modelo educacional no sentido de readequação das escolas ao processo de formação de mão de obra para o atual estágio de desenvolvimento do capital. Nessa perspectiva, as mudanças proporcionadas pela reforma do ensino médio representam um campo fértil para que se discuta a importância da formação técnica e profissional integrada ao ensino médio regular, uma vez que representam a aplicabilidade na educação profissional de um currículo de interesses antagônicos à formação humana e que busca resolver questões díspares, que são evidentes desde o início do século XX.

Nessa perspectiva, a crítica realizada por Gramsci por meio da escola unitária à reforma educacional promovida por Gentile representa um “remédio” prudente e eficaz a essa “contrarreforma” do ensino médio elaborada pelo governo Temer, que, entre outras perversidades, produziu esse contrassenso de substituir parte da formação geral por uma especialização precoce, fragmentada e rasa. Assim, o estudo e a divulgação do pensamento gramsciano pode ser fecundo e útil na luta dos educadores, sobretudo face às dificuldades impostas pela atual conjuntura política brasileira, bem como pelas possibilidades de diálogo abertas a partir da vitória de Lula em 2022, destacando-se, fundamentalmente, duas tarefas que, segundo Gramsci (2001), são imprescindíveis para a formação humana das classes subalternas: formação científica e atuação política.

3.1 METODOLOGIA

A construção deste trabalho possuiu algumas características que precisam ser ressaltadas. Primeiramente, é fundamental afirmar que todo conhecimento, sobretudo quando elaborado por historiadores, sempre está socialmente condicionado. Desse modo, o trabalho foi elaborado por um historiador comprometido com a sua classe, com a sua época, que, de forma alguma, desconsiderou a importância de se conhecer o passado. Nas palavras de Schaff (1995, p. 139), “O historiador é assim, sujeito de um comprometimento de classe, de um comprometimento determinado pela sua época, se bem que projetado no *écran* do passado”.

Nessa perspectiva, Karl Marx (2011) assinalou que todos os seres humanos constroem a sua própria história. Porém, para o autor, isso não ocorre de forma espontânea e em plena

liberdade, uma vez que os sujeitos não escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, estas lhes foram transmitidas assim como se encontram.

Para se conhecer determinado objeto, é fundamental que o processo investigativo permita a apropriação da matéria em seus detalhes, com a análise de diferentes formas de desenvolvimento e o rastreamento de seus nexos internos. Somente depois de consumado tal trabalho é que, segundo Marx (2000), é possível expor adequadamente o movimento real.

Na perspectiva de Paulo Netto (2011), a relação sujeito e objeto no processo de construção do conhecimento teórico não é uma relação de externalidade. A elaboração dá-se com a aceitação de que o sujeito está implicado no objeto e vice-versa. Por isso mesmo, os dados, os resultados e as concepções que o estudo proporciona para a sociedade excluem qualquer pretensão de “neutralidade”, geralmente identificada com a objetividade.

Outro conceito que perpassa toda a tese apresentada refere-se à ideia de filosofia da práxis. Para Gramsci (1999), a filosofia da práxis tem como ponto de partida o senso comum. Nessa perspectiva, a realização da filosofia da práxis ocorre pelo estudo concreto da história e na atividade atual de criação de uma nova história. Por meio desse conceito, o pensador italiano assinalou que a realidade material é simultaneamente uma cristalização de toda a história passada, a base da história presente e futura e uma força ativa atual de propulsão, que empurra a sociedade humana para o “dever ser”. Esse “dever ser” é concebido por Gramsci (2007) em sua concretude dado que é uma proposta política. No entanto, sua elaboração deve ser baseada em uma interpretação realista e historicista da realidade.

A filosofia da práxis possui, ainda, dois pontos fundamentais para a elaboração deste trabalho. Primeiramente, Gramsci (1999) afirmou que o fazer não pode ser separado do pensar, bem como, para se compreender a totalidade, não se pode separar o homem e a natureza e o sujeito do objeto. Segundo ele, ao permitir essa separação, transforma-se a construção do conhecimento em algo parecido com uma religião ou qualquer outra teoria vazia.

Além disso, o grande mérito da filosofia da práxis para as ciências humanas, segundo Gramsci (2007), é a afirmação de que não há uma natureza humana abstrata, fixa e imutável. Ao contrário, a formação do sujeito é concebida por meio do conjunto de relações sociais historicamente determinadas nas quais ele está inserido, ou seja, possui uma realidade concreta e histórica que, em certos limites, é verificável.

A segunda questão refere-se à defesa da objetividade no processo de construção do conhecimento. Segundo Gramsci (1999), para a filosofia da práxis, a objetividade deve ser pensada por meio da proposição de que os seres humanos se tornam conscientes dentro do terreno ideológico das formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas e filosóficas. Para

exemplificar a proposta, o autor argumentou que, sob a perspectiva da filosofia da práxis, o estudo de uma máquina deve possibilitar que os envolvidos percebam que ela é expressão das relações sociais existentes em certa época, e que, ainda, as máquinas foram apropriadas e se tornaram propriedade de determinadas forças sociais.

Outra característica importante na fundamentação teórica deste trabalho refere-se ao historicismo. No entanto, é importante lembrar que, ao longo do tempo, esse conceito foi permeado por características polissêmicas e contraditórias, ora positivas, ora negativas, e que foi diretamente relacionado por muitos ao positivismo. Neste trabalho, esse conceito é utilizado na perspectiva levantada por Schaff (1995). Segundo ele, o historicismo é uma tendência que busca apreender a natureza, a sociedade e o ser humano em constante movimento, nas suas mutações contínuas. Por meio desse conceito, nega-se a ideia de princípios absolutos uma vez que a proposta procura relacionar as ideias produzidas com as condições históricas que permitiram que elas pudessem ser materializadas. Desse modo, a historicidade é essencial à própria realidade, à própria existência.

Os historicistas compreendem todos os objetos, todos os fenômenos e todas as suas representações em transformação contínua. Isso faz com que, desde o seu nascimento, o objeto passe por uma sucessão de mutações que o levam ao seu desaparecimento sob aquela forma determinada e à sua transformação em uma forma nova. Assim, podemos assinalar que a fundamentação do historicismo é materialista, tudo é transformação, processo. No entanto, é importante ressaltar que esse “tudo” não é apenas a nossa visão de mundo, a nossa concepção da realidade, mas o próprio mundo e a própria realidade, que é material e objetiva.

Para Marx (2012), a possibilidade de transformação do mundo prescinde de um profundo conhecimento da realidade que se quer transformar. Além disso, é fundamental compreender que esse conhecimento não é resultado exclusivo da abstração ou de uma teoria que termina em si mesma. Ela é resultado da práxis humana, na qual a ação e a reflexão são resultados de uma realidade histórica e dialética.

Marx (2012) deixou explícito que as armas da crítica não substituem a crítica das armas. No entanto, por meio da filosofia da práxis, a teoria converte-se em força material na medida em que ela se apossa dos seres humanos, transformando radicalmente estes sujeitos. Nesse sentido, o radicalismo significa combater o problema em sua profundidade, na raiz, no local onde ele se desenvolveu e criou vínculos.

O lócus do estudo foram os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Criados por meio da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008b), os institutos federais devem ofertar,

no mínimo, 50% de suas vagas para o ensino médio, prioritariamente para os cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Dados do censo escolar de 2021, publicados pelo MEC (2022), apontaram que a rede federal possui menos de 1% das matrículas da educação básica brasileira. Com relação ao ensino médio, o resumo técnico demonstrou que a participação da rede federal é de apenas 3%. Nesse conjunto, a modalidade que mais se desenvolveu em 2021 foi exatamente o EMI, que cresceu 5,6%, chegando a um total de 726.991 estudantes matriculados nos mais de 500 *campi* espalhados pelo país.

Para implementação dessa modalidade de ensino médio, foi necessária a contratação de técnico administrativo em educação (TAE) para diversas áreas: algumas possuem características essencialmente administrativas e de gestão, enquanto outras estão vinculadas diretamente à educação e à proposta pedagógica da instituição.

Além disso, foi necessária também a contratação de docentes tanto para as chamadas disciplinas de formação geral quanto para as áreas de formação técnica ou profissional não vinculadas ao magistério. Uma parte do quadro profissional da instituição é formada por professores que lecionam as disciplinas do chamado currículo comum e outra parte é formada pelos mais diversos profissionais que lecionam as disciplinas de especialização em uma área profissional.

Desse modo, os sujeitos desta pesquisa são os servidores da instituição, tanto docentes quanto TAE, que, de forma direta ou indireta, relacionaram em seus estudos o EMI implementado na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (servidor-pesquisador). Com relação aos sujeitos da pesquisa, os servidores-pesquisadores são em sua maioria docentes, conforme o Tabela 1.

Tabela 1 – Sujeitos da pesquisa⁵

Sujeitos da pesquisa	Quantidade
Docentes	72
Técnicos administrativos em educação (TAE)	40

Fonte: Elaboração própria.

Com relação à graduação dos servidores-pesquisadores, a formação deu-se nas mais diversas áreas, perfazendo um total de 29 graduações, conforme Tabela 2.

⁵ Todos os sujeitos (servidores-pesquisadores) e as fontes (teses e dissertações) utilizadas na pesquisa estão elencadas detalhadamente no apêndice que compõe a tese.

Tabela 2 – Formação dos sujeitos da pesquisa

Formação superior	Quantidade
Administração	3
Artes	4
Biologia	1
Ciências contábeis	2
Ciências da computação	1
Ciências sociais	4
Direito	1
Economia doméstica	1
Educação física	11
Enfermagem	1
Engenharia agrônoma	2
Engenharia elétrica	2
Filosofia	3
Física	1
Geografia	1
História	9
Letras	16
Linguística	1
Licenciatura em desenho e plástico	1
Matemática	2
Medicina veterinária	1
Música	3
Normal superior	2
Nutricionista	1
Pedagogia	30
Psicologia	5
Química	1
Serviço social	1
Sistema da informação	1

Fonte: Elaboração própria.

Acerca do local de trabalho dos servidores-pesquisadores, a pesquisa conseguiu abarcar 33 instituições, abrangendo todas as regiões do Brasil (Tabela 3).

Tabela 3 – Lócus de trabalho

Local de trabalho	Quantidade
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM)	2
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB)	4
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)	5
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano)	5

Instituto Federal Catarinense (IFC)	4
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)	1
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES)	8
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF)	5
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar)	1
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG)	4
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano)	3
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA)	5
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG)	1
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS)	1
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT)	3
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG)	2
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA)	6
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)	5
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE)	3
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Piauí (IFPI)	1
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR)	6
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)	1
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)	3
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO)	1
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)	4
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC)	3
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sergipe (IFS)	1
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG)	4
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS)	2
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL-Rio-Grandense)	2
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)	8
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM)	2
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO)	6

Fonte: Elaboração própria.

Apesar de pertencerem à mesma instituição e, muitas vezes, trabalharem no mesmo curso, esses sujeitos não possuem um discurso homogêneo sobre qual ensino deve ser ministrado. Ferreira (1986) definiu o conceito de hegemonia como a supremacia de uma concepção de mundo sobre outra, ou seja, é uma espécie de guia intelectual, político, cultural e

moral de uma sociedade num determinado momento histórico. Esse poder hegemônico, segundo a autora, vai-se construindo antes da conquista do poder. Nesse sentido, uma concepção torna-se hegemônica quando sua ideologia é majoritária entre a população e seus interesses e ideias são partilhados por todo o grupo.

Nessa perspectiva, pode-se assinalar que os servidores da rede federal, mais especificamente aqueles que pesquisaram algo sobre o EMI, possuem as mais diversificadas formações, constituem diferentes grupos e, por isso, têm as suas próprias representações coletivas, que traduzem concepções e modelos.

Essas distintas ideologias e concepções formam enunciados que lutam por maior espaço na rede, tendo como objetivo disseminar e impor sua proposta para os demais profissionais. Desse modo, este trabalho buscou compreender qual é a proposta de EMI defendida por esses servidores-pesquisadores, bem como qual é o EMI que está sendo implementado na rede. Além disso, o trabalho analisou os motivos que levam a juventude brasileira a buscar uma vaga nos institutos federais.

Para isso, optou-se por uma investigação de natureza qualitativa e bibliográfica. Os procedimentos para o levantamento dos dados basearam-se em Lima e Mioto (2007), e a análise embasou-se na técnica de análise de conteúdo descrita por Bardin (2011).

As fontes da pesquisa foram as teses e dissertações produzidas por servidores-pesquisadores da rede federal entre os anos de 2008 e 2017. O limite cronológico deve-se à criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica ocorrida em 2008 e à promulgação da reforma do ensino médio promovida pelo governo Temer que provocou a descontinuidade na proposta defendida pelos intelectuais ligados ao MEC ao longo dos governos Lula e Dilma. A busca pelos trabalhos foi realizada no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O processo de busca ocorreu por meio de palavras-chave, mais precisamente, pelos termos “ensino médio integrado” e “formação profissional/instituto federal”. Por meio dessa busca, foram encontrados 112 trabalhos, divididos de acordo com o Tabela 4.

Tabela 4 – Fontes da pesquisa

Modalidade de trabalhos	TAE	Docentes	Total
Teses	2	28	30
Dissertações	38	44	82

Fonte: Elaboração própria.

Esses trabalhos foram realizados entre os anos 2008-2017, tendo como ápice o ano de 2015, conforme o Tabela 5.

Tabela 5 – Teses e dissertações produzidas por ano entre 2008-2017

Ano	Teses	Dissertações	Total
2008	-	-	-
2009	1	5	6
2010	-	5	5
2011	1	7	8
2012	2	9	11
2013	2	11	13
2014	6	8	14
2015	3	17	20
2016	6	13	19
2017	9	7	16
2008 - 2017	30	82	112

Fonte: Elaboração própria.

As dissertações e teses produzidas por servidores-pesquisadores abordam a realidade do EMI oferecido pelos institutos federais por diferentes pontos de vista. Isso ocorre porque os antagonismos de classe que influenciam as atitudes cognitivas dos sujeitos provocam também resultados distintos e contraditórios na produção do conhecimento.

Gramsci (2005a) percebeu a importância de se estudar os registros e as observações realizadas pelos profissionais da educação. Em carta encaminhada a Giuseppe Berti no dia 4 de julho de 1927, Gramsci (2005a, p. 167) assinalou que: “uma das atividades mais importantes a ser desenvolvida com o corpo docente seria registrar, desenvolver e coordenar as experiências e as observações pedagógicas e didáticas; só deste trabalho contínuo pode nascer o tipo de escola e o tipo de professor que o ambiente requer”.

Nessa perspectiva, compreendem-se os servidores-pesquisadores dos institutos federais que estudam o EMI como sujeitos históricos e sociais, ou seja, esses estudiosos se encontram imbricados numa rede de relações sociais existentes e enraizadas nos institutos federais. Por meio de suas atividades laborais e de pesquisa, esses servidores-pesquisadores refletem e refratam uma proposta de educação pautada pelo modelo de formação social que lutam para construir. Desse modo, sua visão acerca da realidade em que trabalham e pesquisam, mais precisamente sobre a instituição e o EMI, está condicionada histórica e socialmente.

Para compreender os servidores-pesquisadores e seus respectivos trabalhos, foi fundamental a ideia de conformação. Segundo Gramsci (1999), por meio de nossa concepção

do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, mais precisamente àquele com que compartilhamos todos os elementos sociais, o mesmo modo de pensar e de agir. “Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens massa ou homens coletivos” (GRAMSCI, 1999, p. 91).

Desse modo, Gramsci (2007) utilizou a noção de conformismo para compreender o processo pelo qual grande parte da população, em qualquer sociedade ou regime, costuma observar e respeitar suas tradições e regras. Para o autor, o real problema da educação consiste na conscientização de que há vários tipos de conformismo, ou seja, de socialização, que são propostos ou impostos por determinados grupos sociais para consolidar um tipo de ensino em vez de outro.

Monasta (2010) argumentou que a concepção de educação como um processo de conformação e hegemonia pode incomodar a maioria dos docentes, principalmente aqueles que buscam auxiliar os estudantes para que alcancem seu empreendimento individual. No entanto, ressalta o autor, a tomada de consciência por parte do trabalhador da educação, com referência à hegemonia política como processo educativo para o bem ou para o mal, pode ser o ponto de partida de um novo profissionalismo entre os servidores da educação.

Todo servidor-pesquisador foi visto, neste trabalho, como um sujeito ativo, vivo. Isso significa que, por meio de seu trabalho e de sua pesquisa, ele contribui para modificar ou conservar o ambiente social em que seu trabalho se desenvolve. Nessa perspectiva, para entender como cada servidor-pesquisador se posicionou acerca dos entraves e das possibilidades existentes na rede para construção do EMI, os discursos proferidos por esses sujeitos não foram vistos como diálogos neutros, mas como enunciados.

De acordo com Mikhail Bakhtin (2014), em um mesmo enunciado é apresentado um jogo simultâneo de vozes, no qual se pode perceber ao mesmo tempo a voz do eu e do outro. Ao conceber o discurso como algo social e concreto, o autor afirmou que nele aparecem várias vozes, um amontoado de concepções de mundo contidas em um mesmo ambiente social.

Assim, para a formulação de qualquer proposta de alteração no processo educacional desenvolvido pelos institutos federais, é fundamental conhecer os trabalhos produzidos pelos sujeitos envolvidos diretamente com a implementação do EMI. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), qualquer mudança que se queira implementar no sistema público de ensino depende do trabalho do professorado e das relações que se estabelecem na escola.

Além disso, ao se referir aos processos de ensino-aprendizagem de qualquer disciplina ou área específica, discursa-se sempre com base em uma concepção teórica que nos fundamenta como sujeitos (REYES; ZUIN, 2012). Logo se deve observar quem enuncia, de que lugar

enuncia e para quem enuncia. Ao se analisar o enunciado dos sujeitos envolvidos na discussão, compreendem-se as concepções teóricas dos sujeitos acerca do EMI, bem como a forma que ele está sendo implementado na realidade concreta, além de perceber os motivos que levam os jovens brasileiros a buscarem uma vaga na modalidade.

Para Geraldi (2012), a contextualização do enunciado é fundamental, uma vez que todo enunciado reflete uma realidade não dita. Assim, buscou-se no contexto os elementos não ditos, mas presentes no horizonte dos interlocutores. Isso permitiu dar sentido aos enunciados proferidos, bem como construir com profundidade o sentido das palavras proferidas. Nesta análise, nenhum discurso foi considerado como isento, neutro ou imparcial, já que em cada discurso existe um modelo de educação e de sociedade que alicerça o modo de conceber a ideia de EMI.

Dessa forma, a pesquisa foi desenvolvida nas dimensões exploratória e explicativa, com tratamento qualitativo dos dados pesquisados, pois se trata de uma pesquisa social que não necessita de um viés quantitativo para alcançar seus objetivos. Segundo Creswell (2010), a pesquisa qualitativa é um meio para explorar e entender o significado que os sujeitos ou grupos atribuem a um evento social. Para ele, esse processo de pesquisa envolve as questões e os procedimentos que emergem dos dados coletados por meio dos instrumentos de pesquisa e da análise e compreensão dos dados construídos pelas interpretações feitas pelo pesquisador.

Lima e Miotto (2007) argumentam que a principal técnica de investigação em fontes bibliográficas é por meio da realização de várias leituras do material, pois é através delas que se torna possível a identificação dos dados. Dessa maneira, a pesquisa foi realizada através de várias leituras. A primeira leitura direcionou-se aos títulos, aos sumários e aos resumos. Com base nos dados obtidos, buscou-se na plataforma Lattes o currículo do autor da dissertação e/ou tese, com o intuito de descobrir sua atuação profissional e, com isso, restringir o estudo apenas aos servidores-pesquisadores vinculados a algum instituto federal.

Na sequência, foi realizada uma leitura exploratória. Ela consistiu em ler as pesquisas resultantes da primeira etapa do trabalho. Essa leitura visou encontrar nas teses e dissertações os dados necessários para elucidar as questões do trabalho. Na terceira e última leitura, fez-se a seleção das informações e dos dados pertinentes com o intuito de produzir uma leitura crítica do material, na qual se buscou compreender qual é a concepção de EMI dos servidores-pesquisadores, bem como qual EMI está sendo ofertado pelos institutos federais, e ainda os motivos que levam os jovens a se matricularem em um curso técnico integrado ao ensino médio.

Nessa leitura, todas as teses e dissertações foram fichadas em caderno próprio. Pela leitura crítica dos dados, foi possível compreender de forma indireta a realidade do EMI nos

institutos federais. Os trabalhos científicos produzidos por servidores-pesquisadores trouxeram subsídios para o enfrentamento das referidas questões. Assim, o interesse da pesquisa voltou-se para questões postas pela prática histórica vivida na realidade concreta dos institutos federais.

Segundo Geraldi (2012), os sujeitos formam-se não de forma isolada e desprendida do outro, mas a partir de sua interlocução, de sua relação com o outro. Nesse sentido, a proposta de EMI real ou almejado defendido por cada servidor-pesquisador deve ser entendida pela relação que cada sujeito tem com o ambiente escolar, com os educandos e familiares, com os demais componentes do corpo docente, com as concepções de educação existentes, com o mercado e com o mundo do trabalho.

De acordo com Ciavatta (2000), qualquer alternativa metodológica é limitada em sua capacidade de dar conta da riqueza do mundo real. Ante isso, a pesquisa adotou uma metodologia interpretativa centrada em buscar nos detalhes proferidos nos enunciados como o EMI está sendo construído nos institutos federais.

Ginzburg (1989) propõe uma interpretação centrada em vestígios ou dados geralmente negligenciados, que são fundamentais para o entendimento de determinado contexto. Para o autor, esses indícios permitem remontar uma realidade complexa, desmitificando uma estrutura social, já que são capazes de ir além dos fenômenos superficiais e das névoas ideológicas.

Ao analisarem o paradigma indiciário proposto por Ginzburg, Giovani e Souza (2014) assinalaram que o método possibilita um discurso interpretativo no qual o pesquisador procura indícios que permitam a construção do objeto de estudo. Ele constrói o objeto por meio de inferências acerca de sua singularidade. No entanto, é apenas pela análise dialética da relação entre o singular e o universal que se torna possível a construção do conhecimento concreto. Para Martins (2004), é apenas por essa via que a ênfase conferida ao particular não se converte no abandono de um saber na perspectiva da totalidade. Portanto é preciso caminhar das apresentações primárias e das significações consensuais em direção à descoberta das múltiplas determinações do real.

Bakhtin (2014) assinalou que cada palavra é uma arena onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. Assim, o discurso é um produto da interação viva das forças sociais. Para o autor, cada enunciado possui uma dimensão avaliativa que expressa sempre um posicionamento social ou uma visão de mundo sobre determinado assunto.

As teses e as dissertações produzidas por servidores-pesquisadores são instrumentos fundamentais para a compreensão da realidade vivida pelos jovens brasileiros matriculados no EMI dos institutos federais, bem como os caminhos e descaminhos da modalidade que está sendo implementada na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica desde

2008, buscando, assim, colaborar na construção de alternativas para superação dos entraves impostos pelo processo de reprodução do capital e possibilitando uma formação humanista para a juventude brasileira em sua totalidade.

4 A PROPOSTA EDUCACIONAL DE GRAMSCI

Antonio Gramsci nasceu em 22 de janeiro de 1891 na cidade de Ales, interior da Sardenha. Nessa época, ou seja, no fim do século XIX, essa região era considerada pobre, principalmente por sua economia agrária.

Segundo Monasta (2010), em toda a sua vida, Gramsci, ou, para os mais próximos, Nino, sempre manteve uma forte identificação cultural com a região. Sua infância e juventude coincidiram com o primeiro surto industrial e econômico da Itália. Já na juventude, mais precisamente aos 14 anos de idade, por meio de seu irmão Gennaro, Gramsci descobriu a literatura socialista. Essa descoberta se deu no contexto de explosão da luta operária na Sardenha, sendo fruto do encarecimento dos meios de vida e do endurecimento das condições de trabalho.

Em 1911, Gramsci concluiu o ensino médio. Mudou-se para Turim, lócus do processo de industrialização italiana e conseqüentemente da primeira organização da classe trabalhadora nacional. Nessa cidade, Gramsci iniciou o curso de letras, porém não conseguiu concluir. Segundo Maestri e Luigi (1979), sua vida estudantil girou em torno da luta permanente contra o frio, a fome, a falta de roupas e livros e ainda contra o isolamento individual e a doença. Em 1914, com 23 anos de idade, Gramsci tornou-se militante do movimento socialista, contribuindo com a criação dos periódicos *L'Ordine Nuovo* e *L'Unitá*. Os escritos políticos e a organização das revistas possuíam um objetivo bastante claro: conscientizar, por meio do conhecimento e da cultura, a nova classe trabalhadora criada pela indústria e pela Guerra.

Além de ter feito parte do Partido Socialista Italiano (PSI), Gramsci foi um dos fundadores do Partido Comunista Italiano (PCI). Nesta legenda, tornou-se secretário geral e foi eleito deputado pela região de Veneto em 1924. Em novembro de 1926, Benito Mussolini promulgou uma legislação especial que dissolveu o parlamento italiano e todas as organizações de oposição, proibindo até seus periódicos, bem como as demais produções.

Como consequência dessa medida autoritária, houve aprisionamento em massa, no qual Gramsci também foi encarcerado. Tinha 25 anos, era deputado e, nessa época, ainda ocupava o cargo de secretário geral do PCI. No seu julgamento, em 1928, o procurador geral concluiu seu discurso com a seguinte intimação ao juiz: “devemos impedir que esse cérebro funcione durante 20 anos” (MONASTA, 2010, p. 15). Em 1937, readquiriu liberdade plena e morreu em 27 de abril.

Após conseguir autorização e obter as condições necessárias para escrever dentro do cárcere, Gramsci elaborou um programa de trabalho que ele anunciou a sua cunhada Tatiana⁶ em 19 de março de 1927: o programa seria uma pesquisa “sobre os intelectuais italianos, suas origens e seus agrupamentos, segundo as correntes da cultura, seus diversos modos de pensar”. “Um estudo de linguística comparada”; “Um estudo sobre o teatro de Pirandello” e “um ensaio sobre os romanos” (MAESTRI; CANDREVA, 1979, p. 144).

No cárcere, seus cadernos foram escritos entre os anos de 1929 e 1935. Segundo Monasta (2010), Gramsci escreveu da prisão o texto mais importante já produzido sobre a função educativa e política dos intelectuais. Perfazendo um total de 2.844 páginas de anotações manuscritas, esses escritos são conhecidos atualmente pelo nome de *Cadernos do Cárcere*.

Entre esses manuscritos, Nosella (2016) assinalou que o caderno 12 é um plano geral para uma profunda reforma educacional na Itália pela ótica do PCI. Trata-se de uma elaboração especial, centrada especificamente nesse tema, ou seja, na educação e na escola. Nele, Gramsci passou a limpo as três notas contidas em seus escritos, mais precisamente no caderno miscelânea nº 4, ordenando e modificando os textos que já havia escrito. Essas notas foram redigidas entre o fim de 1930 e o início de 1931, tendo como título: “Apontamentos e notas esparsas para um conjunto de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália”.

Para Coutinho (1999), o caderno 12, iniciado e concluído em 1932, é de dimensão bem mais modesta quando comparado com os demais, sendo formado por duas longas notas que tratam do princípio educativo e por um pequeno apontamento que complementa o texto sobre os intelectuais.

A leitura do caderno 12 de Gramsci, que trata sobre escola unitária, segundo Nosella (2016), pressupõe a leitura do caderno 11, “Introdução à filosofia”. Ou seja, a proposta educacional de Gramsci pressupõe que se explicita a própria filosofia da educação na qual ele acreditava.

Ao analisar a biografia de Gramsci, seus apontamentos e a realidade italiana, é possível perceber que a história desse pensador se entrelaça com alguns dos temas éticos e políticos mais relevantes do século XX. Assim, percebe-se que a concepção teórica formulada pelo autor exala os paradoxos de seu tempo. Seu pensamento foi influenciado pelos acontecimentos de sua infância vivida na Sardenha, suas leituras juvenis acerca do movimento socialista e o aprendizado de sua militância política. Para compreensão de sua filosofia da práxis, tem-se, ainda, que considerar sua história de jornalista e sua vivência como estudante e professor,

⁶ Tatiana Schucht, também chamada de Tania, foi cunhada de Gramsci e a principal correspondente de Gramsci nos anos do cárcere.

ocorrida em períodos distintos e síncronos, por exemplo, no período de criação da escola de Ústica pelos presos políticos no qual algumas pessoas eram, ao mesmo tempo, estudantes e professores. Nela, Gramsci foi professor de história e geografia e aluno do curso de alemão.

Desse modo, não é possível compreender a práxis de Gramsci fora do horizonte revolucionário, porque, para ele, a luta pela realização do socialismo foi não apenas o seu sonho, mas a grande utopia do século XX. Em todas as suas publicações, a luta pela construção do reino da liberdade é a sua preocupação máxima, seu pensamento e sua vida. Trata-se, portanto, do norte que iluminou todas as demais questões, inclusive sua concepção de cultura e educação.

O conceito de revolução é fundamental para a compreensão da sua proposta educacional. Por exemplo, ao defender a importância da criação dos conselhos de fábrica, Gramsci (2004) assinalou que a revolução proletária é um longo e doloroso processo histórico. Para o seu surgimento, é primordial o desenvolvimento de determinadas forças produtivas em um determinado ambiente histórico. Em uma perspectiva marxista, o autor assinalou que em certa fase desse processo, as novas forças produtivas não podem mais se desenvolver e se organizar de modo autônomo nos quadros oficiais em que se processa a convivência humana.

O processo revolucionário, na perspectiva de Gramsci (2004), realiza-se no terreno da produção, ou seja, no local de trabalho. É no processo produtivo que as relações entre opressor e oprimido, explorador e explorado são mais explícitas, em que não existe liberdade ou democracia. O processo revolucionário efetiva-se onde o operário não é nada e quer se tornar tudo, onde o poder do proprietário é ilimitado, tendo influência sobre a vida e a morte do operário e de toda sua família. Para a concretização desse processo revolucionário, é necessário que o ato revolucionário ocorra nessas condições. Ele consiste em um esforço consciente para quebrar todo o aparato de poder econômico e político em cujo interior as forças produtivas revolucionárias estavam contidas de modo opressivo.

Apesar de ter como base a concepção de revolução de Marx, Nosella (2016) assinalou que Gramsci transformou o conceito e passou a considerar revolução como uma mudança profunda da sociedade e do mundo que se inicia na cultura, no senso comum, na ideologia. Ela é capaz de evitar a revolução passiva e de conduzir os subalternos a uma nova hegemonia.

O conceito de revolução passiva permitiu a Gramsci refletir sobre a forma como a burguesia ocidental se comportava ante os obstáculos impostos pelos subalternos. Para ele, perante o temor do protagonismo popular, as classes dominantes do Ocidente buscavam consolidar seu domínio por meio de uma lógica revolução/restauração. Ela consiste em satisfazer em pequenas doses e com métodos reformistas certas exigências e, assim, continuar mantendo as classes subalternas em sua fase primária, corporativista.

Para contrapor esse reformismo, Gramsci (2004) defendeu que o processo revolucionário deve privilegiar o acesso à cultura avançada e de convencimento (ou seja, a “guerra de posições”) em detrimento da proposta de luta por meio da guerrilha e de golpes de Estado (em resumo, a “guerra de movimentos”). Apesar de defender e aprofundar a noção de revolução como caminho para a construção do socialismo, o autor não era partidário de que ela ocorreria naturalmente. Segundo ele, a única previsibilidade viável era apenas a possibilidade de luta, não os seus momentos concretos nem os resultados e as consequências da luta. A previsão revela-se, então, não como um ato científico do conhecimento, mas como a expressão abstrata do esforço que se faz, o modo prático de criar uma vontade coletiva.

Para Arruda (2017), a ideia de construção da vontade coletiva refere-se à tentativa consciente de ingerência dos intelectuais orgânicos no processo de conscientização do ser humano. Trata-se, então, da concepção e realização de uma política que busca criar um movimento novo, com nova perspectiva para o progresso humano com base no interesse real, concreto, do ponto de vista econômico e social das classes subalternas. É um movimento em que a sua concretização pressupõe uma concepção do mundo oposta à concepção hegemônica.

Para isso, a cultura, a educação e fundamentalmente a escola são vistas como espaço de construção e de disseminação de uma nova vontade coletiva, já que sua efetivação pressupõe a elevação cultural dos trabalhadores, destruindo, assim, o monopólio burguês sobre o conhecimento científico. Nesse sentido, a construção da vontade coletiva demanda a instrução, a convicção e a organização da classe trabalhadora. Nessa perspectiva, é necessário, segundo Turgatto (2018), a construção de uma unidade cultural e social, por meio da qual uma multiplicidade de vontades coletivas desagregadas, com fins heterogêneos, volta-se conjuntamente para a busca de um mesmo fim, com base numa idêntica e comum concepção de mundo.

Um dos elementos fundamentais para a construção dessa vontade coletiva são os intelectuais. No entanto, Santos (2017) assinalou que é primordial que haja identidade entre os intelectuais e as classes subalternas. Essa identidade não é para validar a subalternidade, mas para elevar os grupos oprimidos à posição de dirigentes de um projeto societário emancipador.

Desse modo, Gramsci (1999) compreendeu o intelectual como mediador da construção da vontade coletiva da classe subalterna. Por meio dela, os trabalhadores poderão se reconhecer como uma nova força hegemônica capaz de lutar contra a sociabilidade capitalista e instituir um novo e igualitário ordenamento social.

Gramsci (2004) acreditou que, para o avanço da revolução, é primordial que a classe trabalhadora tenha acesso a um conhecimento avançado, profundo. Nesse sentido, é

fundamental que todo o movimento revolucionário crie possibilidades para que o proletariado tenha acesso a uma cultura elaborada, profunda.

Segundo Nosella (2016), ao analisar as possibilidades de uma revolução proletária na Itália, Gramsci assinalou que primeiramente seria necessária uma espécie de “iluminismo”, ou seja, um grande movimento cultural de artistas, escritores e políticos, em resumo: um complexo trabalho cultural. Por isso, é preciso que a classe trabalhadora se eduque, que obtenha experiência, que adquira uma consciência responsável dos deveres que incumbem as classes que chegam ao poder de Estado.

A busca pela construção da revolução socialista passa por um processo de conscientização da classe trabalhadora. Isso somente é possível com o acesso de todos ao conhecimento acumulado pela humanidade que permite a reflexão acerca da realidade e seus problemas. Desse modo, a formação do proletário em sua totalidade, visando a um determinado fim político, segundo Gramsci (2007), deve ser concebido por meio de um método de ação. Ele deve conter os traços característicos da classe, os deveres e as necessidades de uma pessoa concreta. Para isso, o processo de organização deve ser realizado pelo príncipe moderno, ou seja, pelo partido político, pois este sintetiza os princípios da vontade coletiva que tendem a se tornar universais e totais. Em suas palavras:

O moderno príncipe, o mito príncipe não pode ser uma pessoa real, um indivíduo concreto, só pode ser um organismo, um elemento complexo de sociedade no qual já tinha no início a concretização de uma vontade coletiva reconhecida e afirmada parcialmente na ação. Este organismo já está dado pelo desenvolvimento histórico e é o partido político (GRAMSCI, 2007, p. 10).

No entanto, Gramsci (2007) assinalou que esse partido precisa ter alguns pressupostos essenciais, sendo: homens comuns e médios, cuja participação é dada pela fidelidade e disciplina e não pelo espírito criativo e altamente organizativo, um elemento de coesão principal, que centraliza, e, finalmente, um elemento que articula a centralização com os homens disciplinados e fiéis, ou seja, uma articulação entre as qualidades físico-moral e intelectual.

Além disso, segundo Gramsci (2011), é fundamental que o estudo seja visto por todos os subalternos como o principal trabalho da juventude proletária. Para o autor, é importante que se convença aos integrantes da classe trabalhadora, que o aprendizado escolar é um trabalho que exige esforço intelectual, físico e nervoso. Esta profissão exige perseverança, disciplina, esforço e até mesmo sofrimento. Em resumo, é um hábito que se constrói com muito suor, fadiga e dedicação.

Além da necessidade de conscientização da classe trabalhadora visando à construção de uma nova sociedade, as reflexões de Gramsci acerca do processo educacional surgiram também de sua própria história educacional, das diversas experiências como jornalista e estudante e, ainda, do processo educacional estabelecido nos anos de cárcere.

Por meio das cartas que Gramsci (2005a) escreveu para Sraffa⁷ e Tânia entre o fim do ano de 1926 e o início do ano de 1927 é possível apreender a importância que os presos políticos confinados em Ústica davam ao estudo e à escola. Em uma dessas cartas enviada para Sraffa no dia 21 de dezembro de 1926, Gramsci contou para o amigo como os detentos organizaram alguns cursos no presídio. Em suas palavras,

[...] em Ústica, somos 30 confinados políticos; já iniciamos toda uma série de cursos, básicos e de cultura geral, para os diversos grupos de confinados. Bordiga dirige a parte científica, eu a parte histórico-literária (GRAMSCI, 2005a, p. 92).

Em outra carta escrita para Sraffa no primeiro dia do ano de 1927, Gramsci (2005a) descreveu como era organizada a escola de Ústica. Segundo ele, os cursos foram planejados de acordo com os conhecimentos científicos que permitiam a redução a um conjunto de noções exatas de gramática e matemática. Outra característica era que, mesmo tendo poucas habilidades de escrita, alguns estudantes frequentavam as aulas de história e geografia do curso complementar. Nesse modelo, eles “combinaram a necessidade de uma seriação escolar com o fato de que os alunos, embora às vezes semi-analfabetos, são intelectualmente desenvolvidos” (GRAMSCI, 2005a, p. 99).

Outra característica interessante dessa proposta é que havia pessoas que eram ao mesmo tempo estudantes e professores, por exemplo, Gramsci. Em carta endereçada a Tânia no dia 3 de janeiro de 1927, o autor contou que a escola do presídio de Ústica passou a trabalhar também com conteúdo de cultura geral. Nela, Gramsci lecionava história e geografia, ao mesmo tempo que aprendia alemão.

Para Monasta (2010), o perfil de Gramsci como educador não se depreende apenas das poucas páginas de seus escritos destinados à educação, no sentido tradicional, mas, sobretudo, no pressuposto de que o núcleo essencial da mensagem de Gramsci e a finalidade última de seus escritos são “educativos” no sentido amplo e profundo do termo.

Em sua luta contra o processo de exploração realizado pelo capital, Gramsci (2004) afirmou que o fascismo foi a resposta da classe dominante à alternativa revolucionária proposta pelo proletariado. Para o autor, o Estado deve ser visto como um organismo próprio de um

⁷ Amigo de Gramsci. Um dos fundadores do PCI, crítico do fascismo e um fiel interlocutor de Gramsci nos anos do cárcere.

grupo que possui como objetivo criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, ou seja, a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) dos interesses entre o grupo fundamental e os grupos subordinados, equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem, mas até um determinado ponto, ou seja, não até o estreito interesse econômico-corporativo.

Em Gramsci, segundo Lole e Stampo (2018), o Estado é analisado como um conjunto de aparelhos por meio dos quais uma classe exerce sua supremacia liquidando ou dominando, inclusive com a força armada, a classe adversária e sendo dirigente dos grupos afins e aliados. Nessa perspectiva, o conceito de Estado foi ampliado, não sendo visto apenas como expressão da sociedade política.

De acordo com Nogueira (2000), a sociedade política compõe-se de instituições públicas, por exemplo, o governo, as forças armadas e o sistema judiciário. Sua característica fundamental é o monopólio legal da violência e seu objetivo é a manutenção da dominação. No entanto, fundamentalmente nas sociedades ocidentais, instalara-se no aparato estatal a sociedade civil, vista como terreno dos interesses privados e das lutas pela hegemonia. Para Gramsci (2004), a sociedade civil é um extenso e complexo espaço da sociedade moderna no qual ocorrem os enfrentamentos ideológicos, políticos e culturais que definem a hegemonia de um grupo dirigente sobre a sociedade. Em resumo, é no aparelho estatal, visto de forma integral, que se decide a hegemonia. É nele que se confrontam diversos projetos de sociedade, até que um prevaleça e estabeleça a direção geral para a economia, a política e a cultura.

Assim, Gramsci (2004) considera a sociedade civil não apenas como o espaço das iniciativas econômicas, mas também como local de manifestação das forças ideológicas e culturais. Como exemplo de aparelhos da sociedade civil, podemos citar as indústrias, os partidos, as escolas, as igrejas e a mídia. Suas funções essenciais são a elaboração e a divulgação de ideias que permitem a determinados grupos dirigir a sociedade.

Semeraro (1999) define o conceito de Estado, em Gramsci, como resultado da composição de elementos tanto políticos quanto sociais. Ele resulta, ainda, da força das instituições e da liberdade dos organismos privados; da interrelação entre estrutura e superestrutura; da compenetração do aparelho estatal com a iniciativa privada. Enfim, o Estado é o conjunto de atividades teóricas e práticas com as quais a classe dirigente justifica e mantém a sua dominação, como também consegue o consenso ativo dos subalternos.

Para Gramsci (2005b), era nítido que havia uma articulação dos princípios defendidos pela família, Igreja, rua e poder político. Tudo isso, sob a coordenação da macroescola de Mussolini. O conhecimento dessa articulação foi demonstrado em carta enviada a Tânia no dia

30 de novembro de 1931. Nela, o autor assinalou que o fascismo incentivava o papel maternal das mulheres, dificultando e impedindo sua presença na esfera pública. Nessa mesma carta, o pensador demonstrou sua ansiedade para conhecer a reforma educacional elaborada por Giovanni Gentile. Assim, a experiência de construção de uma escola para os presidiários no cárcere de Ústica e a luta contra as reformas implementadas pelo governo fascista, representadas pela figura de Gentile, aguçaram ainda mais a sua vontade de construir um novo modelo educacional.

Entre 1922 e 1923, Giovanni Gentile realizou uma série de reformas no sistema educacional italiano. Elas modificaram o sistema do ponto de vista tanto administrativo quanto pedagógico. Enquanto as mudanças administrativas se pautaram na liberdade didática do professor, as mudanças pedagógicas levaram a um processo de centralização e de controle autoritário. Esse amplo leque de reformas atingiu todas as etapas da educação, modificando o ensino primário, médio e o superior. Para Monasta (2010), a reforma de Gentile acentuou a separação ideológica entre a formação técnica e profissional para o trabalho e a formação cultural e científica para o desenvolvimento “espiritual” da humanidade e, conseqüentemente, para a direção política do país.

O ensino médio italiano, antes da reforma Gentile, possuía três modalidades. A primeira, clássica, era formada pelo ginásio e pelo liceu, com duração de cinco e três anos, respectivamente. Seu objetivo era, segundo Horta (2008), levar os jovens a adquirirem uma cultura literária e científica que abrisse o caminho aos estudos especiais que lhes permitissem obter acesso à educação superior. A segunda modalidade foi denominada de técnica. Ela era formada pela escola técnica, com duração de três anos, e pelo instituto técnico, de quatro anos. Seu objetivo, segundo o autor, era qualificar os jovens que pretendiam buscar emprego no serviço público, na indústria, no comércio e nas empresas agrícolas. Por fim, a modalidade normal, dividida entre o curso complementar de três anos e a escola normal também com três anos, tinha a finalidade de preparar professores para trabalharem no ensino primário.

A reforma Gentile não alterou a divisão vertical em 1º e 2º graus. No entanto, além de acabar com a formação técnica, Gentile criou o liceu científico, o liceu feminino e a escola complementar. Segundo Horta (2008), o liceu científico, com duração de quatro anos, destinava-se a desenvolver e aprofundar o conhecimento dos jovens que aspiravam à entrada nas faculdades de ciência, medicina e cirurgia.

O liceu feminino, com a duração de três anos, tinha como finalidade oferecer um complemento de cultura geral às jovens que não aspiravam nem aos estudos superiores nem à obtenção de um diploma profissional. Ao concluir os estudos, essas jovens deveriam ter uma

ideia concreta do mundo no qual viveriam. Nele, a estudante teria adquirido fineza espiritual para exercer sua missão moralizadora. Finalmente, a escola complementar teria a função, segundo o autor, de preparar os alunos para empregos menores e para a direção de pequenos negócios.

Horta (2008, p. 209) define a reforma da seguinte maneira:

Enquanto se espera que o aluno do ginásio adquira “um profundo sentimento da liberdade e do dever humano” e “uma consciência mais profunda de sua própria personalidade”, do aluno da escola complementar se espera que conheça “o seu valor e o seu lugar” na sociedade da qual faz parte e se prepare “para a vida modesta e nem por isto isenta de pesados e difíceis deveres, que ele deverá viver como pessoa e como cidadão”.

A partir dessa reforma, ampliou-se na sociedade italiana a discussão acerca da necessidade da escola profissional, chamada de “escola do trabalho”, e a valorização da cultura geral, também definida como a “escola do saber desinteressado”. No entanto, é importante ressaltar que, no projeto burguês, implementado pelo Estado fascista, o trabalho manual foi concebido como uma ação inferior, medíocre. Isso fez com que a relação entre escola e trabalho se construísse sob uma perspectiva interesseira e demérita.

Em seus escritos, Gramsci (2001) também defendeu a necessidade de reformar a escola italiana. No entanto, essa transformação não era uma simples alteração formal. A real mudança que a sociedade precisava não era somente de conteúdo programático. Segundo o autor, o industrialismo alterou profundamente as concepções cultural, de vida e de ser humano que predominavam até aquele momento. Diferentemente da reforma fascista, Gramsci defendeu a ampliação da intelectualidade das massas trabalhadoras, e, por isso, a escola secundária tradicional deveria ser modernizada e universalizada, não substituída por escolas populares medíocres, subalternas, de iniciação profissional.

Para Gramsci (2001), a escola passava por um profundo processo de degeneração. Isso ocorria porque as escolas do tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, passaram a predominar sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal da reforma Gentile, segundo o intelectual sardo, reside no fato de que a escola complementar, implementada pela reforma, apesar de ser propagandeada como democrática, foi ainda pior do que a anterior, pois não somente colaborou na perpetuação das diferenças sociais, como ainda ajudou em uma gigante cristalização das diferenças de classe.

Um dos elementos fundamentais na elaboração da proposta educacional de Gramsci (2001) foi a crítica radical da separação entre o “trabalho manual” e o “trabalho intelectual”. Segundo ele, essa distinção era ideológica. Seu objetivo seria desviar a atenção das funções

reais, no interior da vida social e produtiva, para os aspectos técnicos do trabalho. No entanto, apesar dessa falsa dicotomia, a principal novidade trazida pela industrialização, segundo Gramsci, foi a incorporação da classe trabalhadora no sistema escolar. Ao propor uma alternativa educacional à reforma fascista, o autor considerou que o vínculo entre a organização do trabalho e a organização da cultura representava a nova “cultura profissional”, a nova preparação técnica e profissional necessária para a formação de mão de obra, submetendo a todos, desde o trabalhador especializado até o administrador.

Segundo Nosella (2016), a pulverização da escola profissional/complementar financiada pelo governo fascista tende a eternizar as diferenças sociais. No entanto, ao criar uma hierarquização interna, ela passa para o senso comum a ideia de que é meritocrática e democrática. Como exemplo, o autor citou o operário manual e qualificado, camponês e agrimensor ou pequeno agrônomo. Nessa perspectiva, é possível assinalar que Gramsci combateu veementemente o oferecimento à classe trabalhadora de uma cultura e uma escola pobre, vulgar e desconexa da realidade material vivida pelos trabalhadores.

Para entender a proposta educacional de Gramsci, além da necessidade de conhecer sua biografia, o contexto de sua militância e da história italiana, também é fundamental compreender seus principais conceitos, fundamentalmente aqueles vinculados à educação e à sua filosofia⁸, por exemplo, hegemonia, ideologia, construção do conhecimento e a ideia de interessado e desinteressado, além do conceito de trabalho, ideia fundamental para compreensão da escola unitária.

Com relação à construção do conhecimento por parte do indivíduo, Gramsci (2005a) fez uma crítica à ideia de genialidade e inteligência natural. Segundo ele, todo estudante tem a necessidade de um guia, um direcionamento e de muita disciplina. Para o autor, o meio onde o estudante está inserido também influencia consideravelmente seu desenvolvimento. Essas afirmações podem ser percebidas em duas cartas, sendo a primeira encaminhada a Tânia e a segunda à irmã de Gramsci, Teresina.

Na primeira, datada de 28 de março de 1931, Gramsci compara a diferença de acesso ao conhecimento entre os moradores da cidade e da zona rural. Segundo ele, “em geral, um menino da cidade, só pelo fato de viver na cidade, está pelo menos, um ano mais adiantado do que um menino de uma aldeia” (GRAMSCI, 2005a, p. 32). Na segunda, enviada por Gramsci em 4 de maio de 1931, ele questiona o espontaneísmo no processo de aprendizagem, culpando não a

⁸ Um dos principais conceitos de Gramsci diretamente vinculado à sua proposta educacional é o de filosofia da práxis. Como esse também foi um conceito-chave para elaboração desta tese, ele foi discutido no capítulo anterior.

criança, mas os seus responsáveis, uma vez que esse tipo de avaliação seria resultado de uma reflexão limitada. Em suas palavras:

[...] em geral, evito sempre avaliar quem quer que seja no que se costuma chamar de inteligência, bondade natural, vivacidade do espírito, etc. porque sei que tais avaliações têm um alcance bem limitado e são enganosas. Mais do que todas essas coisas, me parece mais importante a força de vontade, o amor pela disciplina e pelo trabalho, a constância nos objetivos, e neste juízo levo em conta, mais do que a criança, aqueles que o orientam e têm o dever de fazer com que adquiram tais hábitos, sem sacrificar sua espontaneidade (GRAMSCI, 2005a, p. 43).

Além da localidade onde vivem os sujeitos de aprendizagem, a questão de classe também faz com que a relação entre experiência de vida e experiência escolar ocorra de forma diferenciada entre os descendentes da classe trabalhadora e dos burgueses. Acerca da classe operária, os anos escolares têm como objetivo completar aquilo que já foi aprendido no mundo produtivo.

Essa escola ainda inculca na mente dos jovens que eles são menos capazes do que realmente são. Isso, segundo Gramsci (2004), inibe-os de se expressarem, uma vez que eles foram adaptados a pensar que sua função na vida não é produzir ideias, dar a direção, ter opiniões. Seu aprendizado respalda a ideia de que eles devem seguir as ideias dos outros, executar a direção estabelecida pelos outros e escutar e seguir atentamente as opiniões alheias.

No caso da classe dominante, a escola tem a função de preparar as crianças e a juventude para o exercício de direção e planejamento da sociedade. Segundo Gramsci (2004), o jovem burguês, antes de ter qualquer conhecimento prático acerca da produção, é conscientizado pela escola dos valores defendidos pela sua classe. A juventude, nesse sentido, é submetida a uma realidade escolar que permite que ela seja inserida no mundo do trabalho já formada e pronta para a luta, com uma concepção pré-constituída, já inserida nos quadros dos dominadores e previamente preparada para isso.

Nota-se que, para Gramsci, algumas questões são fundamentais para superação da educação dualista e para mudança da relação da classe trabalhadora com a aprendizagem. Gramsci (2004) assinalou que as desigualdades sociais, criadas para privilegiar um pequeno grupo, não foram desenvolvidas naturalmente. Elas são produtos da sociedade e, por isso, podem ser superadas. A realidade vivida é resultado de uma situação histórica que deve ser continuamente compreendida, elaborada e reelaborada pela classe operária.

Gramsci (2001) demonstrou que não é possível estudar a escola de forma isolada, sem compreender as relações em que ela está inserida. Segundo ele, no processo educativo, tudo está conectado, coordenado, e a falta de qualquer um dos elementos que o compõe o torna

desagregado. Além disso, o autor assinalou que é importante compreender como os diversos sujeitos que compõem a instituição interagem entre si, formando um conjunto unitário que representa um valor social original e autônomo.

Tudo isso demonstra que, segundo Gramsci (2001), nenhuma consciência é resultado de geração espontânea e vista como consequência de um saber individual e natural, contido no DNA de cada indivíduo. Para ele, a conscientização é resultado das relações sociais, ou seja, da fração da sociedade civil da qual o ser humano participa, ou seja, das relações sociais tais como elas se entrelaçam na família, na vizinhança, na escola e na igreja. Desse modo, a consciência individual da esmagadora maioria dos estudantes reflete relações civis e culturais diversas e antagônicas às que são refletidas pelos programas escolares.

Nesse sentido, para compreensão da proposta educacional de Gramsci, os conceitos de senso comum, ideologia e hegemonia são fundamentais. Gramsci (1999) identificou o conceito de senso comum como expressão de uma visão de mundo superficial e incoerente da realidade. Em sua construção há, por exemplo, uma mistura incoerente e amorfa de ciências, experiências individuais e princípios religiosos. Esse senso comum não pode ser visto como uma visão ingênua da realidade, mas como uma concepção de mundo que visa ao consentimento das classes subalternas em relação à dominação e à direção de uma classe sobre os demais.

Para Martins (2013), a noção de ideologia em Gramsci não se reduz ao simples conjunto de ideias que indivíduos e organizações sociais manifestam de diferentes formas. Também não pode ser simplificada à ciência das ideias ou à falsa consciência. Ela é definida, segundo o autor, como uma concepção de mundo originária das contradições sociais que ganham materialidade na dinâmica histórica das relações sociais, na medida em que se torna capaz de orientar as ações individuais e coletivas. Assim, as ideologias são concebidas como um terreno contraditório, no qual os conflitos sociais podem ser tanto ocultados quanto esclarecidos.

Segundo Gramsci (1999), a noção de ideologia é vinculada a um adjetivo. Para ele, não existe ideologia propriamente dita, mas a utilização ideológica das teorias e das doutrinas existentes naquele contexto. As ideologias, portanto, não possuem vida própria. Elas são deformações de teorias decorrentes da transformação das mesmas concepções. Assim, a ideologia deve ser percebida historicamente, como uma superestrutura.

Vista como superestrutura, a ideologia é o meio utilizado pelo poder econômico para se perpetuar no poder. Ela se nutre da força das ideias e dos símbolos para legitimar suas vontades. Segundo Monasta (2010), a ideologia não é apenas um instrumento para entender a realidade, mas uma cartilha de pressupostos morais para “orientar” as ações práticas e o comportamento humano. Essas transformações, segundo o autor, da teoria em doutrinas e, em seguida, destas

em ideologia não são espontâneas, nem decorrem do próprio marco teórico, mas são decorrentes da utilização política das teorias, ou seja, tornam-se ideologia.

Com relação à ideia de hegemonia, pode-se perceber pela leitura do caderno 11 (GRAMSCI, 1999) que qualquer relação de hegemonia é fundamentalmente uma relação pedagógica. Isso significa que o desenvolvimento do conceito de hegemonia representa, para além do progresso político-prático, um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequada à concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que em limites ainda restritos.

Para que se conquiste a hegemonia, é necessário, segundo Gramsci (2007), que se considerem também as necessidades, os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a dominação será exercida. Isso significa que deve haver algum tipo de equilíbrio, ou melhor, algum compromisso entre o conjunto da sociedade envolvida. No entanto, essas concessões não podem afetar aquilo que é essencial para o grupo hegemônico, dado que, se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica.

Desse modo, o exercício da hegemonia caracteriza-se pela combinação de certo consenso com a utilização da força. Segundo Gramsci (2007), esse equilíbrio difere de acordo com o espaço e o tempo, mas é fundamental que a força não transborde em demasia do consensuado. Pelo contrário, o ideal para a consolidação e perpetuação de um grupo no poder é que transpareça para todos que a utilização da força ocorre com a autorização da maioria, expressa pelos chamados órgãos da opinião pública, ou seja, jornais, revistas, rádio, televisão e atualmente internet.

Para compreensão da proposta educacional gramsciniana, é fundamental também analisar a relação entre trabalho e educação como caminho para que se conquiste a chamada liberdade concreta. Para Gramsci (2001), o industrialismo transcende os estreitos limites do capitalismo. Ele é o herdeiro legítimo da primeira integração histórica entre ciência e natureza, realizada pelos homens do Renascimento.

Nesse sentido, Gramsci (2001) argumentou que não é possível conceber qualquer tipo de trabalho como algo puramente intelectual ou muscular-nervoso. Para ele, é um equívoco definir qualquer trabalhador pela especificidade de seu trabalho. Todo e qualquer trabalho, segundo o autor, caracteriza-se por ser realizado em determinadas condições e em certas relações sociais.

Apesar de defender que a escola deve ser apartada do trabalho produtivo, já que a escola deve ser escola e a fábrica deve ser fábrica, Gramsci afirmou que a primeira nunca deve negar a importância do trabalho ou propor o seu esquecimento. Já a fábrica, apesar de se relacionar

com a escola, desenvolve-se por meio da maquinaria, das ferramentas de trabalho e da exploração do trabalhador, com vistas exclusivas ao processo produtivo.

Com relação à escola, apesar de se estruturar ao redor dessa mesma ferramenta de trabalho, este é entendido diferentemente: como processo de desenvolvimento científico, criativo e ético da história dos homens. A concepção de trabalho para a proposta educacional de Gramsci (2001) é um feixe de relações políticas, sociais e produtivas. É, segundo o autor, por meio dessa compreensão que se torna possível, sobretudo, a possibilidade concreta de liberdade individual.

Desse modo, a concepção de educação vinculada ao pensamento de Gramsci não permite a análise da escola de forma isolada nem a concepção do estudante e de suas práticas fora de sua realidade material, pois é na concretude que nasce e se desenvolvem todos os seus anseios, ou seja, o processo educativo deve ser concebido e analisado nas relações e nos antagonismos de classe.

Com relação à educação do seu tempo, Gramsci (2004) ressaltou que ela tinha ao mesmo tempo problemas de ordens técnica e política. Isso ocorria, segundo o autor, devido ao descaso da classe dominante com relação ao tema. Esse desinteresse permitiu que, no jogo político, os burocratas tivessem liberdade para fazer e desfazer as propostas educacionais de acordo com interesses imediatistas e superficiais.

Gramsci (2001) analisou também as perspectivas abertas para a educação nas primeiras décadas do século XX. Segundo ele, a tendência seria eliminar, ou pelo menos diminuir consideravelmente as escolas formativas, de cultura geral. A proposta hegemônica, que substituiu as escolas tradicionais, buscou criar e ampliar a quantidade de escolas profissionais especializadas, nas quais os destinos dos alunos e suas futuras atividades são predeterminados.

A crítica de Gramsci (2007) parte do pressuposto de que não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, ou seja, não é possível separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Nessa perspectiva, o autor buscou em boa parte dos seus escritos denunciar o caráter ideológico da dualidade entre o ensino clássico e o ensino técnico, que estabelece a divisão social entre o trabalho intelectual e o trabalho manual.

Segundo Nosella (2016), ao definir o trabalho como princípio pedagógico, Gramsci o concebia como o momento educativo da própria liberdade humana, universal. Logo, em última instância, o princípio pedagógico proposto por Gramsci é a própria liberdade historicamente concebida e produzida no terreno da necessidade industrial. Assim, a liberdade é o grande objetivo da educação para Gramsci, devendo ser, então, estudada, compreendida, resgatada, concretizada e ensinada: por isso, sua conquista é o objetivo último da escola de Gramsci.

A categoria trabalho como princípio educativo, nas propostas de Gramsci, é vista como o caminho para a liberdade concreta, humanista e universal. Por meio dessa noção, o intelectual sardo escancarou a necessidade de propiciar para as classes subalternas uma escola humanista, “desinteressada”. A escola unitária também é uma denúncia acerca da gravidade da existência de uma escola dualista, oligárquica, que nega aos trabalhadores o acesso à cultura avançada e ao conhecimento historicamente construído pela humanidade. Para os oprimidos, ofereciam-se institutos técnicos e profissionais.

Outro conceito importante para compreensão da proposta educacional de Gramsci refere-se às ideias de “interessado” e “desinteressado”⁹. Gramsci defendeu o acesso a uma cultura e uma formação “desinteressada” para todos. Gramsci (2005b) expôs o que entendia pelo conceito de “desinteressado” em uma carta encaminhada para Julia Schucht (Iulca)¹⁰ no dia 19 de dezembro de 1932. Diferentemente da ideia de desleixado, nas nuvens, a ideia de “desinteressado” passou a ter outra conotação. Em suas palavras:

Uma vez defendi, com certo escândalo de sua parte, que os cientistas, na atividade deles, são “desinteressados”. Você rebateu, muito sucintamente, que eles são sempre “interessados”. Naturalmente, eu falava em termos “italianos” e, na cultura italiana, tinha em mente as teorias filosóficas do prof. Loria, que interpretou o termo e a noção de “interesse” num certo sentido pejorativo que, nas “Teses sobre Feuerbach”, é qualificado como *schmutzig jüdisch*, sordidamente judeu (GRAMSCI, 2005b, p. 278).

Em seguida, na mesma carta, ele refinou mais o conceito:

Para mim, precisamente, sua personalidade precisava sair desta “fase” primordial, desabrochar, liberar muitos elementos de sua existência anterior de artista “desinteressada” (que não significa plantada nas nuvens, evidentemente), ou seja, “interessada” não no sentido imediato e mecânico da palavra. Querida, espero que sinta cada vez mais que você é e pode ser livre para me manifestar todos os seus pensamentos e sentimentos (GRAMSCI, 2005b, p. 279-280).

Desse modo, o conceito de “desinteressado” não nasceu do debate sobre neutralidade (ou não) das ideologias, da ciência ou da técnica. Ele foi usado por Gramsci (2007) como contraposição a algo interesseiro, mesquinho, individualista, de curta visão, imediatista e até oportunista. O termo “desinteressado” está vinculado a uma proposta ampla, séria, profunda, universal e coletiva, que interessa a todos os homens. Nessa perspectiva, a escola e a cultura “desinteressadas” seriam as únicas capazes de formar profundamente os seres humanos aptos a

⁹ As aspas na palavra desinteressado foram colocadas para seguir a forma que o autor utilizava o conceito, sempre com aspas. Segundo Nosella (2016), Gramsci percebe que o termo “cultura desinteressada” poderia ser equivocadamente entendido, por isso frequentemente utilizou as aspas, acrescentando-lhe toda vez alguma explicação.

¹⁰ Julia Schucht (Iulca) (1896-1980) foi uma violinista russa com a qual Gramsci se casou e teve dois filhos, Delio (1924-1982) e Giuliano (1926-2007).

exercer com competência a hegemonia. Assim, era fundamental uma mudança da educação italiana ou, em sentido universal, burguesa. Como alternativa, propôs-se uma formação em seu sentido mais amplo e complexo. A ideia de “desinteressado”, então, está relacionada com a ideia de trabalho. Por meio dela, busca-se um sujeito consciente, com uma formação ampla, que interessa objetivamente não apenas a indivíduos ou a pequenos grupos, mas à coletividade e até à humanidade inteira.

Para Martins (2013), a defesa de uma educação e de uma escola desinteressadas amadurece em Gramsci no pós-guerra. Essa defesa é marcada pela problemática dos conselhos de fábrica e dos desafios em se construir um estado proletário. Para o autor, o destaque para o aspecto cultural e a exigência de conteúdo para a formação proletária passam a ser articulados com a necessidade de o partido e o sindicato sustentarem iniciativas educacionais concretas tendo em vista a construção de uma nova sociedade.

Por meio da ideia de trabalho e de todo o feixe de relações sociais que nele estão embutidas, a formação deve ser classista, vinculada ao desenvolvimento da classe oprimida, proletária, do partido do trabalho. Assim, Gramsci (2007) defendeu uma formação humanista para o proletariado. No entanto, ele rejeitou a ideia de formá-los em uma cultura abstrata, enciclopédica, burguesa, que efetivamente confunde as mentes trabalhadoras e dispersa sua ação.

Nesse sentido, a escola é o lócus principal para a formação de intelectuais orgânicos da e para a classe trabalhadora. Esses intelectuais precisam se vincular aos diversos movimentos culturais com o intuito de substituir o senso comum e suas respectivas concepções de mundo. Para isso, segundo a concepção filosófica de Gramsci (1999), as escolas devem colaborar para elevar intelectualmente um número cada vez maior de trabalhadores, tendo como objetivo dar personalidade ao amorfo elemento de massa, ou seja, a escola precisa trabalhar na criação de intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para se tornarem seus “espartilhos”. A função dos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora é a de liderar intelectual e moralmente a sociedade por meio da educação e da organização da cultura e não por meio dos tradicionais métodos de coação jurídica e policial.

Gramsci (2001) definiu e pensou a escola unitária como a antítese, a crítica radical e profunda da reforma educacional italiana que estava sendo promovida pelo governo fascista. Ao mesmo tempo, sua proposta educacional rompe com qualquer outra proposta construída sobre alicerces abstratos, vazios, idealistas ou metafísicos. A luta de Gramsci foi pela superação de uma concepção escolar que divide os estudantes entre os que terão acesso ao conhecimento mais profundo que a humanidade já produziu (minoría) e, por isso, estarão aptos a dirigir e

aqueles (maioria) que serão contemplados com um conhecimento limitado, raso, estreito e, conseqüentemente, que ocuparão postos de trabalho de execução simples, cumprindo de forma ordeira as ordens de quem dirige, sem as condições mínimas para ao menos controlá-los.

Nessa perspectiva, a divisão da escola em clássica e profissional era, segundo Gramsci (2007), um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica se destinava às classes dominantes e aos intelectuais. O desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade quanto no campo, gerava a necessidade de um novo tipo de intelectual urbano. Desenvolveu-se, assim, ao lado da escola clássica, a escola técnica-profissional.

Nos escritos de Gramsci, também se percebe que o processo formativo para o mundo socialista não visa formar uma *intelligentsia* amorfa e sem conteúdo que lota seus cérebros de dados e informações sem nenhum respaldo na realidade vivida ou, menos ainda, meros executores, operadores técnicos úteis apenas para o processo de reprodução do capital. O autor defendeu que a luta da classe trabalhadora deve ser pela formação de homens cultos, historicamente determinados, que compreendam o mundo do trabalho e seus processos produtivos.

A escola unitária daria a todos os estudantes acesso aos saberes essenciais que possibilitariam a inserção tanto na vida social quanto na realidade produtiva. Para isso, ela deve ser universal, laica, pública, obrigatória, integral e gratuita. A unitariedade tanto no aspecto formativo (ou melhor, de acesso ao conhecimento) quanto na questão metodológica e didática deve superar as escolas burguesas em qualquer de suas vertentes, seja tradicional, religiosa ou profissionalizante.

Tanto nos cadernos quanto nas cartas enviadas para amigos, correligionários e parentes, Gramsci (2007) sempre apontou para a importância de se relacionar dialeticamente trabalho e educação. Segundo o autor, na escola unitária, a teoria e a prática devem estar inteiramente ligadas, imbricadas. No entanto, essa relação precisa ser orgânica e não mecânica e artificial.

Apesar de defender que o processo educativo deveria vincular trabalho e educação, Gramsci (2004) demonstrou uma imensa preocupação com o perigo de a proposta de trabalho como princípio educativo tornar-se sinônimo de profissionalização precoce da juventude pobre. Segundo o autor, se a escola for séria, com uma proposta curricular rigorosa e profunda, ela não deixará tempo para a fábrica. Além disso, é um equívoco enxertar uma em outra, como se a formação para o trabalho se desse apenas por meio da somatória ou da justaposição da educação profissional/técnica na formação geral, clássica.

Em uma carta escrita para Teresina no dia 26 de março de 1927, Gramsci escreveu acerca da formação escolar de sua sobrinha. Nela, o autor disse: “para mim foi um erro não ter deixado que Edmea, quando bem menina, falasse livremente o sardo. Isso prejudicou sua formação intelectual e colocou uma camisa de força em sua fantasia” (GRAMSCI, 2005a, p. 133). Com relação a seu filho Délio, Gramsci também demonstrou, por meio de várias cartas, preocupação com a sua escolarização. Em carta encaminhada para Tatiana, ele disse: “penso que qualquer orientação educativa, inclusive a pior, é sempre melhor do que interferências entre dois sistemas divergentes” (GRAMSCI, 2005a, p. 440).

Outra preocupação demonstrada por Gramsci (2005a) refere-se à existência de vocação natural e também ao direcionamento da juventude para uma formação profissional sem um processo formativo, amplo e humanista. Isso foi retratado no diálogo que ele travou por meio de cartas com a cunhada e com a esposa. Em carta enviada para Tânia no dia 7 de dezembro de 1931, o autor disse:

[...] um perigo que, parece-me, logo se apresenta é o de criar precocemente uma orientação profissional artificial. E mais: até os métodos mais fascinantes se tornam estéreis, se falta o pessoal capaz de lhes dar vida em cada momento da vida escolar e extraescolar, e você sabe que precisamente os melhores tipos de escola fracassaram em razão da deficiência dos professores (GRAMSCI, 2005b, p. 128).

Essa preocupação é novamente ressaltada por Gramsci (2005b, p. 133) sete dias depois:

(...) a aceleração artificial da orientação profissional pode levar à distorção nas inclinações das crianças, fazendo perder de vista o objetivo da escola única de conduzir as crianças a um desenvolvimento harmonioso de todas as atividades, até que a personalidade formada acentue as inclinações mais profundas e permanentes, porque nascidas num nível mais alto do desenvolvimento de todas as forças vitais.

Na segunda metade de 1932, Gramsci (2005a) voltou a demonstrar preocupações similares. Ao duvidar da capacidade de Iulca (esposa) para analisar as inclinações vocacionais de seus filhos, o autor voltou a questionar essas vocações naturais, precoces. Em suas palavras:

[...] na verdade, devo dizer que não acredito nestas inclinações genéricas tão precoces e confio pouco em sua capacidade de observar as tendências de ambos para uma orientação profissional (GRAMSCI, 2005b, p. 224).

Nessa mesma carta, o escrevente afirmou que o ser humano é a síntese de sua realidade. Além disso, Gramsci (2007) acreditava que cada ser humano possui um imenso potencial de evolução.

Ainda naquela carta, é descrito o objetivo principal da escola unitária e socialista:

Acredito que, em cada um deles [filhos], coexistam todas as tendências tal como em todas as crianças, tanto para a prática quanto para a teoria ou fantasia, e que, de fato seria correto guiá-los nesse sentido, para um ajuste harmonioso de todas as faculdades intelectuais e práticas, que podem se especializar no tempo apropriado, com base numa personalidade vigorosamente formada em sentido total e integral. O homem moderno

deveria ser uma síntese daquelas características que são... hipostasiadas como características nacionais: o engenheiro americano, o filósofo alemão, o político francês, recriando por assim dizer, o homem italiano do renascimento, o tipo moderno de Leonardo da Vinci transformado em homem massa ou homem coletivo, ainda que mantendo sua forte personalidade e originalidade individual (GRAMSCI, 2005b, p. 224).

É importante ressaltar que a crítica que Gramsci (2007) fez não está diretamente relacionada ao conteúdo da escola clássica, formativa ou tradicional. Segundo ele, o que atrapalha e torna a escola passível de crítica é o seu caráter excludente. O caráter aristocrático deve-se à sua finalidade e ao seu público, ou seja, a escola está destinada a formar exclusivamente a nova geração dos grupos dirigentes.

Assim, para Gramsci (2007), a marca social da escola é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola própria, destinada a perpetuar nesses grupos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Desse modo, a superação desse modelo escolar se daria por meio da criação de um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduziria os jovens até os umbrais da escolha profissional, formando-os, durante esse meio-tempo, como pessoas capazes de pensar, estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige.

Esse é um dos pontos cruciais da proposta educacional de Gramsci (2007). A superação ocorreria por meio da construção de uma escola única de cultura geral, humanística, formativa, que equilibrasse de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar tecnicamente e o desenvolvimento da capacidade de trabalhar intelectualmente. Desse tipo de escola, segundo o autor, por meio de repetidas experiências de orientação profissional, seria possível passar a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo.

Nessa análise, Gramsci (2007) demonstrou que compreendia as mudanças pelas quais o mundo estava passando. Ele percebeu que o industrialismo necessitaria de um novo tipo de trabalhador e conseqüentemente de uma nova formação escolar. O industrialismo, segundo o autor, tornou as atividades práticas complexas ao mesmo tempo que as ciências se misturaram à vida de tal modo que cada atividade laboral tendeu a promover escolas específicas para a formação de seus dirigentes e especialistas e, conseqüentemente, criou um grupo de intelectuais especialistas de grau mais elevado para lecionar nessas escolas. Paralelamente à escola humanista, destinando-se a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, com pensamento crítico e uma orientação refletida para guiar-se na vida, criou-se lentamente um sistema de escolas de diferentes níveis, para cada ramo profissional, mediante uma precisa especialização.

Para Gramsci (2007), a base de formação do novo tipo de intelectual deve estar diretamente ligada ao trabalho industrial. Isso é válido para todos os ramos e tarefas, inclusive

para aquelas de execução simples. Isso se deve porque, segundo o autor, é por meio da aquisição da técnica de trabalho que se chega à técnica-ciência e à concepção humanista. E é por meio de uma formação humana sólida que o estudante se capacita para as tarefas de direção, não se reduzindo apenas a um profissional especializado.

Gramsci (2004) ressaltou, no entanto, que mesmo na educação profissional é possível fazer com que surja da criança mais simples o ser humano mais completo, contanto que se construa no processo pedagógico uma cultura educativa e não só informativa, prática e manual. Para isso, devem-se criar escolas que tenham como meta educar a classe trabalhadora como um conjunto e não apenas como ser humanos individuais. Nessa perspectiva, pode-se notar que a proposta do autor é lutar por uma formação humanista e profunda para todos.

Isso fica claro na afirmação de Gramsci (2001) de que a simples qualificação do trabalhador não significa a democratização da escola. Assim, a luta pela escola unitária significa a busca por educar o ser humano científica e culturalmente até os níveis mais complexos, sofisticados e modernos. Essa formação deve ter ligação com a base popular e com a sua realidade concreta. É essa relação que permitirá o surgimento de intelectuais vinculados à luta de determinado segmento social, pois estes serão enraizados e conhecedores dos problemas vividos.

Em seus *Escritos Políticos*, principalmente no artigo “Homens ou máquinas?”, Gramsci (2005b) defendeu que a classe trabalhadora necessita de uma escola “desinteressada”. Isso porque, mesmo possuindo um elevado grau cognitivo e tendo todas as condições de se elevarem culturalmente, os trabalhadores são obrigados, no mínimo, a tornarem-se autodidatas, quando não obrigados a se dedicarem exclusivamente à execução de outras atividades. Nesse sentido, sendo o Estado o responsável pela regulação e manutenção das instituições escolares, o proletariado deve obrigá-lo a garantir o acesso escolar para todas as pessoas capacitadas, independentemente de suas condições econômicas e sociais.

Essa escola “desinteressada” deveria possibilitar a todas as crianças condições de desenvolverem seu caráter. Ela não poderia, em nenhuma hipótese, predeterminar o futuro da criança nem constranger sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação, enfim, não caberia à escola prefixar o futuro dos jovens trabalhadores de acordo com as suas condições sociais e com as necessidades do mercado.

A escola única de cultura geral, humanista, deveria ser a escola da liberdade, possibilitando que todos tivessem diante de si as condições para desenvolverem suas potencialidades, tendo em vista tanto suas características individuais quanto as necessidades da coletividade. Nesse caso, a formação proferida para os jovens descendentes de trabalhadores

não poderia marginalizar a cultura geral, pautando-se unicamente nas habilidades para execução de um ofício.

Segundo Gramsci (2001), a escola unitária, de formação humanista e de cultura geral assumiria a tarefa de inserção dos jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a autonomia na orientação e na iniciativa. No entanto, a fixação da idade escolar obrigatória, segundo o autor, dependeria das condições econômicas gerais, já que estas podem obrigar os jovens a buscarem um lugar no mercado de trabalho de forma imediata. Ao remeter às circunstâncias econômicas como elemento-chave para a formação escolar, Gramsci assinalou que o Estado, ou seja, a sociedade política possui um papel decisivo.

Desse modo, nunca é demais lembrar que o princípio educacional de qualquer escola é construído fora dela. Ela o identifica no mundo do trabalho humano, esclarece-o, reforça-o, torna-o mais operativo. Na verdade, esse princípio pedagógico, que se origina no mundo do trabalho, procura a escola para melhor identificar-se, explicar-se, reforçar-se e atuar. No entanto, Gramsci (2001) assinalou que, enquanto a escola for administrada por um Estado burguês, não há expectativa para mudanças bruscas. A forma de luta possível, no interior da escola, é realizada por meio individual, pelo docente em seu trabalho cotidiano. Resumindo, a prática social e profissional do professor deve ser pedagogicamente orientada com vistas à criação de uma nova vontade coletiva.

Segundo Gramsci (2001), para efetivação da escola unitária, o Estado deve assumir todas as despesas que estavam, até o presente momento, a cargo da família no que toca à manutenção dos estudantes. Isso significa, na prática, que se deve elevar substancialmente os investimentos em educação. Por ser unitária e de acesso inclusivo, toda a educação se tornaria pública, pois somente assim abarcaria todas as gerações, sem divisão de classes e distribuição de privilégios.

Além de uma profunda mudança no orçamento, a transformação da atividade escolar requer uma enorme ampliação da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente. Com relação a este último, Gramsci (2001) assinalou que ele deveria ser ampliado, pois a eficiência da escola é muito melhor e intensa quando a quantidade de alunos por professor é menor.

Em uma carta enviada para Iulca no fim de 1931, tendo como assunto suas preocupações com a educação dos filhos Giuliano e Délio, Gramsci (2005b) descreveu o objetivo da escola unitária. No seu dizer:

A finalidade da escola única é de conduzir as crianças no sentido de um desenvolvimento harmônico de todas as atividades, até ao ponto em que a personalidade formada ressalte as inclinações mais profundas e permanentes porque nascidas num nível mais alto de desenvolvimento de todas as forças vitais (GRAMSCI, 2005b, p. 133).

Nessa perspectiva, a luta por uma escola humanista significa também lutar por novas relações de trabalho, as quais tornariam indissociáveis o trabalho intelectual e o trabalho manual em toda a sociedade e não exclusivamente na escola. Por meio dessa unitariedade, o princípio pedagógico poderia refletir-se em todos os organismos de cultura, transformando não apenas a sua forma, mas, principalmente, o seu conteúdo, na medida em que ele recuperaria e unificaria a intelectualidade do trabalhador e o trabalho muscular-nervoso do intelectual na busca pela liberdade concreta, fim último da escola unitária.

A concretização dessa liberdade historicamente determinada ocorreria por meio do trabalho moderno. Para sua viabilidade, a escola guiaria os estudantes em uma direção que permitisse o desenvolvimento de uma cultura sólida e realista. Desse modo, Gramsci (2001) reconheceu que a estrutura da escola socialista deve se inspirar no trabalho moderno. No entanto, sua característica, como já dito anteriormente, deve ser “desinteressada”.

A proposta unitária, segundo Gramsci (2001), deve ser responsável por formar a nova geração de trabalhadores desde a infância (6 anos) até a formação profissional, que ocorreria somente depois de concluída a formação básica. Nesse sentido, grande parte dos estudos da escola unitária não se vincula a necessidades utilitaristas e imediatistas, mas formativas, “desinteressadas”, amplas e profundamente carregadas de valores humanistas.

Com relação aos conhecimentos que a escola unitária deveria proporcionar aos estudantes, os escritos de Gramsci elencam alguns. Os estudos precisariam proporcionar a compreensão crítica da realidade e de si mesmos, ou seja, uma autoconsciência na qual se funde, organicamente, a teoria e a prática. Para Gramsci (2001), a escola unitária seria um ambiente cultural rico, cheio de ideias, orgânico, que alargaria os horizontes e possibilitaria a radicalização da democracia. Para isso, sua organização precisaria ser em tempo integral, com vida coletiva plena, em todos os turnos. Além disso, nela, estaria superado o autoritarismo, e todo o estudo seria realizado coletivamente, com a assistência do professor e dos melhores estudantes.

Na proposta educacional de Gramsci (2004), há uma inseparável reciprocidade entre teoria e prática, entre pensamento e ação, filosofia e ideologia, entre liberdade e igualdade, criação e execução, qualidade e quantidade. Ou seja, na escola unitária, todos os estudantes,

desde a mais tenra idade, têm acesso aos componentes essenciais para sua formação integral e orgânica.

Nos diálogos que Gramsci manteve do cárcere com seus parentes, amigos e correligionários, ele fez críticas às ideias pedagógicas que defendiam o espontaneísmo como método pedagógico. Em carta encaminhada para Carlo, irmão mais novo de Gramsci, o autor assinalou que:

[...] me parece que toda a nossa vida é uma luta para nos adaptarmos ao ambiente, mas também, e especialmente, para dominá-lo e não nos deixarmos esmagar por ele. Se vocês renunciarem a intervir e a guiá-la [Mea, sobrinha de Gramsci], usando a autoridade que vem do afeto e da convivência familiar, fazendo pressão sobre ela de modo afetuoso e amoroso, mas inflexivelmente rígido e firme, acontecerá, sem dúvida nenhuma, que a formação espiritual de Mea vai ser resultado mecânico da influência casual de todos os estímulos desse ambiente (GRAMSCI, 2005b, p. 439).

Gramsci considerou que o processo educativo deve possibilitar uma ampliação dos princípios culturais da juventude. Isso pode ser percebido na discussão que o pensador travou com a sua mãe acerca do aprendizado da sobrinha Mea. Na discussão com a sua progenitora, Gramsci (2005b, p. 323) assinalou que:

Parece-me que deve explicar este conceito a Mea, para que não perca a coragem e continue a estudar de todos os modos, numa hipótese infeliz, ela pode perder alguns anos como tempo material numa determinada sequência escolar, mas não os perderá inteiramente se melhorar a cada dia sua cultura, seu preparo geral, se ampliar o horizonte de seus conhecimentos e de seus interesses materiais.

Essa discussão com a mãe acerca do aprendizado da sobrinha demonstra que, para Gramsci, os adultos, ou melhor, as gerações anteriores possuem uma imensa responsabilidade no processo de desenvolvimento e aprendizagem das gerações posteriores. Isso foi percebido também em cartas anteriores.

Essa responsabilidade é do Estado, da família e da comunidade escolar como um todo. No entanto, Gramsci (2005b) percebeu que os professores possuem um papel ativo no processo educacional. Esse papel serve tanto para estimular quanto para desestimular a aquisição e o desenvolvimento da aprendizagem, o que pode ser exemplificado com a experiência do próprio autor:

Eu, quando menino, tinha inclinação muito acentuada para as ciências exatas e a matemática. Perdi-as durante os estudos ginasiais, porque não tive professores que valessem muito mais do que um zero à esquerda (GRAMSCI, 2005b, p. 258).

Essa mesma perspectiva, ou seja, a crítica às gerações anteriores no seu papel de educar as próximas também pode ser vista em uma carta enviada para Carlo em 1930. Nela, Gramsci (2005a, p. 440) diz:

Tenho a impressão de que as gerações mais velhas renunciaram a educar as gerações mais jovens e estas cometem o mesmo erro; o fracasso gritante das velhas gerações se reproduz tal e qual na geração que agora parece dominar. Pense um pouco no que escrevi e reflita se não é necessário educar os educadores.

Essa crítica também foi feita em carta direcionada a Giulia no ano anterior, ou seja, em 1929. Nela, o autor critica a perspectiva pedagógica rousseana, jesuítica, ressaltando novamente a importância da disciplina e da coerção no processo de aquisição do conhecimento. Em seu dizer:

Eu penso que o homem é toda uma formação histórica obtida com coerção (entendida não só no sentido brutal e de violência externa). Esse modo de conceber a educação como o desenvolvimento de um fio preexistente teve sua importância quando se contrapunha à escola jesuítica, isto é, quando negava uma filosofia ainda pior, mas hoje está igualmente superado. Renunciar a formar a criança significa só permitir que sua personalidade se desenvolva acolhendo caoticamente, do ambiente geral, todos os motivos de vida (GRAMSCI, 2005a, p. 386).

Com relação à organização, Gramsci (2001) assinalou que a escola unitária corresponderia ao período escolar compreendido pela formação primária e secundária, ou seja, ao que hoje se chama de educação básica. A reorganização escolar necessitaria de alterações tanto no método quanto nos níveis ou graus do processo formativo.

Segundo Gramsci (2001), o primeiro nível, chamado por ele de elementar, duraria, no máximo, quatro anos. Acerca do conteúdo, seriam ensinadas as noções instrumentais (ler e escrever, fazer cálculos) e ainda as noções básicas de história. Nessa etapa da escola, o corpo discente desenvolveria as primeiras noções de direitos e deveres, de Estado e de sociedade, buscando, por meio desses conceitos, uma nova concepção de mundo.

A segunda etapa da escola unitária seria de, no máximo, seis anos de duração, ou seja, com 16 anos de idade o jovem já teria concluído todos os níveis da educação básica. Segundo Gramsci (2001), na sua época, essa etapa tinha o maior gargalo do processo formativo, porque não havia nenhuma diferenciação em relação aos anos anteriores. A diferenciação máxima que poderia ser aventada era uma suposta maturidade intelectual e moral dos estudantes. No entanto, o autor assinalou que essa diferença era apenas abstrata e se pautava somente na evolução cronológica (idade) e na experiência escolar acumulada.

Para superar essas dificuldades, Gramsci (2001) propôs que a fase final da escola unitária deveria possibilitar a criação de princípios fundamentais do humanismo, com a autodisciplina intelectual e a autonomia moral. Somente depois da construção dessa disciplina e autonomia e com base nela, ou seja, posteriormente à educação básica, o estudante poderia se especializar em algum ramo, de caráter universitário e científico ou prático e profissional.

Além disso, para Gramsci (2001), os elementos sociais empregados no trabalho profissional não devem provocar a passividade intelectual. Após a conclusão da escola unitária e da profissionalização, o estudante teria a sua disposição instituições especializadas em todos os ramos da pesquisa e do trabalho científico com as quais eles continuariam colaborando no processo de produção do conhecimento e encontrariam também os subsídios necessários para qualquer forma de atividade cultural que pretendam empreender.

Desse modo, a escola unitária, em sua etapa final, proporcionaria o estudo e o aprendizado de métodos criativos para a ciência e a vida. Ela contribuiria para o desenvolvimento dos elementos essenciais para a criação de uma responsabilidade autônoma nos indivíduos, sendo então, ao mesmo tempo, uma escola criativa e criadora. Em resumo, a luta pela escola unitária significa uma proposta de luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções de mundo valorizadas pelo senso comum, contra a sociedade de classes e a separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Ela busca pautar e difundir uma concepção de mundo mais moderna, vinculada à busca por autonomia, maturidade e liberdade.

No pensamento gramsciano, a escola é uma das mais importantes instituições para a movimentação das ideologias que circulam na sociedade civil. Ela pode colaborar tanto com a legitimidade quanto com a derrubada do *status quo*. Assim, as análises de Gramsci sobre a escola constituem importante referência para a compreensão da proposta de EMI que está sendo implementada na rede federal, bem como para o papel deste para a construção de uma nova sociedade.

Com relação ao EMI, a proposta gramsciana é utilizada como subsídio e afirmação da modalidade e para sua crítica. Além disso, teóricos de perspectiva liberal também se utilizam desses conceitos para justificar suas respectivas análises acerca dos anos finais da educação básica brasileira. Nesse sentido, a compreensão da concepção teórica do intelectual italiano é essencial para o exame do EMI oferecido pelos institutos federais entre os anos de 2008 e 2017. Esse arcabouço teórico também colabora na análise do conceito de formação integrada elaborado pelos servidores-pesquisadores que estudaram o tema e, ainda, possibilita averiguar se os cursos ofertados são os almejados pelos jovens que buscam as vagas oferecidas pela rede.

4.1 GRAMSCI NA PERSPECTIVA DOS SERVIDORES-PESQUISADORES

Um dos fundamentos que justificaram a luta em prol da construção dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, bem como da imposição dos cursos médios

integrados à educação profissional como prioridade na rede, deu-se com base nos conceitos de escola unitária de Gramsci e de formação omnilateral de Marx. Ao analisar as teses e dissertações produzidas por servidores-pesquisadores da rede acerca do tema, nota-se que esses conceitos, assim como o de politecnia, são usados de diferentes formas e com objetivos diversos, servindo tanto de contraponto ao processo de profissionalização nessa etapa da educação básica – passando pela perspectiva de uma proposta intermediária, reformista ou de travessia, como alguns autores preferem definir – quanto para a elaboração de trabalhos de cunho liberal ou como parte de um projeto desenvolvimentista dos governos petistas.

Por meio da pesquisa realizada na Biblioteca de Teses e Dissertações da Capes, tivemos acesso a 112 trabalhos de pós-graduação produzidos por servidores-pesquisadores dos institutos federais que tinham alguma relação com o EMI. Apesar de ser uma modalidade fundamentada epistemologicamente em Marx e Gramsci, apenas 40 estudos consideraram explicitamente os escritos desses dois autores na versão final de seus trabalhos.

Desse modo, nesta etapa do trabalho buscou-se compreender como os textos de Gramsci foram incorporados nas teses e dissertações produzidas por servidores-pesquisadores. Além disso, pretendeu-se verificar quais seriam os germens da escola unitária presentes na realidade dos institutos federais e percebidos nas pesquisas realizadas por aqueles que estudaram o tema.

Com relação aos trabalhos que utilizaram os escritos de Gramsci em suas versões finais, podemos compreendê-los em cinco perspectivas, a saber: o EMI como formação possível no processo de acumulação flexível; a defesa de uma formação profissionalizante; a formação multilateral ou polivalente; a crítica à proposta do EMI, tendo em vista a luta por uma formação humanista; a vinculação do EMI à construção de um projeto nacional-desenvolvimentista. A visão majoritária, contida em 22 trabalhos, é dos servidores-pesquisadores que, ao analisarem a conjuntura brasileira do início do século XXI, perceberam a implementação do EMI como a alternativa viável para a conscientização dos jovens.

Ela permitiria à juventude brasileira ter acesso a uma formação geral ao mesmo tempo que se prepararia profissionalmente. Essa formação conteria os germens da escola unitária e da formação omnilateral, pois o processo de acumulação flexível exige a aquisição de um conhecimento geral mais amplo na medida em que ele é necessário para o trabalhador lidar com as inovações científicas e tecnológicas que são constantemente incorporadas ao processo produtivo.

Já no primeiro ano de implantação dos institutos federais, dois trabalhos de pós-graduação defendidos por servidores-pesquisadores analisaram, nessa perspectiva, o EMI colocado em prática nos institutos federais. Para Bentes (2009), o EMI é uma proposta

educacional que se pauta na direção dos pressupostos da escola unitária. Segundo ele, o EMI defende a unidade indivisível entre os aspectos cognitivos e as características manuais do processo de produção de mercadoria. O servidor-pesquisador acredita que a proposta é capaz de promover de forma contextualizada o domínio dos fundamentos científicos e técnicos relacionados ao trabalho produtivo moderno.

Partindo do princípio da filosofia da práxis, Bentes (2009) assinalou que a construção dos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora somente existirá pela mudança acerca do papel da escola. Um dos objetivos da escola unitária, então, refere-se ao papel de articular o desenvolvimento da cultura contra-hegemônica com a criação de uma identidade social da classe trabalhadora.

De acordo com Bentes (2009), o princípio que deve governar e perpassar toda a construção do currículo integrado é o de trabalho como princípio educativo. Sua análise do EMI gira em torno da necessidade de uma proposta de “travessia” para a superação de uma educação que possibilita uma formação ampla e humanista para uns e outra restrita e aligeirada para a maioria das pessoas. A defesa do EMI, nessa perspectiva gramsciana, ocorre em torno do combate pela indivisibilidade entre educação profissional e educação básica. Para isso, deve-se buscar meios para a concretização da união entre formação geral e específica, tendo como premissa a formação omnilateral que prima pelas relações entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, como categorias indissociáveis da formação humana.

Desse modo, o servidor-pesquisador não vê empecilhos na inserção da profissionalização da juventude no ensino médio, uma vez que, sob essa perspectiva de integração, o EMI não formará o ser humano exclusivamente para o mercado de trabalho.

O segundo trabalho defendido por um servidor-pesquisador dos institutos federais no ano de 2009 foi realizado por Ignacio (2009). Para esse pesquisador, o EMI seria o meio, ou seja, o caminho para se chegar ao objetivo fundamental que é a politecnia. Analisando as contradições existentes no contexto de criação dos institutos federais, o pesquisador assinalou a importância do conceito de bloco histórico. Em sua perspectiva, na ideia de bloco histórico, estão as instâncias econômicas da sociedade (estrutura) com as instâncias jurídico-políticas e ideológicas (superestrutura). A estrutura e a superestrutura correspondente estão, portanto, inseparavelmente ligadas e articuladas, constituindo um único organismo.

Segundo Ignacio (2009), a proposta educacional de Gramsci é uma contraproposta às concepções de educação e de unificação escolar liberal defendidas pelo capital. A escola unitária foi gestada no interior da tradição marxista. Chamada pelo servidor-pesquisador de “escola unitária do trabalho”, ela propõe o desenvolvimento integral ou multilateral do

indivíduo. Ela é única, segundo Ignacio, porque é constituinte e constituída no movimento que se propõe a abolir a diferenciação pela emancipação humana geral e do trabalho.

Nessa perspectiva, o regime de acumulação flexível possui contradições capazes de conter os germens de uma nova escola. Para Ignacio (2009), a necessidade de um conhecimento cada vez maior de ciência e tecnologia por parte dos trabalhadores provocada pelo regime de acumulação flexível permite que as condições objetivas para a luta pela politecnicidade sejam colocadas, no mínimo, como horizonte a ser perseguido.

Essas condições objetivas para construção da politecnicidade se devem, segundo Ignacio (2009), ao tênue limite imposto pelas relações sociais de produção capitalista na atualidade, as quais atribuem à educação tanto a função econômica de fornecer o pessoal qualificado necessário ao funcionamento e à expansão da estrutura produtiva capitalista quanto a função de gerar e transmitir os valores que legitimam esse modo de produção, permitindo ou garantindo sua reprodução. Desse modo, os processos educativos caminham para uma formação flexível ou polivalente. No entanto, esse arranjo produtivo que necessita ao mesmo tempo de uma sólida e consistente educação geral articulada ao mundo do trabalho e de uma educação profissional de caráter científico e tecnológico como forma de disciplinamento para o trabalho flexível permite recolocar a politecnicidade como uma possibilidade concreta (IGNACIO, 2009). O servidor-pesquisador assinalou que essa formação, ao demandar um trabalhador flexível, polivalente – o que, em uma primeira análise, pode ser compreendido como um obstáculo para o desenvolvimento da politecnicidade –, quando olhada no longo prazo, permite vislumbrar espaços específicos nos quais, contraditoriamente, tal concepção (ou seja, a politecnicidade) pode vir, ao menos, a ser discutida novamente.

A proposta de EMI como um modelo de travessia para a escola unitária também encontrou outros adeptos na rede federal de educação. Segundo Porto (2011), o EMI é uma concepção de ensino que se baseia na dialética. Além disso, ele é um projeto de cunho socialista que se viabiliza no capitalismo atual como uma alternativa à dualidade, ao dilema que é a escolha entre a desintegração e a mera soma das disciplinas de formação propedêutica com os conteúdos programáticos de alguma formação profissional.

Porto (2011) afirmou que o EMI é uma proposta contra-hegemônica, pois se pauta por uma formação profissional para além da lógica *stricto sensu* exigida pelo mercado. O EMI, de acordo com o autor, possui como objetivo a formação de trabalhadores para uma determinada habilitação técnica articulada ao processo de elevação da escolaridade desses sujeitos, atuando como tentativa de rompimento com a lógica do “saber-fazer”, que tem exercido forte influência nos processos de formação do trabalhador.

O conceito de politecnia e a possibilidade de se construir um modelo de escola unitária, na concepção de Porto (2011), também servem de suporte para o EMI. Gramsci (2001) defendeu uma formação orgânica que proporcionasse desenvolvimento cognitivo que capacitasse os jovens para os processos diretivos, não de forma condicionada à ocupação de cargos de gestão, mas, principalmente, relacionada à aquisição da capacidade de dirigir e de controlar quem dirige. Nesse sentido, diferenciou-se a escola de cunho desinteressado daquela de cunho interessado, em que a primeira é a que se caracteriza pelo conhecimento não utilitário, necessário ao desenvolvimento de amplas capacidades humanas, uma escola verdadeiramente formativa, e a segunda relaciona-se com um tipo de escola com fins pragmáticos, imediatos e predominantemente utilitários. O projeto de escola unitária coloca-se como alternativa para a educação de cunho tradicional e positivista, historicamente estabelecida, mas também como importante caminho para a travessia na construção do socialismo.

Para Aguiar Junior (2012), tanto Marx quanto Gramsci analisaram em seus estudos a educação profissional. Com base nesses autores, o servidor-pesquisador defendeu que o EMI é o caminho possível, no atual contexto brasileiro, no processo de implementação da escola unitária e da formação omnilateral. Corroborando a possibilidade de inserção da profissionalização no ensino médio, Aguiar Junior ressaltou que, para implementar o EMI na perspectiva dos defensores da proposta de travessia, é fundamental que se desconstrua do consciente coletivo a vinculação utilitária entre educação profissional e empregabilidade. Essa concepção de EMI defendida pelo autor perpassa a ideia de superar a redução de preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escapando dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social.

Esse modelo, segundo Aguiar Junior (2012), possui como pressuposto os escritos de Gramsci. Por meio da defesa da escola unitária, Gramsci (2001) tentou romper com a distinção entre trabalho manual e trabalho intelectual, deixando claro que todo trabalho manual (físico) exige atividade intelectual, sendo assim, todos os seres humanos, independentemente de sua profissão, são intelectuais. Gramsci procurou diminuir as distâncias existentes na Itália de sua época entre o trabalhador operário e o pensamento filosófico (intelectual), partindo do princípio de que todos os homens são adeptos de uma filosofia espontânea e que pensam com base em suas crenças, linguagem, religião etc. (AGUIAR JUNIOR, 2012).

Para Gramsci, a questão do trabalho não está condicionada apenas ao tipo de atividade, mas sim ao âmbito de suas relações sociais, estabelecendo, assim, que deve haver uma valorização na formação das profissões em um contexto intelectual, ainda que sejam atividades fundamentalmente manuais (AGUIAR JUNIOR, 2012). A formação escolar coloca-se, tanto

para Marx e Engels quanto para Gramsci, como possibilidade concreta de elevação cultural e desenvolvimento dos trabalhadores. Nessa proposta, caberia à escola promover um processo de aprendizagem no povo que elevasse seu nível de consciência e possibilitasse libertá-lo das visões folclóricas de mundo, buscando formar uma consciência unitária.

Em seu trabalho, Aguiar Junior (2012) assinalou que as propostas educacionais de Marx e Gramsci combatem as escolas profissionais de interesses exclusivamente mercadológicos. Esse novo modelo escolar, dualista, foi chamado pelos fascistas italianos de democrático, mas, na realidade, é ainda mais excludente, servindo apenas para a manutenção dos privilégios da classe hegemônica.

São os fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da concepção de educação omnilateral e politécnica e da escola unitária, baseados no programa de Marx (e Engels) e de Gramsci, que apoiam a proposta de educação para o EMI dos especialistas da área de educação e trabalho do Brasil, segundo Bezerra (2012). Por meio da leitura de Marx, Gramsci viu na escola pública uma das possibilidades concretas de se alcançar a consciência de classe (BEZERRA, 2012). Isso se daria em associação à categoria trabalho como princípio educativo. Sua proposta de escola unitária corresponde à fase que hoje, no Brasil, é definida como a educação básica, especificamente aos níveis fundamental e médio. Para a servidora-pesquisadora, a educação para Gramsci pode ser utilizada tanto na consolidação da hegemonia dominante quanto na elaboração e difusão da ideia contra-hegemônica do proletariado, uma vez que o processo educativo é um dos meios para consolidação e difusão da ideologia. Nesse sentido, a escola é o instrumento para formar intelectuais de vários níveis.

Gramsci enxergou o que hoje conhecemos como ensino médio, de acordo com Bezerra (2012), como a etapa educativa-social para a emancipação humana e a aquisição de maturidade intelectual. Assim, o ensino médio foi visto como etapa decisiva da escola unitária, em que os estudantes poderiam desenvolver disciplina intelectual, autonomia moral e definir as inclinações para orientação profissional.

Com base nesses fundamentos, Bezerra (2012) defendeu a impossibilidade de construção da escola unitária nas primeiras décadas do século XXI, levantando, assim, a necessidade de um modelo de travessia. Desse modo, a proposta de EMI bem como as outras formas de articulação com a educação profissional-técnica constituem uma possibilidade de diversificação curricular que dá um *plus* na formação dos que não podem se dar ao luxo de ir direto para o ensino superior.

Pontes (2012) também conceituou o EMI de acordo com os pressupostos da escola unitária e da formação omnilateral. No entanto, ao analisar a realidade concreta, a servidora

demonstrou que o fato de tais fundamentos serem explicitados nas propostas oficiais e nos teóricos do campo trabalho e educação não significa, necessariamente, sua apropriação pelos docentes que trabalham na modalidade, muito menos a sua materialização na prática pedagógica concreta nos termos originalmente definidos.

Pontes (2012) compreende os limites do desenvolvimento da politecnicidade no contexto da sociedade capitalista, mas, ao mesmo tempo, reafirma a sua necessidade. Desse modo, a escola unitária e a omnilateralidade são vistos como horizontes de formação humana em um novo tipo de sociedade, em que prevalecerá o reino da liberdade em detrimento do reino da necessidade.

Diferentemente de outros servidores-pesquisadores, Pontes assinalou que a educação politécnica não é uma proposta para o devir, mas se mostra possível no contexto da sociedade capitalista como travessia. Assim, para a autora, a politecnicidade seria a proposta de travessia da escola dualista para o modelo de educação defendido por Gramsci.

Em seu trabalho, Anjos (2013) defendeu o EMI como caminho possível, no contexto atual, na luta para construção da escola unitária. A servidora-pesquisadora corrobora a proposta que permite a inserção da profissionalização nos anos finais da educação básica, apesar dos seus próprios dados demonstrarem a preferência dos estudantes pela parte de cultura geral.

De acordo com Anjos (2013), Gramsci denunciou que as escolas preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos estavam se tornando hegemônicas, em detrimento das escolas formativas. Ante isso, Gramsci passou a defender a educação politécnica, que se apoia na concepção de que as relações de trabalho são também relações pedagógicas e, por isso, não devem ser reduzidas a mero instrumento útil de preparação para o trabalho, mas sim entendidas como um processo de busca com fins à superação da alienação do trabalho.

A conjuntura política e econômica vivida pela sociedade brasileira no início do século XXI, pautada em um processo de desindustrialização, domínio do capital especulativo e necessidade de mão de obra multifuncional, tornou, segundo Pedrosa (2013), inviável a luta pela construção imediata da escola unitária. Portanto foi fundamental o engajamento da militância na luta por um projeto de travessia que considerasse as necessidades imediatas às quais estava submetida a juventude proveniente da classe trabalhadora. Dessa forma, a defesa do EMI deve-se à possibilidade de essa modalidade de ensino articular a educação geral com a educação profissional. Assim, a opção pelo modelo integrado é condição necessária para a superação da dualidade educacional e a travessia para um novo modelo em que ocorrerá a preparação do trabalhador e do cidadão em sentido pleno.

Além de conter os germens da proposta de Gramsci (2001), essa modalidade, segundo Pedrosa (2013), corresponderia às atuais demandas da nova fase do processo de acumulação

capitalista, já que a separação da educação profissional de uma formação propedêutica sequer é boa para o capitalismo.

A profissionalização é parte fundamental da concepção educacional de Gramsci (PEDROSA, 2013). A escola unitária proposta por Gramsci está diretamente associada ao seu posicionamento político claramente comprometido com a classe trabalhadora, e seu grande desafio foi articular o ensino técnico-científico ao saber humanista, como condição de que os trabalhadores pudessem perseguir a sua autonomia e desenvolver uma nova cultura, antagônica àquela da burguesia (PEDROSA, 2013). Nesse sentido, sob uma base unitária de formação geral, a educação profissional, ao integrar cultura geral e cultura técnica, coloca-se na perspectiva de formação do trabalhador omnilateral.

Corrêa (2014) utilizou os escritos de Gramsci para justificar a necessidade da luta em prol do EMI no contexto brasileiro. Segundo a pesquisadora, o EMI possui como objetivo principal fazer a articulação entre o ensino médio e a formação profissional e, dessa forma, possibilitar como horizonte as concepções de educação politécnica, educação omnilateral e escola unitária. Entretanto, a servidora-pesquisadora ressaltou que o EMI não pode ser confundido com esses conceitos, pois a sociedade regida pelo capital não permite a concretização da educação naqueles termos, já que, em uma sociedade dividida em classes sociais, a necessidade de uma especialização precoce é imediata.

O EMI seria, então, os primórdios da construção da educação do futuro (CORRÊA, 2014). Isso porque ele proporciona a ampliação do conhecimento dos trabalhadores, desenvolvendo neles as características necessárias à organização e à manutenção de um novo papel, de uma maior tarefa da escola. Segundo a servidora-pesquisadora, quando Gramsci constrói sua reflexão sobre a escola unitária, coloca-se contra a formação intelectual tradicional, enciclopédica, que cria uma intelectualidade desenraizada das questões políticas e sociais.

Assim, Corrêa (2014) defendeu que o EMI deve preparar o indivíduo com conhecimentos técnicos e de cultura geral e humanística, que seriam a base para uma posterior especialização. No entanto, como será aprofundado nos próximos capítulos, ao analisar a realidade empírica, a servidora-pesquisadora percebeu que a proposta de educação que está se tornando hegemônica na rede indica uma constante preocupação em adequar o ensino às necessidades do setor produtivo local.

Segundo Nunes (2014), ao propor uma alternativa à histórica dualidade educacional, Gramsci estabeleceu os princípios para construção de uma escola unitária em que a formação técnica e a formação intelectual estariam integradas. A escola unitária, proposta por Gramsci,

alimenta-se do conceito marxiano de politecnia, contudo traz em seu bojo as adequações impostas pelo seu contexto histórico (NUNES, 2014).

Suhr (2014) analisou o EMI partindo do conceito de disciplinamento contido no texto “Americanismo e Fordismo”, no qual Gramsci (2007) demonstrou que o surgimento de novos métodos de trabalho está diretamente ligado a um determinado modo de viver, de pensar e de sentir a vida. Desse modo, o conceito de “princípio educativo” foi estabelecido para demonstrar a existência de um projeto pedagógico próprio para a formação tanto dos intelectuais quanto dos trabalhadores em cada regime de reprodução do capital.

Com base nessa concepção, Suhr (2014) justificou o EMI como uma necessidade demandada pela luta que busca a construção da escola unitária e da politecnia. Essa necessidade também é justificada pelo atual contexto capitalista. Desse modo, a servidora-pesquisadora compreendeu o EMI como a possibilidade de humanização e não como preparação para o mercado, mas entendeu que a inserção no trabalho é, sob o capitalismo, condição necessária para que o trabalhador sobreviva e, contraditoriamente, alce níveis mais elevados de compreensão da realidade na qual vive.

Uma educação verdadeiramente politécnica não é possível no seio do capitalismo, mas lutar por ela é uma das formas de promover a transformação social (SUHR, 2014). Assim, Suhr concluiu que a defesa da educação politécnica precisa penetrar de maneira bastante incisiva nos debates com os trabalhadores em geral e, particularmente, com os trabalhadores em educação para que ela possa ser compreendida e efetivada.

Vasconcelos (2014) também trabalha na concepção de que o EMI é uma modalidade de travessia para o processo de construção da escola unitária defendida por Gramsci. Segundo a pesquisadora, o EMI permite, ao mesmo tempo, a consolidação do trabalho como princípio educativo e a materialização da escola única, politécnica, capaz de possibilitar aos estudantes uma inserção crítica e criativa no mundo do trabalho e na vida, contribuindo para a transformação das relações sociais de produção.

A concepção de politecnia traz à tona um modelo educacional que busca a totalidade do conhecimento, o que pressupõe a compreensão de que teoria e prática são faces complementares de uma realidade complexa (VASCONCELOS, 2014). Para Vasconcelos (2014), o EMI corresponde à possibilidade de superação da dualidade do ensino médio brasileiro, unindo formação geral e profissional em um mesmo curso, na acepção da escola unitária de Gramsci. No entanto, a servidora-pesquisadora ressaltou que modificações na realidade concreta necessitam de informação, conhecimentos e adesão aos princípios educativos, pedagógicos, epistemológicos e metodológicos do EMI, orientadores de novas práticas docentes.

Porto Júnior (2014) também defendeu a ideia de que o EMI é uma proposta de travessia para a escola unitária e a formação politécnica, uma vez que ele contém os germens que possibilitam essa transformação. Esse modelo, segundo o autor, permite a incorporação dos avanços da integração entre formação geral e profissional provenientes da Lei nº 5.692/1971, mas com a superação de seus limites, já que a ênfase do novo modelo é na formação geral.

Desse modo, o trabalho de Porto Júnior (2014) apoiou-se nas propostas elaboradas por Gramsci de defesa de uma escola básica unitária para todos, independentemente da origem, sem a determinação precoce da função dos estudantes no sistema produtivo. No entanto, o servidor-pesquisador assinalou que essa escola defendida por Gramsci deveria, em um período máximo (cerca de dez anos), garantir a liberdade para múltiplas escolhas por parte do educando, transformando seu currículo em algo mais próximo das necessidades concretas dos sujeitos que vivem em sociedade.

Os princípios da escola básica unitária, também quanto aos objetivos principais do ensino médio, não são necessariamente contraditórios com a formação técnica de nível médio, desde que ampliada a duração dos cursos e garantida uma educação tecnológica e politécnica abrangente, como propõe o conceito de EMI (PORTO JÚNIOR, 2014). Assim, Porto Júnior (2014) defendeu a necessidade de profissionalização já nos anos finais da educação básica, com a ressalva de que os cursos técnicos não devem ser construídos por meio de uma simples sobreposição da carga horária da educação profissional ao ensino médio, o que manteria a lógica dualista. Deve-se elaborar um currículo que integre os conhecimentos científico-tecnológicos aos conhecimentos humanísticos, com vistas a uma habilitação técnica sem supressão dos conhecimentos básicos necessários para o pleno exercício da cidadania.

Artiaga (2015) assinalou que, na atual conjuntura do capitalismo nacional, seria fundamental a construção de uma proposta de travessia que permitisse atender, ao mesmo tempo, às necessidades imediatas e mediatas da classe trabalhadora. Assim, chegou-se à conclusão de que a luta pela implantação do EMI é a forma de garantir o acesso da juventude a um ensino médio que avalize a integralidade da educação básica e também os objetivos adicionais de formação profissional, pois, segundo Artiaga, muitos jovens não podem esperar até os 20 anos ou mais para ingressarem no mercado de trabalho.

Pelas condições conjunturais brasileiras, a luta do campo progressista deve ser no sentido de tentar desenvolver a educação integrada, com o objetivo de possibilitar que os sujeitos tenham uma formação que, além de garantir o direito à educação básica, possibilite a formação para o exercício profissional (ARTIAGA, 2015). Assim, o EMI não se vincula diretamente às demandas do mercado, uma vez que prioriza, em seu projeto de ensino, a

formação de um profissional crítico, que seja capaz de refletir sobre sua condição social e participar das lutas em favor dos interesses coletivos.

Essa perspectiva de EMI se baseia, segundo Artiaga (2015), na proposta de escola unitária de Gramsci, porque o instituto federal é uma instituição capaz de elevar a consciência do homem do senso comum à consciência filosófica, visando à construção de uma sociedade hegemônica, ou seja, a instituição, por meio de atividades que possibilitassem o acesso a uma cultura elevada, bem como sua sistematização e expansão, criaria os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora. A servidora-pesquisadora afirmou ainda que, de acordo com Gramsci, a escola unitária é um projeto de via unitária que ancora em seu currículo conhecimentos tanto gerais e de matriz intelectual como manuais e técnicos para superar a dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Com relação aos conceitos utilizados na proposta de EMI, Artiaga (2015) assinalou que existe um consenso entre os pesquisadores da área de trabalho e educação de que, em última instância, a luta é pela politecnia, conceito que, para Gramsci, não tem o significado de múltiplas técnicas ou da totalidade de diferentes técnicas fragmentadas. Desse modo, a pesquisadora concluiu que o EMI não se confunde totalmente com a educação politécnica ou tecnológica, mas que aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção. No entanto, a realidade concreta demonstrou, para Artiaga, que a proposta está sendo obstaculizada por muitos e variados entraves.

Lins (2015) também fundamentou a construção de seu trabalho acerca do EMI na proposta educacional de Gramsci. Assim como para diversos pesquisadores, a proposta é vista por Lins como um caminho, uma travessia necessária para se alcançar a escola unitária. Para Lins, a educação politécnica vai além de uma proposta de inovação pedagógica, colocando-se como uma concepção de ensino comprometida com a emancipação social e que possui como horizonte o desenvolvimento omnilateral do ser humano, só possível após a superação da sociedade burguesa.

Nesse sentido, a função da escola unitária seria a formação de intelectuais que, para se efetivar, definiria seu “princípio educativo” associado à discussão social e técnica do trabalho. Esse princípio não é exclusividade de caráter produtivo em si. Trata-se também de toda uma dimensão ideológica e normativa própria de cada grupo social no momento de definição da escola que deseja oferecer aos seus filhos.

Marçal (2015), nessa mesma concepção, percebeu o EMI como uma travessia – possível graças às contradições existentes no capitalismo – para um novo modelo de educação, fundamentada plenamente no trabalho como princípio educativo e na formação humana

integral. Partindo do pressuposto de que as propostas de educação estão inseridas em determinadas realidades sociais, a formação humana integral e o trabalho como princípio educativo somente seriam possíveis em outro modelo de sociedade. Isso ocorre porque, segundo o servidor-pesquisador, a escola unitária seria um elemento de ruptura com a dualidade da escola capitalista, tornando-se componente transformador dessa sociedade. Na escola unitária, teoria e prática seriam uma unidade construída por meio da dialética. E, de acordo com Marçal (2015), o EMI possui os germens para a construção da escola unitária.

Esses pressupostos de construção se encontram na priorização da formação propedêutica e na consideração da formação profissional como parte da educação básica, criando, desse modo, uma relação mediata e não imediata com o mercado de trabalho. Além disso, o servidor-pesquisador assinalou que a experiência do EMI pode contribuir com os ensinos médios públicos que buscam soluções e caminhos para os seus problemas. Marçal conclui que a luta pelo EMI em sua perspectiva de travessia vai muito além de uma luta por um novo ensino médio, pois implica lutar pela construção de um novo mundo.

Melo (2015) indicou que o conceito de formação integrada foi elaborado pelos educadores socialistas que defendiam a formação humana em sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica. Para a pesquisadora, a politécnica busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o próprio princípio da formação humana em sua totalidade. No entanto, a efetivação da integração apresenta diversas dificuldades, tais como: legislação, regulamentos, estruturas e organizações dos estabelecimentos de ensino, formação docente, entre outros.

A escola unitária de Gramsci, segundo Rosa (2015), possui como objetivo principal formar estudantes com visão ampla e complexa para dirigir a sociedade do futuro, o Estado proletário. Para a pesquisadora, a escola unitária deve disponibilizar aos jovens oportunidades iguais de formação, assentada na multilateralidade. A referida escola, de acordo com a abordagem adotada, é orientada, também, pela educação politécnica, que articula as dimensões intelectuais e a prática de formação ao integrar formação geral e para o trabalho em um mesmo processo de educação, tomando como princípio o homem como sujeito social.

Maldaner (2016) também defendeu a luta para a concretização do EMI como travessia. No entanto, o servidor-pesquisador assinalou que, na realidade concreta, existe uma diferenciação entre o que propõe a teoria e o que ocorre na prática dos institutos federais. Para Maldaner, as políticas de educação profissional e tecnológica (EPT) do período 2003-2009 traduzem concepções teóricas fundamentadas em Marx e Gramsci que, sob os conceitos de

politecnicidade e omnilateralidade, integram a relação trabalho e educação e, por isso, estão orientadas para os que vivem do trabalho.

O princípio educativo para Gramsci caracteriza-se pela formação para a capacidade de agir, ao mesmo tempo intelectual e manualmente, em uma organização educativa unitária, vinculada às instituições produtivas e culturais da sociedade adulta (MALDANER, 2016). O trabalho industrial é, em última instância, o princípio educativo unitário que, marxianamente, Gramsci apresenta.

Citando Gramsci, Maldaner (2016) assinalou que qualquer ser humano, independentemente de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, participa de uma concepção de mundo, contribuindo por meio de sua práxis para mantê-la ou modificá-la. Além disso, a necessidade de adequar o sistema de vida ao modo de produção encontra-se na base da opção educativa de Gramsci: a aquisição de hábitos de ordem intelectual e moral não é um arbítrio do educador, mas uma exigência objetivamente determinada pelas condições impostas ao homem pela racionalização do trabalho. Nessa perspectiva, o servidor-pesquisador afirmou que é fundamental uma qualificação para além da técnica, possibilitando aos estudantes a compreensão acerca do significado do trabalho no modo de produção capitalista, especialmente como ele se dá no regime de acumulação flexível.

Natividade (2016) indicou que os pressupostos teóricos do EMI são os conceitos de politecnicidade e escola unitária. Para implementar essa proposta que está no horizonte, o EMI é um caminho de travessia entre a escola que temos e aquela que lutamos para concretizar. Assim, o EMI é a ferramenta de luta para a transformação da educação e da sociedade como um todo.

A origem da formação integrada, segundo Natividade (2016), está na educação socialista, que pretende ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integridade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica. Os estudos de Gramsci induzem a vislumbrar a educação como possuidora de uma função essencial na difusão do conhecimento acumulado e da cultura humanística construída historicamente pela humanidade (NATIVIDADE, 2016).

No chamado campo progressista, o pensamento majoritário fechou-se na defesa do EMI em uma perspectiva de travessia. É por meio dessa perspectiva que Silva (2016) assinalou que, na realidade sociopolítica brasileira, desarticular a educação geral da formação profissional impossibilitaria a sobrevivência de boa parcela da classe trabalhadora, ainda no percurso da escola básica.

Para que a escola unitária se efetive, o Estado precisa assumir as despesas, tornar a escola totalmente pública e gratuita, ampliar a estrutura dos prédios, do material científico, do

corpo docente (SILVA, 2016). Para Gramsci, segundo Silva, a educação reproduz cultural e socialmente o papel das estruturas econômicas e políticas. Gramsci propôs uma organização escolar que aprofundasse e ampliasse a “intelectualidade” de cada indivíduo, buscando igualmente multiplicar e aperfeiçoar as especializações de todos os campos da ciência e da técnica numa estrutura democrática.

Garcia (2017) defendeu o EMI como uma ferramenta de luta, dada a necessidade de uma proposta de travessia. Isso ocorre, como assinalado por outros trabalhos, pelas necessidades imediatas impostas pela realidade cotidiana. Nessa perspectiva, os conceitos de omnilateralidade, politecnia, escola unitária e trabalho como princípio educativo fundamentam a proposta de educação socialista defendida por Marx e que se expressa no vínculo entre educação e trabalho, sendo este último entendido como princípio educativo que está no cerne da proposta para o EMI (GARCIA, 2017).

O EMI buscou referenciar o ensino médio na tentativa de corresponder às necessidades de formação dos jovens brasileiros para se inserirem na vida profissional, uma vez que a realidade capitalista impõe, à maioria desses jovens, uma entrada precoce no mercado de trabalho (GARCIA, 2017). Para Garcia, na perspectiva da escola unitária de Gramsci, o trabalho participa do processo ensino/aprendizagem como um meio pedagógico para aplicação objetiva da ciência, da tecnologia e da cultura, e não um fim a ser alcançado como profissionalização.

A segunda concepção de EMI que prevaleceu nos trabalhos defende a modalidade em uma perspectiva profissionalizante. Em nove trabalhos, a visão é de que a formação geral deve ser tratada como subsídio para a construção do saber técnico. A justificativa pela valorização do conhecimento profissional perpassa tanto a chamada vocação profissionalizante da rede federal quanto a necessidade de atendimento às necessidades do mercado, pela via da especialização em um ramo específico ou pela formação polivalente.

Por exemplo, Feital (2011) assinalou, com base nos escritos de Gramsci (2001), que a escola unitária – escola única de cultura geral que, em sua metodologia, deveria equilibrar o desenvolvimento da capacidade intelectual e da habilidade manual – forneceria aos jovens uma adequada orientação profissional, com vistas à inserção no processo produtivo, e, ao mesmo tempo, preparando-os para o prosseguimento dos estudos. Desse modo, em última instância, a perspectiva defendida pelo servidor-pesquisador possui características imediatistas, “interesseiras”.

É importante notar que, por meio de seu trabalho, Feital (2011) criticou o EMI como caminho para outro modelo escolar. Essa crítica não ficou restrita apenas ao EMI, mas a todas as concepções de educação que orbitam em torno da escola unitária e da formação omnilateral.

Além disso, o servidor-pesquisador defendeu a separação entre formação geral e profissional, entre o ensino médio e o ensino profissionalizante. Segundo ele, a separação entre esses dois tipos de ensino, imposta pelo Decreto Federal nº 2.208/1997 e pela Portaria MEC nº 646/1997, trouxe como consequência natural e favorável a criação de duas modalidades de educação profissional técnica de nível médio.

Na visão de Feital, foi importante a manutenção da concomitância/subsequência pelo Decreto nº 5.154/2004. Esses cursos possibilitam aos egressos do ensino médio que tiveram sua trajetória rumo ao ensino superior abortada por qualquer motivo a possibilidade de fazerem um curso técnico a ele subsequente. Assim, apesar de defendida por muitos estudiosos, a escola do trabalho, pretendida por Gramsci, não deve ser a única forma de preparação para o trabalho admissível no mundo contemporâneo.

Batista (2012), em sua pesquisa de mestrado, cita o pensamento de Marx e Gramsci como pressuposto para a construção do EMI. No entanto, a servidora-pesquisadora não utiliza os conceitos de escola unitária e formação omnilateral. Além disso, enquanto muitos pesquisadores valorizam a formação geral, chegando a ver nessa parte do EMI os primórdios da escola unitária, Batista afirmou que esse é o grande problema pelo qual passa os institutos federais. Em sua perspectiva, essa busca pelo conhecimento propedêutico descaracteriza e retira a importância que a formação técnica possui na instituição.

O EMI pretendido pelos institutos federais, que possui como base as propostas defendidas por Gramsci e Marx, busca não a formação técnica profissional e terminativa do ensino médio, mas a formação do sujeito integral, do trabalhador cidadão e prevê a formação da juventude brasileira trilhando esses caminhos de junção dos saberes (BATISTA, 2012).

Ao estudar o EMI, Braga (2013) também abordou a perspectiva elaborada por Marx e Gramsci. No entanto, e apesar de citar o trabalho de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), a servidora não construiu sua análise em uma perspectiva de travessia. Mesmo citando Gramsci, a pesquisa não se estrutura sob o conceito de escola unitária. Para a servidora-pesquisadora, a possibilidade da integração emerge, então, de uma linha de definição de ensino médio que permita avançar na direção do processo de formação profissional, não podendo se resumir também e simplesmente à apropriação de saberes práticos e úteis ao mercado de trabalho. Além disso, Braga (2013) defendeu o ensino médio como uma modalidade capaz de minimizar os impactos da histórica dualidade educacional brasileira.

Na contramão dessa dualidade envolvendo a concepção de trabalho, a servidora-pesquisadora assinalou que Gramsci argumenta que a questão precisa ser compreendida de outra forma: não se pode separar o “*homo faber* do *homo sapiens*”, já que toda atividade humana

está implicada também de intelectualidade. Portanto, a proposta reafirma o papel da educação propedêutica sobre os pressupostos do trabalho que a formação técnica integrada ao ensino médio pode propiciar ao estudante.

O atual momento da história, para Mendes (2013), é extremamente favorável à transformação da educação profissional e tecnológica em importante ator da produção científica e tecnológica nacional. Para a servidora-pesquisadora, Gramsci entende a escola como uma entidade capaz de se tornar um importante mecanismo de transformação social, uma vez que pode proporcionar a elevação do nível intelectual das pessoas.

A perspectiva da escola unitária, segundo Gramsci (2001), integra teoria e prática e tem o trabalho como princípio educativo, visando à superação da dicotomia entre trabalho intelectual e manual (MENDES, 2013). A escola, nessa visão, tende a introduzir o jovem na vida social com autonomia intelectual e com relativa independência na construção de conhecimentos teóricos e práticos. Oferece uma formação pelo e para o saber, uma formação cultural que permitirá ao jovem decidir sobre seu destino histórico e o de sua produção. Logo, essa escola tem como eixo central a questão do trabalho como princípio educativo, oportunizando ao jovem adquirir os instrumentos de compreensão do mundo, articulando os conhecimentos em torno do trabalho e buscando a construção de outra hegemonia.

Além disso, Gramsci entende que o ensino médio profissional deveria ser assumido em sua totalidade pelo Estado (MENDES, 2013). Isso constituiria um dos fatores que poderiam fortalecer a instauração de uma escola unitária e envolver todas as gerações, sem divisão de grupos ou castas. Desse modo, Mendes percebeu a formação profissional como parte fundamental no processo de luta pela implementação da escola unitária.

Além de autores que se valem de Gramsci (2001) para fazer a crítica à inserção da profissionalização do ensino médio e de outros que se utilizam dos mesmos conceitos para defender o EMI, ou seja, que aceitam, sob o argumento das necessidades imediatistas da juventude, a profissionalização na última etapa da educação básica, há também trabalhos de servidores que fazem uso dos conceitos de Gramsci, mas que podem ser compreendidos em uma perspectiva liberal.

Por exemplo, Zukowski (2013) assinalou que Gramsci define a educação como uma forma de romper a separação entre conhecimento intelectual e prático. Para a autora, é importante, na perspectiva de Gramsci, resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas e emancipatórias. Zukowski definiu que o EMI é uma modalidade de ensino capaz de oferecer ao estudante egresso do ensino fundamental a possibilidade de conciliar o ensino médio com a educação profissional. Com

base nesse objetivo, o EMI ainda precisa preparar o estudante para a realidade social demandada pelo mercado de trabalho, sendo este caracterizado substancialmente por suas relações de troca e pela movimentação de mercadorias com valor previamente definido.

Em seu trabalho acerca do EMI, Brandt (2014) empregou os conceitos de Gramsci para demonstrar a importância da cultura no desenvolvimento do ser humano. No entanto, ao longo do seu trabalho, o servidor-pesquisador não utilizou nem desenvolveu os conceitos de escola unitária e formação omnilateral. Além disso, para o autor, os institutos federais devem atuar em todos os níveis e modalidades da educação profissional com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador.

A ideia defendida por Brandt (2014) está vinculada diretamente à concepção de qualificação profissional demandada pelo presente processo de reprodução do capital. Para o autor, esse atual momento possibilita a retomada de um dos principais anseios de Gramsci (2001), segundo o qual é função da escola dar acesso à cultura das classes dominantes a todos, para que eles consigam se tornar cidadãos plenos.

Estivalete (2014) definiu a ideia de omnilateralidade como uma utopia que seria capaz de clarear e iluminar as práticas pedagógicas dos professores. A proposta de escola unitária defendida por Gramsci foi contemplada parcialmente por meio do EMI realizado nos institutos federais, uma vez que a modalidade é organizada em tempo integral e com a participação concreta dos docentes (ESTIVALETE, 2014).

Ao fundamentar sua proposta nos estudos de Gramsci, Estivalete (2014) assinalou que a escola unitária seria fundamental para desenvolver a educação politécnica, por meio de um processo de formação profissional integrado de teoria-prática e do trabalho manual-intelectual, bem como para promover a emancipação do estudante como cidadão. Desse modo, por meio do conceito de Gramsci sobre a escola unitária em conexão com a busca pela politécnia, Estivalete (2014) conseguiu perceber que, no curso de agropecuária integrado ao ensino médio, as unidades de ensino e produção são de grande utilidade para desenvolver as relações entre teoria e prática na construção do conhecimento inerentes ao exercício da profissionalidade técnica em agropecuária. Nessa perspectiva, nota-se que a formação geral e teórica é vista como subsídio para a formação técnica.

Os conhecimentos elaborados por Gramsci (2001) são utilizados no trabalho de Hannecker (2014) para demonstrar a necessidade de superação da segregação entre a formação para o trabalho e a formação intelectual. Segundo o pesquisador, Gramsci defende a necessidade de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigente e cidadão. Apesar disso, o estudo não desenvolve

a ideia de escola unitária nem corrobora a concepção de travessia defendida em muitas pesquisas e por diversos intelectuais. É fundamental, para Hannecker, rediscutir a proposta de integração entre os conhecimentos gerais e específicos, mas sem desconsiderar a realidade profissional de trabalho e a opinião de quem está inserido nesse contexto laboral.

Mesmo trabalhando com os conceitos de Gramsci de escola unitária, Ferraz (2015) lidou com a ideia de EMI com características pró-mercado. A aprendizagem, segundo Gramsci, deve-se ao esforço autônomo e espontâneo do discente, sendo o professor um guia amigável. Com relação à metodologia, esta passa pela descoberta que o estudante faz por si mesmo. Nessa perspectiva, Ferraz assinalou que a educação técnica profissionalizante constitui um dos centros de atenção das políticas educacionais que têm como foco a empregabilidade, como também o atendimento ao mercado, conforme a lógica neoliberal. Desse modo, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), foco de análise do estudo, deve oferecer à comunidade cursos profissionalizantes com a finalidade de sanar distorções locais na oferta de profissionais em diversas áreas.

Apesar de utilizar os conceitos de Gramsci, Guedes (2017) propõe um modelo de EMI que tem como um dos seus objetivos principais o processo de qualificação da juventude trabalhadora. Segundo a servidora-pesquisadora, além de prepararem os estudantes para enfrentar o mercado de trabalho, os cursos precisam preparar o indivíduo para o convívio em sociedade, para trabalhar com pessoas. Para além da parte técnica, o indivíduo deve compreender aspectos sociais, econômicos e políticos. Desse modo, os conteúdos disciplinares devem auxiliar na preparação de sua futura profissão, podendo auxiliá-lo também na sua vida pessoal.

O EMI deve conduzir o estudante, segundo Guedes (2017), a uma habilitação profissional necessária ao mundo do trabalho e à sociedade em constante mutação, ao mesmo tempo que, articulada com o ensino médio, deve preparar para a vida. Com base na proposta de escola unitária, a servidora-pesquisadora afirmou que o EMI deve proporcionar uma sólida formação para assimilação dos vários processos e técnicas de produção existentes. Assim, o desafio da ampliação da rede federal com a criação dos institutos federais é desenvolver uma formação profissional que coloque como objetivo principal colaborar com o desenvolvimento econômico e democrático do país.

Outra concepção que apareceu em três teses e/ou dissertações refere-se à busca por uma formação multilateral/polivalente. Essa ideia é construída partindo da verificação da coexistência de várias propostas em disputa dentro da instituição. Esses servidores-pesquisadores assinalaram ainda que os estudantes também buscam a modalidade por diferentes

necessidades imediatas. A principal característica desses trabalhos é que a chamada multiplicidade de propostas é vista somente como um meio de adaptação ao modo de produção, ou seja, desconsideram o viés político transformador inserido nos pressupostos do EMI.

Leite (2014) analisou o EMI por meio da categoria hegemonia pautando-se nos estudos lacanianos. Esses estudos partem das teorizações gramscianas, que dão ênfase à sociedade civil como propulsora das mudanças sociais e afastam a noção de classe como única protagonista da possível revolução social. Com base nesse princípio, a pesquisadora assinalou que a busca de um currículo integrado necessita de um curso com período integral, com a meta de alcançar um desenvolvimento pleno dos estudantes, que, em sua perspectiva, é vista como impossível na realidade atual, já que a construção do EMI é permeada por uma multiplicidade de propostas diferentes, por exemplo, a luta pela imposição de uma parte sobre a outra, ou seja, da formação geral sobre a profissional ou vice-versa.

Em seu trabalho, Corrêa (2016) não defendeu o EMI como um projeto de travessia nem fez nenhuma crítica ao profissionalismo na educação básica. Segundo ele, a comunidade acredita que o EMI deve possibilitar ao estudante uma multiplicidade formativa. Isso significa que a modalidade deve preparar para o vestibular, para a permanência em cursos superiores, para a formação geral do sujeito para viver em sociedade, para o trabalho ao longo da vida e para a imediata inserção no mercado de trabalho. Esses objetivos variados que os estudantes e os docentes buscam por meio do EMI possuem proximidade com a formação omnilateral de Gramsci, sem, no entanto, apresentarem a perspectiva de mudança da ordem social pela formação de intelectuais, mas no sentido de uma formação que possibilite aos estudantes adaptarem-se às velozes mudanças socioeconômicas e do mercado de trabalho (CORRÊA, 2016).

Bigareli (2016) assinalou que a escola unitária visa a uma formação que propicie às classes subalternas não apenas obter qualificações técnicas que lhes permitam inserir-se no mundo produtivo como também adquirir uma sólida formação geral que lhes possibilitem ampliar sua esfera de participação no governo e na sociedade. Na proposta do trabalho como princípio educativo, o aporte profissional possui uma expectativa mais profunda do que a simples formação para o mercado de trabalho. Desse modo, os institutos federais foram construídos com o objetivo de somarem-se às escolas dos sistemas estaduais para oferta da educação profissional integrada ao ensino médio.

Essa perspectiva conformaria o caráter de terminalidade do ensino médio, possibilitando a inserção no mundo do trabalho e a preparação para estudos superiores em um mesmo curso

(BIGARELI, 2016). Assim, o EMI também equaciona a dualidade entre ensino técnico e propedêutico, uma vez que os conhecimentos se tornaram indissociáveis.

Em cinco trabalhos, o EMI é criticado de forma mais veemente. Para esses servidores-pesquisadores, a modalidade possibilitou a incorporação da profissionalização na educação básica. O processo de formação dos grupos subalternos, segundo eles, deve ocorrer por meio do acesso a uma cultura elaborada, e, somente depois de conquistar a maturidade intelectual, o estudante deve iniciar o processo de profissionalização. Para esses estudiosos, o combate à ideologia liberal dá-se por meio da luta pela construção da escola unitária.

Em 2010, o único trabalho encontrado sobre o EMI realizado por uma servidora-pesquisadora em uma perspectiva de Gramsci foi o de Gianelli (2010). No entanto, a servidora-pesquisadora assinalou que, pelos princípios de Gramsci, a profissionalização não deve ser concebida no processo formativo do ensino médio. Segundo ela, a última fase da escola unitária proposta por Gramsci deve priorizar o desenvolvimento dos valores fundamentais do humanismo, como a autodisciplina intelectual e a autonomia moral, importantíssimos para o aprendizado de qualquer profissão no futuro.

Primeiramente, segundo Gianelli (2010), consolidam-se os valores do humanismo para, depois, com certa maturidade intelectual, priorizar-se a especialização em determinado campo da prática social a ser perseguida em determinado campo do conhecimento. Para a autora, na perspectiva gramsciana, não é possível admitir um processo educativo que reduza toda a prática educacional a um caminho restrito de qualificação de trabalhadores. Ao contrário, deve-se propor e lutar por um modelo educacional em que cada cidadão possa se tornar “governante” e que a sociedade o ponha, ainda que abstratamente, nas condições gerais de poder fazê-lo.

Em 2011, foram defendidas, na perspectiva de Gramsci, três pesquisas de mestrado e doutorado nas quais os servidores-pesquisadores estudaram o EMI. Entre essas, Brito (2011) defendeu que o princípio educativo da escola é o trabalho. Por meio desse princípio, pode-se implementar uma sólida formação histórico-humanística acompanhada de qualificação tecnológica, e essa junção contemplaria os princípios da omnilateralidade. Todavia, segundo Brito, Gramsci não era favorável a uma profissionalização precoce, mas a uma sólida formação geral.

Ao se opor à inserção da profissionalização no processo educacional da juventude, Brito (2011) assinalou que a preocupação primordial do pensador italiano seria promover a formação para a vida, uma vez que tanto a educação quanto o trabalho são práticas sociais fundamentais no processo de constituição do conhecimento e de formação da consciência, portanto, da formação humana. Sendo assim, o trabalho como princípio educativo não se pautaria na relação

com a educação profissional diretamente, mas pelo entendimento do ensino como uma ação transformadora produzida pelo próprio ser humano.

Partindo das concepções de Marx e Gramsci, Blengini (2012) questionou a ideia do EMI como modalidade de travessia. Ao explorar as concepções de Gramsci e sua relação com a construção do EMI, a servidora-pesquisadora indicou que o pensador italiano realmente propôs o trabalho como princípio educativo. No entanto, ressaltou que, para Gramsci, o trabalho é visto como o alicerce de todas as práticas sociais. Nesse sentido, é realmente necessário que os processos educacionais tenham no trabalho sua referência fundamental.

Além disso, Blengini (2012) assinalou que a ideia do trabalho como princípio educativo não implica vínculo imediato e utilitarista com o mundo da produção. Ao contrário, propõe a elevação cultural dos trabalhadores pela apropriação dos conhecimentos produzidos pelas artes, ciências humanas e naturais. A finalidade ético-política disso é a preparação de intelectuais orgânicos na classe trabalhadora, capazes de dar direção à luta contra-hegemônica e, ao mesmo tempo, preparar sujeitos ativos capazes de controlar quem dirige a estrutura estatal.

Ao criticar a inserção da profissionalização no ensino médio, Blengini (2012) afirmou que, mesmo quando Gramsci estabeleceu a necessidade de vínculo entre ensino e trabalho, sua ênfase foi na formação cultural e não na educação imediatamente interessada defendida pelo capital. Para Gramsci, a escola é um dos principais locais de formação dos intelectuais (BLENGINI, 2012). Como espaço de contradição, pode formar não só os dirigentes da classe dominante, como também os futuros intelectuais dos grupos subalternos.

A escola das primeiras décadas do século XX, de acordo com Gramsci, passava por uma crise de “princípio educativo”, na qual era fundamental que a luta dos trabalhadores se concentrasse na elaboração dos alicerces que sustentariam uma escola capaz de formar a classe trabalhadora para as demandas históricas impostas pela sociedade industrial (BLENGINI, 2012). Isso deveria ser feito com o máximo de cuidado e com um rigoroso planejamento, pois não se poderia permitir que ela desembocasse no imediatismo e na fragmentação do saber existentes nas escolas profissionais nem no enciclopédismo vazio das escolas clássicas.

Nessa perspectiva, Blengini (2012) demonstrou que, para Gramsci, a escola deve refletir o momento histórico presente, colocando como possibilidade todas as potencialidades, problemas e contradições existentes. Ao contrário da defesa intransigente da profissionalização da juventude já no ensino médio, a servidora-pesquisadora afirmou que a concepção de educação politécnica e a escola unitária pretendem levar à apropriação dos conhecimentos clássicos para toda a juventude. Conhecimentos que estão na base dos processos produtivos

modernos, bem como detêm poder explicativo sobre as relações sociais, portanto, preservando inteira afinidade com a realidade concreta.

Para Blengini (2012), é fundamental que, ao longo do ensino médio, os estudantes tenham acesso aos conhecimentos que estão na base da organização social e produtiva e não apenas aos conhecimentos técnicos, profissionais, restritos e fragmentados necessários à atuação profissional técnica de nível médio. Desse modo, a servidora-pesquisadora assinalou que, na proposta de escola unitária, o que se pretende é fornecer os conhecimentos científicos e tecnológicos da produção moderna, como propõe a politecnicia. Para isso, é importante, e mesmo primordial, que se comece pela socialização dos conhecimentos clássicos da biologia, química, física e matemática, sem os quais não é possível compreender os avanços tecnológicos das mais diversas profissões.

Diferentemente de muitos servidores-pesquisadores, Dias (2015) observou que Gramsci não utiliza em seus escritos o conceito de politecnicia. Além disso, Dias argumentou que o problema relacionado à separação entre trabalho manual e intelectual requer uma reflexão mais profunda, não necessariamente vinculada ao *homo economicus*, mas em uma formação desinteressada, humanística, por isso, segundo o pesquisador, deve-se repensar o significado do conceito de politecnicia.

Dias (2015) criticou também a possibilidade de profissionalização no ensino médio. Segundo ele, a proposta de educação socialista de Gramsci, ou seja, a escola unitária, está inteiramente associada ao mundo do trabalho e da produção, e Gramsci nega somente o capitalismo, não o industrialismo, aceitando a necessidade de profissionalização. No entanto, o servidor-pesquisador não corrobora os princípios da travessia e da utilização da proposta de Gramsci para tal fim.

Gramsci, segundo Dias (2015), nega tanto a antecipação da profissionalização para a escola unitária quanto a profissionalização ligada estritamente aos ditames da produção capitalista. Para o servidor-pesquisador, a formação profissional deve ocorrer somente no ensino superior, tendo como respaldo uma sólida formação humanística moderna, científica e cultural capaz de fazer do profissional (especialista) dirigente e governante.

Em sua tese, Dias (2015) elaborou algumas críticas aos defensores do EMI, que pautaram sua proposta de travessia ancorados nos escritos de Gramsci. Primeiramente, para ele, não é válida a interpretação segundo a qual Gramsci aceita a educação profissional em casos de necessidades de sobrevivência por parte da juventude excluída, ou melhor, mais necessitada, e que, por isso, tenham que antecipar a entrada no mundo do trabalho. Gramsci defende que o Estado arque com as despesas para que esses jovens possam estudar e não precisem trabalhar.

Em segundo lugar, para Dias (2015), a escola unitária não é uma utopia, pois ela se fundamenta concretamente na escola humanística e nas exigências do novo humanismo; não é algo para o futuro, a ser feito em uma sociedade socialista, apenas porque no momento não é factível. Desse modo, não existe consenso no campo marxista acerca do caminho para a construção da escola socialista. Em seu trabalho, Dias apontou que algumas interpretações sugerem que Gramsci acreditava que uma educação socialista, ainda que não estritamente, deveria ser o contraponto real e radical à educação capitalista.

Nessa mesma perspectiva, Pandolfi (2015) assinalou que Gramsci combateu diuturnamente tanto a dualidade escolar quanto a profissionalização precoce. Para o pesquisador, Gramsci valorizou a escola formativa, humanista, desinteressada e de cultura geral ao mesmo tempo que fez uma crítica radical da escola profissionalizante, técnica e interessada. Gramsci defendeu a escola unitária, capaz de assumir a função de ingressar os estudantes no processo de trabalho, sem, contudo, reduzir o processo educacional a um ensino com formação exclusiva para o trabalho.

Com base nesse pressuposto, Pandolfi (2015) indicou que, no momento atual, a postura do EMI, e dos institutos federais como um todo, tende mais para o aprofundamento da dualidade educacional, além de possibilitar a política de profissionalização precoce da juventude trabalhadora, distanciando-se, portanto, da busca por um projeto universal e omnilateral de formação humana.

Apenas um servidor-pesquisador relacionou o projeto de desenvolvimento elaborado pelos governos petistas com a implementação do EMI na rede federal de educação. Por meio dessa modalidade, os estudantes teriam acesso a um conhecimento científico e tecnológico que auxiliaria o desenvolvimento econômico brasileiro, possibilitando elevar o Brasil ao patamar econômico dos principais países capitalistas do mundo.

Reis Júnior (2017) defendeu o EMI como uma modalidade de ensino capaz de colaborar no projeto desenvolvimentista implementado pelo governo brasileiro entre 2003 e 2012. Segundo o pesquisador, Gramsci entendeu a educação profissional e tecnológica como caminho para elevação da formação geral dos estudantes, demandada pelo mundo do trabalho em sua perspectiva teórica e empírica.

Para construção do projeto desenvolvimentista, o EMI deverá promover, segundo Reis Júnior (2017), o acesso à ciência e à tecnologia que possibilitará, cada vez mais, a evolução do conhecimento científico nacional. Ao adentrar nas pequenas e médias cidades, os jovens inseridos nos institutos federais passam a ser sujeitos do processo de desenvolvimento. Desse

modo, o autor concluiu que uma educação para a justiça social e para o mundo do trabalho deve transcender a concepção de capital humano e de mundo do trabalho.

Pela leitura dos escritos empreendidos no Cárcere e das cartas encaminhadas para amigos e parentes, depreende-se que Gramsci (2001) convenceu-se de que a formação da personalidade das crianças e dos jovens permite o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano. Essa formação ocorre de forma dialética e dentro das condições existentes dentro da realidade material. Desse modo, a proposta de formação humanística se contrapõe não apenas a reforma Gentile, como também busca demonstrar as falácias liberais que, ao valorizar o individualismo e a competição, naturalizam as desigualdades de classe e os regimes autoritários.

Com base na análise de todos esses trabalhos, podemos assinalar que o pensamento de Gramsci foi compreendido das mais diferentes maneiras, algumas, inclusive, de forma equivocada, ou melhor, indevida. Seus conceitos foram apropriados nas teses e dissertações pelos mais diversos espectros políticos, por exemplo, nas perspectivas pós-moderna e/ou liberal. No entanto, acreditamos que o legado de Gramsci somente pode ser compreendido em uma perspectiva revolucionária na medida em que seu grande objetivo foi a transformação da realidade concreta vivida pelas classes subalternas. Desse modo, todos os seus conceitos e sua práxis devem ser pensados em uma proposta revolucionária que, em última instância, é representada pela construção do socialismo.

Essa pulverização dos conceitos dentro de uma sociedade dividida em classes antagônicas é vantajosa para as classes hegemônicas, pois a interpretação que será disseminada e inculcada no senso comum é a mais adequada para a conservação dos valores vigentes. Essas apropriações indébitas permitem o esvaziamento do significado e do valor que o conceito carrega. Nesse sentido, se, entre os estudiosos do tema, temos essa infinidade de ideias, é importante compreendermos como se deu a implementação do EMI na realidade vivida pelos institutos federais, pois, conforme assinalado por Araujo e Frigotto (2015), a formação integrada é uma modalidade educacional inspirada na ideia gramsciana de escola unitária.

Gramsci (1999) propôs a escola unitária com o objetivo de organizar as classes oprimidas para que estas possam sair da condição de subalternidade e assumir conscientemente a direção da sociedade. Nessa perspectiva, a educação é parte da estratégia de construção de uma nova formação social. Se, por meio do processo educativo, as classes dominantes buscam a conformação das classes subalternas à condição de subalternidade, os intelectuais orgânicos (neste caso, os servidores-pesquisadores) comprometidos com as transformações sociais devem fazer o embate, educando-se e, ao mesmo tempo, buscando forjar uma nova vontade coletiva

com vistas a potencializar as lutas que buscam a transformação social, já que um dos propósitos mais importantes da escola unitária é a conscientização dos sujeitos das classes oprimidas.

Desse modo, o conceito de “escola unitária” gramsciano não permite neutralidade política e ideológica, menos ainda a identificação com as necessidades do mercado e com os princípios neoliberais. Ela se apresenta não só como espaço político para se disputar a hegemonia, mas também como um recurso epistemológico para se compreender e analisar os contornos da situação em sua dinâmica concreta, no caso específico, o ensino médio brasileiro.

5 ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: DA LUTA PELA ESCOLA UNITÁRIA À QUALIFICAÇÃO PARA O TRABALHO

No Brasil, um dos temas mais debatidos no campo educacional é o ensino médio. Os debates em torno desse período escolar estão relacionados aos seus objetivos, à qualidade e aos problemas relativos ao acesso, à permanência e ao sucesso ou fracasso dos estudantes. Segundo Eliza Ferreira (2017), a discussão sobre o ensino médio brasileiro pode ser traduzida pela tentativa de construção de um projeto hegemônico de sociedade. De maneira geral, de acordo com a autora, os defensores dos princípios liberais buscam inserir nas escolas princípios empresariais pautados na ideia de capital humano.

Diferentemente dessa concepção, segmentos da sociedade acadêmica e educacional defendem um modelo de ensino médio que seja capaz de proporcionar formação ampla na perspectiva da emancipação política e social dos jovens. Ou seja, esse grupo defende um projeto educacional que busque promover a formação do ser humano acima de qualquer interesse mercadológico.

Segundo Ciavatta e Ramos (2012), a educação dos jovens da classe trabalhadora no modo de produção capitalista tornou-se tão relevante a ponto de ser objeto de disputa entre grupos. Para as autoras, a busca pelo domínio do processo educacional ocorre por motivos diferentes. O capital pretende que a educação dos trabalhadores seja construída sob os fundamentos da produtividade e seletividade, além da filantropia e do controle social. Para os trabalhadores, o direito à educação é visto como condição necessária para a emancipação do processo de exploração.

Para Saviani (2017), as diversas formulações pelas quais a educação brasileira passou ao longo do tempo buscaram prioritariamente ajustar e reajustar a escola aos dilemas do capital, uma vez que desempenham um papel de controle dos mecanismos de coerção e de adaptação da classe trabalhadora, que, em determinados momentos, ameaça os alicerces do modo de produção capitalista com sua crescente participação política.

Ao analisar as disputas acerca das possibilidades de formação nos anos finais da educação básica, Nosella (2016) identificou três correntes teóricas¹¹. São elas: mercadológica, reformista e revolucionária. Com relação às duas últimas, Nosella assinalou que as propostas tanto reformista quanto revolucionária são provenientes do chamado campo progressista.

¹¹ Este e outros artigos fazem parte de uma coletânea lançada por Nosella na qual o autor reuniu suas análises e propostas para transformação do multiforme ensino médio brasileiro. Para mais detalhes, ver: NOSELLA, Paolo. *Ensino Médio: à luz do pensamento de Gramsci*. Campinas: Alínea, 2016.

Ambas foram construídas com base nos escritos de Marx e Gramsci. No entanto, segundo o autor, entre os educadores progressistas ou socialistas, o debate sobre o trabalho como princípio educativo é marcado por uma divisão histórica, entre os que priorizam na formação humana a cultura humanista e os que priorizam um ensino politécnico.

Desse modo, no campo progressista, existem alguns teóricos que priorizam no processo educacional o trabalho produtivo, em uma perspectiva economicista e determinista, ou até defendem a mera vivência na condição de classe, e outros priorizam a formação cultural humanista “desinteressada”, clássica, enfim, o direito a uma formação completa.

5.1 A PROPOSTA LIBERAL

A tendência liberal, segundo Nosella (2016), defende a construção de um ensino médio de formação técnica e profissionalizante para as camadas populares. Observando o processo do ponto de vista estritamente capitalista, a formação proporcionada para esses estudantes deve ser aquela que melhor os encaixem, de acordo com sua classe social, às demandas do mercado de trabalho.

Para a perspectiva liberal, todo o conjunto de indivíduos deve ter acesso à educação. No entanto, cada segmento social teria acesso a um tipo de formação. Por exemplo, Friedman (1988) argumentou que qualquer governo deve garantir o acesso de todos à educação, o que poderia ocorrer nos sistemas tanto público como privado. Segundo o autor, os pais deveriam ter o direito de escolher em qual escola matricular sua prole. Desse modo, a função do governo seria garantir que as escolas mantivessem padrões mínimos, tais como a inclusão de conteúdo básico em seus programas.

É fundamental assinalar, no entanto, que a defesa de uma escola universal por parte dos liberais não pode ser entendida como a defesa de uma escola igual para todos, ou seja, de qualidade para todos os cidadãos. Na própria origem da ideia de oferecimento dessa escola para os mais pobres, tem-se a concepção de um dever compartilhado: o Estado cederia à iniciativa privada a possibilidade de oferecimento de vagas em escolas particulares, e estas seriam reguladas por meio da lógica de mercado do modo de produção capitalista. Quando o Estado compartilha uma obrigação que seria sua, cedendo-a à iniciativa privada, ele incentiva a livre concorrência também entre as escolas. Nessa concepção de escola regida pela lógica do sistema capitalista, os pais podem escolher qual educação dar aos seus filhos como se estivessem escolhendo um produto, podem comprar a educação considerando seus interesses ou sua

condição financeira. A escola é, para esse pensamento, no máximo um espaço de adequação à estrutura social, e não um modificador dessa estrutura.

Uma das referências mundiais na construção de uma educação de perspectiva liberal é a Unesco. Isso ocorre, fundamentalmente, por meio da imposição de sua agenda aos países subdesenvolvidos. Com relação ao ensino médio, a entidade assinalou que, para competir em um ambiente em rápida expansão, como é o caso do mundo contemporâneo, os jovens necessitam que a escola dê acesso a um repertório de habilidades para a vida, que inclui, entre outras, habilidades analíticas e de resolução de problemas, criatividade, flexibilidade, mobilidade e empreendedorismo (UNESCO, 2008).

No Brasil, uma das grandes defensoras do alinhamento entre o sistema educacional e as necessidades do chamado setor produtivo, ou seja, da proposta liberal, é a Confederação Nacional da Indústria (CNI). Para a CNI (2005), o problema da “formação inadequada” de recursos humanos deve ser solucionado de forma que a produtividade e a competitividade da indústria nacional alcancem índices para concorrer no mercado internacional.

O Mapa estratégico da indústria (2007-2015), elaborado pela instituição em 2005, apresentou um conjunto de metas, objetivos e programas. Esse programa tem o objetivo de dotar a indústria nacional das condições necessárias para inserir a indústria brasileira no “cenário competitivo global” de maneira “forte e dinâmica” e, assim, obter participação expressiva no comércio internacional.

Para que esse objetivo seja alcançado, segundo a CNI (2005), os empresários brasileiros defendem a necessidade de uma sólida formação geral, aliada à formação profissional da classe trabalhadora. Essa formação permite que os trabalhadores tenham condições para atualização continuada e permanente de conhecimento e desenvolvimento de “competências” que, em seu conjunto, garantam um caráter polivalente à formação do trabalhador – a serem produzidas dentro, ou mesmo fora, dos sistemas regulares de educação.

Ao analisar a ideia de formação humana, a CNI (2005) considerou que os principais obstáculos a serem superados são o improviso na formação profissional e o descompasso entre a escola e as necessidades da indústria. O papel atribuído pela CNI à educação básica refere-se à preparação do futuro trabalhador para um contexto flexível de trabalho. Logo, a ênfase do processo pedagógico deve ser na formação de competências e habilidades para aprendizados contínuos.

Para Melo (2014), o empresariado interessa-se pela educação tendo em vista as exigências de formação de trabalhadores produtivos. Todo o repertório educacional se desenvolve sobre as noções de competitividade, desenvolvimento, aumento da produtividade

dos trabalhadores, geração de emprego e elevação da escolaridade da força de trabalho. Tudo isso com o intuito de suprir as necessidades provenientes da inovação tecnológica.

Nessa perspectiva, a educação básica e profissional deve adaptar-se às exigências da produção, que demanda trabalhadores flexíveis, inovadores, com alta capacidade de comunicação e liderança, para produzirem com eficiência e qualidade. Passa-se a considerar o conhecimento como um bem de consumo imediato, que se torna rapidamente obsoleto. Há uma quase obsessão pela novidade, e a inovação tornou-se uma virtude que não é posta em questão.

Segundo Ortigara (2014), a educação, de modo geral, e a educação profissional, em particular, ganharam caráter estratégico no projeto neoliberal, com vistas a atender aos empresários e industriais. Esse caráter estratégico é exercido por duas perspectivas: primeira, com a função atribuída à escola de preparar o estudante para a competitividade do mercado e, segunda, com a responsabilidade pela proclamação das excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Assim, com o pretexto de preparar os estudantes para as necessidades do mercado de trabalho capitalista, as escolas estariam no centro do processo de construção da visão hegemônica neoliberal.

A proposta neoliberal, para Freitas (2016), defende a relação imediata entre mercado de trabalho e processo educacional. Ela é implementada por meio do Congresso, criando leis e gerando facilidades para que a política pública educacional avance nessa direção. Segundo o autor, a privatização é a destinação final das políticas dos reformadores empresariais, pois advém da crença de que a melhoria da qualidade educacional se dá pela concorrência em mercado aberto, tal como no interior dos negócios.

Segundo Moraes (2017), no Brasil, os empresários que militam em defesa de sua proposta educacional em conjunto com os seus aliados no âmbito governamental fazem apreciações sobre a situação da educação pública brasileira, fundamentalmente acerca do ensino médio, com base em alguns indicadores educacionais tomados, em geral, de forma isolada e descontextualizada, o que resulta em diagnósticos pejorativos e até catastróficos dessa etapa de educação básica.

Em entrevista feita por Magalhães (2006), Nosella assinalou que o neoliberalismo entende que doa, para os pobres, uma escola assistencial, para os trabalhadores, viabiliza uma formação profissional conclusiva e, para a classe dominante, promove amplo acesso ao conhecimento profundo, formando os futuros dirigentes. Segundo Nosella (2016), os industriais brasileiros estão preocupados em ocupar totalmente o pensamento dos trabalhadores dentro e fora do ambiente do trabalho. Isso ocorre, de acordo com o autor, por meio de educandários que priorizam como objeto de estudo não o ser humano e a liberdade concreta, mas a

ferramenta, a máquina, a tecnologia e a ciência, seja ela ensinada de forma metafísica, empírica ou concreta. Desse modo, as escolas profissionalizantes, politécnicas, tecnológicas possuem como objetivo ocupar o tempo e o cérebro do trabalhador, centrando-os na máquina (ciência) dogmaticamente estudada.

Além dos neoliberais, Giddens (2005) assinalou que o novo mantra dos social-democratas é a vinculação entre educação e treinamento. Segundo o autor, a necessidade de melhores qualificações educacionais e de treinamento em habilidades é importante para a economia da maioria dos países industrializados, além, é claro, de aumentar as possibilidades de inserção econômica e social das camadas sociais mais pobres da sociedade.

As escolas brasileiras passaram, nos últimos anos, por um processo de reestruturação educativa, principalmente no que se refere a questões pedagógicas (BATISTA; MULLER, 2015). Essas mudanças tiveram como intuito provocar o direcionamento da qualificação de mão de obra para as novas necessidades do processo de reprodução do capital. Segundo o autor, o modelo pedagógico atual visa atender prioritariamente ao que é demandado pelo mercado de trabalho e, para isso, passou a adotar para o processo de ensino e de aprendizagem conceitos criados no meio empresarial, por exemplo, empregabilidade, competência, polivalência, competitividade e trabalho em equipe.

As modificações inseridas na educação profissional e tecnológica, na perspectiva de Batista e Muller (2015), buscam adequá-la às exigências do mercado de trabalho. Para isso, a classe dominante utiliza-se de todos os mecanismos acessíveis, fundamentalmente o aparato estatal que se encontra nas mãos de governos aliados, para ajustar a formação profissional, e conseqüentemente toda a classe trabalhadora, às condições do capitalismo contemporâneo.

Em um contexto neoliberal, segundo Ciavatta e Ramos (2011), mesmo a ideia de formar o cidadão e prepará-lo para a vida significa desenvolver nas pessoas competências genéricas e flexíveis, de modo que elas possam se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo. Para as autoras, a visão hegemônica acerca do ensino médio profissional pauta-se em uma política assistencialista, compensatória.

De acordo com Ciavatta e Ramos (2012), por meio da educação, a CHAVE (conhecimento, habilidades, atitudes, valores e emoções) abriria o universo da laboralidade ao trabalhador, por proporcionar o saber operativo, dinâmico e flexível. Supõe-se que, assim, o trabalhador poderia se manter constantemente em atividade produtiva e geradora de renda em contextos socioeconômicos cambiantes e instáveis, podendo transitar por diversas atividades. Ou seja, no processo de acumulação flexível, pautado em uma perspectiva neoliberal, é fundamental uma educação que promova um trabalhador polivalente. Nesse sentido, Saviani (1994) afirma que a

aprendizagem que interessa para o setor empresarial ocorre por meio de uma formação geral que possibilite a aquisição de habilidades e competências e que permita a aprendizagem do manejo de conceitos e o desenvolvimento do pensamento abstrato. Em suma, para Saviani, a formação básica é uma necessidade do regime de acumulação flexível porque permite a reprodução das relações sociais e de poder dominantes, preparando os indivíduos para se adaptarem às múltiplas exigências do mercado de trabalho e perpetuando as desigualdades sociais existentes.

Nas concepções liberais, segundo Amaral (2021), os trabalhadores devem ter a educação básica complementada pela formação profissionalizante em suas variantes segmentadas e fragmentadas. Em última instância, o objetivo é que seja assegurada a posição dominante do capital sobre o trabalho, constituindo um processo ideológico de conformação aos imperativos que facilitem o processo de reprodução capitalista.

Para Zavale (2017), as reformas curriculares implementadas pela ótica do capital conduziram a educação para uma perspectiva mais instrumentalista e pragmática do conhecimento, que resultou na tendência de negligenciar o conhecimento teórico. Segundo o autor, a institucionalização do neoliberalismo trouxe reformas na gestão e nos conteúdos da educação, traduzidas na privatização, comercialização e flexibilização da oferta da educação. Na perspectiva neoliberal, o desenho do currículo implicaria a análise das demandas do mercado de trabalho para identificar as necessidades em termos de conhecimento, competências, a descrição de tarefas e atividades desempenhadas por cada profissão, a inventariação de referenciais profissionais e a elaboração dos currículos (ZAVALE, 2017).

Um dos conceitos fundamentais para a proposta educacional pautada nos princípios liberais é a ideia de desempenho. Retirada de princípios empresariais, a cultura do desempenho impôs-se no espaço educativo com a ideia de meritocracia. Para Nosella (2010), trata-se de uma cultura alheia ao espírito humanista da educação e desmistificadora da dialética educação e sociedade. A cultura do desempenho é a cultura explícita do mercado, que apresenta um conjunto de modelos standardizados, consolidados e impostos aos educadores. Desse modo, a ideia do desempenho é a negação da pedagogia como espaço profissional de humanização por meio de atividades ético-científicas.

Além disso, Nosella (2010) argumentou que os princípios da cultura do desempenho outorgam ao mercado a elaboração de modelos de gestão educacionais a serem desempenhados e responsabilizam a escola pelos medíocres resultados, evidenciando assim um indisfarçável anti-humanismo pedagógico.

Segundo Kuenzer (2010), por força das condições materiais que regem o capitalismo e de políticas públicas “proclamadas”, mas não materializadas, aumentou-se a inclusão de diversas modalidades de educação disponibilizadas para os que vivem do trabalho. No entanto, esse processo é acompanhado de uma precarização dos processos educativos, que resultam em mera oportunidade de certificação, o que apenas favorece a inclusão subordinada ao longo das cadeias produtivas, ou seja, a qualificação para o processo de reprodução do capital.

5.2 ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Os defensores do EMI, segundo Nosella (2016), afirmam ser oportuno, no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo dependente no Brasil, a construção de um sistema de ensino médio multiforme, isto é, ainda não unitário, respaldado na ideia de que não faz sentido ministrar um currículo abstrato e humanista para jovens que precisam, em curto espaço de tempo, de uma profissão e de um salário. Os defensores dessa tendência acreditam que o EMI é o caminho, o modo de travessia possível, na conjuntura brasileira, para a escola unitária e a formação omnilateral.

Para Lenzi (2019), a proposta de EMI foi concebida como um caminho que possibilitaria a superação do histórico dualismo escolar brasileiro e do tecnicismo que está entranhado no nosso sistema educacional. Para a autora, ele foi elaborado pelos intelectuais ligados à pedagogia histórico-crítica, como Demerval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos. A proposta é inspirada no ideário da escola unitária de Gramsci e na bandeira da educação politécnica soviética.

Nessa mesma perspectiva, Moraes e Lopes Neto (2005) assinalaram que os pressupostos desenvolvidos em torno da proposta de uma escola pública unitária, gratuita, laica, de qualidade e de acesso universal devem orientar as ações de integração entre a educação profissional e a formação geral.

Um dos pressupostos da luta pela implantação do EMI é a busca pela superação da dualidade estrutural. Segundo Kuenzer (2010), a derrubada de uma educação dual não é uma simples questão pedagógica, uma vez que a escola é socialmente determinada pela contradição entre capital e trabalho. Nessa perspectiva, a autora propôs a elaboração de um processo educacional que supere o reducionismo da vinculação imediatista às necessidades do mercado de trabalho e do disciplinamento dos trabalhadores operacionais e intelectuais nos princípios da submissão e passividade nas relações de trabalho.

Acácia Kuenzer (2010) afirmou que o processo de acumulação flexível proporcionou a inversão da histórica dualidade educacional brasileira. Para ela, a inversão da dualidade é a nova realidade da escola média para os trabalhadores, que têm como alternativa a modalidade de educação geral. A educação tecnológica de qualidade ofertada pela rede pública, de modo geral, é frequentada por jovens de classe média, que veem nela uma alternativa de inclusão no mundo do trabalho, de continuidade dos estudos em nível superior e de ascensão social.

Para Kuenzer (2010), deve-se construir uma proposta de EMI que supere a mera justaposição dos componentes geral e específico dos currículos, sem cair no engodo de projetos com reduzida sistematização do conhecimento e que negam a necessidade de formação teórica para os trabalhadores, mediante uma rigorosa articulação entre teoria e prática, pela prática social e pelos processos de trabalho.

Em outro trabalho, Kuenzer (2007) assinalou que a superação da dualidade não será resolvida somente por meio da educação, mediante novas formas de articulação entre o geral e o específico, entre teoria e prática, entre interdisciplinaridade e disciplinaridade. Ainda assim, o acesso cada vez mais profundo ao conhecimento a uma maior quantidade de trabalhadores pode colaborar na superação dos entraves que inibem a construção de uma nova formação social, pois não há como controlar a energia liberada por meio da produção e circulação do conhecimento e da capacidade de análise crítica gerada.

Os conceitos de formação integrada, formação politécnica e formação tecnológica aproximam-se na tentativa de expressar a ideia de superação de um ser humano fragmentado historicamente pela divisão social do trabalho, entre ação de execução e ação de pensar, dirigir ou planejar (ORTIGARA, 2014). Além disso, essas propostas buscam responder também às necessidades do mundo do trabalho, permeado pela presença da ciência e da tecnologia, superando, fundamentalmente, a ideia de polivalência, cujo objetivo se restringe a levar o trabalhador ao aumento de sua produtividade pelo desempenho de várias funções no campo de trabalho.

A apropriação das concepções marxianas e gramscianas, segundo Ribeiro, Sobral e Jataí (2016), no meio acadêmico constatou a real ruptura entre teoria e prática na educação como fruto da ruptura entre trabalho manual e intelectual. Isso remete à necessidade de compreender e diferenciar tais conceitos, sem marginalizar a necessidade de transmissão do conhecimento historicamente acumulado, articulado à possibilidade de desenvolvimento integral do ser humano. Para as autoras, Gramsci é enfático ao afirmar a legitimação da dualidade da educação por meio do Estado, por meio da promoção de uma educação classista, privilegiando uns poucos em detrimento da imensa maioria de jovens que pertencem à classe trabalhadora.

Para Nosella e Azevedo (2012), a dualidade educacional brasileira manifesta-se nas formas tanto horizontal quanto vertical. Por meio da primeira, distinguem-se aqueles que continuam os estudos em busca do conhecimento científico daqueles que são obrigados a se evadirem do ambiente escolar em prol das necessidades de sobrevivência. Pela segunda categoria, dividem-se aqueles que estudam em escolas “desinteressadas”, isto é, de rigor científico e de ampla cultura geral que os habilitam para os cargos de direção da sociedade, dos que frequentam as escolas “interessadas”, que os habilitam unicamente para execução do trabalho e aplicação da técnica.

Os estudos acerca do dualismo educacional brasileiro são unânimes em assinalar que o ensino médio é a sua grande vitrine (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012). É nessa etapa do ensino que se torna clara e evidente a dicotomia fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no que os autores chamaram de falso dilema entre a escolha pela formação propedêutica ou a preparação para o trabalho.

Os defensores da proposta do EMI, como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), qualificaram-no como uma proposta de “travessia”, imposta pela realidade de milhões de jovens que têm direito ao ensino médio pleno e, ao mesmo tempo, necessitam inserir-se rapidamente no sistema produtivo. Assim, o EMI, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para a construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde com ele porque a conjuntura da realidade atual assim não o permite. Não obstante, por conter os elementos de uma educação politécnica, contém também os germes de sua construção. Pela luta possível nas condições materiais objetivas, deve-se afirmar o EMI na direção da escola unitária e politécnica, e não do dualismo, da fragmentação e do aligeiramento do ensino médio e da educação profissional para os jovens trabalhadores.

No caso do EMI, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) propõem que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos. Por meio do EMI, segundo os autores, busca-se focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho intelectual/manual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

É preciso definir, para Ramos (2004), o ensino médio como última etapa da educação básica mediante um projeto que, embora seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que o constituem, reconhecendo-os não como cidadãos e

trabalhadores de um futuro indefinido, mas como cidadãos de direitos no momento em que cursam o ensino médio.

Segundo Ramos (2012), a formação integrada deve ser compreendida por meio de três sentidos: filosóficos, epistemológicos e políticos. É filosófico porque considera o ensino médio como uma concepção de formação humana omnilateral, configurando um processo educacional que integra, de forma unitária, as dimensões fundamentais da vida – trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Na formação integrada, o trabalho é compreendido como uma realização inerente ao processo de humanização e como uma necessidade prática imediata. A ciência é vista como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilitam avanço produtivo, e a cultura corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

O sentido epistemológico expressa uma concepção de conhecimento na perspectiva da totalidade, compreendendo os fenômenos naturais e sociais como síntese de múltiplas determinações sobre as quais o pensamento se dispõe a aprender. Nisso se baseia a unidade entre conhecimentos gerais e específicos bem como a relação entre parte e totalidade na organização curricular.

Pelo sentido político, Ramos (2012) assinalou que os processos de produção devem ser analisados em sua totalidade, considerando a necessidade de se aprender as teorias e os conceitos de diversas ciências, relacionando-as como mediações da práxis. A integração nesses moldes exige, então, que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura. Assim, não há distinção entre conhecimento geral e específico, pois não é possível compreender o processo de produção desarticulado do conhecimento proporcionado pelas ciências básicas.

Ao defenderem o trabalho como princípio educativo, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) afirmaram que o papel do ensino médio deve ser o de recuperar a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. Isso significa explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção. Assim, seu horizonte é o de propiciar aos estudantes o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deve propor, então, que o ensino médio forme técnicos especializados, mas sim politécnicos.

Além disso, ao defenderem o EMI, os autores argumentaram que a relação entre formação integrada e mundo do trabalho não pode ser confundida nem com o imediatismo do mercado de trabalho nem com o vínculo imediato com o prosseguimento dos estudos. Trata-se de uma relação mediata. Diferentemente, a formação profissional específica, para ser efetiva,

precisa ter como condição prévia a educação básica e articular-se, portanto, a ela e às mudanças técnicas e científicas do processo produtivo imediato.

A formação integrada, e o EMI, deve possuir, segundo Ramos (2012) dois princípios estruturantes. Primeiramente, é inadmissível que as pessoas possam se formar técnica e profissionalmente sem apreender os fundamentos da produção moderna em todas as suas dimensões. Além disso, é de igual importância a inadmissão na estrutura educacional de ramos profissionalizantes desvinculados da educação básica. Desse modo, o conceito de formação integrada possui sentido político, pois defende a indisponibilidade da separação entre a formação básica e a formação técnica.

A formação integrada, na perspectiva de Ciavatta (2014), significa mais do que uma forma de articulação entre ensino médio e educação profissional. Esse modelo busca recuperar a concepção de educação politécnica, de formação omnilateral e de escola unitária. Para a autora, o conceito relaciona-se com a luta pela superação do dualismo da sociedade e da educação brasileira que se construiu pautado na separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual.

Para Ciavatta e Ramos (2011), o EMI não deve ser compreendido apenas como uma forma de relacionar processos educativos com finalidades distintas em um mesmo currículo, mas sim como algo mais amplo. É fundamental que ele seja compreendido como expressão de uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todos os domínios da vida – mais precisamente, o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo. O horizonte da formação, nessa perspectiva, é a formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores, tendo como propósito fundamental proporcionar aos envolvidos a compreensão das relações sociais de produção no processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas.

No EMI, a educação profissional não é meramente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho. Consoante Ciavatta e Ramos (2012), ela deve proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus reveses, e também habilitar os estudantes para o exercício autônomo e crítico das profissões, sem nunca se esgotar em si mesma. Nessa perspectiva, os conhecimentos específicos de uma profissão (mesmo ampliada para uma área profissional ou um eixo tecnológico) não são suficientes para proporcionar a compreensão das relações sociais de produção. Mesmo que os processos produtivos em que se pode exercer uma profissão sejam particularidades da realidade mais ampla, é possível estudá-los em suas múltiplas dimensões, ou seja, econômica, social, política, cultural e técnica, de forma que tanto os conhecimentos específicos quanto a formação geral sejam vistos como uma necessidade.

A ideia de integração entre formação geral e educação profissional, no Brasil, está na busca da superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação brasileira e nas lutas pela democracia e defesa da escola pública ocorridas nos anos 1980, particularmente, no primeiro projeto de LDB, elaborado logo após e em consonância com os princípios da educação na Constituição de 1988 (CIAVATTA, 2012). A formação integrada entre o ensino geral e a educação profissional ou técnica exige, segundo a autora, que se busquem os alicerces do pensamento e da produção da vida para além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica que treinam para o vestibular. Ambas são práticas operacionais e mecanicistas, e não de formação humana no seu sentido pleno.

Para Ramos (2012), a formação integrada proferida por meio do EMI é uma formação humana que busca garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para leitura do mundo e atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

Nessa perspectiva, a integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura. Acerca da inserção da profissionalização no ensino médio, a autora assinalou que ela deve ser compreendida, por um lado, como uma necessidade social e, por outro lado, como meio pelo qual a categoria trabalho encontre espaço na formação como princípio educativo.

Ao analisar o conceito de formação integrada, Moura (2007) assinalou que, para sua implementação, é fundamental que o processo de ensino contemple algumas premissas essenciais, sem as quais o modelo proposto é totalmente descaracterizado. Entre as características, o autor argumentou que é essencial a compreensão do ser humano como um ser histórico e social, capaz de criar e recriar sua própria existência pelo seu trabalho. A formação integrada, segundo Ciavatta (2005), sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano cindido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar.

Araujo e Frigotto (2015) definiram o EMI não apenas como uma proposta para o ensino profissional. Para eles, o EMI é um projeto que traz um conteúdo político pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas, capazes de promover a autonomia e a maturidade intelectual dos estudantes e ampliar os horizontes de toda a comunidade escolar.

A finalidade do EMI, segundo Araujo e Frigotto (2015), é a busca pela emancipação dos grupos oprimidos. Para isso, não se pode admitir perspectivas reducionistas que se comprometem em desenvolver somente algumas atividades humanas em detrimento de outras.

Esse reducionismo, de modo geral, reserva aos estudantes de origem trabalhadora o desenvolvimento de capacidades cognitivas básicas e instrumentais, deixando de lado a criatividade e a autonomia intelectual e política capaz de formar dirigentes.

Para Araújo e Silva (2017), a proposta de EMI não pode dificultar o acesso da juventude a uma sólida formação geral, ao mesmo tempo que a qualifique para o mundo do trabalho. É necessário superar o viés produtivista que subordina a escola aos interesses imediatos da produção. Ao mesmo tempo, deve-se garantir uma formação geral sólida para que todos os jovens do ensino médio possam ter acesso a uma educação republicana que visa formar em múltiplas dimensões.

O EMI, de acordo com Santos, Nadaletti e Soares (2017), é uma proposta de ensino médio ousada que pretende somar à formação acadêmica a preparação para o trabalho, subvertendo a histórica dualidade entre formação geral e formação profissional. Para elas, por meio da ampliação da educação profissional integrada ao ensino médio, a última etapa da educação básica pode tornar-se mais atrativa, permitindo que o aluno vislumbre nessa etapa não apenas o caminho para a educação superior, mas também uma possibilidade concreta de qualificação para o trabalho.

Segundo Melo e Silva (2017), o sentido da palavra integrado não pode ser confundido com o sentido de somar ou simplesmente juntar as disciplinas de formação básica com as de formação específica. O seu significado deve estar vinculado a uma perspectiva de formação integral, no sentido de completude, em que a educação seja um instrumento que possibilite uma leitura de mundo mais completa. Os autores afirmam que a proposta de EMI surgiu da tentativa de superar a histórica dualidade educacional brasileira, desconstruindo a ideia de formação profissional proposta pela classe dominante que tem como foco somente o fornecimento de conhecimentos para rápida introdução no emprego.

A integração do ensino médio à educação profissional representa formalmente a possibilidade de se ofertar uma educação escolar para além do acesso ao ensino superior ou apenas como preparação para assumir postos de trabalho (COSTA, 2012). Trata-se de uma proposta que tem como objetivo combater a dualidade educacional presente em todos os momentos da história do Brasil.

A educação básica, para Venco e Assis (2017), deve ser responsável pelo trabalho com os conhecimentos básicos acumulados ao longo da história do ser humano, de forma que não deve haver, nesse momento, espaço para escolha de predileção pessoal dos estudantes, pois ainda não se tem conhecimento da totalidade do conjunto de saberes. Essa é uma das razões

pelas quais, segundo os autores, o ensino médio de nível técnico não poderia prescindir do ensino propedêutico, de forma que o estudante o fizesse de forma integrada.

Moura (2010) assinalou que, para o momento atual, a proposta viável é um tipo de ensino médio que garanta a integralidade de uma educação básica, ou seja, que inclua os conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também possibilite a aquisição de objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessa dimensão. Segundo ele, isso se deve porque a proposta de luta para implementação da politecnicidade de forma universal e unitária não encontra base material concreta, uma vez que esses jovens não podem se dar ao luxo de esperar até a idade adulta para começar a trabalhar.

Para que haja êxito na concretização do EMI, segundo Machado (2010), o percurso formativo precisa ser trabalhado como um projeto de desenvolvimento coletivo, mediante aproximações sucessivas cada vez mais amplas, que comunguem para que cada ação didática se torne parte de um conjunto organizado e articulado. Segundo a autora, a segregação entre conteúdo geral e específico é artificial, pois, em sua visão, os conteúdos chamados de gerais também são profissionalizantes e, além disso, uma sólida formação geral tem sido reconhecida como, talvez, o ponto mais importante, não apenas como um requisito de qualificação profissional no atual mundo do trabalho. Além disso, Machado (2010) afirmou que os conteúdos tanto gerais como profissionais convergem para o mesmo objetivo: proporcionar ao estudante viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento do país, melhorar a qualidade de vida, enriquecer a herança cultural, mobilizar os recursos locais e proteger o meio ambiente.

Assim, a defesa do EMI é pensada como uma proposta de luta possível, na realidade do capitalismo brasileiro, para a transformação do ensino médio brasileiro, ou seja, para a superação da histórica dualidade educacional. Para seus defensores, essa modalidade possibilitará a transição entre o atual ensino médio e a escola unitária e a formação omnilateral.

Para Sousa Junior (1999), as concepções marxianas de educação possuíam duas questões fundamentais. Elas eram vistas, ao mesmo tempo, como distintas e convergentes, e juntas formavam uma unidade na medida em que foram concebidas de acordo com o mesmo interesse geral. Marx preocupava-se tanto com a situação imediata, ou seja, com a miséria com a qual viviam os trabalhadores, quanto com a elaboração de relações não alienadas, resultantes da eliminação da propriedade privada e da superação das relações capitalistas de produção. Assim, Sousa Junior assinalou que a concepção educacional de Marx elaborou uma discussão voltada para a realidade imediata, que levava em conta questões conjunturais, e outra análise

que ultrapassava as determinações históricas da sociedade capitalista, constituindo, assim, uma meta a ser conquistada.

Ao analisar as críticas feitas acerca do EMI, Frigotto (2015) concorda com a ideia de que o ensino médio é uma fase estratégica do sistema escolar e que “possui sentido pedagógico próprio”. Para ele, a profissionalização precoce não é o caminho para que todos tenham acesso a uma formação ampla e humanística. Já em relação à interpretação desses estudiosos¹² do EMI como um ensino profissionalizante, o autor discorda. Frigotto entende a modalidade como resultado da luta realizada em um terreno contraditório e de disputa política em uma conjuntura de democracia restrita. Por meio do EMI, buscou-se garantir a todos o direito ao conhecimento, possibilitando o acesso à cultura, à ciência e ao trabalho em seu sentido histórico e ontológico.

A formação integrada, para ser realizada, depende, segundo Araujo e Frigotto (2015), da existência de condições materiais propícias. A promoção de práticas pedagógicas integradoras requer a constituição de um ambiente material que as favoreçam. Para eles, a realidade concreta do Brasil do século XXI ainda não oferece as condições ideais. No entanto, apesar das inúmeras dificuldades impostas para a sua concretização, os autores afirmaram que o projeto de ensino integrado não deve ser abandonado, na medida em que ele representa um projeto comprometido com a formação ampla dos trabalhadores e, por isso, impõe-se como um importante contraponto às pedagogias liberais vigentes.

Frigotto (2015) discorda da crítica feita ao conceito de travessia. Também há, em sua visão, um problema com relação à interpretação dada. Para o autor, o que se quer afirmar com o termo é que o EMI pode se constituir no caminho para a educação politécnica e a escola unitária. A ideia de travessia, no contexto em que foi discutida, sinaliza o “mover-se na luta política no âmbito contraditório do velho e do novo e na perspectiva de superação da sociedade de classes” (FRIGOTTO, 2015, p. 229).

5.3 O ENSINO MÉDIO UNITÁRIO

A terceira tendência, denominada por Nosella (2016) de revolucionária, é composta de pensadores que defendem que o combate à proposta liberal deve ser radical, profundo. Os defensores dessa perspectiva não acreditam em uma proposta de travessia da realidade do ensino médio atual para a escola unitária. Seus adeptos propõem como antítese do modelo neoliberal o ensino médio unitário.

¹² Por esses estudiosos entendam os pesquisadores que defendem que a luta no contexto atual deve ser pela Escola Unitária.

Para Dore (2006), a noção de escola unitária origina-se na busca de Gramsci pelo desenvolvimento de um princípio educativo. A unitariedade como princípio é algo maior do que a instituição escolar. Ele se relaciona com a luta pela igualdade social, pela superação das divisões de classe que se expressam na separação entre trabalho manual e intelectual.

Outro princípio fundamental na concepção de escola unitária refere-se à ideia de trabalho como princípio educativo. De acordo com Dore (2014), esse princípio educativo possui como objetivo o desenvolvimento em cada indivíduo da capacidade de saber pensar e dirigir-se na vida. Essa ideia de trabalho está referendada em Marx e possui como princípio a formação de dirigentes e, conseqüentemente, a construção da hegemonia.

Para Gonçalves (2014), Gramsci propôs a ideia da escola unitária em um contexto de novas correlações de forças entre os grupos sociais fundamentais. Se, de um lado, a burguesia pretendia manter sua hegemonia civil, de outro, os trabalhadores lutavam pelo poder político e por uma escola que, incluindo o trabalho como princípio pedagógico, atendesse aos seus interesses imediatos e mediatos: a preparação para o mundo do trabalho.

Nessa mesma perspectiva, Semeraro (2021) assinalou que as propostas de Gramsci não foram pensadas para a sociedade socialista. Pelo contrário, as teorias do pensador Sardo foram elaboradas tendo em vista a realidade conjuntural daquele momento e, por isso, concebidas como armas para as atividades e lutas empreendidas pelas classes subjugadas nas mais diversas esferas.

Segundo Nosella (2016), a tendência revolucionária fundamenta-se em dois pressupostos. De um lado, na concepção de que a omnilateralidade do ensino básico é a demonstração do princípio de uma política nacional igualitária. De outro, no pressuposto da dialética histórica contrária à política conciliadora de construção etapista.

Essa proposta é formulada de acordo com o pensamento de Gramsci (1999). Nela, Gramsci descartou a escola tradicional embasada nas formas produtivas pré-industriais. Ele criticou também a escola jesuítica, autoritária, metafísica, doutrinária e classista. E discordou das escolas modernas que fazem do industrialismo seu princípio pedagógico de forma interesseira, mesquinha, imediatista. Essas escolas consideram erroneamente que o instrumento de trabalho é apenas um objeto material, uma máquina singular, um utensílio individuado.

Gramsci defende, segundo Silveira (2015), que a escola ensine também aos filhos dos trabalhadores aquilo que ela não deixa de ensinar aos filhos das classes hegemônicas: arte, ciência, filosofia, ou seja, mais de dois milênios de produção científica, a fim também de que os subalternos desenvolvam uma nova noção de dignidade e liberdade.

Ao analisar a proposição da escola unitária, percebe-se uma grande desconfiança de Gramsci com a escola burguesa. No entanto, sua crítica não se dá em relação à cultura, ao saber que a escola burguesa deveria ensinar. Afinal, o intelectual italiano, como demonstrado anteriormente, reconhece que no saber historicamente acumulado pela humanidade há também elementos culturais de valor eterno, que não podem desaparecer. E esses elementos, em certa medida, interessam também aos trabalhadores. A crítica de Gramsci ao caráter classista da escola burguesa dirige-se mais especificamente ao seu aspecto dualista, segregador, e que se manifesta no fato de não proporcionar às camadas populares o acesso ao saber elaborado, considerando-o como privilégio das elites.

Por meio do conceito de “desinteressado”, Gramsci caracterizou um tipo de cultura, de escola e de formação. Esse conceito conota horizonte amplo, de longo alcance, isto é, que interessa objetivamente não apenas aos indivíduos ou a um grupo restrito, mas à coletividade e até à humanidade inteira.

Além disso, Gramsci (2001) tinha total convicção que estudo é trabalho. Para Semeraro (2021) isso é amplamente enfatizado nos cadernos escritos da prisão. Neles, Gramsci assinalou que para a execução deste trabalho, as classes subalternas precisavam de garantias materiais para uma maior dedicação e responsabilidade, pois seria necessário um esforço árduo e descomunal para a conquista de uma formação não simplesmente com vistas à empregabilidade, mas fundamentalmente com o objetivo de se tornarem dirigentes (especialistas + político).

Ao estudar o pensamento de Gramsci, Nosella (2016) procurou demonstrar como sua teoria conseguiu penetrar nos debates educacionais brasileiros. A tese amplamente difundida no meio educativo brasileiro afirmou que Gramsci propunha o ensino técnico e profissionalizante ou uma alternância entre ensino e cultura geral e ensino tecnológico ou politécnico ou, então, uma síntese entre os dois tipos de ensino. No entanto, Nosella (2016) ressaltou que o pensamento de Gramsci somente pode ser corretamente avaliado se for situado historicamente. Ele precisa ser compreendido em seu meio, na sua realidade concreta. Nesse contexto, Gramsci travou uma luta constante contra a proposta profissionalizante implementada pelos fascistas.

Para Nosella (1991), a proposta educacional de Gramsci é essencialmente histórica, pois não existe um ordenador fora das práticas humanas nem mesmo uma natureza independente da relação com o homem, como também não é concebível o indivíduo humano fora da classe social ou fora da luta de classes. É no interior das lutas, na forma que modernamente se desenvolvem, que acontece o processo educativo do novo cidadão.

O modelo de formação proposto pelos fascistas, de acordo com Nascimento e Sbardelotto (2008), obedeceu à lógica do capital e da produção, o que aumentou e consolidou o abismo econômico entre as classes. Segundo ela, a relação entre a educação e o processo de trabalho em Gramsci está longe de ser o que ficou conhecido no Brasil equivocadamente como “escola tecnológica” ou “escola politécnica”, que, no limite, resultou numa instrução meramente para o trabalho, profissionalizante e pragmática.

Para Lenzi (2019), a proposta de EMI possui problema de adequação conceitual, histórica e política. Isso se deve à dificuldade em articular a proposta da escola unitária de Gramsci com um programa de difusão de escolas técnicas profissionalizantes para adolescentes da classe trabalhadora. Não é a instauração de um princípio, de metodologias ou de políticas de qualquer natureza que garantirão a emancipação por meio da educação, já que o conjunto da educação só poderá adquirir um caráter predominantemente emancipador na medida em que se efetivar a superação da hegemonia do capital sobre a vida humana. Lenzi ainda afirmou que, na realidade concreta, existem modelos mais e menos progressistas. É nessa perspectiva que a autora fez uma crítica da política profissionalizante do ensino médio, defendendo que é mais revolucionário restringi-la do que ampliá-la, ao contrário do que tem sido feito atualmente no Brasil.

Ao fazerem a crítica da escola pública brasileira, Ferreira Júnior e Bittar (2008) apontaram que a escola construída pela classe dominante não foi capaz de colaborar na construção de um modelo que mesclasse, na educação escolar, formação tecnológica e ginástica, tal como propugnou Marx, isto é, a combinação de formação intelectual e física com o trabalho produtivo. Ao analisarem as necessidades da sociedade atual, os autores indicaram que a luta deve ser construída tendo em vista a escola unitária de Gramsci: uma educação com forte acento na formação geral, humanista e intelectual.

Tanto Marx quanto Gramsci eram avessos ao objetivo exclusivo da formação técnica (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 2008). A crítica ao modo capitalista de produção e ao homem dividido, em Marx, assume, em última instância, a defesa radical do pleno desenvolvimento da subjetividade humana, já que o sujeito não pode se desenvolver unilateralmente sem a totalidade de forças produtivas, e essa totalidade de forças produtivas não pode ser dominada senão pela totalidade dos indivíduos livremente associados.

Ao analisarem o pensamento de Lênin, Bittar e Ferreira Júnior (2015) afirmaram que o líder russo rejeitou categoricamente descartar os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, além de insistir na urgência de que a juventude deveria dominar a ciência moderna. Segundo os pesquisadores, a função da escola, em uma perspectiva revolucionária, é

possibilitar o aprendizado dos fundamentos científicos, do conhecimento acumulado pela humanidade, sem desconsiderar que o objetivo não é preparar o homem para esta ou aquela especialidade, mas fazer dele um combatente pelo humanismo. Além disso, os autores assinalaram que o poder do proletariado deve se apoiar em todas as conquistas da cultura, da ciência e da técnica construídas pelo prisma das relações capitalistas.

Em entrevista realizada com Magalhães (2006), Nosella definiu a proposta de escola “desinteressada” como aquela que possibilita aos jovens adquirir o rigor científico e exercer responsabilmente a liberdade. Rigor científico, segundo o entrevistado, é o método que eleva a cultura popular para os níveis profundos da arte, da filosofia e da ciência. A aplicação desse método não admite leviandade, superficialismo, espontaneísmos e assistencialismos.

Segundo Tumolo (1996), os defensores do EMI que estabelecem o trabalho como princípio educativo não têm o devido conhecimento de que o trabalho concreto, no capitalismo, está subsumido pelo trabalho abstrato e, além disso, subsumido pelo trabalho produtivo do capital ou, se têm tal clareza, acabam por não o considerar em sua devida profundidade. Desse modo, pode-se afirmar que o trabalho como princípio educativo não deve se reduzir à profissionalização, pois trabalho não é prioritariamente emprego. É a dialética transformadora entre o indivíduo e a natureza.

Ao focar no trabalho como princípio educativo, muitas leituras, segundo Semeraro (2021), deixam de dar a ênfase devida aos aspectos da formação política, que é a essência estruturante de toda a concepção educacional de Gramsci, pois é a partir dessa premissa que se pauta a formação de trabalhadores capazes de dirigir ou, ao menos de controlar quem dirige.

Além da controvérsia acerca do trabalho como princípio educativo, outras questões fazem com que a proposta de integração também não seja considerada como uma ferramenta de combate por todo o campo progressista. Para Nosella (2015), o conceito é abstrato e ambíguo, ou melhor, polissêmico. Ele foi utilizado por diferentes forças políticas brasileiras para justificar as mais variadas reformas educacionais. Como exemplo, o autor cita o parecer de um grupo de trabalho¹³ que colaborou na elaboração da Lei nº 5.692/1971¹⁴, a qual tornou a profissionalização obrigatória no ensino médio.

¹³ É importante afirmar que a obrigatoriedade e a submissão da formação geral a formação técnica não eram o objetivo fundamental desse grupo de trabalho. Pelo contrário, a proposta foi desvirtuada. Isso fica claro na entrevista dada por uma integrante do grupo de trabalho e professora emérita da UFMG, Magda Soares. Na entrevista, ela diz: “A proposta do grupo [...] era dar oportunidades de profissionalização aos alunos. Uma base de estudos gerais prepararia os jovens que o desejassem para o ensino superior, ao mesmo tempo em que uma habilitação de nível médio já lhes possibilitaria uma ocupação, o que beneficiaria sobretudo os mais pobres. Mas isso ‘foi um sonho que não se realizou’” (BELTRÃO, 2017).

¹⁴ Esse grupo de trabalho foi criado pelo Decreto nº 66.600, de 20 de maio de 1970.

Nosella (2020) também questiona a utilização do pensamento de Gramsci para justificar a implantação da profissionalização na última etapa do ensino básico brasileiro. Para o autor, a proposta da escola unitária é a antítese radical à tese liberal, que criou um sistema escolar dualista: formação humanista, de elevada qualidade, para os futuros dirigentes e formação profissional em diferentes ramos para os trabalhadores.

Nesse mesmo viés, Soares (2000) assinalou que a proposta educacional de Gramsci é a antítese do modelo empresarial. Segundo a autora, a implementação da escola unitária não está condicionada à derrocada do estado burguês, pois se trata de um processo de superação da escola existente. Desse modo, a escola unitária é parte do caminho, ou melhor, do processo de edificação de uma nova formação social na medida em que ela é mais um instrumento que permitirá às classes subalternas a aquisição de conhecimentos capazes de romper com a subalternidade para assumir maior protagonismo social. Assim, na visão da autora, a proposta educacional apresentada por Gramsci ajudará na construção da hegemonia operária.

A formulação marxiana para escola, compreendida por Gramsci e Manacorda, ocorre por meio da integração orgânica entre os reinos da necessidade e da liberdade. Em termos práticos, isso ocorreria reduzindo progressivamente as disciplinas obrigatórias em prol da liberdade de escolha, mas sempre com a orientação do corpo docente, buscando promover a autodisciplina e a autonomia estudantil. Além disso, a proposta educacional de Gramsci é de natureza desinteressada, na qual o princípio pedagógico se dá por meio do trabalho industrial moderno, entendido como a busca da liberdade de todos os seres humanos.

Para Duarte (2016), a escola unitária gramsciana apresenta-se como caminho para a construção de um sujeito mais humano, possibilitando que os homens e as mulheres superem a realidade consumista contemporânea e não limitando a educação a uma forma de ascensão social ou a uma simples maneira para obtenção da qualificação profissional.

A noção de integração, como afirmou Nosella (2011), é polissêmica. Segundo o autor, essa proposta, em uma perspectiva idealista, é inquestionável, mas, na realidade concreta, permite amplos questionamentos, sejam eles de caráter conceitual, curricular ou de planejamento. Desse modo, o princípio pedagógico específico do ensino médio não deve ser baseado na preparação para o mercado, mas no método de estudo e pesquisa. É por meio do conhecimento que a juventude poderá desabrochar o valor da autonomia e da autodisciplina.

Para Lenzi (2019), a educação unitária não direciona o ensino para a aquisição de um emprego ou ofício, mas para o contínuo enriquecimento da vida. Isso ocorre por meio de uma forte ampliação cultural, intelectual e moral. Se o objetivo maior da formação unitária é elevar a dimensão da cultura e da intelectualidade da juventude da classe trabalhadora, seria oportuno

acentuar ainda mais a dimensão da cultura geral em detrimento dos módulos profissionais. Isso vai ao encontro da tese difundida por Gramsci, de que apenas posteriormente à formação geral os adolescentes poderiam passar às escolas de formação profissional.

Além disso, Lenzi (2019) assinalou que o EMI poderá acabar sendo cooptado pelos interesses da burguesia, servindo também como tática antirrevolucionária ao adaptar e acomodar a juventude ao atual modo de produção, que se autoproclama como neutro no que se refere às relações mercantis e à venda de sua força de trabalho. Segundo a autora, se o objetivo principal da escola unitária é possibilitar o acesso da juventude trabalhadora ao mais elevado conhecimento produzido pela humanidade, é fundamental a intensificação da formação humanística em detrimento da profissionalização.

Nessa mesma perspectiva, Nosella (2016) afirmou que a proposta do ensino médio integrado à formação profissional técnica, ao contrário do que acreditam seus idealizadores, poderá ser reduzida a uma espécie de cavalo de Troia, tendo como finalidade introduzir a profissionalização no ensino médio regular, alegando a necessidade de torná-lo mais prático.

No que se refere a esse assunto, é preciso afirmar que não existe complementaridade curricular entre o ensino médio formativo e o ensino técnico. Como assinalado por Gramsci em muitos dos seus escritos e reafirmado pelos diversos autores citados anteriormente, na verdade, o que existe é uma dualidade, o primeiro é para os dirigentes e o segundo é para os dirigidos.

Para os defensores da proposta revolucionária, a bandeira de luta não deve ser por uma educação básica guiada por objetivos imediatistas, individuais e superficiais. A reivindicação deve girar em torno de uma escola básica popular de qualidade, humanista, formativa e “desinteressada”, que seja capaz de acessar de maneira profunda a consciência e a vontade da classe trabalhadora.

Para Nosella (2015), a melhor qualificação para o ensino médio brasileiro na atualidade é multiformidade. Por meio dela, evidencia-se de imediato a sua imensa fragmentação. Além dos dois principais modelos normativos, formação geral e técnico profissional, a variedade pode ser vista por meio das estruturas prediais, dos horários diferenciados, pela localização (centro e periferia) e ainda pela definição (se particulares, filantrópicas ou públicas). Segundo o autor, se houvesse realmente um processo de construção da unitariedade escolar, ocorreria progressivamente a diminuição de atalhos escolares profissionalizantes e um incremento substantivo do ensino médio regular público, unitário.

Apesar de considerar o EMI como uma modalidade melhor do que o chamado ensino regular, Nosella e Gomes (2016) defendem que os jovens entre 15-17 anos tenham direito a um ensino médio nacionalmente unitário, de cultura geral, com elevada qualidade, para todos,

sejam eles pobres ou ricos. Segundo eles, a qualidade do EMI não se deve à proposta integradora, mas a outros fatores, como verbas, seleção, estrutura física, tempo maior para estudos, professores mais valorizados e, ainda, atividades formativas no contraturno.

No geral, segundo Nosella (2011), Gramsci expressa maior preocupação com os excessos de atividades práticas e de profissionalização precoce do que com o excesso das atividades voltadas para estudos rigorosos, literários, humanistas. Isso ocorre porque Gramsci defendeu uma escola média unitária massiva para o trabalhador, objetivando fomentar a produção de intelectuais orgânicos entre as massas trabalhadoras.

Não há como propor, segundo essa perspectiva, uma estratégia de travessia equacionando o ponto de saída e o ponto de chegada ou, em termos atuais, equacionando a travessia da superação da sociedade neoliberal para a socialista.

Para Nosella (2016), Gramsci afirma que a diferença prioritária entre a escola unitária e a formação técnica está no fato de a primeira ser “desinteressada”, isto é, formativa. Nesse sentido, a escola unitária não deve predeterminar o jovem e sim deve objetivar sua formação para que se torne um sujeito de visão geral e superior, enquanto a escola profissionalizante, que se segue à unitária, sem deixar sua função formativa-desinteressada, deve objetivar também a educação interessada do jovem, para que este possa exercer, a curto prazo, uma função intelectual ou prática imediata. Essa escola profissionalizante compreenderia os anos universitários. Para o autor, é um erro solicitar que a escola unitária renuncie à sua dimensão formativa desinteressada para exercer esses treinos profissionalizantes prematuros.

Desse modo, Nosella (2020) assinalou que, mesmo no campo progressista, há estudiosos, pesquisadores e militantes que não acreditam realmente no direito da juventude à indefinição profissional. Na defesa da formação profissional antecipada para o ensino médio, sugere-se ser socialmente conveniente para os jovens mais necessitados sacrificar parte dos estudos de cultura geral em prol da profissionalização.

Ao analisar as duas perspectivas progressistas e suas respectivas viabilidades, ou seja, ao dialogar, discutir e propor um sistema educacional pautado nas necessidades das classes subalternas, é fundamental que se considere que a realidade material impõe a essa iniciativa diversos obstáculos e características que não são passíveis de se conhecer *a priori*. Em resumo, quando se propõe como bandeira de luta o EMI ou a “escola unitária”, não é possível administrar o seu desenvolvimento posterior nem os resultados práticos que serão alcançados, pois a implementação dependerá dos desdobramentos da realidade a qual estão submetidos todos os grupos que interagem nesse novo contexto.

Desse modo, o devir é sempre indeterminado, aberto e dinâmico. Ele depende de ações teóricas e também de ações práticas que as classes sociais do presente tomam ante os desafios colocados. No entanto, é fundamental lembrar que os sujeitos que compõem essas classes antagônicas dispõem de capacidade cognitiva para compreender a realidade na qual estão inseridos e avaliar as alternativas, escolhendo o caminho a ser seguido nas condições objetivas e subjetivas existentes. Dito isso, algumas questões se impõem. Por exemplo, qual a concepção de formação integrada dos servidores-pesquisadores? Como, segundo as teses e dissertações, o EMI foi construído nos Institutos Federais entre os anos de 2008-2017?

6 A FORMAÇÃO INTEGRADA NA PERSPECTIVA DOS SERVIDORES-PESQUISADORES

O ensino médio brasileiro é palco de disputa entre os diversos sujeitos sociais que ou buscam a manutenção do modo de produção capitalista, e conseqüentemente a manutenção das relações de trabalho, ou veem o processo educacional como uma necessidade para a transformação da realidade excludente na qual os trabalhadores brasileiros estão inseridos. Nesse sentido, para compreender como o EMI foi implementado nos institutos federais entre os anos de 2008 e 2017, buscou-se nas teses e dissertações dos servidores-pesquisadores qual a concepção que esses profissionais possuem sobre o tema. Essa análise procurou compreender não apenas a definição proclamada pelos servidores-pesquisadores, mas também o que foi dito nas entrelinhas e na totalidade da obra.

Com relação à definição de EMI contida nas teses e dissertações, verificou-se considerável diversidade de conceituações. Elas vão desde a defesa de princípios liberais até a crítica da implementação da formação técnica e profissional na educação básica. Por meio da pesquisa, foram encontrados trabalhos que não tiveram a preocupação de definir o que seria o EMI. Outros se basearam nos pressupostos liberais e viram o modelo como uma justaposição entre os conhecimentos da formação geral e da formação técnica.

Outro grupo de servidores-pesquisadores acredita que o EMI é o caminho possível, no contexto capitalista brasileiro, para a construção da escola unitária e da formação omnilateral. Esse grupo pode ser subdividido em três vertentes. A primeira acredita realmente que essa travessia está sendo implementada, enquanto a segunda percebeu obstáculos existentes na realidade concreta para efetivação da proposta. A terceira vertente é composta de teses e dissertações que também defendem ao longo do texto a ideia de travessia, mas que possuem uma definição muito parecida com a ideia de justaposição, porém com uma mudança metodológica na qual a grande novidade trazida pela proposta seria o trabalho interdisciplinar.

Finalmente, nota-se a existência na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de um grupo de servidores-pesquisadores que fazem a crítica tanto da necessidade de um modelo de travessia quanto da imposição a muitos jovens brasileiros da profissionalização já na educação básica. No entanto, é importante ressaltar que a quantidade de trabalhos nessa perspectiva ainda é muito reduzida.

6.1 A CONCEPÇÃO DE EMI COMO JUSTAPOSIÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Em muitos trabalhos analisados, os servidores-pesquisadores não definiram o EMI, ou simplesmente usaram a modalidade como sinônimo de ensino médio em um sentido universal. Por exemplo, Rêgo (2013) usa o termo ensino médio, não fazendo distinção no seu texto entre este e o EMI.

Quando os servidores-pesquisadores definem o conceito, predomina nas dissertações e teses a concepção do EMI como aglutinação entre as disciplinas técnicas e os conhecimentos adquiridos por meio das disciplinas propedêuticas. Colares (2015) definiu o EMI como modalidade na qual o aluno estuda o curso técnico em conjunto com o ensino médio no instituto federal.

Segundo Barreto (2015), no IFES/Vitória, o estudante do curso técnico integrado ao ensino médio recebe, além de um ensino regular excelente, conhecimentos técnicos na área do curso, por exemplo, mecânica, eletrônica, estrada ou edificações. Para a servidora-pesquisadora, as vagas do EMI são ofertadas no sentido de capacitar os jovens para serem técnicos, além de oferecer a educação geral do ensino médio.

De acordo com Felício Filho (2016), o EMI é uma possibilidade de o aluno fazer uma escolarização profissional com uma formação geral mais sólida. O servidor-pesquisador assinalou que a junção entre o ensino médio e a formação profissional obriga os jovens a concluírem a formação profissional. Em suas palavras, “a visão da comunidade escolar era de que como o aluno é obrigado a fazer o ensino médio ele não abandonaria o curso técnico, já que agora é integrado, uma só matrícula” (FELICIO FILHO, 2016, p. 20).

Nesse sentido, Felício Filho (2016) afirmou que o curso integrado pode ser definido como um curso no qual o jovem estuda tanto as disciplinas do núcleo comum quanto as disciplinas de uma área profissional específica. Assim, o EMI é um curso que, além de oferecer o currículo e a formação do ensino médio, também oferta disciplinas e formação em dada área técnica com o intuito profissionalizante. Essa junção, na visão do servidor-pesquisador, é capaz de dar uma nova motivação para o estudante. Como consequência desse estímulo ao estudo, o aluno tanto pode se destacar mais na área técnica como também se desenvolver mais nas disciplinas do núcleo comum, caso queira, por exemplo, prestar um vestibular para uma área diferente.

Essa concepção deve ser compreendida em uma perspectiva pragmática, segundo a qual a formação profissional integrada ao ensino médio é vista como um produto: o estudante

matricula-se em um curso e consegue adquirir duas certificações. Essas certificações tornariam o estudante apto para o exercício profissional e ainda permitiriam a continuidade dos estudos de forma vertical ou em áreas diferentes. Por esse ponto de vista, o ensino médio e o ensino técnico não foram concebidos como elementos do mesmo processo de formação.

Para Figliuolo (2010), o EMI deve ser pensado como política pública. Ele possui como objetivo a formação profissional para estudantes provenientes do ensino fundamental visando ao aumento de oportunidades no mundo do trabalho. Para implementar essa proposta no curso de turismo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), segundo a servidora-pesquisadora, a instituição deve investir na formação continuada dos profissionais da instituição tanto na formação geral quanto nas disciplinas específicas do curso estudado. Desse modo, a autora conclui que o EMI possui a função de formar os jovens para atuarem em profissões técnicas.

Ao analisar o Decreto nº 5.154/2004, que autorizou a implementação do EMI, Feital (2011) assinalou que o seu grande mérito foi a manutenção do ensino concomitante e subsequente no sistema escolar brasileiro. Esses cursos possibilitam aos egressos do ensino médio que tiveram sua trajetória rumo ao ensino superior abortada por qualquer dos muitos motivos a possibilidade de fazer um curso técnico a ele subsequente. Isso reflete o próprio instrumento de análise do pesquisador, pois trata o curso EMI como duas partes separadas, posto que as perguntas contidas no questionário remetem ou ao ensino médio ou ao EPT.

Além disso, Feital (2011) criticou o que ele chama de adoção de modelo único de preparação para o trabalho com base na escola do trabalho, ou seja, na escola unitária pretendida por Gramsci. Nessa perspectiva, o servidor-pesquisador assinalou que a modalidade EMI continuou sofrendo dos mesmos males que afligiam a rede federal nos tempos da Lei nº 5.692/1971. Ele sofre dos mesmos desvios de finalidade, ou seja, o EMI ainda não sabe, ou ainda não conseguiu, ou mesmo ainda não quer, preparar a juventude para o mundo do trabalho.

Lima (2012) definiu o EMI como a modalidade de ensino na qual o estudante, com matrícula única, tem acesso aos conteúdos do ensino médio e à educação profissional, os quais lhe permitirão o exercício de uma profissão técnica. Para o servidor-pesquisador, a melhor representação acerca do plano de curso se dá por meio de uma curva sinuosa que ora se inclina para a formação geral, ora para a formação profissional.

Batista (2012) defendeu, por meio de seu trabalho, o predomínio da formação técnica/profissional em detrimento da formação geral. A escola voltada para a formação profissional deveria ser um grande laboratório que integrasse os saberes científicos aos saberes da prática. Em sua concepção, a formação profissional, que deveria ser o foco principal do

modelo, foi subsumida à escola em prol da formação geral. A servidora-pesquisadora defendeu a necessidade de um estudo feito por meio de um conjunto de dados fornecidos e analisados de forma judiciosa pela instituição, com o intuito de subverter essa visão distorcida e proporcionar o predomínio da formação profissional.

Para Batista (2012), é preciso buscar maneiras de recuperar o IFES na sua histórica referência na formação técnica de qualidade. Nesse sentido, a servidora-pesquisadora defendeu o predomínio da formação técnica. Por meio das disciplinas da área técnica, os estudantes estariam aptos para atuar no mercado de trabalho.

Sousa (2013) construiu o seu trabalho de acordo com as dimensões definidas para a educação pela Unesco, sendo elas: procedimental, atitudinal, conceitual. Ela defendeu que o EMI deve formar os estudantes de acordo com as necessidades do contexto atual. Nesse sentido, os estudantes devem ter seus processos de aprendizado com base na aquisição de habilidades e competências e de acordo com os princípios do “aprender a aprender”. A ideia de formar um profissional conforme a exigência do mundo do trabalho requer a estruturação de um currículo que abranja saberes gerais e profissionalizantes, para atender às aspirações definidas para o ensino médio e a educação profissionalizante.

Nessa mesma perspectiva, Silveira (2015) assinalou que é fundamental a realização de uma avaliação criteriosa por parte da gestão educacional do IFTO/Palmas acerca dos atuais rumos do EMI, uma vez que este pode se tornar, para os estudantes, somente local para aprendizados de saberes vinculados à formação geral, em detrimento da formação profissionalizante. Para a servidora-pesquisadora, o EMI precisa ser reinventado para a formação de sujeitos ativos, participativos, cooperativos, aptos para a intervenção e problematização do contexto onde se inserem, de modo que o ensino profissionalizante dessa modalidade formativa continue a ser objeto de investimento dos jovens, para construção de seus projetos de vida.

Zibenberg (2016) entende que a proposta de EMI permite aos estudantes a obtenção de uma formação profissional com o desenvolvimento intrínseco da capacidade de responder a demandas levantadas pelo atual contexto de reprodução do capital. Essa proposta comporta a orientação da formação dos estudantes para sua constituição como cidadãos, ao mesmo tempo que agrega uma formação profissional aos seus itinerários.

Acerca da construção do EMI e da importância de cada componente para a construção da modalidade, Soares (2017) assinalou que cada unidade curricular deve propor conhecimentos e saberes que, articulados às competências individuais dos estudantes, conduzam à formação técnica e profissionalizante, considerando os princípios da

interdisciplinaridade, da contextualização e da integração entre a teoria e a prática. Nesse sentido, Boscatto (2017) assinalou que o EMI é uma modalidade em que os estudantes têm acesso à formação propedêutica com a profissional. O ensino de caráter propedêutico deve ser desenvolvido de forma articulada com a formação profissional, numa perspectiva de integração entre os conhecimentos relacionados ao trabalho, à ciência, à tecnologia e à cultura. Para Boscatto, a educação profissional e tecnológica de nível médio faz parte da educação básica e, com isso, segue as orientações curriculares e as finalidades pedagógicas previstas para esse nível e modalidade de ensino, articulando-se aos conhecimentos da formação para o trabalho.

Nessa perspectiva, o curso integrado pode ser definido como um curso no qual o aluno estuda tanto as disciplinas do núcleo comum quanto as disciplinas de uma área profissional específica. Além de oferecer o currículo e a formação do ensino médio, também oferta disciplinas e formação em dada área técnica com o intuito profissionalizante. Assim, o EMI seria a possibilidade de cursar de forma conjunta as disciplinas da área técnica e do currículo comum do ensino médio. Nessas concepções de EMI, o aluno teria uma formação com as disciplinas do núcleo comum que lhe possibilitaria, ao fim do curso, prosseguir os estudos em um curso superior. Assim, a formação integrada permite ao aluno tanto a sua inserção no mercado de trabalho quanto o prosseguimento dos estudos em um curso superior.

Segundo Guedes (2017), o EMI conduz o estudante para uma habilitação profissional com o intuito de facilitar a sua inserção no mundo do trabalho em uma sociedade em constante mutação, ao mesmo tempo que, como está articulado com o ensino médio, prepara-o também para a vida. No contexto atual, além de preparar trabalhadores para enfrentar o mercado de trabalho, os cursos devem preparar o indivíduo para ser um cidadão que saiba trabalhar com pessoas e que, para além da parte técnica, compreenda os aspectos sociais, econômicos e políticos envolvidos nas disciplinas que auxiliarão na sua futura profissão e na vida pessoal.

Para Pereira (2017), o EMI é percebido como um curso que exige muita dedicação, por ser realizado em período integral, com densa carga horária. A integração implica a contínua construção de uma estreita relação entre conhecimentos gerais e específicos ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura. Desse modo, a formação integral implica retirar o foco do mercado de trabalho e deslocá-lo para o jovem, com desejos e potencialidades.

Brito (2011) caracterizou os institutos federais como uma instituição ao mesmo tempo secular e recém-criada. Segundo ela, esse aparente paradoxo pode ser explicado pelas metamorfoses que vêm ocorrendo com a educação profissional no Brasil desde sua criação oficial, em 1909, até sua transformação em institutos federais, já no início do século XXI.

A educação profissional permite ao educando o acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade juntamente a uma formação técnica de qualidade que prima pela fundamentação científica, não somente pela instrumentalização, e pela técnica para atender ao mercado de trabalho (BRITO, 2011). Nesse sentido, o EMI foi definido como uma coadunação de disciplinas técnicas voltadas para as áreas especializadas com o ensino médio de base comum.

Segundo Veiga (2016), a grande vantagem de concluir o EMI seria tornar o estudante apto tanto para cursar o ensino superior quanto para exercer profissionalmente a área técnica de seu curso. Além disso, o servidor-pesquisador assinalou que o aumento da evasão no ensino médio/técnico aponta para uma desarmonia entre a formação específica e a formação geral, além da cisão entre o objetivo educacional e a real conjuntura em que os estudantes estão inseridos.

Na concepção desses trabalhos, o EMI pode levar os estudantes para dois caminhos: o mercado – para aqueles que concluirão a educação básica e precisam urgentemente inserir-se no mercado de trabalho – ou a universidade – para aqueles que frequentam o EMI, mas que não possuem a necessidade imediata de um emprego e um salário. Desse modo, por meio dos estudos analisados, torna-se explícita a ideia de que existem duas linhas de formação, uma para o mercado de trabalho e outra que possibilita a progressão e o acesso ao ensino superior, reforçando, assim, a dualidade escolar brasileira. Trata-se, portanto, de uma compreensão utilitarista, segundo a qual o EMI foi concebido como um produto em oferta na lógica de que, no fim de três anos, os estudantes terão duas possibilidades.

Ao ter em vista a possibilidade de uma dupla certificação e, conseqüentemente, de uma dupla possibilidade de futuro, o EMI forneceria uma formação adicional que permitiria ao estudante exercer, em nível médio, uma profissão. A formação integrada deve proporcionar, ao mesmo tempo, uma ampla instrução acadêmica, para quem pode seguir para a universidade, e uma formação profissionalizante, para o exercício pleno da profissão para aqueles que são obrigados a abandonar os estudos depois da conclusão da formação básica.

A perspectiva exposta nesses trabalhos não permite projetar uma formação humana ampla, geral e irrestrita. Neles, o EMI caracteriza-se como uma concepção que não é capaz de proporcionar uma cidadania plena. No contexto vivido pelos adolescentes da classe trabalhadora, a formação profissional pode, na visão de alguns autores, como os que defendem a proposta da travessia, ser factível, mas, nos moldes defendidos pelas pesquisas citadas anteriormente, não é capaz de formar o ser humano no seu sentido amplo, como sujeito ativo e protagonista de sua história e do seu tempo.

6.2 A DEFINIÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO COMO CAMINHO PARA FORMAÇÃO DE MÃO DE OBRA

A relação entre ensino e mercado é o pressuposto básico da proposta educacional pelo prisma do liberalismo. O liberalismo busca inserir nas escolas princípios empresariais pautados na ideia de capital humano. Nesse viés, a última etapa do ensino médio deve visar ao desenvolvimento de habilidades e competências que promovam o ingresso do jovem no mercado de trabalho formal ou informal ou que proporcionem ocupações que venham a gerar renda, ou seja, uma cultura empreendedora.

Nessa perspectiva, o EMI construído nos institutos federais deve-se pautar nos princípios de competências e habilidades, flexibilidade, empreendedorismo, adaptabilidade, trabalho em equipe e iniciativa. Essa concepção de educação é fruto da divisão do trabalho, da separação da sociedade em classes sociais que teve sua origem com a propriedade privada dos meios de produção.

Essa formação está diretamente relacionada com o processo de acumulação flexível. A aquisição das habilidades e competências requeridas pelo capital abriria o universo da empregabilidade para o trabalhador por proporcionar o saber operativo, dinâmico e flexível. Nesse contexto, acredita-se, então, que o trabalhador pode se manter constantemente em atividade produtiva e geradora de renda em contextos socioeconômicos diferentes e instáveis, podendo, inclusive, transitar por diversas atividades.

Entre os servidores-pesquisadores dos institutos federais que estudam direta ou indiretamente o EMI, existe uma gama considerável de trabalhos que apontam que são esses os princípios que devem nortear os cursos. Para Barreto (2010), entre as características fundamentais da formação profissional, destaca-se o princípio da competência para a laboralidade ou empregabilidade. Cardoso (2012) também acredita na construção de habilidades e competências como função primordial do EMI. Ao analisar o ensino de inglês nessa modalidade, a servidora-pesquisadora assinalou que a principal habilidade demandada é a aquisição da leitura. Segundo Cardoso, todo o planejamento deve voltar-se para as práticas culturais específicas de cada profissão. Esse planejamento deve considerar a realidade cultural e regional de cada estudante, pois a não consideração de cada contexto impossibilitaria a construção de competências para lidar com a diversidade cultural da qual o estudante faz parte, já que as suas habilidades no contexto social serão testadas constantemente.

A dissertação de mestrado de Sousa (2013) possui como referência principal alguns teóricos que defendem a formação baseada em competências. Segundo ela, toda a transmissão de conhecimento é orientada para o desenvolvimento das competências do “fazer”, “saber” e do “ser”. Nessa prática, a formação proporcionada aos jovens no EMI não visa apenas ao desenvolvimento de competências intelectuais e à formação para o mercado de trabalho, mas também ao afloramento da qualidade de sua dimensão humana e à preparação para participar de uma sociedade concretamente complexa. Para Sousa, um caminho para efetivação desse projeto seria por meio de uma proposta educacional baseada na resolução de problemas. Nela, a aquisição do conhecimento por meio de situações-problemas moveria os estudantes na busca de novas formas de compreender e atuar sobre as situações concretas que encontrarão ao longo da vida.

Para Figliuolo (2010), uma das formas de construir as qualidades necessárias para inserção do trabalhador no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo brasileiro se dá por meio do investimento da rede federal em sua relação com o empresariado. Isso abriria oportunidade de empregabilidade para o egresso. Além disso, é fundamental que a rede estude as necessidades momentâneas do mercado. Figliuolo defende ainda que os institutos federais fundamentem sua concepção de educação no estabelecimento de novas relações entre a formação de trabalhadores intelectuais e manuais e as necessidades do mercado. Com base nesse prognóstico, a servidora-pesquisadora criticou a insistência da rede em fornecer uma formação ancorada no modelo fordista/taylorista ao mesmo tempo que defende a formação profissional polivalente, capaz de compreender e de enfrentar as mudanças presentes e futuras.

Para a construção deste modelo de formação, elaborada de acordo com a relação instituto federal-empresa, o estágio é um instrumento fundamental. Segundo Santos (2009), para uma boa política de estágio, a escola precisa planejar, acompanhar sua execução, avaliar constantemente seus métodos e manter-se atualizada. Para isso, a integração com o mercado produtivo é primordial, já que é por meio dele, em regime de cooperação, que a atividade se realizará. Assim, cabe ao instituto federal preparar seus alunos com os conhecimentos necessários para os aproximar do mundo do trabalho, de forma consciente e crítica.

Para Carvalho (2010), no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, a educação profissional é fundamental para o processo de inclusão dos jovens no mercado de trabalho. Definindo essa necessidade como uma nova alfabetização, a formação profissional é, segundo o servidor-pesquisador, o caminho possível para minimizar a exclusão social e um meio para uma vida digna, já que permitiria o acesso aos mais variados direitos, fundamentalmente ao emprego.

Ao analisar a importância de *softwares* como ferramenta no processo de ensino no EMI, Martins (2011) afirmou que o grande mérito dessa modalidade de ensino é garantir uma formação profissional já na educação básica. Em suas palavras: “quando o plano de expansão e interiorização da educação profissional do MEC se completar, o IFTO deverá oferecer metade de suas vagas para o ensino médio integrado ao profissional, para dar ao jovem uma possibilidade de formação já nessa etapa de ensino” (MARTINS, 2011, p. 35).

Outros conceitos trazidos do meio empresarial e incorporados na construção do EMI em uma perspectiva liberal são os de eficiência, desempenho e eficácia. A aquisição dessas competências deveria ser constantemente verificada ao longo do processo educacional por meio de avaliações institucionais e individuais. Nessa concepção, a avaliação institucional é um instrumento gerencial e pedagógico que envolve aferição e construção. Além disso, ela possibilita a adequação e a qualidade do desempenho institucional com base em critérios construídos de acordo com as necessidades do mercado, gerando, assim, insumos para o processo de tomada de decisão e constituição de resultados.

Nessa concepção economicista, a educação profissional é um alicerce fundamental para promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho. Para Loureiro (2013), os novos trabalhadores precisam adaptar-se aos novos tipos de trabalho. Neles, os empregados encontrarão pressão, necessidade do alcance de metas e tantas outras exigências feitas pelo mercado de trabalho. O EMI deve proporcionar aos jovens a vivência, no âmbito escolar, de valores e conceitos que encontrarão na realidade laboral. Desse modo, a instituição proporcionaria à juventude não somente a apropriação da teoria, mas também caminhos para a transformar em prática.

De acordo com Vieira (2013), a educação profissional coloca o cidadão ante o desenvolvimento individual e coletivo. Ela é capaz de criar oportunidades de compreensão do processo de trabalho conforme é possível interagir com os meios de produção de acordo com as necessidades e os interesses de cada indivíduo. Para Vieira, a educação deve orientar não apenas para a solução de problemas coletivos, mas individuais. Nesse sentido, os princípios de formação proclamados pelo curso médio integrado bem como as escolhas profissionais e os interesses pessoais dos estudantes precisam estar em sintonia. Nessa mesma perspectiva, Pinto (2015) assinalou que o ensino proporcionado pelo EMI precisa ser eficaz e de qualidade, garantindo a inserção dos alunos na atual conjuntura social, que exige, segundo ela, qualidades como flexibilidade e capacidade de adaptação, além de demandas crescentes por conhecimentos que proporcionem crescimento pessoal.

Para Floro (2016), os institutos federais aproximaram-se, ao longo de sua história secular e também recente, mais do *éthos* empresarial, largando para segundo plano o *éthos* acadêmico/universitário. Por exemplo, ao analisar a gestão institucional, a servidora-pesquisadora assinalou que ela se aproxima mais de uma perspectiva gerencialista do que pedagógica e educacional.

Com relação aos objetivos da formação educacional, Floro (2016) argumentou que a principal finalidade se refere à preparação polivalente e multifuncional demandada pelo mercado de trabalho. Nesse sentido, a própria instituição deve ser concebida como uma espécie de laboratório, no qual deverá prevalecer a economia de custos por meio da intensificação do aproveitamento da força de trabalho.

Segundo Silveira (2016), os institutos federais têm como foco a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias. Para ela, a instituição deve responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais. Corroborando essa mesma lógica, Carlos Eduardo Silva (2017) defendeu que a educação profissional precisa ser pensada como um meio de articulação entre a escola, o trabalho e o currículo. Desse modo, o EMI, mesmo que tenha como característica a formação geral, deve ser mesclado por conhecimentos específicos capazes de tornar o estudante apto para o exercício de determinada profissão.

O maior desafio para as instituições educacionais (especialmente para aquelas que trabalham com a formação profissional), de acordo com Ramos (2016), é conciliar a profissionalização com o ensino voltado para a cidadania, ou seja, formar seres humanos capacitados profissionalmente para o mercado de trabalho e para a vida em geral, com a visão e o domínio prático e teórico-científico de todo o processo produtivo, como também formar pessoas reflexivas e críticas, conscientes do mundo que as cerca e das forças políticas e econômicas que estão em disputa. Além disso, Ramos assinalou que muitos cursos técnicos integrados ao ensino médio, especialmente o curso de agropecuária, padecem da falta de condições materiais para aulas práticas, além de possuírem em suas propostas curriculares aulas teóricas em excesso, que, em última instância, acabam suplantando as aulas práticas. Apesar de ressaltar que as aulas teóricas são importantes, o servidor-pesquisador argumentou que a ausência de práticas no processo educativo o torna enfadonho, ineficaz, podendo gerar sensação de incapacidade nos estudantes.

Por meio dessas teses e dissertações, demonstra-se que, para esses servidores-pesquisadores, os institutos federais e, prioritariamente, o EMI devem adaptar suas propostas

às necessidades do processo de acumulação flexível do capital, pois, nessa realidade, os trabalhadores devem ser flexíveis e polivalentes. A proposta educacional que deve nortear o EMI precisa ser dinâmica e proativa, cabendo a ela assegurar o domínio dos saberes fundamentais para as práticas sociais, com a capacidade de propiciar o desenvolvimento de competências e habilidades que permitam ao estudante ser um eterno aprendiz.

Nessa maneira de pensar o EMI, os conhecimentos construídos pela humanidade e transmitidos pela educação escolar são submetidos à formação técnica, possibilitando uma formação profissional de acordo com as demandas conjunturais e estruturais do setor produtivo.

Essa forma de arquitetar o ensino integrado não contempla os aspectos da formação integral defendida pela lei de criação dos institutos nem os aspectos políticos, sociais e culturais que permitem o desenvolvimento da autonomia e da autodisciplina fundamentais no processo de construção da omnilateralidade e da unitariedade.

6.3 O EMI COMO PROPOSTA DE TRAVESSIA PARA A ESCOLA UNITÁRIA E PARA A CONSTRUÇÃO DO SER HUMANO OMNILATERAL

Diversas pesquisas realizadas por técnicos administrativos e por docentes lotados nos institutos federais que possuem como objeto de estudo, direta ou indiretamente, o EMI e que foram publicizadas por teses e dissertações defendidas nas mais diversas universidades brasileiras por meio de seus programas de pós-graduação defendem que essa modalidade de ensino é o caminho, ou melhor, a travessia, para a construção de uma escola unitária e para a formação de um ser humano omnilateral.

Para Porto (2011), a proposta de EMI aparece como alternativa à histórica dualidade educacional. Com base nesse conceito, a servidora fez uma crítica à concepção de EMI como uma simples soma das disciplinas de formação geral com o conteúdo de formação técnica. Segundo ela, a transformação da proposta nessa simples justaposição de conteúdos significa uma minimização do próprio sentido de integração que deve permear essa formação.

O currículo integrado, de acordo com Porto (2011), é apenas uma parte que compõe a totalidade que o EMI representa. Não é somente o currículo que dará organicidade ao ensino integrado, mas um conjunto de atitudes e ações políticas e pedagógicas. A servidora-pesquisadora questiona também a ideia de integração como sinônimo de ensino interdisciplinar. Para ela, a articulação entre formação geral e específica deve ser elaborada com base na noção de práxis, uma vez que esse conceito incorpora valores políticos, sociais, éticos, científicos e

históricos. Além disso, por meio desse conceito, o EMI se pautaria pela busca da transformação social e não apenas para uma simples compreensão da realidade. Nessa perspectiva, o EMI tem por objetivo a formação de trabalhadores para uma determinada habilitação técnica articulada ao processo de elevação da escolaridade desses sujeitos, buscando romper com a lógica do “saber-fazer” que tem exercido forte influência nos processos de formação do trabalhador.

Ao analisar a formação do técnico em agropecuária na região norte do estado de Minas Gerais, Mendes (2013) assinalou que esse curso provocou transformações sociais, econômicas, regionais e culturais na realidade local. Isso ocorreu, ou melhor, ocorre, por uma sólida formação oferecida aos técnicos proporcionada por um modelo que favoreceu a elevação da escolaridade e a inserção dos jovens no mundo do trabalho.

Em sua dissertação, Pedrosa (2013) criticou a concepção de EMI como uma somatória de disciplinas da base comum com a profissional. Para ela, essa concepção de EMI como somatória ou justaposição que não articula formação propedêutica e profissional não corresponde nem mesmo ao que é demandado pelas novas necessidades de reprodução do capital. No entanto, em uma perspectiva não simplória, a formação dos jovens descendentes de trabalhadores por meio do EMI possui implicações relevantes para a construção de outro mundo. Para a servidora-pesquisadora, essa modalidade possibilita aos jovens o domínio dos conhecimentos que levam ao desenvolvimento cognitivo e formativo, além de uma visão crítica da realidade que está posta, também com o intuito de modificá-la.

Para Chisté (2013), o único ensino da técnica útil é aquele que transmite fundamentos científicos, ou seja, conhecimentos que permitam a compreensão para além da técnica e que levem ao saber criador e criativo. A servidora-pesquisadora defendeu que é função dos institutos federais estimular os jovens a utilizarem sua capacidade de criação. Essa capacidade deve combinar elementos provenientes de sua imaginação e de suas experiências anteriores. Nessa perspectiva, a instituição deve proporcionar diversas, diversificadas e desafiadoras experiências, aumentando o repertório e, conseqüentemente, as possibilidades de novas combinações e construções do conhecimento.

O EMI tem como objetivo principal, segundo Corrêa (2014, p. 81), articular o ensino médio à formação profissional e “buscar recuperar, no atual contexto histórico e sob uma específica correlação de forças entre as classes, as concepções de educação politécnica, educação omnilateral e escola unitária”. Nesse viés, o EMI não pode desconsiderar o conteúdo político da relação trabalho-educação, pois as suas desconsiderações transformariam o EMI apenas em mais uma modalidade entre as várias propostas liberais já existentes. Defendendo explicitamente a ideia de travessia, a servidora-pesquisadora assinalou que, apesar dessa

perspectiva de longo prazo, o EMI não pode ser confundido com essas propostas, pois a sociedade regida pelo capital não permite a concretização da educação nesses termos.

Nunes (2014) trouxe para o debate a questão sobre a ética na formação educacional proporcionada pelo EMI. Para o servidor-pesquisador, o conceito de integração na educação profissional, científica e tecnológica está diretamente vinculado à concepção de escola unitária e politécnica ou à educação tecnológica. O pesquisador assinalou ainda que, mesmo na formação profissional, o estudante que optar por cursá-la por meio do EMI também possui o direito à formação humana. Nessa mesma perspectiva, Carneiro (2015) afirmou que a adjetivação da palavra educação por profissional, científica e tecnológica deve ser o foco da rede federal. Isso permitiria a construção da profissionalização nos parâmetros mais robustos provenientes tanto das dimensões científicas e tecnológicas quanto da indissociabilidade entre teoria e prática.

A oferta de uma habilitação profissional, segundo Porto Júnior (2014), não elimina a necessidade de que os cursos do EMI devam ter caráter abrangente, de forma que garanta o domínio, por parte dos estudantes, das bases científico-tecnológicas e humanístico-artísticas das várias áreas do conhecimento. É fundamental a incorporação da ideia de práxis, da vinculação dos conhecimentos à concretude, à vida real, representada pelo mundo produtivo.

Para Porto Júnior (2014), a associação do acesso ao conhecimento historicamente construído a uma habilitação específica possibilita uma capacidade de abstração por parte dos estudantes que transcende os conteúdos desenvolvidos em sala de aula. Além disso, o servidor-pesquisador defendeu a flexibilização dos currículos dos cursos técnicos, como também do ensino médio de forma geral.

Considerando as exigências do processo de acumulação flexível, Silva (2014) afirmou que a globalização difundiu que a concepção de educação ao longo da vida por meio da qualificação profissional representa a melhor alternativa para a classe trabalhadora se inserir no mercado de trabalho, seja pelas vias de uma formação aligeirada e compensatória, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), seja pela formação profissional de ensino médio, em qualquer uma de suas formas de articulação com o ensino médio.

Para Artiaga (2015), mais do que formar para a empregabilidade e o mercado de trabalho, o EMI deve preparar o ser humano para a construção autônoma e cidadã de uma carreira, para o exercício de profissões e ofícios que tenham nas mudanças operacionais e no dinamismo a única constante. Nesse sentido, a integração da formação básica com a formação

profissional possibilitaria aos estudantes acesso aos bens científicos e culturais da humanidade ao mesmo tempo que permitiria realizar sua formação técnica e profissional.

Essa formação, segundo Artiaga (2015), diferencia-se dos projetos vinculados aos interesses de mercado, uma vez o EMI propõe a superação dessa perspectiva reducionista. O EMI é uma proposta educacional que pretende formar um profissional crítico, que seja capaz de refletir sobre sua condição social e participar das lutas em favor dos interesses coletivos.

Lins (2015) definiu o EMI como o modelo educacional no qual o estudante escolhe, mediante uma seleção, uma habilitação profissional que pretende cursar de forma integrada ao ensino médio. Ou seja, a formação escolar de nível médio deverá ser pautada na articulação entre os conhecimentos gerais e específicos da habilitação profissional escolhida. Sem a integração, o ensino médio brasileiro continuará com dois itinerários paralelos de ensino relacionados à condição socioeconômica dos sujeitos e reproduzindo, por meio da educação, a mesma realidade de seus ancestrais (LINS, 2015). Desse modo, o EMI é uma forma de luta contra um modelo de educação profissional instrumentalizado, antidemocrático e já superado pela própria dinâmica do capitalismo.

Marçal (2015) define o EMI como alternativa à histórica dualidade estrutural da educação brasileira. Ele defende que, se o EMI for construído com vistas à formação humana integral e com o trabalho como princípio educativo, pode tornar-se uma experiência concreta ao enfrentamento à lógica de uma formação ampla e profunda para alguns e curta e aligeirada para a maioria da juventude brasileira.

A principal arma proporcionada pelo EMI à juventude brasileira, para Marçal (2015), é a garantia da integralidade da educação básica, ou seja, é uma proposta educacional que contempla tanto o acesso e o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados pela humanidade, como linguagens, matemática, ciências humanas e naturais, quanto os objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões. Para que isso aconteça, o EMI precisa se consolidar como alternativa à dualidade estrutural e assim se apresentar como uma possibilidade viável para o ensino médio das diferentes redes públicas (MARÇAL, 2015). Além disso, o servidor-pesquisador ressaltou que apenas a concretização de ações de caráter interdisciplinar não são capazes de garantir a integração na perspectiva que fundamentou a proposta de EMI que vem sendo debatida desde o Decreto nº 5.154/2004. Desse modo, Marçal combate a ideia de interdisciplinaridade como sinônimo de formação humana integral e do trabalho como princípio educativo, pois resumir o EMI à interdisciplinaridade é uma redução dessa forma de ensino médio.

Para Vasconcelos (2014), a implementação do EMI pressupõe mudanças na prática docente, além da necessidade de construção de novas formas de ensinar com o intuito de integrar conhecimentos de formação geral e profissional. Partindo dessa concepção, a servidora-pesquisadora diferencia interdisciplinaridade e integração de saberes. No entanto, embora distintos, esses conceitos não são excludentes. O estabelecimento de relações entre as disciplinas escolares, ou seja, o diálogo entre elas em diversos graus de colaboração configura uma perspectiva interdisciplinar de abordagem do conhecimento escolar.

A consolidação do trabalho como princípio educativo no EMI, segundo Vasconcelos (2014), possibilita a materialização de uma escola única de ensino politécnico, que viabilize aos trabalhadores uma inserção crítica e criativa no mundo do trabalho e na vida, contribuindo, assim, para a transformação das relações sociais de produção. No entanto, Vasconcelos (2014) assinalou que os currículos vão se formando em função da demanda do mundo moderno. Por esse viés, o trabalho como princípio educativo deve ser visto somente em sua perspectiva histórica. A desconsideração da perspectiva ontológica do conceito ocorre, segundo a servidora-pesquisadora, porque é através da forma que o trabalho assume na contemporaneidade que surge o princípio orientador do currículo na escola básica e é assim que o trabalho constitui princípio educativo na escola, especialmente no ensino médio.

Ao estabelecer o EMI como prioridade, o governo colocou, segundo Maciel (2016), essa política como ação estruturante do Estado, estabelecendo a educação profissional como um direito da juventude trabalhadora. Assim, o EMI configura-se como um espaço privilegiado para ensaio da realização de uma formação integral que tome o princípio do trabalho em sua dimensão ontológica. Nessa proposta, o EMI constitui um elemento capaz de assegurar a qualidade do ensino médio, pois, ao integrar as dimensões do conhecimento, garante-se a unidade historicamente rompida entre educação propedêutica e preparação para o trabalho.

Além disso, Maciel (2016) critica a concepção do EMI na perspectiva liberal. Sob essa égide, mesclam-se propostas impostas pela teoria do capital humano, tendo em vista a ideia de empregabilidade. Além disso, por meio de novos conceitos, como empregabilidade e empreendedorismo, promove-se o rejuvenescimento e coloca-se uma nova roupagem na teoria que percebe o ser humano apenas como um meio para reprodução do capital. Nessa ótica, os cidadãos passam a ser vistos como consumidores racionais que devem saber aproveitar as oportunidades. Para a servidora-pesquisadora, esses conceitos acrescidos das ideias de flexibilidade, adaptabilidade e espírito empreendedor, vendidas como capacidades fundamentais do trabalhador do século XXI, estão influenciando de forma contundente a construção do EMI. Nessa perspectiva, a formação que visa formar para o trabalho, ao mesmo

tempo que é situada no rol do direito, é lançada à condição de mercadoria quando passa a ser tratada como aquela que preparará o estudante para o emprego, formando o indivíduo para que seja capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação.

Para Maldaner (2016), a qualificação concebida por meio do EMI deve ser para além da técnica. Ela deve possibilitar a compreensão acerca do significado do trabalho no modo de produção capitalista, especialmente como ele se dá no regime de acumulação flexível. Para o servidor-pesquisador, o aumento das qualidades do trabalhador por meio de uma educação que permite simplesmente o aumento das condições de empregabilidade do indivíduo não significa necessariamente a garantia de lugar no mercado, porque não há lugar para todos.

Para implementar a proposta na perspectiva de Maldaner (2016), é fundamental a transformação dos cursos de formação docente para a EPT. Essa nova formação deve possibilitar o acesso a um conhecimento que leve o EMI para além da formação técnica no sentido do domínio de conteúdo específico. Além disso, essa formação pressupõe um compromisso político para com a classe que vive do próprio trabalho, ou seja, para a classe trabalhadora. É necessário que a formação dos profissionais da educação que trabalham na educação profissional e tecnológica satisfaça exigências epistemológicas, políticas e pedagógicas.

Defendendo a perspectiva da construção de um caminho para outro modelo de escola, Maldaner (2016) afirmou que as políticas de EPT do período 2003-2009 traduzem concepções teóricas fundamentadas em Marx e Gramsci que, sob os conceitos de politecnicidade e omnilateralidade, integram a relação trabalho e educação e, por isso, estão orientadas para os que vivem do trabalho.

Natividade (2016) defende o EMI como um elemento que permite ao cidadão que concluiu o curso ter o domínio dos conhecimentos científicos e práticos. O conhecimento proporcionado pelo curso deve dar condições aos estudantes de optarem ou pelo prosseguimento dos estudos em nível superior ou pelo mundo do trabalho, com uma formação profissional. Desse modo, o EMI possibilita o acesso direto à educação superior para aqueles que possuem estabilidade econômica, e, para os demais, o curso oferece condições para inserção no mundo do trabalho ou ainda o acesso à universidade em um momento posterior, ou seja, depois que estejam superadas as dificuldades econômicas e sociais e que os alunos consigam produzir sua própria existência.

Ao definir o EMI como uma miragem para a construção da politecnicidade, Bezerra (2012) assinalou que a proposta de EMI bem como as outras formas de articulação com a educação profissional técnica constituem, na perspectiva oficial, uma possibilidade de diversificação

curricular que dá um incremento na formação dos que não possuem o “privilégio” de ir imediatamente para o ensino superior. O objetivo profissionalizante deve, no entanto, ser entendido como uma possibilidade a mais para a construção de vida dos estudantes, o que só é possível se a formação ampla e integral for garantida.

Para Anjos (2013), o entendimento do EMI como uma travessia possui duas demandas indissociáveis: o acesso ao trabalho e a continuidade dos estudos. Para essa construção, as categorias que norteiam a integração, mais precisamente os conceitos de politecnia, o trabalho como princípio educativo, a formação omnilateral, o trabalho, a ciência e a cultura, devem fazer parte do fazer pedagógico do docente. Além disso, a autora assinalou que o trabalho como princípio educativo não se confunde com o “aprender fazendo” nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho.

Reis Júnior (2017) afirmou que a criação e instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica pela Lei nº 11.892/2008 deve ser vista como mola propulsora de uma nova realidade desenvolvimentista que estava sendo construída no Brasil. Por meio dela, mais precisamente do EMI, seria alavancada uma formação média técnica vinculada diretamente ao desenvolvimento dos fundamentos da ciência e da tecnologia.

Ao analisar o Decreto nº 5.154/2004 que possibilitou a abertura do EMI, Freitas (2012) assinalou que ele deve ser visto como uma solução transitória, pois é importante que a sociedade avance ao ponto de garantir à juventude o direito de escolher uma profissão somente a partir dos 18 anos de idade. Partindo do EMI como direito, a servidora-pesquisadora defendeu a necessidade do professor saber integrar os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos que compõem o núcleo comum e os conhecimentos e habilidades relativos ao curso técnico.

Vários autores defendem o EMI como um caminho para a construção da escola unitária e da luta pela formação omnilateral. Entre eles, Mendonça (2016) assinalou que todos os jovens deveriam estar em uma escola média politécnica, porém não vinculada imediatamente ao mundo do trabalho no sentido da profissionalização.

Garcia (2017) afirmou que o EMI busca referenciar o ensino médio na tentativa de corresponder às necessidades de formação dos jovens brasileiros para se inserirem na vida profissional, uma vez que a realidade capitalista impõe à maioria desses jovens a necessidade da entrada precoce no mercado de trabalho. Nessa mesma linha, Rosângela Silva (2017) argumentou que a institucionalização do EMI pressupõe uma necessária revisão de paradigmas, minimizando os impactos históricos produzidos pela divisão social do trabalho, que engendrou

a atual sociedade dual, alicerçada na separação entre aqueles que teorizam e aqueles que efetivamente executam.

6.4 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A INTERDISCIPLINARIDADE: UM CAMINHO PARA A ESCOLA UNITÁRIA?

Entre os servidores-pesquisadores que analisaram o EMI nos institutos federais, vários defenderam o modelo como um caminho para a construção de uma escola unitária e da formação omnilateral. No entanto, apesar dessa fundamentação teórica, muitos observaram na realidade concreta entraves/obstáculos que dificultavam essa construção. Além disso, diversos pesquisadores utilizaram em seus trabalhos o conceito de integração como sinônimo de interdisciplinaridade. Apesar da importância do trabalho interdisciplinar, visto como sinônimo de EMI, ele acarreta a redução na proposta de travessia, ou seja, o EMI seria apenas mais uma possibilidade metodológica de ensino.

Os institutos federais, segundo Sá (2014), são instituições criadas para atuarem na formação profissional, visando atender às necessidades do mercado e, ao mesmo tempo, comprometendo-se com a formação profissional integral sem se esquecerem da responsabilidade de formação cidadã proclamada pela Constituição Federal de 1988. Para a servidora-pesquisadora, a formação profissional que procura atender às necessidades do mercado é também capaz de atuar na formação que conduza à cidadania.

Para Rosa (2015), as leituras sobre o ensino integrado no nível médio permitem entender que a expressão EMI é a mais utilizada. Ela atribui a necessidade de desenvolver a formação geral, própria do nível médio, conforme estabelecido pelo Decreto nº 5.154/2004, por ser o ensino técnico considerado apenas uma formação complementar da última etapa da educação básica.

Leite (2014) analisou o EMI e o currículo da educação profissional técnica integrada ao ensino médio como um campo discursivo, caracterizado por discursos ainda dispersos. Ele está continuamente em disputa pela fixação de significados em relação ao campo da discursividade, sendo permeado por diferentes projetos de sociedade, de identidade e de educação.

Bentes (2009) compreendeu os fundamentos do currículo integrado com base no que chamou de pedagogia da interdisciplinaridade. Para ele, esse método é capaz de reunir o saber, delimitar as fronteiras dos conhecimentos e entender a complexidade do mundo. Desse modo, o que se buscaria por meio do EMI é a reconstituição da totalidade dos saberes representados

pelos fenômenos ou fatos. Isso ocorreria não mais pela prática disciplinar fragmentada, mas de forma contextualizada, por uma análise mais apurada da realidade que pretende ir além das aparências fenomênicas. Além disso, o servidor-pesquisador assinalou que cabe à educação preparar o cidadão dotando-o de capacidades, habilidades e conhecimentos que permitam sua inserção e manutenção no mundo do trabalho de forma crítica, criativa e produtiva.

Para Cariello (2009), por exemplo, a interdisciplinaridade possui a capacidade de transformar o currículo do ensino médio brasileiro. Nesse trabalho, a servidora-pesquisadora dedicou um capítulo para a definição do que significa interdisciplinaridade. Ela acredita ser fundamental a construção, por parte dos professores, de atitudes interdisciplinares. A nova metodologia levaria à tomada de posição ante os processos educativos, com o intuito de colaborar para a formação de uma equipe pluridisciplinar de professores e estudantes que trabalhem de maneira realmente integrada. E, para que se desenvolva no EMI o currículo integrado, os docentes precisam operar com seus conteúdos de maneira articulada, de modo interdisciplinar (CARIELLO, 2009). Os educadores necessitam construir práticas de reflexão com o intuito de romper com a separação entre teoria e prática, entre o saber e o fazer.

Silva (2009) também definiu o EMI em uma perspectiva interdisciplinar: esse novo modelo tem como princípio a superação da fragmentação do conhecimento dos modelos de produção e de hegemonia econômica. Para isso, é necessário a concretização de um currículo que consiga integrar os conhecimentos, trabalhar os conteúdos culturais e que também esteja voltado para os problemas sociais e ambientais existentes no século XXI.

A proposta de integração curricular, segundo Silva (2009), deve ser realizada por meio da articulação curricular entre o ensino médio e o ensino técnico, possibilitando a construção de uma proposta única. Isso é possível por meio da simultaneidade entre os conhecimentos propedêuticos e os conhecimentos técnicos, orientada pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.

O currículo que organiza o ensino em disciplinas isoladas, de acordo com Silva (2009), dificulta a aprendizagem e submete os estudantes a uma grande quantidade de conteúdo. Já o currículo integrado propicia uma articulação entre os diversos conhecimentos, um melhor aproveitamento do tempo e evita a repetição de conteúdos comuns. Pelas informações citadas, percebe-se que a modalidade de currículo integrado traz consigo uma abertura e uma facilidade para o professor explorar a interdisciplinaridade e fazer uma relação entre os diversos conhecimentos. Para o servidor-pesquisador, a interdisciplinaridade é a ação prioritária e o grande orientador para a integração curricular dos diversos conhecimentos.

Para Andrade (2014), a interdisciplinaridade na oferta de cursos favorece a polivalência, e esses dois aspectos não podem ser separados, pois são componentes das relações sociais concretas em que os alunos estão inseridos como cidadãos. Rodrigues (2016) também afirmou que o princípio fundamental do EMI é a interdisciplinaridade. Integrar saberes não é somente unir, mas principalmente interagir com os saberes, fundamentalmente quando se trata de uma instituição de educação profissional que possui em seu dispositivo legal a imposição da prioridade de oferecimento do EMI.

Por meio de sua tese, Rodrigues (2016) compreendeu a integração curricular como metodologia, como caminho e complementação de um processo em desenvolvimento. Dessa forma, a articulação dos saberes se dá por meio da pedagogia de projetos. Essa metodologia proporcionaria um trabalho coletivo entre alunos e professores, integrando diferentes tipos de atividade e potencializando as capacidades já desenvolvidas por cada um.

O EMI, segundo Braga (2013), é uma política pública marcada por elementos contraditórios no que se refere à política educacional para o mundo do trabalho. O modelo de EMI, para ser concretizado na perspectiva de Braga, deve focar-se não em disciplinas, mas em processos ou fenômenos considerados importantes, estudando-os em sua forma complexa, como eles são encontrados na realidade, e aportando na análise do objeto as contribuições das diversas disciplinas, de forma integrada. Nessa mesma perspectiva, Mariano (2015) assinalou que a adoção da pedagogia das competências implica não organizar o currículo por um rol de “conhecimentos sistematizados”, mas por meio das chamadas competências, dando-se a seleção de conhecimentos a reboque do desenvolvimento de competências, pela proposta ser pautada pela resolução de problemas e a ação voltada para resultados.

Zukowski (2013) definiu que o principal objetivo do EMI é o de romper as barreiras entre o conhecimento científico e o conhecimento específico voltado para a prática profissional, atingindo um contexto social que é o de proporcionar aos jovens a possibilidade de inserção no mundo do trabalho ao mesmo tempo que poderão dar prosseguimento aos estudos. Nesse sentido, apesar de não se dar na forma idealizada, o curso possibilita tanto a formação profissional quanto a continuidade dos estudos em nível superior, garantindo, assim, o objetivo de formação básica.

Zukowski (2014) mistura conceitos provenientes tanto da pedagogia histórico-crítica, de Gramsci, de Marx, quanto da chamada pedagogia do “aprender a aprender”. Para a servidora-pesquisadora, os cursos e as modalidades ofertadas pelos institutos federais devem proporcionar itinerário formativo que contemple o desenvolvimento de competências e habilidades que preparem o egresso para criar oportunidades de ação profissional e não depender única e

exclusivamente de um contrato de trabalho. Desse modo, o conceito de empregabilidade está diretamente relacionado à educação profissional e aos institutos federais como instituição voltada para o ensino profissional. A educação profissional é considerada complementar à educação básica e deve objetivar a empregabilidade. Assim, a pesquisadora concluiu que é consenso que a formação profissional ofertada pelos institutos federais deve promover a empregabilidade, atendendo inicialmente aos setores produtivos.

Estivalete (2014) também analisou a importância do currículo integrado para a construção do EMI. Por meio da organização curricular, os componentes do ensino técnico são distribuídos com os componentes da educação básica, com o objetivo de garantir a formação básica aliada ao preparo profissional. Desse modo, a integração curricular deve ser compreendida como um processo de desconstrução de demarcação de fronteiras de cada componente, associada ao combate às ideias que sustentam a dualidade secular da educação no Brasil.

Com relação aos objetivos da formação integrada, Estivalete (2014) assinalou que o currículo integrado precisa ter como objetivo e aproveitamento as necessidades e os interesses dos discentes no processo pedagógico, por meio de programas democráticos voltados para soluções no sentido de enfrentar os elementos do cotidiano de dentro ou de fora das instituições educativas. Para isso, é fundamental a construção efetiva de posturas interdisciplinares, que se mostram sensíveis às demandas coletivas.

Ao analisar a criação do EMI, Hannecker (2014) afirmou que ele não requer apenas matrícula única, mas especialmente um planejamento integrado em que as ementas e as práticas de ensino se complementam. No EMI, mais precisamente por meio do seu currículo integrado, as áreas de conhecimento não estão isoladas, permitindo que um mesmo conceito possa ser trabalhado por diversas áreas, o que caracteriza, nesse caso, a interdisciplinaridade (HANNECKER, 2014).

Desse modo, Hannecker (2014) assinalou que o currículo integrado é um conjunto de ações educativas que estão relacionadas com ensino e trabalho, problemas e hipóteses de soluções de problemas, tendo como pano de fundo as características socioculturais. Assim, concluiu-se, por meio do trabalho, que, para a melhoria do EMI, é necessário repensar três pontos: as estruturas pedagógicas de planejamento escolar, o projeto político pedagógico e também as metodologias de interação entre conhecimentos básicos e específicos da educação escolar.

Menezes (2012) defendeu o EMI como sinônimo de interdisciplinaridade, uma vez que, nele, não haveria espaço para fragmentação e compartimentação do conhecimento. Citando os

professores de matemática e português como exemplo, a servidora-pesquisadora afirmou que esses profissionais “precisam trabalhar em conjunto com os professores das disciplinas denominadas específicas. Este trabalho conjunto deve ocorrer ao longo de todo o processo, iniciando-se desde o momento de planejar as ações que serão desenvolvidas, as metodologias a serem adotadas e os instrumentos de avaliação que serão utilizados” (MENEZES, 2012, p. 98-99).

Além disso, para conseguir chegar a uma pedagogia integrada, Menezes (2012) observou que, desde o planejamento do curso até o momento da avaliação, os docentes precisam trabalhar coletivamente em forma de projetos que devem ser desenvolvidos pelos professores das diversas áreas do conhecimento.

Corrêa (2016) assinalou que o EMI sofre um processo de interpretações, reinterpretções e recontextualizações desde a sua formulação até a prática diária dessa modalidade de ensino. O EMI, em sua visão, é parte de uma rede de ações desencadeadas pela criação dos institutos federais, haja vista que os institutos atuam em diversos modelos e níveis de educação. Nesse modelo, o autor afirmou que a ideia de integração nos princípios da interdisciplinaridade e/ou justaposição e ainda da formação profissional vista como complemento ao ensino médio descaracteriza o significado omnilateral.

Além disso, para Corrêa (2016), se o EMI for visto como dois cursos que ocorrem de forma simultânea, ele representará uma superposição de formações, uma hierarquização na qual, para alguns, o essencial é o ensino médio como fonte para ingresso no ensino superior, ao mesmo tempo que, para outros, a formação técnica destaca-se como a possibilidade de acesso mais rápido ao mercado de trabalho. Esse modelo pode, segundo o servidor-pesquisador, configurar uma dificuldade para que o estudante perceba as inter-relações e suas diferentes aplicações, visto que as disciplinas continuam sendo trabalhadas na forma de compartimentos isolados, tendo, nesse caso, além daquelas já previstas no currículo do ensino médio, outras pertinentes à área técnica de cada curso.

Ferraz (2015) definiu que a ideia de eficácia no processo educacional é aquela em que o maior número possível de estudantes consegue obter um bom desempenho acadêmico, ou seja, a capacidade que têm as instituições de ensino de influenciar o desenvolvimento do estudante mais do que seria esperado, levando em conta a realidade social, cultural e econômica. Esse conceito diz respeito a uma escola de qualidade promotora da equidade, que tem como foco a educação como direito público subjetivo e como direito humano. A educação técnica profissionalizante, na perspectiva de Ferraz (2015), constitui um dos centros da atenção das

políticas educacionais que têm como foco a empregabilidade, como também o atendimento ao mercado, conforme a lógica neoliberal.

Em sua análise, Melo (2015) baseou-se nos teóricos que defendem a ideia de travessia. E afirmou que a continuação dos estudos é uma trajetória possível após o EMI, mas a finalidade dele é a formação para o mundo do trabalho, pelo trabalho.

Para Pontes (2012), a proposta de EMI pressupõe o compromisso do coletivo em se reunir constantemente para se capacitar, refletir, conceber, avaliar e redirecionar o desenvolvimento dos cursos. Sua vivência não pode ser assumida com uma partição de objetivos e ações desarticuladas. Nessa perspectiva, é preciso não apenas a instituição favorecer tempo/espaço para a articulação entre os professores, mas investir continuamente em mecanismos democráticos de discussão e estudos sobre princípios e fundamentos do EMI e avaliação sobre o seu andamento, buscando-se o engajamento coletivo no seu desenvolvimento. Não é apenas o domínio da dimensão pedagógica que respalda uma proposta que se define como alinhada aos propósitos emancipatórios, mas o compromisso com determinada finalidade educativa.

O grande desafio acerca do EMI, segundo Roselia Silva (2017), apresenta-se na manutenção e no desenvolvimento da educação profissional técnica de nível médio, na forma integrada, no sentido de minimizar os danos causados pela herança histórica da relação dual capital- trabalho, que se reflete na estrutura dos institutos federais. A concepção de EMI pressupõe o acesso aos múltiplos saberes, de modo que os estudantes possam articular os conhecimentos técnicos às outras dimensões produzidas no meio social.

Ao analisar o processo de construção do EMI proveniente do governo Lula na articulação com o ensino médio, Virote (2015) assinalou que a educação técnica deve buscar não somente a especificidade de tal formação profissional, mas também expressar os valores estéticos, políticos e éticos que ambos comungam.

Nos institutos federais, segundo Santos (2012), inexistem componentes curriculares com características específicas para atender aos cursos do EMI, entre eles, a matemática. Ao defender o EMI como uma modalidade interdisciplinar, a servidora-pesquisadora assinalou que se deve promover a concretização de temas que são estudados através da interdisciplinaridade e da contextualização. Essa construção deve ter início com a definição do profissional a ser formado.

Santos (2012) afirmou que não é possível conceber uma educação integrada em que os conteúdos sejam apresentados aos estudantes de forma desassociada, aparentando a inexistência de interligação entre as disciplinas. Nessa perspectiva, o objetivo de um curso integrado é que

ele seja desenvolvido de forma única, sem existir a soma das cargas horárias, que transforma um curso integrado em um concomitante disfarçado. Todos os componentes curriculares deveriam receber tratamento integrado, possibilitando uma economia na carga horária mínima exigida.

O ensino técnico integrado previsto na LDB e na concepção dos idealizadores pressupõe uma concepção de formação integral, ou seja, a formação geral como parte intrínseca da formação profissional, em que o trabalho é considerado princípio educativo sob uma base unitária e ampla de formação geral que contemple todas as extensões da formação humana. A compreensão do EMI, nessa concepção, subentende uma noção de formação integral com base nos princípios da formação omnilateral e da formação unitária, ao passo que outras formas de compreensão, tais como justaposição, ensino de tempo integral e interdisciplinaridade, contemplam uma formação restrita, portanto, funcionalista, formação essa construída por meio da aquisição de habilidades e competências para determinadas profissões.

Por meio das concepções dos servidores-pesquisadores contidas em suas teses e dissertações, verifica-se que, para eles, o curso técnico integrado ao ensino médio deve unir, de forma interdisciplinar, as disciplinas do núcleo comum com a parte técnica. Nos trabalhos pesquisados, a aceção “integrada” sugere planejamento e implementação de uma proposta interdisciplinar. Nessa perspectiva, a integração seria construída simplesmente por meio da interdisciplinaridade entre os conteúdos das áreas.

Para esses servidores-pesquisadores, a formação integrada deve possibilitar aos estudantes estabelecerem associações entre os conteúdos estudados em áreas distintas de conhecimentos, ou seja, aplicarem os conteúdos estudados em atividades práticas e soluções de problemas.

6.5 POR UM ENSINO MÉDIO UNITÁRIO

Apesar da lei de criação dos institutos federais determinar que o EMI é a modalidade de ensino prioritária, muitos servidores-pesquisadores criticaram esse ensino médio pois, para eles, essa etapa final da educação básica não deve permitir a profissionalização precoce da juventude brasileira. Em sua tese de doutorado, Lenzi (2019) assinalou que a compreensão científica das dificuldades e das contradições que envolvem o EMI impõe a escolha de dois caminhos possíveis. O primeiro, muito presente nas teses e dissertações produzidas por servidores-pesquisadores, é assumir como válida e necessária a proposta de integração, corroborando os

preceitos políticos e estratégicos do EMI. Por meio de seus trabalhos, esses servidores-pesquisadores propõem formas de melhorias nos cursos de EMI, por meio de currículos integradores, programas para a formação de professores ou criação de práticas pedagógicas críticas, contextualizadas e interdisciplinares.

O segundo caminho, segundo Lenzi (2019), seria através do aprofundamento da análise dos pressupostos semânticos, políticos, ideológicos e econômicos do EMI, buscando uma crítica radical da proposta de profissionalização do ensino médio que, na aparência, vende-se como transformadora e democrática, mas, em sua essência, apresenta uma série de ambiguidades e aspectos de conformação à reprodução do capital que merecem ser elucidados.

Lenzi (2019) é servidora do instituto federal, mas não possui o seu trabalho como fonte desta pesquisa uma vez que sua tese foi defendida após o ano de 2017, ou seja, após a reforma do ensino médio. Além dela, outros servidores também fizeram uma crítica ao que chamaram de profissionalização precoce. O pressuposto da crítica é a busca por um ensino médio formativo, de cultura geral, humanista, enfim, unitário.

Entre esses críticos da profissionalização precoce, Gianelli (2010) observou que os estudantes dos cursos integrados deveriam, primeiramente, desenvolver certo grau de maturidade e capacidade de criação intelectual, antes de começarem os estudos nas disciplinas técnicas profissionalizantes. Baseando-se no relatório de gestão e nos dados de retenção do ano de 2009 do IFSP/São João, Gianelli revelou a necessidade de implementação de políticas e ações que promovam assistência social aos estudantes, como também é primordial que se pense em uma formação humana para o trabalhador numa perspectiva integradora. Essa necessidade de garantir o acesso ao conhecimento e a permanência no âmbito escolar deve ser garantida pelo Estado, sendo essa política parte fundamental para a construção da escola unitária.

Para Blengini (2012), a ideia de conceber o trabalho como princípio educativo não legitima em nenhuma perspectiva a profissionalização precoce. Segundo ela, esta é uma maneira equivocada de compreender a proposta de Gramsci. A profissionalização precoce implica sério risco de redução da possibilidade do desenvolvimento omnilateral, pois é necessário que antes seja dada aos estudantes a oportunidade de ampliar de maneira harmônica todas as capacidades humanas construídas historicamente. Desse modo, o trabalho como princípio educativo situa-se na perspectiva da não dissociação entre a realidade concreta e o conhecimento, em que este último revela comprometimento orgânico com as necessidades ou demandas da primeira.

Ao fazer a crítica da profissionalização precoce dos jovens brasileiros, Blengini (2012) afirmou que é fundamental que se apresentem aos estudantes os conhecimentos que estão na

base da organização social e produtiva e não conhecimentos profissionais especializados e fragmentados, como são os conhecimentos necessários à atuação profissional técnica de nível médio. Para ela, a incorporação do EMI no rol de possibilidades do ensino médio legitima a dualidade educacional, na medida em que permite uma multiplicação de formas do ensino médio brasileiro. A autorização para a implementação do EMI, para a servidora-pesquisadora, apenas naturaliza os diferentes projetos político-pedagógicos clivados pela dualidade estrutural social, presentes na sociedade de classes em que vivemos.

Blengini (2012) também fez uma crítica à ideia do EMI baseado na resolução de problemas e na interdisciplinaridade. Nessa perspectiva (pós-moderna), o tratamento interdisciplinar dos conteúdos é o mecanismo por meio do qual se promoveria maior relação da escola com a vida cotidiana, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais interessante. As organizações trans e interdisciplinares dos conteúdos seriam formas de colocar no centro do processo de ensino-aprendizagem os problemas da vida prática, em que os conhecimentos de cada área do saber seriam convocados para dar alguma contribuição sem necessariamente remeter às suas raízes epistemológicas.

Da mesma linha argumentativa que faz a crítica à profissionalização deriva o entendimento da tese de doutorado de Pandolfi (2015). O servidor-pesquisador discorda do modelo de educação ofertado pelo IFES, por meio dos seus cursos destinados a formar técnicos, no caso específico, de administração, visando à profissionalização precoce dos seus discentes.

Pandolfi (2015) defende que, ao contrário de uma educação adestradora e fragmentada, a rede federal deve proporcionar aos discentes uma formação humanística geral sólida que, ao considerá-los em sua totalidade e possibilitar-lhes o acesso a todo o patrimônio construído e acumulado historicamente pela humanidade, prepare-os para o trabalho em sua dimensão ontológica e não para serem apenas operários que produzem, mecânica e alienadamente, as condições de sua existência.

Tendo como foco a inserção do empreendedorismo no EMI, mais precisamente no curso de administração, Pandolfi (2015) afirmou que o ensino médio profissional com foco no empreendedorismo, oferecido pelo IFES aos seus estudantes, não é o modelo de ensino mais adequado para esse público, pois, além de privá-los de uma sólida formação cultural geral e humanista, justamente no momento em que eles mais precisam, esse tipo de educação legitima a sua profissionalização precoce e fortalece a dualidade escolar existente. Além disso, Pandolfi argumentou que as proposições gramscianas vão em contraponto ao discurso presente nas propostas de educação para o empreendedorismo contidas no EMI, pois este, além de não romper com o modo de produção capitalista nem preparar o sujeito para o exercício da

cidadania, sugere uma formação interesseira, que se reduz basicamente ao adestramento do trabalhador para os interesses do mercado.

Dias (2015) assinalou que existe um projeto de expansão da profissionalização de forma direta e indireta no ensino médio brasileiro. Esse problema não passa apenas pelos institutos federais, que são parte da problemática por serem escolas técnicas. Por esse ângulo, o EMI não é a travessia possível na atual conjuntura brasileira para a construção da escola unitária e para a formação omnilateral, mas um tipo específico de ensino profissional. Para o servidor-pesquisador, o EMI é mais do mesmo com uma nova roupagem, ou seja, é uma nova possibilidade dentro do multiforme ensino médio brasileiro, que se origina da identidade profissional com a finalidade de diversificar e estratificar as escolas, contribuindo com a dualidade escolar na medida em que a existência das multiplicidades de escolas paralelas (técnicas e profissionais) representa a manutenção da dualidade escolar em formas mais sutis e refinadas (DIAS, 2015).

O problema maior da escola profissional, segundo Dias (2015), não é tanto a sua formação profissional, mas sua finalidade política, que é a alocação profissional imediata em conformidade com os estratos sociais, mitigando justamente a possibilidade de uma formação profunda e prolongada. Assim, o objetivo fundamental almejado com a multiplicação de tipos de escolas profissionais é eliminar as condições materiais e intelectuais de o estudante tornar-se conhecedor da realidade, minimizando também suas chances de acesso aos cargos mais elevados.

Esses servidores-pesquisadores, mesmo fazendo parte da rede federal e ainda trabalhando diretamente com o EMI, rejeitaram nas suas dissertações e teses tanto a profissionalização da juventude brasileira no ensino médio quanto a proposta de travessia. A refutação de ambas ocorreu com base na leitura dos escritos de Gramsci, principalmente do caderno 12. Nele, Gramsci (2001) sugeriu a organização de uma escola unitária que não hipotecasse o futuro da juventude trabalhadora. Segundo a perspectiva desse grupo, o pensador italiano estimava a escola tradicional, formativa, de cultura humanista e “desinteressada”, em detrimento da escola profissionalizante, técnica e imediatamente “interesseira”.

Com base nessa diversidade de concepções, algumas questões ainda precisam ser respondidas: como foi construído o EMI nos institutos federais entre os anos de 2008-2017? Qual EMI está sendo ofertado para a juventude brasileira? por que os jovens lutam para obter uma vaga nessa modalidade de ensino?

7 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NOS INSTITUTOS FEDERAIS NA PERSPECTIVA DOS SERVIDORES-PESQUISADORES

A LDB definiu a educação básica como uma etapa da educação brasileira, composta da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio. Esse processo de formação escolar, com suas modalidades, por exemplo, a formação profissional, é objeto de disputa constante entre as classes sociais existentes no modo de produção capital. Nesse sentido, pode-se afirmar que, ao longo da história educacional brasileira, os donos dos meios de produção optaram pelo desenvolvimento de um modelo educacional pautado na busca pela formação do trabalhador na perspectiva da produtividade e da seletividade. Esses pressupostos foram alicerçados em elementos de filantropia e controle social. Em contrapartida, para os trabalhadores, o direito à educação sempre foi inegociável. Apesar de historicamente negado, ele sempre foi alvo de constante luta e visto como uma condição necessária, porém não suficiente, para a sua emancipação.

A síntese dessa disputa entre a luta pelo direito à educação de qualidade e a tese do capital é sempre imprevisível. Para Nosella (2016), o neoliberalismo utiliza-se de todos os meios e formas para conseguir integralmente a vitória, ou seja, a imbricação interesseira e imediata entre educação e mercado de trabalho. Dessa forma, cabe aos adeptos da filosofia da práxis e críticos do modo de produção capitalista e da tese neoliberal apresentar uma proposta profunda e radical, ou seja, a escola unitária em sua forma plena e completa, com o objetivo de possibilitar a todos os jovens brasileiros um ensino médio de cultura geral, humanista, capaz de formar o ser humano em sua completude, visando formar os dirigentes da sociedade.

O termo ensino médio integrado refere-se à educação profissional técnica de nível médio integrada, conforme nomenclatura inserida na legislação¹⁵, e situa-se na relação entre mundo do trabalho e processos produtivos. O termo permite assinalar que a integração curricular pressupõe que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura.

Ao analisar o conceito de formação integrada, Ciavatta (2012) argumentou que é comum a criação de conceitos, termos e palavras com o intuito de esclarecer novas realidades que resultam de um novo jeito de viver ou até para tentar produzir uma diversa realidade que tenha

¹⁵ A LDB, em seu artigo 36-C, definiu que a educação profissional técnica de nível médio articulada pode ser desenvolvida de forma integrada de modo que conduza o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio.

aceitação popular. Nesse sentido, a autora acredita que o conceito de formação integrada pode ser concebido tanto como um meio de explicar uma realidade existente quanto para buscar projetar o resultado de um novo processo educacional que, segundo a autora, pode ser gerador de novos fatos e discursos.

O ponto central da análise de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) é o de refletir sobre o que é ou o que pode vir a ser a formação integrada. No caso do EMI, os autores postulam que a educação geral precisa se tornar parte inseparável da educação profissional em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos. Para isso, é fundamental que se busque a superação da dicotomia trabalho intelectual/manual, ou seja, que se incorpore a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e, conseqüentemente, que se formem trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) assinalaram que a luta pelo EMI significa a luta permanente e sistemática para a construção de uma educação na perspectiva da escola unitária apontada por Gramsci e da educação politécnica. Além disso, a formação integrada, segundo os autores, pressupõe a luta por uma educação básica de qualidade inquestionável como direito de todos. Isso significa que a formação geral é condição fundamental para um modelo de formação profissional que atenda aos princípios de mudança no processo de produção (base técnica) e possibilite a formação de um trabalhador capaz de lutar por sua emancipação. Em resumo, a formação integrada é uma modalidade capaz de superar a formação profissional como adestramento e adaptação às demandas do mercado e do capital.

A ideia dos autores acerca do EMI é estruturada na necessidade de uma formação básica. Por exemplo, Ciavatta (2005) argumentou que o ensino médio integrado à formação técnica busca tornar a educação geral parte inseparável da educação profissional em todos os níveis e campos em que se dá a preparação para o trabalho. Nessa perspectiva, a formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação do executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar.

Ciavatta (2005) define os métodos utilizados pela educação profissional e as teorias da educação propedêutica que treinam para o vestibular como práticas operacionais e mecânicas e não de formação humana em sentido amplo. Para a autora, a formação integrada entre ensino geral e educação profissional ou técnica (politécnica ou tecnológica) exige que se busquem os alicerces do pensamento e da produção da vida. Para isso, um dos pressupostos é um projeto social que manifeste a vontade política de romper com a redução da formação à simples preparação para o mercado de trabalho.

Nessa mesma perspectiva, Frigotto (2012) assinalou que a formação integrada é um método de formação humana que rompe com as dicotomias geral e específico, político e técnico ou educação básica e técnica, heranças de uma concepção fragmentária e positivista de realidade humana. A relação entre o trabalho, a cultura e o conhecimento científico constitui eixo central do EMI concebido como etapa final da educação básica.

Por meio do conceito de formação integrada, Ciavatta e Ramos (2012) defendem uma educação profissional para além da perspectiva operacional e prática. Esse ramo da educação passaria a ser concebido sob fundamentos científicos, históricos e sociais. Para isso, os processos de ensino e aprendizagem interdisciplinares são fundamentais.

Apesar de tangenciar os objetivos da integração, a interdisciplinaridade não esgota o potencial formativo da integração, principalmente da compreensão da contraditória e desumana realidade social e da falta de perspectiva com o devir em que vive a maioria de nossos jovens alunos. Dessa forma, o EMI, em uma perspectiva de formação humana, busca garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política.

Para Moura (2007), o EMI, na perspectiva de travessia, deve contemplar alguns princípios fundamentais. São eles: a compreensão do homem como um ser histórico e social, posto que o ser humano, ao produzir, transforma a natureza e a si mesmo, fazendo e desfazendo sua realidade por meio de ações deliberadas; o trabalho como princípio educativo que permite uma análise acerca das relações de trabalho que se estabelecem na produção – este princípio possibilita a busca pela unidade teoria-prática e a superação da divisão capital/trabalho –; a pesquisa como princípio pedagógico que transformaria o estudante de repositório de informação em um sujeito construtor do conhecimento; a interdisciplinaridade, a contextualização e a flexibilidade; por fim, a necessidade de conceber a realidade concreta como uma totalidade, síntese de múltiplas relações. Essa análise, em uma perspectiva não fragmentada, possibilitaria ao educando a compreensão do contexto no qual está inserido, permitindo uma intervenção em função de interesses coletivos.

Nesse sentido, a educação oferecida aos jovens da classe trabalhadora não deve ser concebida apenas por uma visão prática, utilitarista, rasa e adaptada ao mundo dominado pelo capital. Ela precisa considerar e incentivar a compreensão teórica, pois o ser humano não pode conhecer o real senão pela análise dos fatos. Na concepção de educação profissional defendida pelos teóricos que advogam pela defesa do EMI, não se trata apenas de relacionar a teoria com a prática.

Para a concretização dessa proposta, segundo Frigotto (2012), é fundamental uma mudança no interior da organização escolar, que envolve formação de educadores, suas condições de trabalho, seu efetivo engajamento e mudanças na concepção curricular e na prática pedagógica. Se os educadores não constroem eles mesmos a concepção e a prática educativa e de visão política das relações sociais, qualquer proposta perde sua viabilidade.

Por meio das teses e dissertações produzidas por servidores-pesquisadores, foi possível compreender como se deu a construção do EMI na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica entre os anos de 2008 e 2017. Seria ele uma formação ampla, desinteressada e emancipatória ou apenas uma junção mecânica, interesseira e artificial entre formação geral e profissional?

Em sua dissertação, Bentes (2009) argumentou que, a partir do Decreto nº 5.154/2004, as instituições de educação profissional puderam desenvolver seus planejamentos e suas ações vislumbrando a possibilidade de implementar o EMI. Segundo o autor, esse seria um caminho árduo a ser percorrido, pois não basta o aparato legal. É preciso, fundamentalmente, romper com a dualidade histórica da educação brasileira. Nesse trabalho, Bentes fez um estudo sobre o ensino médio integrado, buscando analisar a concepção e a prática dos professores dessa modalidade de ensino no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO).

Os resultados do trabalho de Bentes (2009) demonstraram vários empecilhos para implementação da proposta, entre os quais se sobressaem a carência de subsídios teórico-conceituais, o que configurou uma prática docente fragmentada, mais especificamente a separação entre a formação geral e profissional, além da falta de identidade do ensino médio, resultado, segundo o autor, das escolhas político-econômicas feitas ao longo da história educacional brasileira. Desse modo, no caso do IFTO/Palmas, o desenho do perfil do professor identificou um descompasso entre a concepção da política de formação integral e a prática efetiva do professor que atua na modalidade integrada.

Em sua vivência de servidor-pesquisador no IFTO/Palmas, Bentes percebeu que, no cotidiano das práticas docentes em geral, os professores efetivam suas atividades pedagógicas (planejamento, estudo e pesquisa) de forma individualizada, no viés da disciplina lecionada, com o mínimo de interação com os alunos e pouca discussão sobre as relações, implicações e contradições que os conteúdos exercem nas dimensões socioeconômicas, políticas e ético-culturais dos estudantes, no contexto da escola e da conjuntura social (BENTES, 2009, p. 87).

Bentes também analisou o processo de construção dos currículos integrados. Segundo ele, a coordenação e os professores da modalidade reuniam-se para construir as bases

tecnológicas para o núcleo comum. Com relação à formação técnica, houve a transposição das bases tecnológicas dos cursos subsequentes pelo critério “mesma área”. Além disso, o servidor-pesquisador assinalou a existência de uma disputa acerca da importância dessas disciplinas (propedêutica e profissional).

Carriello (2009) estudou o processo de implementação do currículo integrado no curso de eletrotécnica no Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET/PA). Ao analisar o processo, a autora demonstrou que a tomada de decisão não se deu por meio de um embasamento teórico para implantação do EMI na unidade de Tucuruí. Segundo a servidora-pesquisadora, o objetivo principal foi “sair na frente” das outras instituições e obedecer ao Decreto nº 5.154/2004, sem o estabelecimento mais profundo de diálogo com os professores, os alunos e a comunidade educacional em geral. A proposta curricular foi construída por meio de uma matriz provisória apropriada pela direção da Unidade de Ensino Descentralizada (Uned)/Tucuruí. Segundo relatos dos interlocutores, não houve discussões a respeito desse desenho curricular, apenas se cumpriu o que estava no papel, com pequenos ajustes de ordem pedagógica (CARRIELLO, 2009, p. 99).

Com relação à implementação do EMI na instituição, Carriello (2009) afirmou que a efetivação não ocorreu da forma demandada pelos documentos oficiais. O autor observou o desconhecimento dos diversos sujeitos envolvidos acerca dos pressupostos da educação integrada. Para Carriello, a implementação do curso foi realizada pela necessidade de se cumprir a legislação, o desejo de se tornar pioneiro e o desconhecimento dos sujeitos com relação ao processo pedagógico. A pesquisa também possibilitou perceber que o processo de implantação sofreu resistência dos professores.

Silva (2009) também analisou a implantação do currículo integrado no curso técnico em agropecuária no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), *campus* Guanambi. Para o servidor-pesquisador, uma política pública educacional inovadora não se faz apenas com uma nova proposta curricular. Ela precisa estar vinculada com outras questões, entre as quais o autor citou novas condições de trabalho, preparação dos professores e da infraestrutura e principalmente articulação entre quem elabora as políticas e quem as coloca em prática.

Com base nessa premissa, Silva (2009) assinalou que a realidade concreta da instituição demonstrou que a implementação do EMI não apresentou grandes alterações em relação à proposta concomitante/subsequente. As definições sobre o processo de integração dos gestores, professores e estudantes, segundo o servidor-pesquisador, podem ser resumidas em articulação

e simultaneidade, e a concepção de educação teve forte relação com as necessidades imediatas do modo de produção capitalista.

Em sua dissertação acerca do EMI no Instituto Federal de Goiás (IFG), Virote (2009) assinalou que os professores permanecem agindo de maneira separada, ou seja, uns professores preocupados apenas com a formação profissional e outros exclusivamente com a formação geral. Para a servidora-pesquisadora, os docentes não entenderam que nessa modalidade deveria haver uma articulação entre as disciplinas, a fim de possibilitar ao cidadão uma educação crítica, emancipatória e transformadora. Nessa perspectiva, o discurso usado pelos sujeitos pesquisados em relação à concepção de EMI demonstrou, segundo a pesquisadora, a necessidade de se promover alguns avanços nos estudos teóricos no IFG, para que ocorra o encontro entre teoria e prática.

Iniciados no primeiro ano de vida dos institutos federais, os trabalhos demonstram imensa dificuldade de construção de um ensino médio capaz de articular a formação geral com a área técnica. Dificuldades com a implantação, busca pelo pioneirismo e desconhecimento dos objetivos vislumbrados com a implementação da proposta foram alguns dos entraves. No entanto, nos anos posteriores, essas dificuldades continuaram recorrentes.

Em sua pesquisa sobre a educação profissional e sua relação com os fundamentos da escola unitária gramsciniana inseridos nos documentos oficiais (governamentais e institucionais), Gianelli (2010) afirmou que, no caso do *campus* São João da Boa Vista do IFSP, os fundamentos que deveriam nortear essas práticas educativas não foram encontrados, o que dificultou o desenvolvimento de tal proposta. Nesse sentido, a pesquisadora afirmou ser fundamental a reformulação da prática docente no EMI estudado.

Brito (2011) propôs em seu trabalho de mestrado analisar as concepções teóricas e as possibilidades para implementação da formação integrada no IFBA/Salvador. Segundo ela, a proposta curricular do curso técnico de nível médio integrado em manutenção mecânica industrial foi elaborada sem uma fundamentação consistente do que seria a concepção de integração. As principais dificuldades para a construção do Plano Pedagógico do Curso (PPC) foram a compreensão conceitual, o relacionamento entre as disciplinas, a diversidade e a colaboração das disciplinas e a dificuldade de construção de um perfil profissional para o técnico em manutenção mecânica. Além disso, Brito percebeu dois problemas no processo de construção da proposta. O primeiro refere-se à dificuldade de compreensão profunda da legislação; o segundo, à postura acrítica dos sujeitos envolvidos em relação aos documentos e às normas da educação profissional.

Ao analisar os resultados de um projeto “integrador” sobre o meio ambiente tendo como fonte os registros das intervenções em sala de aula, das discussões e reuniões com os professores e dos atendimentos extraclasse aos alunos das diferentes turmas, Gouveia (2011) levantou alguns problemas acerca da construção do EMI. São eles: dificuldade de troca de ideias entre professores, falta de tempo em sala de aula para o preparo das atividades e participação ativa dos estudantes durante todo o processo.

Lima (2011), ao analisar por meio de entrevistas a importância da disciplina de língua portuguesa no ensino médio integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), assinalou a existência de uma disputa ou, em suas palavras, de “um falso dilema” acerca da importância desse conteúdo para a formação geral e humanista ou para a formação técnica. Segundo ele, de seis professores entrevistados, somente dois fizeram uma análise em uma perspectiva de integração que transcende esse “falso dilema”. Nesse sentido, é possível perceber que não existe uma sintonia entre o conhecimento sobre a linguagem e o conhecimento sobre a transformação nos modos de percepção da realidade, uma vez que há uma predominância segregacionista entre a formação geral e a formação profissional.

Porto (2011) fez uma pesquisa sobre a relação do conteúdo com as formas de política profissional referente ao projeto de construção do EMI. Segundo a autora, a construção do EMI passa pela dificuldade de se reconstruir as duas dimensões (formação geral e específica) como uma unidade. De acordo com a servidora-pesquisadora, na realidade concreta, os professores do EMI não conseguem se desprender da ideia de articulação e fragmentação do Decreto nº 2.208/1997. As políticas e os programas para o EMI pós Decreto nº 5.154/2004 analisados no trabalho apontaram para uma formação integrada dissociada e com as partes independentes. Isso culminou na fragilidade do projeto de EMI, pois não houve movimento de ruptura com a dualidade.

No ano de 2012, o objeto de estudo dos servidores que estudavam o EMI começou a se descolar do processo de implantação para a análise de como se realizava concretamente o EMI dentro das instituições. Aguiar Junior (2012) avaliou as percepções e os desafios do currículo integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). Em sua análise, o servidor-pesquisador concluiu que o currículo integrado não estava sendo viabilizado de forma coerente. Isso ocorreu, segundo o pesquisador, porque muitos sujeitos envolvidos estavam desorientados em relação às contrariedades e dicotomias nos processos educativos que envolvem a educação profissional no ensino médio técnico.

Na realidade maranhense, onde se investigou três *campi* do IFMA, o servidor-pesquisador percebeu contradições nas falas, visões superficiais e reducionistas sobre os processos que envolvem tanto a educação profissional como o currículo integrado, além de práticas incompatíveis com as teorias ou que buscam mudanças no sentido de uma educação universal e qualitativa (AGUIAR JUNIOR, 2012, p. 114). Segundo os dados do autor, as principais problemáticas do EMI do instituto maranhense são: desconhecimento do currículo integrado (25%), formação de professores (20%) e pouca organização pedagógica e administrativa (20%).

Para Aguiar Junior (2012), o currículo integrado não passa de um esforço ainda não concretizado no IFMA, e só o tempo dirá se ele realmente vai se efetivar. A pesquisa deixou explícito que os professores não estão capacitados para trabalhar com a aplicação do currículo integrado. Faltam orientação e discussões para além da escola, para que a sociedade entenda o projeto e os envolvidos não fiquem procurando interesses diversos ao da escola, tornando o processo falho e dispendioso. No entanto, o servidor-pesquisador ressaltou que toda a comunidade vê a integração de forma positiva. Enquanto uns acham interessante, outros colocam a questão como algo prático a se conquistar.

Ao analisar o ensino da arte no EMI, Batista (2012) traça uma realidade parecida com os resultados demonstrados por Aguiar Junior (2012). Segundo Batista, o EMI descrito pelo Decreto nº 5.154/2004 e pelos defensores da proposta desse modelo como travessia ainda não foi contemplado. Para a pesquisadora, tanto os organizadores do currículo quanto os discentes ainda não conseguem ter um entendimento de como fazer essa integração articulando as áreas de educação com trabalho e emprego, ciência e tecnologia. Os discursos coletados pela pesquisadora com gestores, pedagogos, professores e estudantes são extremamente variados e trazem entendimentos desde o trabalho como submissão do humano ao capital até as relações do trabalho com lazer, prazer, satisfação pessoal e forma de dignificar o homem.

Batista (2012) constatou que, no instituto pesquisado, não se pensou em nenhuma forma de integração, salvo a simples junção dos conteúdos da formação geral com a formação profissional. Uma inter-relação entre os conteúdos fundamentais para uma compreensão ampla e profunda da realidade ainda não foi alcançada. A pesquisadora também afirmou que, entre o idealismo da integração e a sua viabilização, há um abismo de preconceitos, dificuldades, apatias, disputas, rivalidades, o qual ainda não foi delimitado, debatido e enfrentado na busca para superação dos embates.

Em seu trabalho sobre o EMI, Pontes (2012) procurou compreender se essa modalidade de ensino pode ser entendida como um caminho para a politecnia. Para isso, a autora estudou

os projetos pedagógicos dos cursos integrados de eletrotécnica e de mecânica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB/João Pessoa). A servidora-pesquisadora identificou um processo de hibridização da concepção original do EMI. Isso foi compreendido por meio de alguns excertos de sua pesquisa, nos quais Pontes defende princípios caros à proposta politécnica. No entanto, ao longo de sua análise, a servidora conciliou essa ideia com conceitos e propostas que destoam dessa perspectiva e, em outros momentos, esses conceitos foram simplesmente ignorados.

Além disso, Pontes (2012) assinalou que a aceitação da proposta do EMI no IFPB se deu em meio ao desconhecimento dos fundamentos da modalidade. Isso acarretou diversas dificuldades para a concretização da proposta. Os resultados do trabalho demonstraram que os projetos pedagógicos dos cursos foram elaborados de forma aligeirada, não envolvendo discussões conceituais mais profundas. Como consequência, os docentes enfrentaram diversas dificuldades no desenvolvimento da proposta de EMI, identificadas como de natureza conceitual, política, organizacional e pedagógica, especialmente no momento de expansão e construção de sua nova institucionalidade como instituto federal, quando, segundo a pesquisadora, priorizaram-se atuações de cunho administrativo e organizacional em detrimento de questões pedagógicas (PONTES, 2012, p. 164).

Por meio dessa pesquisa, Pontes (2012) demonstrou a existência, nos próprios PPC, de referências que conflitam com os pressupostos para a construção da politecnia. Essa dicotomia também é corroborada pelos discursos docentes. Esses professores do EMI defenderam a interdisciplinaridade, mas não a desenvolveram na prática por equívocos na sua concepção ou por diversas dificuldades que encontraram para sua efetivação, como a ausência de investimentos em momentos de estudos, planejamento e acompanhamento dos cursos de forma continuada e assistida. Desse modo, a perspectiva integradora reduziu-se à reprodução de uma disposição linear de disciplinas/conhecimentos segundo um fluxograma definido para cada curso.

Ao fazer um estudo avaliativo com relação à prática pedagógica do currículo no EMI, Menezes (2012) concluiu que, mesmo depois do Decreto nº 5.154/2004, que prevê a articulação da forma integrada entre educação profissional técnica e ensino médio, a realidade concreta ainda é permeada de práticas pedagógicas desconexas, fragmentadas e duais. Existe uma separação no próprio curso que coloca, de um lado, as disciplinas do ensino técnico e, de outro, as disciplinas do ensino médio. Além disso, a pesquisadora afirmou a existência de uma falta de interesse dos docentes da rede para realização de qualificação pedagógica, o que dificulta o estabelecimento de diálogo com os demais saberes e, conseqüentemente, com o EMI.

Esses mesmos dilemas são demonstrados pelo trabalho de Bezerra (2012). Ao analisar as políticas e o planejamento do EMI e do ensino de língua estrangeira na modalidade, a servidora-pesquisadora assinalou que tanto a ideia de integração defendida nos anos 1980 quanto a concepção de politecnicidade se tornaram uma miragem. Com base na análise de 62 propostas curriculares para o EMI de diversas instituições da rede federal, a pesquisadora constatou que a organização curricular de 67% dos cursos integrados se limita a justapor em um quadro, ou melhor, em uma grade, os componentes curriculares de formação básica e técnica e suas respectivas cargas horárias, séries ou semestres/períodos.

Com base nesses dados, Bezerra (2012) concluiu que, em vez de sínteses de um curso de EMI, essas matrizes curriculares constituem de fato e de direito a síntese de um currículo que justapõe conhecimentos, o que a servidora-pesquisadora denominou de currículo justaposto. Além disso, a ideia de miragem dessa perspectiva progressista da integração ocorre, entre muitos aspectos, porque, desde a publicação do Decreto nº 5.154 em 2004 até a publicação da dissertação em 2012, o governo não foi capaz de propor políticas públicas para informar as comunidades escolares acerca da especificidade formativa desse novo modelo de ensino médio.

Indo mais a fundo, Bezerra afirmou que o poder público tem contribuído pouco para tornar o horizonte da educação politécnica, ou seja, o EMI, uma realidade. O compromisso com a formação humana integral é escamoteado até no âmbito do planejamento curricular. As sinalizações são de um conteúdo que justapõe, indiscriminadamente, os componentes curriculares de formação geral com os de formação técnica (BEZERRA, 2012, p. 129).

No levantamento realizado por Lima (2012) acerca das ementas elaboradas pelos professores do instituto federal, bem como das respostas aos questionários aplicados aos professores de língua inglesa, foi constatado que o seu aspecto instrumental figura, se não como o principal, ao menos como um dos principais objetivos da inserção do inglês no currículo do EMI. Esse inglês instrumental significa o ensino da língua para fins específicos, ou seja, profissionalização e qualificação para os conhecimentos específicos da formação profissional escolhida.

Por meio de seu trabalho sobre as concepções e disputas no âmbito do EMI, Blengini (2012) afirmou que os profissionais dos institutos federais têm sido demandados a planejar, executar e gerir cursos integrados. A integração ocorre exclusivamente no plano formal, pois a prática pedagógica continua sendo realizada pela concomitância interna, sem nenhum tipo de articulação entre as formações geral e específica.

Com relação à formação técnica de nível médio na escola técnica do Agreste de Pernambuco, Freitas (2012) também relatou um descompasso entre o programado pelos

teóricos e pelos programas propostos pelo MEC e a realidade vivida pelos estudantes. Esse descompasso, que resultou em uma simples somatória de disciplinas, é consequência, segundo a servidora-pesquisadora, do desconhecimento da proposta por parte dos professores.

Essas análises sobre as repercussões da proposta de ensino médio integrado contidas no Decreto nº 5.154/2004 e na lei de criação dos institutos federais continuaram a ser objeto de estudos no ano de 2013. Um dos problemas levantados permaneceu sendo o desconhecimento político e didático-pedagógico da proposta. Na pesquisa realizada por Pedrosa (2013) no IFMA/*campus* São Luiz-Monte Castelo, nenhum dos dez professores entrevistados conhecia o Decreto nº 5.154/2004.

Para tentar compreender como eram as concepções e as práticas dos professores no IFTO, Braga (2013) entrevistou dez professores. Por meio desse diálogo, a servidora-pesquisadora evidenciou a pouca consistência no conjunto docente no que se refere às concepções teóricas que são referência para a modalidade ou mesmo ao Decreto nº 5.154/2004.

Segundo Braga (2013), a ideia que melhor representa o corpo docente pesquisado é a justaposição, ou seja, a concepção de integração hegemônica no IFTO é a que acredita que a modalidade é uma simples junção da formação geral com a formação técnica. Nesse sentido, diferentemente dos princípios norteadores, o EMI praticado possui um caráter minimalista. Assim, apesar do Decreto nº 5.154 possibilitar a junção entre área comum e área técnica, a servidora-pesquisadora afirmou que ainda falta muito para a efetivação da integração nos seus aspectos de ação pedagógica envolvendo os docentes e suas disciplinas.

Nesse sentido, a concepção predominante entre os professores mostrou-se simplista, pobre tanto em seu aspecto político quanto metodológico. Uma visão fundamentada na mera justaposição de disciplinas com base em um tema comum, sem que se explorem as relações ou associações entre tais conhecimentos nas formas de integração, ou seja, uma mera interdisciplinaridade realizada por meio de projetos com base em temas artificiais e distantes da realidade dos estudantes (BRAGA, 2013, p. 107).

Por meio de questionários e de observação em lócus realizada em dois *campi* do instituto federal localizados no extremo sul da Bahia, Cardoso (2012) assinalou que a questão da cultura como um dos alicerces da formação integral estava sendo negligenciada, colocada de lado, esquecida. Ao analisar os resultados da pesquisa, a servidora-pesquisadora defendeu a necessidade de um tratamento mais sistemático no tocante às questões culturais na sala de aula. Para ela, não é apenas viável como também necessário que o ensino de inglês para fins específicos (IFE) seja intercultural.

Ao estudar a formação de técnico em agropecuária na região norte do estado de Minas Gerais, Mendes (2013) concordou que o Decreto nº 5.154/2004 apontou na direção da educação tecnológica ou politécnica. No entanto, ao se manter a existência de sistemas e redes diferentes (federal, estadual e municipal e/ou público, privado e filantrópico), houve também a possibilidade de coexistência do ensino médio propedêutico, da profissionalização como etapa autônoma e a integração entre ambas. Para a servidora-pesquisadora, por mais bem-intencionado que fosse o Decreto nº 5.154/2004, o campo de disputa estava efervescente. Na realidade estudada, não havia tempo nem competência suficiente para organizar um projeto de curso que atendesse a uma ideia de integração que fosse além da somatória de cargas horárias referentes ao ensino médio e à habilitação profissional.

Dessa maneira, a servidora-pesquisadora percebeu que o curso resultou de um plano pedagógico que foi capaz basicamente de reproduzir a fragmentação que já existia. Os relatos por ela analisados iluminam a dicotomia entre reprodução e transformação. As falas elucidam ambiguidades, ou seja, ao mesmo tempo que adotam tom transformador, assumem, também, tom reprodutivista (MENDES, 2013, p. 178).

Com relação à proposta de EMI em agropecuária no Instituto Federal Catarinense (IFC), Oliveira (2013) assinalou que o curso se encontra em processo de amadurecimento teórico e metodológico e, por isso, possui limitações no âmbito de sua efetivação. Para ela, existe pouca compreensão teórica acerca da perspectiva de formação do EMI, principalmente por parte dos sujeitos diretamente envolvidos.

Com relação aos planos curriculares, o curso assumiu conceitos hibridizados em filiações que são distintas em termos tanto epistemológicos quanto metodológicos. Assim, concepções liberais ou de formação por competências, que sustentaram e ainda sustentam a formação tecnicista dos cursos profissionais, são recontextualizadas e colocadas nos textos oficiais desse projeto como constituindo elementos da formação integrada. Para Oliveira (2013), a interdisciplinaridade está sendo inserida nos textos dos PPC essencialmente com o sentido de método, ou seja, é entendida como um conjunto de procedimentos pedagógicos que podem favorecer a integração curricular.

Passados mais de cinco anos de implantação dos cursos integrados em agropecuária, ainda está evidente, na visão de Oliveira (2013), que as matrizes curriculares de cursos técnicos na forma integrada ao ensino médio não contemplam suficientemente os pressupostos conceituais e operativos previstos na concepção teórica do EMI. Nesse sentido, existem problemas nos cursos que abarcam tanto a natureza teórica e metodológica quanto os modos de operacionalizar a integração da organização curricular.

Chisté (2013) assinalou que as matrizes curriculares foram formuladas e reformuladas independentemente da ausência ou da presença do profissional responsável pela disciplina. Na realidade analisada, ocorreu um trabalho pedagógico fragmentado, pouco elaborado e muito distante da realidade do estudante. O ensino de arte teve todo o seu conteúdo para os aspectos quantitativos voltados para avaliações que reforçam a repetição mecânica de conteúdos unilaterais.

Segundo Chisté (2013), apesar da legislação, a educação estética possui um espaço minimizado. Isso é consequência da consolidação de um currículo tecnicista. Além disso, a servidora-pesquisadora afirmou que muitos professores, pedagogos e diretores desconhecem os documentos oficiais que tratam do EMI.

As pesquisas realizadas no ano de 2014 também sugerem imensas dificuldades de implementação da proposta do EMI como uma política capaz de superar a dualidade entre a formação geral para uns e a formação profissional para outros. Os resultados da pesquisa realizada por Estivalet (2014) no Instituto Federal Catarinense (IFC) apontam que, apesar das mudanças legislativas, não houve grandes mudanças na realidade dos cursos. Os cursos mantiveram intactas suas relações com o modo de produção capitalista.

Nessa instituição, ou melhor, no curso técnico integrado em agropecuária da instituição, mais precisamente do *campus* Rio do Sul, o curso foi construído por meio da justaposição dos componentes curriculares da formação geral com as disciplinas da área técnica. A dinâmica da articulação desses componentes se apresenta de forma justaposta, de tal modo que Estivalet (2014) observou que, somente em casos pontuais, houve o aparecimento de práticas interdisciplinares que poderiam ter significado relevante para a construção do conhecimento por parte do estudante e seu necessário preparo para a vida. Além disso, o servidor-pesquisador percebeu que a integração estava sendo feita de forma tensionada. Por meio do estudo, evidenciou-se que a integração foi realizada com poucas leituras e reflexões teóricas por parte do corpo docente.

Hannecker (2014) assinalou que a construção do EMI tradicional bem como de um modelo de alternância foram elaborados e implementados com poucos momentos de debate, discussão e planejamento. Isso ocorreu porque a proposta não nasceu da vontade coletiva da comunidade escolar, mas por orientação administrativa para a rede federal. Além disso, Hannecker constatou que não havia ainda no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) uma política intencional de orientação e discussão acerca do ensino integrado, no que se refere à observância dos princípios legislativos, bem como

de concepções, discussões, articulações e metodologias de elaboração dos projetos pedagógicos.

Com relação à concepção de EMI, percebeu-se, pelo estudo, que ocorreu somente a junção de disciplinas de formação básica com disciplinas de formação profissional em uma única “grade” curricular. O que houve foi uma real transposição de um itinerário formativo oriundo dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes (HANNECKER, 2014, p. 70),

A construção de uma proposta progressista de formação integrada ainda encontrará, segundo Hannecker (2014), um amontoado de dificuldades. Entre elas, o inexpressivo diálogo com a sociedade em geral e com o mundo do trabalho (condição indispensável quando se discute o ensino integrado), a ideia de que a formação se resumiria a um trabalho interdisciplinar e, ainda, a resistência dos servidores mais antigos com relação à modalidade.

Além de todas as dificuldades elencadas anteriormente, a pesquisa de Iabel (2014) demonstrou que os espaços destinados às reuniões pedagógicas nos ambientes escolares não têm sido suficientes para identificar as dificuldades dos professores referentes aos processos do ensino. A principal crítica deve-se por ser considerado um espaço de tempo muito pequeno para a demanda de questões que surgem cotidianamente na rotina escolar.

Nesse mesmo sentido, mas analisando a importância dos estudos sobre a ética na formação integrada, Nunes (2014) assinalou que, no âmbito das políticas públicas nacionais para a educação profissional, científica e tecnológica, não há discussão ou projetos sólidos sobre ética, ou seja, em uma formação que se pretende completa, integral, um tema de fundamental importância é negligenciado.

A discussão acerca da pertinência entre o debate teórico e a realidade concreta vivenciada nos institutos federais (principalmente sobre o EMI) está, segundo Porto Júnior (2014), muito distante dos educadores e educadoras, que, por influência do discurso hegemônico, acabam consentindo e aderindo a alguns valores hegemônicos e antagônicos aos interesses da classe trabalhadora. Por meio dessa pesquisa, o servidor-pesquisador percebeu que as práticas pedagógicas dos profissionais são construídas através da intuição e de suas experiências em sala de aula ou mesmo das lembranças escolares dos tempos de estudantes. Dos entrevistados, apenas quatro disseram que conheciam o que é politecnia. Destes, apenas dois disseram conceber o conceito e manifestaram sua concepção a esse respeito.

Todos os trabalhos citados demonstraram que, após dez anos da publicação do decreto que autorizava a abertura e o funcionamento do EMI, e seis anos após a criação da rede federal de educação que possui como prioridade a formação técnica integrada ao ensino médio, a

realidade ainda mostrava um distanciamento entre o discurso programado e a realidade material.

Com relação às Diretrizes Curriculares Nacionais construídas em 2012, Mariano (2015) argumentou que elas abrigavam contradições que, do ponto de vista de um projeto de educação, enfraqueciam a ideia de formação humana integral e, nesse sentido, a possibilidade de processos formativos pautados na politecnia.

Os resultados da investigação realizada por Artiaga (2015) acerca da articulação do ensino médio com a educação profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG) apontaram que a integração ainda não era idealizada nem concebida nos projetos pedagógicos dos cursos. Além disso, a servidora-pesquisadora assinalou que tampouco ocorria de fato, visto que os cursos se desenvolvem por práticas curriculares que ainda acompanham o modelo dualista, em que teoria e prática estão dissociadas e acontecem por meio de práticas curriculares isoladas e específicas de cada matéria.

Os resultados encontrados por Artiaga (2015) permitiram a conclusão de que os docentes demonstram pouco ou mesmo nenhum conhecimento acerca do EMI, o que prejudica o projeto da real integração. A integração é entendida pela maioria dos professores entrevistados como junção dos conteúdos da base nacional comum com os conteúdos das disciplinas técnicas, ou ainda como uma articulação entre as disciplinas. Essa integração, na maioria das vezes, é confundida com a noção de interdisciplinaridade (ARTIAGA, 2015, p. 63).

Ao analisar a formação integrada no ensino médio na perspectiva da possibilidade de profissionalização, Dias (2015) buscou entender o conceito de integração contido no arcabouço jurídico brasileiro. Para o autor, os termos “integração” ou “integrado” aparecem no processo legislativo educacional como verbo de ligação que articula duas partes. Essa nova modalidade não resolveu a questão da dualidade que permeia toda a história da educação brasileira. Ela simplesmente produziu uma forma mecânica de aproximação por justaposição.

Outro sentido apresentado pela concepção de educação integrada na legislação e também vista na realidade concreta por meio dos diversos trabalhos apresentados ao longo da tese de Dias (2015) é a utilização da ideia como sinônimo de “currículo integrado”, ou seja, reduziu-se a proposta educacional a um modelo curricular. Nesse caso, o ponto que caracterizaria a educação integrada seria o currículo integrado. A integração ocorreria pelas disciplinas do currículo do ensino médio e do ensino profissional, por meio de metodologias interdisciplinares e da contextualização. Desse modo, o servidor-pesquisador concluiu que a legislação da formação integrada possui caráter minimalista, na qual ficou evidente a redução

do sentido da integração à questão metodológica de ensino que pode ser caracterizada pela interdisciplinaridade e contextualidade, sem qualquer relação com o contexto material e universal.

Outra questão, apontada pela pesquisa de Lins (2015) e amplamente corroborada por outras pesquisas analisadas até aqui, refere-se ao desconhecimento dos pressupostos teóricos da proposta. A escassez, ou melhor, o desconhecimento, do que viria a ser denominado de EMI prejudicou, logo na largada, o entendimento do que seria essa proposta de ensino.

Desse modo, Lins (2015) concluiu que, sem apropriação dos fundamentos que envolvem uma proposta de EMI, desde o início do processo de elaboração da primeira minuta do curso, dificilmente será possível a travessia de uma proposta de ensino dual para integrada. Para ele, os cursos integrados, desde a sua concepção, foram desintegrados, e isso pode ter se refletido nas práticas pedagógicas cotidianas, já que as formações tanto geral como profissional continuam a trabalhar seus conhecimentos de forma paralela (LINS, 2015, p. 228).

A ideia de implementação de uma dualidade no próprio EMI também é vista por Rosa (2015) em seu trabalho sobre a relação trabalho e educação no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio. As entrevistas realizadas com três docentes revelaram que o curso apresenta dualidade formativa entre educação geral (ensino médio) e educação profissional (ensino técnico). Desse modo, além de o curso ser constituído de dois tipos de ensino, há uma relação entre educação e trabalho para o mercado. Além disso, a servidora-pesquisadora vislumbrou uma dicotomia, ou melhor, a não existência de diálogo, contida na busca individualizada de alternativas para atenuar o déficit de aprendizagem acumulado pelos estudantes.

Com relação à formação integrada nos moldes defendidos por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), bem como pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Silveira (2015) assinalou enorme dificuldade de implementação no IFTO/Palmas. Isso ocorreu graças à ausência de sentido de uma formação profissional para a juventude, tendo em vista o que a servidora-pesquisadora denominou como perda do sentido da formação técnica e adesão utilitarista ao ensino médio, ou seja, a juventude não percebe nenhum sentido na formação técnica profissional realizada no ensino médio.

Em sua análise sobre a prática docente no EMI, Vasconcelos (2014) assinalou que os resultados de sua pesquisa mostram que a prática pedagógica adotada pelos docentes investigados por meio de questionário não reflete, ou melhor, quase não reflete, os princípios elencados na proposta pedagógica da instituição, bem como não corrobora os princípios

contidos nos documentos legais para o EMI. Não há integração entre formação geral e profissional, ou seja, o proclamado não é praticado na realidade concreta.

A pesquisa realizada por Vasconcelos (2014) mostrou que a maneira como os documentos expressam a política educacional para a educação profissional e a prática docente no EMI não contribui de modo eficiente para a formação integral dos estudantes, para a consolidação do ensino politécnico, visando à emancipação dos sujeitos e à transformação social.

Assim como as diversas pesquisas estudadas, este trabalho também assinalou que a integração entre formação geral e ensino técnico não ocorre do ponto de vista político e educacional, tampouco como uma simples alternativa metodológica. Mesmo com a autodenominação de ensino médio integrado, na realidade vivida, adota-se um modelo clássico de ensino, em que o estudante realiza paralelamente a formação geral e a profissional de forma fragmentada.

Ante o que se prega por meio da legislação sobre o EMI ao ensino profissional e a realidade vivenciada, Wallau (2015) percebeu que existe um ideal a ser atingido quando se fala no EMI. No entanto, na prática, o que se viu é que esse ideal ainda não se concretizou. Nesse mesmo sentido, Boynard (2015) assinalou que foi possível perceber que a maioria dos docentes e estudantes entrevistados desconhece o PPC do curso e que a prática pedagógica vigente não satisfaz nem a ideia de ensino defendida pelo docente nem a proposta de aprendizado almejada pelo estudante.

Para Corrêa (2016), apesar do proclamado pela política pública, em sua materialidade, a proposta de EMI ganhou outras formas, e uma das causas prováveis é o desconhecimento teórico da proposta. O autor estudou a greve dos servidores da educação ocorrida em 2012. Nesse movimento, ocorreram debates sobre a carreira de professor EBTT e conquistas para a categoria. No entanto, a discussão sobre o EMI ficou relegada a conversas informais entre alguns docentes. Não houve discussão aprofundada relacionada ao significado de ser professor na modalidade e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, Corrêa (2016) assinalou que houve uma divisão velada entre os professores das áreas técnicas e os professores de formação geral. Enquanto os primeiros se pautam pelas suas experiências profissionais e práticas, os professores do chamado núcleo comum partem de suas experiências didáticas e nas ementas próprias de cada disciplina. Essa prática persiste e, segundo o servidor-pesquisador, colaborou para que cada professor veja de forma isolada sua “gaveta” de conhecimento. Resumindo, o ensino propedêutico, mais precisamente de matemática, lecionado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

do Sul (IFMS), *campus* Aquidauana, em nada se diferenciou do ensino praticado em escolas regulares de ensino médio, ou seja, as aulas seguiam os mesmos conteúdos já consagrados no ensino médio brasileiro.

Um dos objetivos da criação dos institutos federais é o desenvolvimento do “espírito” empreendedor nos jovens brasileiros. Nesse sentido, Pandolfi (2015) analisou a ideia do empreendedorismo como princípio educativo nos cursos do ensino médio integrado e concomitante no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES). O empreendedorismo está sobreposto ao trabalho como princípio educativo nos cursos destinados à formação do técnico em administração.

Segundo Pandolfi (2015), o discurso do setor empresarial foi incorporado ao discurso educacional. Isso possibilitou a formação de um novo perfil profissional que atende às exigências do processo produtivo integral e flexibilizado. Isso é possível porque o empreendedorismo compartilha com o conceito de capital humano valores como flexibilidade, competência, competitividade, empregabilidade etc. Valores exigidos pelo mercado e que transformam o discurso em favor do empreendedorismo em algo tão comum que poucos ousam criticá-lo.

Pandolfi (2015) assinalou que o empreendedorismo foi difundido no IFES, de maneira geral, como uma alternativa ao emprego formal em face das elevadas trocas de emprego e da crescente informalidade no mercado de trabalho. Nesse sentido, a educação empreendedora tem como intuito construir um jovem adequado à realidade do trabalho marcado pela precariedade, sem direitos e garantias sociais, tornando-o responsável pelo seu ocasional “fracasso”.

No ano de 2016, começam a aparecer, mesmo que de forma residual, algumas interpretações diferentes acerca do Decreto nº 5.154/2004 e da lei de criação dos institutos federais. A tese de Boaventura (2016) pode ser enquadrada nessa perspectiva. Segundo ela, em uma análise apenas aparente, pode transparecer que, com a criação dos institutos federais, houve o aumento do número de vagas em cursos técnicos para os descendentes de pais trabalhadores. No entanto, por meio de uma pesquisa aprofundada, percebe-se que, na realidade concreta vivida pela rede, o mínimo de 50% das vagas destinadas ao EMI tem-se tornado teto, ou seja, o limite máximo.

Além disso, o trabalho de Boaventura (2016) permite compreender duas questões interessantes. A primeira é que a realidade estudada, ou seja, a prática, contradiz os discursos e as propostas pedagógicas de ensino. Segundo a pesquisadora, apesar de a ampla maioria dos docentes entrevistados (17 professores de um total de 22) declarar que sua noção de educação se pauta pelo princípio marxiano da omnilateralidade, os resultados demonstraram que as

mudanças na legislação ocorridas na primeira década do século XXI ainda dificultam a análise, o debate, a síntese e a apropriação da proposta e da teoria na prática da educação profissional e tecnológica.

A segunda questão refere-se à inserção dos cursos superiores na realidade da rede. A servidora-pesquisadora argumentou que existe uma tendência de maior valorização do trabalho no ensino superior quando comparado com os cursos técnicos de nível médio. Essa possibilidade de entrada na educação superior se impôs com tanta força ao ponto de esvaziar a discussão em torno da fundamentação do EMI, da omnilateralidade (BOAVENTURA, 2016, p. 55).

A proposta do EMI está em implantação desde a publicação do Decreto nº 5.154/2004. Porém, até a publicação da tese de Maldaner (2016), os professores ainda desconheciam a concepção. Isso ocorreu, segundo o servidor-pesquisador, pela falta de políticas públicas de formação. As entrevistas com o corpo docente do IFTO indicaram que, na prática, esses cursos são feitos por meio da justaposição entre conhecimentos técnicos específicos das áreas profissionais e conhecimentos gerais.

A efetividade dessa política pública de educação profissional e tecnológica, segundo Maldaner (2016), foi comprometida pelo não acompanhamento de uma política de formação de professores. Os professores de EMI não têm clareza sobre os objetivos do programa em que estão atuando, o que revela um quadro de alienação. Em suas palavras: “passada mais de uma década, o dualismo ainda não foi superado” (MALDANER, 2016, p. 116). Para ele, o professor da educação profissional e tecnológica tem o compromisso ético-político de se apropriar das duas concepções, ou seja, da visão mercadológica e da politecnicidade/omnilateralidade e se posicionar ante elas.

É interessante notar que os mesmos dilemas vividos pela implantação do EMI na rede ainda continuaram sendo entraves no ano de 2016. Ao analisar a implantação do curso de informática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), *campus* Parintins, Natividade (2016) assinalou que o curso foi implementado pela necessidade de atender à legislação. Outro ponto considerado foi a experiência prévia na oferta do curso existente na instituição. Nesse processo de construção, a materialização dos princípios que norteiam o EMI no processo de implementação do curso foi desconsiderada e algumas decisões da gestão dificultaram a materialização dos princípios fundamentais da formação integrada.

Segundo Natividade (2016), todos os docentes que trabalham no EMI desconhecem o que é de fato trabalhar com uma proposta integradora do currículo tendo como eixos estruturantes o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Nesse sentido, um dos principais

desafios para a concretização do EMI como uma modalidade de travessia é a falta de compreensão dos sujeitos envolvidos nesse processo educacional no que se refere aos conceitos e princípios que o estruturam.

Em sua pesquisa, Costa (2016) estudou os direitos humanos e suas possibilidades no EMI implementado nas redes federais. Os achados da investigação evidenciaram a “crise de aprofundamento teórico” vivenciada nesse campo educacional. A servidora-pesquisadora demonstrou não apenas um divórcio entre a teoria estabelecida nas diretrizes educacionais e a prática estabelecida na realidade pesquisada, mas, de modo especial, a própria precariedade e insuficiência da construção teórica assimilada no âmbito institucional. Por meio de entrevista, a maioria dos professores mencionou nunca ter ouvido a definição de formação humana integral, e acerca da ideia do trabalho como princípio educativo, ficou explícita a visão utilitarista sobre a proposta.

Para Rodrigues (2016), na prática desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), *campus* Cáceres, o modelo de currículo integrado proposto pela legislação não está evidenciado. Isso ocorre pela falta de formação continuada acerca dos pressupostos teóricos do EMI e de como eles impactam os componentes curriculares tanto da formação geral como da formação profissional. Na realidade imediata presenciada pela pesquisadora, as discussões sobre o EMI variaram de escassas até inexistentes, o que resultou na falta de entendimento do que seria a construção do EMI e da dimensão social que isso implica.

Assim como as demais pesquisas analisadas, o trabalho de Rodrigues (2016) assinalou a não existência de saber, por parte dos docentes, sobre os conceitos e as práticas pedagógicas preconizadas nos documentos oficiais. O conceito de integração curricular é visto como sinônimo de interdisciplinaridade, contextualização e participação coletiva. Entre os entraves para a consolidação do EMI em uma perspectiva de travessia, a servidora-pesquisadora assinalou: equipe pedagógica e capacitação docente deficitária; excesso de carga horária semanal; falta de discussões e reuniões de planejamento; relacionamento interpessoal inexistente; dificuldade de articulação dos saberes e professores em diferentes modalidades.

Com relação ao conhecimento de língua inglesa no EMI, Bigareli (2016) assinalou que a formação oferecida aos estudantes é prioritariamente voltada à formação geral, englobando aspectos da formação para a cidadania. A formação técnica não figurou nos objetivos elencados nos planos de aulas. A percepção de uma formação mais conteudista é vista pela autora por meio de indícios como estudo de vocabulário, leitura de textos da área técnica e desenvolvimento de temáticas pertinentes. Não há apontamento de práticas de trabalho

integrado da disciplina com outras áreas, portanto o trabalho com conteúdos voltados à área técnica parece ser uma iniciativa apenas dos professores de língua inglesa. Além disso, o trabalho sugere, entre outras coisas, que os profissionais que ensinam língua inglesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) recebem pouca formação continuada sobre os fundamentos filosóficos e epistemológicos da modalidade de ensino na qual atuam.

Segundo Mendonça (2016), a integração entre o ensino médio e o ensino “profissionalizante” permanece como um grande desafio para o IFES. Acerca da importância da educação física na modalidade, o autor assinalou que as experiências profissionais mais significativas dos professores de educação física no ensino técnico integrado estão no contexto da preparação para competições.

Ramos (2016) afirmou, por meio de sua tese, que o conceito de educação integral e ensino integrado não estão claros para a comunidade escolar. O que se observa, tanto no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) quanto no projeto pedagógico do curso técnico em agropecuária, é que existe um descompasso entre as ações planejadas nesses documentos e o que acontece na prática nesse curso técnico. Segundo o servidor-pesquisador, esses documentos orientadores foram produzidos de forma afoita pela necessidade de cumprimento do plano de expansão da rede federal de educação profissional. A realidade, no entanto, mostra que o texto oficial se tornou vazio, idealista e sem possibilidade de concretização do planejado.

Para Ramos (2016), os dados coletados permitiram inferir que os sujeitos envolvidos no processo não acreditam que a nova configuração da rede federal de educação profissional e suas modalidades de ensino romperam com o paradigma dicotômico entre ensino propedêutico e ensino técnico profissional.

Com relação à implementação do EMI, Pellizzer (2016) assinalou que, na prática, as disciplinas são desenvolvidas de forma fragmentada. Além disso, não existe correlação, interdisciplinaridade e contextualização entre os conteúdos, ou seja, a política reduziu-se a uma somatória das disciplinas da formação geral com os conteúdos de formação profissionalizante.

Em 2017, as concepções de formação integrada na rede federal não sofreram grandes alterações. Bresci (2017) afirmou que, em termos de concepções e práticas, não houve mudanças significativas na rede federal ao longo de sua história. Para ela, a criação dos institutos federais não significou necessariamente mudanças no paradigma educativo sobre a formação oferecida. A perspectiva formativa que está consolidada nas escolas profissionais de ensino médio está atrelada mais à profissionalização do que à formação geral, no sentido de travessia para a construção da escola unitária e da formação omnilateral. Acerca da realidade

do *campus* Inconfidentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), os resultados da pesquisa mostraram uma educação atrelada ao utilitarismo e totalmente distante da formação humana em todas as suas dimensões.

Ao analisar o EMI com o intuito de compreender as expectativas juvenis em relação ao futuro, Guedes (2017) percebeu que os professores tanto do ensino médio quanto da educação profissional, bem como a própria sociedade, não se apropriaram da discussão sobre a concepção de EMI na perspectiva da formação omnilateral e politécnica. Corroborando essa perspectiva, o trabalho de Pereira (2017) assinalou que a proposta do EMI defendida por diversos intelectuais que tinham influência nos governos petistas ainda não está posta com clareza para todos os segmentos da comunidade escolar. Segundo Pereira, ainda falta muito para que se alcance o ideal proclamado para o EMI.

Em sua pesquisa sobre formação profissional e limites do desenvolvimentismo entre os anos de 2003-2015, Reis Júnior (2017) argumentou que não houve, e que não há, nesse contexto um padrão único e linear de modelo de formação realizada na rede federal tanto em suas concepções como na distribuição curricular.

Para Rosangela Silva (2017), uma parcela considerável dos servidores da rede federal não compreende os pressupostos teóricos do EMI nem a concepção pedagógica que norteia suas ações, por exemplo, os princípios orientadores e suas diretrizes de ação. Na análise de quatro PPC do curso de informática do IFAM, identificou-se que diversas partes são subsidiadas por concepções educacionais ancoradas na pedagogia das competências, do “aprender a aprender” em detrimento da concepção de formação humana integral.

Com relação à implementação da integração nos cursos de informática do IFAM, Rosangela Silva (2017) assinalou que ela ainda não se materializou no vivido pelos *campi*, uma vez que não se desenvolvem muitas ações com foco na integração curricular. A análise dos documentos balizadores e das vozes dos diferentes sujeitos que atuam no EMI evidenciou que não há, de forma sistematizada e consistente, uma ação pedagógica conjunta entre os professores das disciplinas do ensino médio e aqueles que trabalham na formação profissional. Desse modo, a pesquisa apontou que, passados mais de 13 anos da publicação do Decreto nº 5.154/2004 trazendo a proposição do EMI, este ainda não configura uma realidade no interior das instituições federais de educação, ciência e tecnologia.

Silveira (2017) demonstrou, por meio de seu trabalho, que o principal argumento utilizado rotineiramente em reuniões de professores para criação do EMI no IFES referia-se à questão do financiamento público da instituição. A gestão defendia a implantação porque esse estudante valia mais na distribuição orçamentária e, por isso, traria mais verba para o *campus*.

Segundo Villela (2017), os projetos pedagógicos do EMI do IFSP/Barretos não foram elaborados por meio de construção coletiva, mas se adequaram a padrões previamente disponibilizados. Os docentes e estudantes foram desconsiderados como sujeitos do processo de aprendizagem. Além disso, a pesquisa revelou que disputas internas entre as áreas do conhecimento e as representações identitárias dificultaram a realização do trabalho interdisciplinar.

Com relação ao lugar das ciências humanas no EMI, Alem (2017) demonstrou que a integração ainda é uma meta e que o trabalho com as temáticas das áreas de humanas ainda é bastante solitário, aparecendo normalmente em projetos que envolvem os pares da área de humanas. Os planos de curso evidenciam certa ausência de discussões no campo da educação, especialmente das propostas que norteiam o EMI, em favor de uma preocupação clara com a formação técnica.

Alem (2017) assinalou também que o projeto de integração do ensino na instituição ainda é uma meta. Na cultura escolar da instituição, a disciplina de história não possui reconhecimento como componente importante para a formação técnica e profissional. Nesse sentido, o currículo da disciplina é pensado pelos docentes sem comprometimento com a formação técnica e profissional, com alguns momentos esporádicos de aproximação.

Além disso, Alem (2017) argumentou que a disciplina não apresenta de forma clara e direta uma proposta ou relação com outras disciplinas, ou especificidade profissional para cada um dos cursos. Nesse viés, o sentido da disciplina história no EMI do IFBA é coadjuvante, sua invariabilidade no conteúdo para os diferentes cursos é fruto, também, de uma cultura que perpetua seu lugar no desenho curricular.

O desconhecimento dos marcos reguladores do EMI também foi demonstrado por Garcia (2017). Os resultados encontrados quanto à percepção dos professores sobre o EMI indicaram que há, na sua maioria, um desconhecimento dos princípios e fundamentos que regem essa modalidade de ensino, prevalecendo ainda uma visão de formação para o mercado de trabalho em detrimento da formação omnilateral, o que indica, segundo o servidor-pesquisador, a necessidade de formação continuada dos docentes.

Além disso, Garcia (2017) argumentou que os professores possuem dificuldades para planejar suas aulas de acordo com a proposta de integração curricular. Tal fato demonstrou uma contradição em relação aos preceitos da proposta do EMI. O que ficou evidenciado na pesquisa é a existência de um trabalho fragmentado dos professores e uma justaposição dos componentes curriculares do ensino médio com as disciplinas da educação profissional.

A construção da escola unitária não pode ser vista como um processo natural. Segundo Semeraro (2021) sua implementação não é algo voluntarista ou que se conquiste exclusivamente por meio de um aparato legislativo. Ela somente se tornará viável se fizer parte de um movimento abrangente a ser construído coletivamente, não só no âmbito educacional, mas também do trabalho, da ciência, da economia, da cultura e da política.

Apesar da proposta de mudança conjuntural e conceitual promovida pela lei e principalmente do combate travado pela defesa do EMI como meio de construção da escola unitária e do homem omnilateral, os trabalhos analisados mostram, no mínimo, um distanciamento entre a proposta defendida pelos idealizadores e a realidade. A visão que predomina na rede, compreendida por meio das teses e dissertações produzidas por servidores, é extremamente dicotômica. Nesse caso, o EMI tanto pode ser entendido pela distinção e separação entre a formação geral e a educação profissional como pela soma/junção entre profissionalização e escolarização.

Essa visão dicotômica também se revelou na segregação entre as disciplinas teóricas e as disciplinas práticas, entre os saberes que se desenvolvem na sala de aula tradicional e as capacidades de execução prática daquilo que foi estudado.

Pela análise dos diversos enunciados proferidos acerca do EMI, pode-se afirmar que coexistem de forma tensa e contraditória defensores de uma formação pautada pelos ideais de emancipação (minoridade) com outros (maioria) que recuperaram os preceitos de uma educação profissional dualista, assistencialista, compensatória e meritocrática.

Porém, quando se analisa a modalidade dentro de uma perspectiva emancipatória, as teses e dissertações produzidas por servidores dos institutos federais não respaldam a ideia de um EMI construído sob os alicerces do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como princípio pedagógico. Em todos os trabalhos pesquisados, não foi possível notar os pressupostos do projeto, como a valorização do trabalho, da ciência e da cultura.

Entre os marcos temporais da pesquisa, percebe-se que o conceito de EMI foi simplificado em uma perspectiva de justaposição do conhecimento proveniente do currículo básico comum com as disciplinas técnicas. Nesse sentido, a proposta foi reduzida na realidade verificada a uma simples soma de duas formações que ocorrem não de forma integrada, mas paralela, concomitante, que possuem em comum apenas o espaço de implementação.

Essa concepção de EMI como um processo de aglutinação das disciplinas de formação geral com as disciplinas técnicas que predomina nos institutos federais deve ser compreendida em uma perspectiva utilitarista, “interesseira”, pragmática, segundo a qual a formação educacional técnica de nível médio é vista como um produto: o estudante matricula-se em um

curso e consegue adquirir duas certificações que tanto podem proporcionar a continuidade dos estudos em uma área correlata ou mesmo equidistante quanto possibilitar o exercício de uma profissão técnica. Por esse ponto de vista, o ensino médio e o ensino técnico não foram concebidos como elementos do mesmo processo de formação. Compreende-se implícita a ideia de que existem duas linhas de formação, uma para o mercado de trabalho e outra que possibilita a progressão e o acesso ao ensino superior.

Por meio da análise dos trabalhos produzidos pelos servidores dos institutos federais nos programas de pós-graduação, entre os anos de 2008 e 2017, verifica-se que os cursos de EMI não contemplam os aspectos fundamentais da formação integral defendida pela lei de criação dos institutos e, menos ainda, pelos teóricos que defendem a proposta, como os aspectos políticos, sociais e culturais que permitem o desenvolvimento da maturidade e autonomia do estudante.

A perspectiva de EMI exposta pelas teses e dissertações não possibilita uma formação humana ampla, geral e irrestrita, caracterizando-se como uma concepção que não é capaz formar o ser humano no seu sentido amplo, como sujeito ativo e protagonista de sua história e do seu tempo. A construção do EMI nesses moldes pode, em um contexto em que os saberes pragmáticos são hegemônicos e que o imediatismo predomina, até colaborar na orientação do aluno no seu cotidiano ou de familiarizá-lo com ferramentas de trabalho, auxiliando no seu manejo, mas de forma alguma possibilitará que ele compreenda a realidade em sua totalidade.

As teses e dissertações produzidas por servidores-pesquisadores elencam diversos motivos que dificultaram o processo de implementação do EMI nos moldes pensados por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012). Esses percalços que perpassaram por todo o período analisado, não podendo ser reduzidos a um período ou outro, foram: carência de subsídios teóricos; prática docente fragmentada; separação entre formação geral e profissional, bem como a existência de disputa acerca da importância de cada disciplina; descompasso entre a concepção política de formação integral e a prática efetivada pelo professor que atua na modalidade. Desse modo, afirma-se que, na perspectiva dos servidores-pesquisadores, o EMI não se tornou um meio para superação da histórica dualidade educacional brasileira, sendo apenas mais uma modalidade educacional que torna o ensino médio brasileiro ainda mais multiforme.

No entanto, é importante ressaltar que a luta pelo EMI garantiu aos estudantes que frequentam a formação técnica o direito ao ensino médio regular. Com relação aos institutos federais, isso ocorreu em uma estrutura razoável, na qual os estudantes tiveram acesso a laboratórios, aulas práticas, monitorias e viagens técnicas.

Além disso, ao analisar os resultados do EMI nos parâmetros de qualidade defendidos pelas classes dirigentes, a modalidade pode ser compreendida como um dos modelos mais exitosos já implementado no Brasil. Isso pode ser verificado por meio dos resultados aferidos pelas avaliações externas às quais a rede foi submetida, por exemplo, o Pisa e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). De acordo com uma matéria publicada pela jornalista Helena Borges (2016) no *site* Rede Brasil Atual, os estudantes dos institutos federais obtiveram na avaliação da OCDE aplicada por meio do Pisa resultados superiores a diversas nações consideradas de primeiro mundo, como Coreia do Sul, Alemanha e EUA.

A rede federal de educação também possui resultados expressivos no Enem. Porém, na divulgação dos resultados aferidos em 2015 e divulgados em 2016 pelo governo Temer, o MEC publicizou apenas a nota de um número inexpressivo de *campi* dos institutos federais, sob a alegação de que os cursos técnicos integrados não faziam mais parte da educação regular.

Contudo, depois do protesto de movimentos sociais e institutos federais, o MEC mudou a versão e resolveu divulgar os resultados considerando também a rede federal de educação. Segundo reportagem de Ana Maria Moreno (2016) no Portal G1, uma das consequências da exclusão dos institutos federais dos resultados do Enem foi o aumento do número de escolas privadas entre as maiores médias do certame. Todavia, ao incluir as escolas públicas pertencentes à rede federal no ranqueamento, o número de instituições da rede federal entre as 1.000 melhores saltou de 30 para 65.

Desse modo, podemos assinalar que, do ponto de vista do processo de avaliação realizado em larga escala, os institutos federais são atualmente reconhecidos pelos bons resultados obtidos tanto no Enem quanto no Pisa. Esses resultados são obtidos não por meio de cursos concomitantes ou subsequentes, mas pelos estudantes do EMI.

No entanto, esses resultados não demonstram a existência de uma educação pautada nos princípios da escola unitária que busca formar dirigentes (especialista + político), ou seja, o propósito gramsciano de educação não se resume a preparar sujeitos adaptados e dóceis para o modo de produção vigente, mas a formar trabalhadores capazes de se autogovernarem e/ou de controlar quem governa.

De todas as dificuldades elencadas nas teses e dissertações produzidas por servidores-pesquisadores, há três questões que perpassam quase todos os trabalhos. A primeira é o desconhecimento conceitual e prático dos fundamentos que alicerçaram a luta em defesa do EMI. Essa falta de subsídio conceitual demonstra um esvaziamento do caráter político que é visto pelos teóricos progressistas como o principal aspecto da modalidade. A segunda questão

refere-se à separação entre a formação geral e a preparação profissional, e a terceira diz respeito à disputa entre os profissionais das “duas áreas formativas”. Em resumo, na prática, há uma concepção formativa para o ensino médio regular e outra para a educação profissional, ou seja, a proposta integradora conservou a dicotomia entre formação geral e formação profissionalizante restrita.

Apesar desses percalços, é fato que a integração do ensino médio de formação básica com a educação profissional corrige alguns rumos do perverso sistema escolar brasileiro reservado às classes subalternas. Porém, ela não foi capaz de colaborar com a cisão da dualidade escolar e com o processo de construção de uma nova vontade coletiva.

Para Araujo, Costa e Santos (2013), o ponto fundamental da noção de integração é o compromisso político com o oferecimento de uma formação integral para as classes subalternas vinculada a um projeto de luta para construção de uma nova formação social. Com base em nosso estudo, pode-se afirmar que o EMI não foi compreendido como um projeto político pedagógico comprometido com a formação ampla e humanista dos estudantes.

A viabilidade do ensino integrado nesses moldes, segundo Araujo e Frigotto (2015), depende de condições concretas, não podendo ser visto como resultado de atos individuais realizados por docentes, técnicos administrativos ou gestores. Isso significa que o processo de implementação de uma formação integrada requer a apropriação dos pressupostos fundamentais do ensino integrado por toda a comunidade.

Para Costa (2012), os princípios fundamentais para construção do EMI em uma concepção humanística são o trabalho como princípio pedagógico, a totalidade como síntese das múltiplas determinações e os seres humanos vistos como históricos e sociais. O rompimento com a educação dual precisa de práticas pedagógicas progressistas que articulem ciência, trabalho e cultura, como também, e principalmente, uma maior coerência teórica e prática dos trabalhadores em educação (COSTA, 2012).

Ao analisarmos as condições objetivas, podemos perceber que as diversas leis, diretrizes e decretos acerca do EMI, bem como os estudos acadêmicos, não foram suficientes para solucionar os entraves e os desafios para implementação do EMI em uma perspectiva de travessia para a escola unitária e a formação omnilateral. As interpretações acerca da realidade se mostraram múltiplas e até contraditórias. Alguns viram a proposta apenas como uma questão metodológica, outros defenderam a relação direta entre a formação e as necessidades do mercado, utilizando-se para isso a inserção direta dos estudantes por meio de estágios, práticas laboratoriais e treinamento para aquisição de determinadas habilidades.

As teses e dissertações demonstraram dificuldades não só no entendimento teórico, mas também na esfera da implementação prática. Cursos foram construídos, conforme os trabalhos acadêmicos analisados, sem que se considerasse a importância das ciências básicas e do conhecimento sistematizado. Além disso, as fontes demonstraram que, em muitos casos, tanto professores quanto técnicos administrativos desconsideraram ou até negligenciaram a discussão realizada pelo campo científico, continuando com práticas tradicionais de ensino.

Para a materialização do EMI nos moldes pensados por seus defensores, é fundamental a construção do que Gramsci (1999) chamou de vontade coletiva. Para Arruda (2017), a construção da vontade coletiva não ocorre por meio da inculcação de um receituário comportamental abstrato, discursivo, na mente dos trabalhadores acerca da realidade que se quer modificar. Ela pressupõe que os sujeitos não apenas conheçam a realidade em que estão inseridos, mas também se reconheçam como elemento orgânico de tal realidade.

É com base nessa compreensão concreta da realidade imediata que se poderá organizar e direcionar os impulsos para a construção de uma escola unitária, inclusiva. Assim é necessário assumir como primordial, nos institutos federais, a construção dessa vontade coletiva. Para isso, a totalidade dos servidores deve se assumir como intelectuais orgânicos das classes subalternas. Daí decorre a necessidade de se conhecer os pressupostos conceituais que embasam as propostas de educação socialista, ou seja, a escola unitária e a formação omnilateral.

Segundo Soares (2000), para a conversão de uma teoria em ações concretas que arrebatem corações e mentes dos sujeitos envolvidos, é necessário que a multiplicidade de vontades desagregadas, com fins heterogêneos, se solidifique na busca de um mesmo fim, sobre a base de uma comum e idêntica concepção de mundo. Somente por meio da política e da cultura é possível essa conversão. É pela mediação de ambas que as ideias podem materializar-se em poder transformador das relações de subalternidade vivida pelos jovens trabalhadores.

Dito isso, duas questões ainda precisam ser elucidadas. Por que os jovens querem estudar no EMI? Qual EMI os institutos federais estão ofertando para a juventude brasileira?

8 EM BUSCA DA QUALIDADE: POR QUE OS JOVENS PROCURAM O EMI NOS INSTITUTOS FEDERAIS?

Para se analisar o EMI implementado nos institutos federais, é fundamental compreender os motivos que levam os jovens brasileiros a buscarem vaga nessa modalidade. Essas vagas, que correspondem a pouco mais de 3%¹⁶ das vagas existentes no ensino médio brasileiro, têm o seu processo seletivo realizado de diferentes formas. Algumas instituições optam pelo sorteio, outras por um processo seletivo – uma espécie de “vestibulinho” para o ensino médio –, e ainda tem aqueles institutos que optaram pelo processo de seleção com base no histórico escolar¹⁷.

Os pesquisadores vinculados às universidades e ao MEC, no período dos governos Lula e Dilma, defenderam que a modalidade era uma forma de garantir aos que precisavam imediatamente de uma vaga no mercado de trabalho acesso aos conhecimentos historicamente construídos, ou seja, ao ensino médio formativo, ao mesmo tempo que realizavam a especialização profissional. Essa especialização profissional ocorreria, então, pela necessidade dos jovens da classe trabalhadora de colaborar com o sustento da família.

No entanto, Lenzi (2019) assinalou que essa justificativa não é recente. Segundo ela, desde o início do século XX, a formação profissional tem como pressuposto básico a ideia de que, devido à desigualdade social, os entes federativos teriam a função de prover recursos educacionais que permitissem a inserção da juventude pobre aos postos inferiores do mercado de trabalho, uma vez que estes são demandados, precocemente, com as necessidades de adquirir emprego para ajudar na subsistência familiar. Essa realidade, segundo a autora, é oposta à vivida pela juventude proveniente das classes dominantes. Esses jovens possuem o direito de adquirir *pari passu* suas potencialidades, gostos e interesses e, a partir disso, decidir de forma mais consciente seus caminhos profissionais.

Para compreensão dessa realidade complexa, em que a perspectiva de futuro da juventude está em jogo, é fundamental buscar na práxis quais motivos levam os jovens brasileiros, das mais diversas regiões, a buscarem uma vaga no EMI. Assim, analisou-se se a busca pela modalidade se deve à necessidade de qualificação para o mercado de trabalho ou

¹⁶ Dados coletados do trabalho realizado pela Escola de Saúde Joaquim Venâncio. Para mais informações, ver: Antunes (2021).

¹⁷ Por exemplo, o IFSP faz a sua seleção por meio da análise do histórico. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) faz a seleção por meio de sorteio, e o IFTM tem o processo seletivo pautado em avaliação de conteúdo.

pela noção de ensino de qualidade que possibilitaria a continuidade dos estudos em nível superior.

As teses e as dissertações produzidas por servidores-pesquisadores dos institutos federais são fundamentais para essa compreensão. Por meio dessas fontes, nas quais muitos servidores-pesquisadores ouviram os próprios jovens, pode-se compreender os reais motivos da busca pelo EMI nos institutos federais.

Primeiramente, é fundamental a compreensão do conceito de juventude ou, para muitos autores, juventudes. Nesta tese, a noção de juventude não é vista como um caminho natural no desenvolvimento do ser humano, mas como um momento específico em que se dá o processo de amadurecimento do ser humano que, posteriormente, deverá ser inserido no mundo do trabalho e na vida adulta. Desse modo, a juventude deve ser vista como uma etapa muito importante e específica da vida.

Vigotski (2010) considerou o período da juventude como o momento em que ocorrem transformações muito significativas e não como um período crítico, de revoltas sem causas, pois é nessa etapa que as funções intelectuais que formam a base psicológica do processo de elaboração de conceitos amadurecem e se desenvolvem. Além da questão intelectual, para a compreensão da juventude é primordial a análise dos jovens em sua totalidade.

Acerca da afetividade, na perspectiva sócio-histórica, a linguagem e a interação social são primordiais para o desenvolvimento pleno dos indivíduos. Inseridos em diversos grupos culturais e em diferentes momentos históricos, os seres humanos operam com base em conceitos culturalmente construídos que colaboram com a sua constituição conforme representam e expressam não só seus pensamentos, mas também suas emoções.

De acordo com Wallon (2007), o desenvolvimento do ser humano é uma construção progressiva, alternando em cada fase os aspectos afetivos e cognitivos, com sua personalidade própria. Essa progressividade é dada pelo predomínio de uma atividade que corresponde aos recursos de que a criança dispõe em determinado período de sua vida para interagir com o ambiente.

A noção de juventude implica a compreensão de que as etapas da vida não são fenômenos puramente naturais, mas uma construção cultural, social e histórica. Além das transformações de ordem psicológica, biológica e hormonal pelas quais passam os jovens, eles ainda precisam lidar com um aglomerado de questões de origens sociais, econômicas e familiares que ocorrem no seu dia a dia e que interferem demasiadamente na construção de seu projeto de vida.

Esse debate sobre juventude é tão intenso que alguns pesquisadores defendem a ideia da singularidade da juventude, enquanto outros acreditam que a melhor forma de analisar essa fase da vida é por meio da pluralidade. A utilização da noção de juventudes em detrimento de juventude é causada pela imensa heterogeneidade existente nesse momento da vida, que varia de acordo com o tempo, o espaço, as condições de classe, políticas, econômicas e sociais existentes em cada lugar.

Para Dayrell (2005), grande parte dos pesquisadores do tema atribui um caráter homogêneo, único, para toda a juventude, como se existisse uma qualidade comum que fosse capaz de caracterizar essa fase da vida. Entretanto, segundo o autor, a forma como cada sociedade lida com as transformações que ocorrem nessa fase são muito diversas, e essa diferença se concretiza nas condições de classe, culturais, étnicas, de gênero e também regionais.

Com relação ao Brasil, Dayrell (2005, p. 21) assinalou que essa ideia de juventudes é mais intensa. Ao tratar das juventudes brasileiras, é primordial considerar o alto grau de diversidade presente na cultura brasileira, advindo da formação histórica do país. Assim, analisar a juventude brasileira sugere levar em consideração a imensa diversidade sociocultural brasileira (DAYRELL, 2005).

Com relação à perspectiva de futuro existente no rol de características dessa etapa de vida, Dayrell (2005) afirmou que ela é construída com base em duas variáveis: a primeira é a identidade, ou seja, pelo autoconhecimento, os jovens conseguem experimentar suas potencialidades individuais e, assim, descobrir o que gostam e, conseqüentemente, o que têm prazer em fazer. Nesse caso, o grupo social de pertencimento do jovem, as esferas culturais, as atividades de lazer e da escola podem contribuir para a construção de atividades positivas, atuando de forma que facilite para ele construir seu projeto de vida individual ou coletivo. A segunda variável é o conhecimento da realidade, o que significa que, quanto mais o jovem conhece o contexto onde está inserido, melhor compreenderá os mecanismos de inclusão e exclusão da estrutura social onde vive e, assim, acabará entendendo quais possibilidades estão abertas e quais seus limites.

Segundo Dayrell e Carrano (2014), o ingresso na juventude dá-se por meio da passagem pela adolescência, fase marcada por transformações biológicas, psicológicas e de inserção social. De acordo com os autores, no momento em que se adquire a possibilidade genética de gerar filhos, a pessoa tem menos necessidade de ter a proteção da família e começa a assumir responsabilidades, buscar a independência, entre outras mudanças, corporais e psicológicas.

Nesse mesmo sentido, Dayrell (2003) assinalou que a ideia de juventude pode ser vista na sua condição de transitoriedade, na qual o ser humano é compreendido como um “vir a ser”, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido de suas ações no presente. Essa concepção de transitoriedade é muito presente na escola. Em nome do vir a ser do estudante, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, a escola nega o presente contínuo como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais vividas e expostas pelos alunos, bem mais ampla que apenas o futuro.

Desse modo, ao se tratar de juventude, é necessário atentar para as diversidades e para o modo como essas podem camuflar as desigualdades sociais, uma vez que não são todas as juventudes que podem viver igualmente um tempo de dedicação e preparação para a vida adulta, o que acaba por produzir situações de exclusão. No Brasil, é preciso situar o lugar social dos jovens, pois esse lugar vai influenciar consideravelmente os limites e as possibilidades que constituem sua condição juvenil.

Para Chisté (2013), em pleno século XXI, não há consenso em torno dos limites de idade que devem vigorar para definir quem faz parte da chamada juventude. Citando a Organização Internacional da Juventude, a autora assinalou que jovem é aquele que está na faixa entre 15 e 24 anos. No entanto, a autora ressaltou que, no Brasil, a Secretaria Nacional da Juventude estabelece a faixa etária entre 15 e 29 anos.

Sobre esse assunto, Sposito (2005) pondera que o sentido e o gozo das benesses e dramas da juventude dependem de circunstâncias históricas determinadas. Por exemplo, o prolongamento da escolaridade em algumas sociedades avançadas, como também o aumento do período de convivência com o grupo familiar de origem, promove a tendência à ampliação dessa faixa etária. Nesse mesmo sentido, porém utilizando o conceito de adolescência, Sparta e Gomes (2005, p. 46) entendem que essa é uma fase da vida caracterizada por uma série de mudanças, não só fisiológicas, cognitivas e psicológicas, mas também em relação aos papéis sociais a serem assumidos pelo indivíduo.

Para Bourdieu (1983), o termo juventude vincula-se a uma faixa etária da população em que se percebem semelhanças e diferenças. A semelhança é percebida por essa fase da vida que é repleta de sonhos e esperanças, ou seja, os jovens têm possibilidades materiais e simbólicas para pensar e projetar seu futuro. As diferenças ocorrem porque, no modo de produção capitalista, existe uma parcela de jovens que não possui essas condições, sua capacidade de escolha é limitada ou nula. Dessa forma, são configuradas duas juventudes: uma que se prepara para o mundo adulto por meio da escola e outra que já faz parte da classe trabalhadora, que nem

são vistos como integrantes da juventude e que adquirem na prática as habilidades necessárias para o exercício de um ofício.

Nesse sentido, os servidores-pesquisadores definiram em seus trabalhos o que entendem por juventude, por jovens e suas relações com a aquisição de conhecimento e com a habilitação profissional. Entre os pesquisadores, Chisté (2013) afirmou que, para compreensão dos dilemas da juventude, é importante que se percebam os jovens para além de seus conflitos e das mudanças corporais e biológicas. Eles devem ser vistos, fundamentalmente, como sujeitos inseridos ativamente na sociedade, capazes de compreender a realidade em suas múltiplas determinações.

Para Ferrari (2013), o jovem deve ser compreendido como um ser humano que se forma por meio de sua relação com o outro. Desse modo, os alicerces que fundamentam essa relação afetam tanto a sua dimensão afetiva quanto a sua dimensão cognitiva, interferindo, assim, no seu desenvolvimento escolar, no seu rendimento e no seu relacionamento com os outros jovens.

Ferrari (2013) defendeu a necessidade de o educador conhecer as características específicas dessa faixa etária. Isso permitiria a busca por metodologias capazes de despertar o interesse do estudante pelo objeto de conhecimento. Segundo Ferrari, sua pesquisa tornou evidente o quanto os jovens estudantes necessitam de alguém para ouvi-los, para saber quem são eles, o que afeta suas experiências de vida e contribui para a constituição da sua pessoa. Na perspectiva da servidora-pesquisadora, nos casos em que os professores não se preocupam com as necessidades específicas dos alunos, eles necessariamente não planejam “boa aula”, com diferentes dinâmicas e estratégias, e comunicam-se com os jovens com indiferença quanto ao desempenho e desenvolvimento.

Ser jovem, para Silveira (2017), significa ser atravessado por e constituído de diversos pertencimentos, como a escola, a família, os amigos, o trabalho, o gênero e a classe social. No entanto, não se pode reduzir a juventude a um momento de passagem, pois o momento possui importância em si mesmo. Para a servidora-pesquisadora, a ideia de juventude significa uma maneira de se portar ante o processo histórico e da forma de constituí-la para mantê-lo ou transformá-lo. Desse modo, a ideia de reconhecimento e pertencimento para a juventude no modo de produção capitalista precisa ser analisada pelas diferenças entre as classes sociais, considerando o espaço de possibilidades oferecido aos jovens. Apesar dos vários aspectos que compõem a juventude, é necessário perceber que os jovens não vivem esse momento de forma isolada. Ao contrário, vivem-no em constantes aproximações com seus pares, que procuram respostas ou fazem perguntas semelhantes às suas, caracterizando, assim, modos peculiares que a servidora denomina de culturas juvenis.

Em suas pesquisas, os servidores-pesquisadores analisaram as relações dos jovens entre si e com os demais membros da comunidade. No trabalho de Label (2014), os estudantes relataram que o maior aprendizado adquirido por meio do EMI é o de se espelhar nos professores e professoras. O comportamento dos profissionais envolvidos na formação dos estudantes do EMI, segundo a servidora-pesquisadora, é capaz de marcar a vida dos estudantes de modo, até mesmo, a fazer com que eles reproduzam o comportamento daqueles.

Pimenta (2014) estudou a relação entre família e escola. Para isso, ela analisou a relação professor-estudante. Na opinião de vários educadores, o grande problema das escolas na atualidade está no desinteresse e na desmotivação dos estudantes: eles não estão dispostos a aprender e não têm incentivo familiar para os estudos. Nessa mesma perspectiva, Silveira (2015) assinalou que é preciso que a escola aceite que há uma vida adolescente em seu interior e que é fundamental que o instituto federal não a considere como um desvio.

Para Silveira (2017), a escola é um espaço onde os jovens passam grande parte do dia. A convivência escolar em tempo integral amplia esse tempo, aumentando a convivência dos jovens com seus pares, com os professores e demais adultos da instituição escolar. Essa dinâmica, segundo a pesquisadora, pode contribuir para a resolução de conflitos e a convivência, todavia engendra um tempo que também pode se configurar ora como “sufocante”, ora como “ocioso”.

Com relação à ideia de ociosidade levantada por Silveira (2017), o trabalho realizado por Carlos Eduardo Silva (2017) permite uma discussão interessante. Para ele, o esporte e o lazer são vistos hoje como importantes instrumentos educacionais pelo reconhecimento do seu valor pedagógico e por proporcionar a melhoria na qualidade de vida das pessoas. Isso posto, o esporte e o lazer podem, para o pesquisador, transformar a escola num ambiente mais atrativo, além de serem importantes ferramentas pedagógicas, influenciando positivamente a conduta escolar dos jovens.

Nessa perspectiva, para Ferrari (2013), a escola ocupa boa parte do tempo do sujeito na contemporaneidade, e essa vivência na escola exerce grande influência na sua formação e no seu desenvolvimento. Desse modo, a pesquisa destacou que as relações que se estabelecem no contexto escolar acabam por integrar os processos sociais constituidores da personalidade dos estudantes.

De acordo com Anjos (2013), o jovem brasileiro que chega ao fim da educação básica é obrigado a fazer uma opção entre a inserção do mercado de trabalho ou a continuação dos estudos. No entanto, a servidora-pesquisadora aponta que a escolha profissional em momentos de crise do capital e mudanças no mundo do trabalho leva a atitudes imediatistas, em que a

profissão dos sonhos muitas vezes é deixada de lado em função da realidade socioeconômica e de necessidades financeiras imediatas. Desse modo, a atual situação do mercado de trabalho, o desejo de consumo e a pressão familiar fazem com que os estudantes escolham profissões levando em consideração muito mais os aspectos financeiros imediatos do que seus sonhos e projetos (ANJOS, 2013).

Ao se valorizar uma formação utilitarista de ensino médio para os jovens da classe trabalhadora, relega-se para o segundo plano as demandas próprias da idade, como por exemplo, o desenvolvimento psíquico, cognitivo e existencial. Diferentemente desse viés imediatista, acreditamos que o processo educativo deve subsidiar os estudantes para a construção de si mesmos como seres universais e livres, ou seja, a escola deve preparar os jovens para a luta contra a produção social alienada.

É nessa fase que os jovens começam a construir interesses e gostos, bem como os traços fundamentais de sua personalidade. Assim, é fundamental que o IF amplie ao máximo os horizontes culturais do estudante por meio da arte, da literatura, do teatro, da dança, do esporte, da ciência e da tecnologia. Nesse contexto, o período final do processo educativo obrigatório deve ser a etapa da educação básica que possibilita a incorporação de um conhecimento profundo, capaz de proporcionar aos jovens tanto o autoconhecimento quanto a compreensão objetiva e universal da sociedade.

Ao demonstrar preocupação com a educação dos filhos, Gramsci (2005b) sustentou que a formação da própria consciência crítica não é resultado de uma evolução natural, mas consequência de um amplo e profundo trabalho cultural. Desse modo, a luta dos movimentos sociais deve ser para que a juventude trabalhadora também tenha acesso a todas as possibilidades existentes.

Para isso, é fundamental lembrar novamente que estudar é trabalhar. Além disso, deve-se destacar também que essa profissão não é algo simples, com dificuldades artificiais e desnecessárias. Segundo Semeraro (2021), embora a iniciativa e a disciplina pessoal sejam importantes, é necessário o suporte da sociedade para garantir que todos tenham acesso as condições básicas.

Ao analisar a relação das classes sociais com a escola, Snyders (2005) apontou que a alegria e o prazer com os estudos parece ser privilégio da elite. Isso ocorre porque, segundo ele, são esses grupos que conseguem permanecer e ter sucesso na vida escolar. Além disso, os descendentes das classes hegemônicas, gostando ou não de estudar, continuam na escola. Seus responsáveis acompanham e cooperam com a formação de hábitos de estudo e inculcam em seus conscientes que o sucesso na vida adulta depende da escola.

Snyders (2005) assinalou também que a maior parte dos sujeitos em situação de fracasso escolar são das classes subalternas. Como solução, o autor afirmou que é fundamental que eles tenham prazer e alegria em estudar. Caso isso não ocorra, segundo ele, haverá abandono e insucesso ou, se não puderam desistir, continuarão a frequentar, mas o aprendizado será mínimo.

Por meio de sua pesquisa, Wallau (2015) assinalou que, como consequência da desigualdade provocada pelo modelo de reprodução do capital, a inserção dos jovens no mundo do trabalho possui objetivos e significados diferenciados, tendo como referência principal a classe social desses jovens. Desse modo, o emprego possui uma função importante na vida dos jovens, pois, a partir do momento em que se dá a inserção profissional, o jovem passa a exercer um novo papel social.

Com relação à ideia de juventudes desiguais, Estivaleta (2014) observou que a maior parte dos jovens brasileiros enfrenta rigorosos mecanismos de seleção social com o intuito de manter e levar de maneira disciplinar seus cursos nas escolas públicas, pois muitos deles conciliam formação escolar e emprego. Acerca das políticas públicas, entre as quais se destaca o EMI, o servidor-pesquisador afirmou que elas mostram que as práticas de trabalho para a chamada empregabilidade se sobrepõem às práticas de preparo para o trabalho, atendendo mais aos mecanismos de controle social, com perdas irreversíveis no processo de formação humana.

Sobre a ideia de trabalho, educação e juventude contemporânea, Estivaleta (2014) assinalou que, por meio da formação profissional, o jovem poderá transformar-se em um especialista para um determinado ramo de trabalho que não é demandado pelo atual estágio de desenvolvimento do capital. Isso significa que, mesmo recém-formado, o estudante estará obsoleto, desatualizado ante as necessidades do processo de acumulação flexível. O servidor-pesquisador pondera, ainda, sobre a necessidade de zelo e de incentivo à construção da autonomia durante o processo de formação escolar do estudante. Para isso, considera-se fundamental o cruzamento das diferentes áreas do conhecimento no sentido da valorização da formação integral. Nessa perspectiva, a falta de disciplina para a formação geral compromete a integração e distancia-se do atendimento às expectativas dos estudantes.

Para Loureiro (2013), a centralidade do trabalho para a juventude diz respeito muito mais a uma demanda a ser satisfeita do que a um valor a ser cultivado. Na perspectiva da pesquisadora, os jovens trabalhadores consideram o trabalho como fonte de recursos para a satisfação de suas necessidades, das mais imediatas às mais supérfluas.

Nesse trabalho, Loureiro (2013) afirmou que a necessidade de trabalhar é concebida de forma diferente, ou seja, de acordo com as condições econômicas de cada estudante. Para os

estudantes do ensino público, o trabalho é visto como uma necessidade, enquanto, para os estudantes do ensino privado, o trabalho é resultado de uma boa formação recebida.

Para Zibenberg (2016), a condição socioeconômica familiar do jovem possui um caráter determinante no que se refere à promoção de condições para o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes do ensino médio. Isso é verificado, segundo o servidor-pesquisador, tanto para os custeios financeiros mínimos para a frequência da vida escolar, pelo transporte, alimentação e vestuário, quanto para a complementação didático-pedagógica, por meio de aulas particulares, atendimento por profissionais especializados e aquisição de livros e apostilas. O acesso a bens culturais põe alguns estudantes em condições privilegiadas do ponto de vista escolar, especialmente porque a escola reproduz os valores que a cultura dominante impõe à sociedade.

A decisão profissional, segundo Danilo Ferreira (2017), é considerada como uma das fases mais importantes da vida, sendo um período de transição significativa para os jovens por estar indissolúvelmente atrelada à sua inserção futura no mercado de trabalho e à sua satisfação profissional. Os jovens acreditam que a escola é o lugar que lhes permitirá ter promoção pessoal e, nesse sentido, facilitará a conquista de um bom emprego, uma relevante preocupação juvenil, apesar de todas as incertezas quanto ao futuro que os esperam na vida adulta, principalmente no que se refere à inserção no mundo do trabalho.

A realidade brasileira demonstra, segundo a pesquisa de Guedes (2017), que as políticas públicas implementadas no país ao longo de sua história não conseguiram superar as desigualdades sociais e que esse fracasso influencia a trajetória de vida de vários jovens. Parte desses jovens sai do ensino fundamental e chega ao ensino médio trazendo problemas e conflitos de uma estrutura social que os exclui e que interfere diretamente nas suas trajetórias escolares. Assim, é preciso conhecer a realidade desses indivíduos se quisermos colaborar na sua formação humana.

Desse modo, segundo Guedes (2017), a complexidade da perspectiva de futuro torna a transição do ensino médio para o mercado de trabalho ou para o ensino superior uma fase marcada por incertezas e dúvidas que deixam muitos jovens confusos e com dificuldades de tomar decisões. Essa definição depende em grande parte de fatores de ordem econômica do estudante e de sua família, além dos fatores sociais e culturais que são incorporados pelos jovens em seu cotidiano. A pesquisa de Guedes concluiu que a exigência da sociedade atual por projetos de vida faz com que os jovens definam seu futuro de forma imediatista e sem estratégias viáveis para sua concretização.

Acerca da participação dos estudantes na construção do EMI, o trabalho de Costa (2012) traz informações importantes. Segundo ela, os jovens não participam do processo de

elaboração, planejamento e operacionalização dos cursos. Eles não são convidados a opinarem acerca do planejamento pedagógico, sendo, inclusive, excluídos das reuniões pedagógicas e dos conselhos de classe.

Por meio do relato dos estudantes, Costa (2012) assinalou que a proposta de integração é impositiva, sem a participação dos discentes no processo. Apesar da exclusão, a autora, conseguiu notar nos enunciados proferidos que os próprios estudantes compreenderam que a formação profissional é de caráter restrito e voltada para o atendimento das necessidades do atual momento de desenvolvimento do capital.

Por meio deste estudo, Costa (2012) afirmou que os jovens matriculados no EMI do IFPA/Castanhal percebem a integração como a forma de subsumir a formação básica à educação profissional. Além disso, os jovens relataram uma rotina exaustiva. Em suas palavras:

A gente estuda dois turnos, técnico de manhã e médio à tarde. (...) o cara fica doidinho do juízo, fica muito pressionado, é puxado tanto de conteúdo, como de cobrança de professores (...) aí o aluno tem que conciliar ensino médio com o técnico (COSTA, 2012, p. 86)

Com relação à juventude que frequenta o EMI, Zibenberg (2016) assinalou que a maioria dos estudantes que permanece na instituição não são cotistas (80%), o que pode indicar que, embora exista uma política pública nacional com vistas à justiça social para uma parcela específica da sociedade, parece que as exigências institucionais têm se apresentado como barreiras significativas para a permanência e o êxito desses estudantes.

Essa evasão dos alunos cotistas demonstra a necessidade de melhoria das políticas públicas, que permitam uma melhor equidade entre todos os integrantes do EMI. Uma dessas políticas que precisa ser debatida refere-se ao Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). Essa política, segundo Carlos Eduardo Silva (2017), não contempla todos os estudantes que realmente necessitam de apoio financeiro para permanência.

Nas teses e dissertações pesquisadas, alguns trabalhos analisaram o perfil dos estudantes inseridos no EMI. Virote (2009), por exemplo, assinalou que existe uma especificidade no que ela chama de “clientela”, que busca uma formação técnica de nível médio integrado no IFG. Para ela, os estudantes do curso analisado vão de encontro à ideia de que a procura pelos cursos do EMI se dá pela classe trabalhadora. Isso se deve ao fato de que o curso é realizado no período matutino, o que dificulta a frequência de trabalhadores.

Em seu trabalho, Virote (2009) concluiu que as famílias dos estudantes que adentram nos cursos integrados dos institutos federais têm renda suficiente para manter seus filhos na escola, sem a necessidade de colaboração financeira para o sustento. Nesse mesmo viés, o

trabalho de Menezes (2012) assinalou que a maioria dos estudantes da instituição pesquisada cursou o ensino fundamental no sistema particular de ensino.

Nesse mesmo sentido, a pesquisa feita por Veiga (2016) no âmbito do CEFET/RJ destacou que, até o fim de 2012, a instituição tinha um perfil de estudante vinculado a um grupo privilegiado, proveniente de escolas privadas de renome no cenário educacional. Tal procura, para a maioria desses candidatos, deve-se pela inserção em um ensino médio reconhecidamente forte, que lhes desse base para galgar o ensino superior. Devido ao grau de dificuldade verificado no concurso de admissão, tornaram-se mínimas as possibilidades de ingresso dos estudantes oriundos das camadas populares. No entanto, a partir de 2013, a Lei nº 12.711/2012 determinou a reserva de 50% das vagas para grupos minoritários.

Em seu estudo, Pinto (2015) assinalou que 67% dos estudantes do IFBA/Barreiras são oriundos da escola pública e 70% são oriundos da classe média. Com relação à ideia de fracasso escolar, a servidora-pesquisadora observou que a maioria dos estudantes evadidos é cotista. Além disso, ao buscar compreender quais as reais necessidades dos jovens filhos da classe trabalhadora em relação ao ensino médio, a pesquisadora afirmou que a principal demanda é o ensino médio politécnico de qualidade, e não necessariamente profissionalizante.

Pinto (2015) também fez um paralelo entre os alunos cotistas e não cotistas. Com relação ao desempenho dos alunos cotistas no momento da entrada, o estudo sugere que a média de pontos em comparação com os não cotistas apresenta uma diferença estatisticamente significativa para todos os cursos. No entanto, ao longo do curso, as diferenças significativas desaparecem, sendo dirimidas. Completando o estudo, a pesquisadora assinalou que a maioria dos evadidos é cotista.

Os resultados da pesquisa de Zibenberg (2016) indicam que os estudantes exitosos são dotados de uma formação cultural que lhes permite compreender que vale a pena se submeter ao que for necessário para que a “passagem” pelo ensino médio seja viabilizadora de seus projetos futuros (ou seja, a universidade), os quais têm relação com sua origem social.

Diferentemente dos trabalhos elencados, nos quais os servidores afirmaram haver um processo de “elitização” dos estudantes que ingressam nos cursos do EMI, outras pesquisas demonstraram que os estudantes matriculados nessa modalidade de ensino são provenientes da classe assalariada. Ao estudar os projetos de futuro desses jovens, Carvalho (2010) assinalou que eles deixam uma interrogação muito grande, uma vez que as respostas à pergunta feita pelo pesquisador apenas esclarecem que eles querem trabalhar e continuar estudando. Isso ocorre, segundo o servidor-pesquisador, porque eles não possuem condições financeiras e familiares para se dedicarem exclusivamente aos estudos.

Nessa mesma perspectiva, Amorim (2018) identificou que os estudantes que ingressaram no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio do IFSP/Barretos são oriundos da classe trabalhadora. Segundo dados apontados por ele em sua dissertação, 93% dos estudantes matriculados fizeram o ensino fundamental em escolas da rede pública. Além disso, considerando o critério de renda, 94% dos estudantes matriculados no curso, no ano de 2017, são provenientes de famílias com renda menor que 1,5 salário mínimo. Desse modo, pode-se assinalar um perfil altamente inclusivo desse *campus* do instituto federal.

A realidade social dos estudantes do EMI, portanto, é bastante diversa. Em alguns *campi*, os estudantes possuem perfil altamente elitizado, enquanto, em outros, os sujeitos matriculados são oriundos de famílias trabalhadoras com renda familiar bastante reduzida. Isso possibilita uma reflexão sobre o papel do Estado no êxito ou fracasso dos estudantes que usufruem da estrutura do instituto federal. Além disso, é fundamental compreender o que estudantes buscam ao se inserirem como estudantes do instituto federal na modalidade do EMI.

Esses trabalhos, em sua totalidade, são de natureza qualitativa. No entanto, alguns servidores-pesquisadores utilizaram gráficos e porcentagens para intensificar e ressaltar ainda mais seus resultados.

Segundo Silva (2009), 67% dos alunos matriculados no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio no ano de 2009 pretendiam ingressar diretamente em algum curso da educação superior e não desejavam buscar emprego em sua área de formação profissional ou em qualquer outra área do mercado.

Analisando as escolhas dos concluintes dos cursos de nível médio integrado à educação profissional acerca da preferência pela empregabilidade ou pelo ensino superior, Feital (2011) assinalou que 100% dos alunos concluintes prestaram vestibular para pelo menos uma instituição no ano de formação.

Os resultados obtidos por meio da pesquisa realizada por Aguiar Junior (2012) no EMI implementado no IFMA também assinalaram que a maioria dos estudantes, precisamente 79%, procura o instituto federal com o intuito de obter uma boa preparação para o Enem.

Com relação à opção dos estudantes do EMI do IFNMG, *campus* Salinas, Anjos (2013) assinalou que 63% dos estudantes da modalidade buscam prioritariamente o acesso à educação superior. A escolha pela modalidade se deve, segundo a servidora-pesquisadora, especialmente pelo seu caráter formativo, embora os estudantes não menosprezem a formação profissional que recebem da instituição.

Um dado interessante levantado por Feital (2011) refere-se à possibilidade da separação entre a formação geral e a formação profissional. Nas respostas obtidas, a pesquisa constatou

que, se a instituição oferecesse o técnico independente do ensino médio, nenhum estudante estaria disposto a cursar, enquanto, se fosse oferecido somente o ensino médio formativo, apenas um deixaria de cursar.

Outro dado importante, trazido pelo trabalho de Anjos (2013), refere-se ao planejamento dos alunos acerca de seus projetos de futuro. Todos os estudantes do *campus* estudado responderam que pretendem ingressar em uma universidade pública, enquanto apenas um disse que pretende ingressar no mercado de trabalho, conciliando com uma faculdade.

Na pesquisa realizada por Zukowski (2013) no IFTO/*campus* Palmas, com relação à perspectiva de os estudantes se maticularem em algum curso profissional integrado ao ensino médio, obtiveram-se os seguintes resultados: 55% ingressaram no EMI objetivando um ensino de qualidade para posterior aprovação nos vestibulares, 29% buscavam melhorar suas possibilidades de inserção no mundo do trabalho. O restante, 16%, escolheu o EMI por influência dos pais ou amigos, que podem ter utilizado como argumento uma das opções anteriores.

Frankiv (2016) entrevistou 25 estudantes acerca de seu interesse ao se maticularem no EMI de uma instituição federal de ensino¹⁸. Segundo ela, desse total, apenas um possuía o interesse de trabalhar como técnico depois de concluída a educação básica. Dessa forma, a formação técnica não é fator motivacional para a matrícula no EMI.

Danilo Ferreira (2017) fez um estudo com os egressos do curso de agropecuária integrado ao ensino médio do IFRS. Por meio de seu trabalho, o servidor-pesquisador afirmou que 70% dos egressos estavam frequentando um curso superior na busca de continuar sua formação e com o interesse na qualificação para uma futura inserção no mercado de trabalho. Desses, somente 25% dos egressos entrevistados estavam cursando faculdade na área de agropecuária. Outro dado importante trazido pelo trabalho é o de que não houve inserção de egresso de maneira formal no mercado de trabalho na sua formação profissional.

Mendes (2013) perguntou aos estudantes do curso técnico em agropecuária integrado se eles pretendiam exercer a função de técnico. Como resultado, somente quatro disseram que sim, os outros dez disseram que pretendiam fazer faculdade de agronomia. A maioria do grupo focal rejeitou a atividade de técnico, ressaltando a intenção de prosseguir com os estudos.

Além das teses e dissertações que se utilizaram de ferramentas estatísticas com o intuito de ressaltar seus resultados, muitos servidores-pesquisadores utilizaram apenas a exposição

¹⁸ O autor não citou em qual instituição a pesquisa foi realizada.

qualitativa para a demonstração de seus dados, ou seja, não utilizaram tabelas, gráficos e proporções.

Interessante assinalar que, em muitos trabalhos, os servidores-pesquisadores empregaram termos genéricos para apresentar os resultados de suas pesquisas, como maioria, minoria, grande parte, alguns etc. Por exemplo, segundo Maldaner (2016, p. 178), “a maioria dos alunos do EMI quer se preparar para entrar na universidade e não para se inserir no mercado de trabalho”.

Em seu trabalho acerca da importância do estágio supervisionado no processo de formação no curso técnico agrícola integrado ao ensino médio implementado na Escola Agrotécnica Federal de Colorado Oeste, que fica no estado de Rondônia, Santos (2009, p. 149) assinalou que “a maioria dos alunos buscam a escola pelo ensino médio de qualidade e não pela formação técnica”.

Ao estudar a formação de profissionais da área agrícola no IFPB, por meio do Pronera, Barreto (2010) indicou como principal resultado do curso instituído exclusivamente para os jovens assentados pela reforma agrária o incentivo para que eles continuassem estudando. No dizer da servidora-pesquisadora, o curso despertou “o interesse dos jovens para a continuidade dos estudos na medida em que muitos egressos do Pronera estão dando continuidade aos estudos por meio da aprovação em concursos vestibulares em áreas afins do curso técnico concluído” (BARRETO, 2010, p. 7).

Segundo Anjos (2013), os estudantes do EMI do *campus* Salinas optaram pela modalidade, prioritariamente, pela formação básica proporcionada pelo ensino médio. Contudo, é importante ressaltar que, além de conferirem importância à habilitação técnica recebida, os estudantes mostraram-se muito satisfeitos com as aulas e com os professores que trabalharam com os conteúdos da área técnica.

A pesquisa realizada por Anjos (2013) também apontou que, para a maioria dos jovens pesquisados, o ingresso no ensino superior deveria vir acompanhado de sua entrada no mundo do trabalho. Isso demonstra que o nível médio de ensino parece funcionar como passaporte para o mercado de trabalho formal, sobretudo para jovens oriundos de família de baixa renda.

Chisté (2013) assinalou, por meio do seu trabalho, que é possível perceber várias dificuldades para a implementação prática do EMI. Entre elas, a falta de pretensão dos alunos de entrarem no mercado de trabalho como técnicos. A ideia de muitos deles, segundo a servidora-pesquisadora, é continuar os estudos no ensino superior, inclusive em áreas diferentes das que cursaram, para depois começarem a trabalhar.

Com relação a esse pressuposto de continuidade dos estudos, a ideia a princípio é seguir pelas áreas de humanas ou exatas. Além disso, “poucos são os alunos que, antes de se formarem no ensino superior, pretendem atuar no mercado de trabalho” (CHISTÉ, 2013, p. 82). Isso, segundo a pesquisadora, permite analisar quem é o verdadeiro público do EMI, já que a maioria dos alunos que frequenta o IFES o busca pela sua qualidade e também por ser uma escola de nível federal.

Para compreender os objetivos da busca dos jovens pelo EMI nos institutos federais, Chisté (2013, p. 96) comparou a história da instituição federal na década de 1970 com a conjuntura atual. Nos anos 1970, uma parte bastante considerável dos estudantes não tinha a intenção de entrar no mercado de trabalho como técnicos. O objetivo desse público, segundo a servidora-pesquisadora, era fazer o curso superior na área técnica que conheceu na educação profissional. Com base nessas afirmações, a pesquisadora assinalou que os atuais estudantes do *campus* do IFES/Guarapari ainda seguem esse mesmo projeto de futuro, ou seja, o acesso à universidade.

Ao estudar os projetos de futuro dos estudantes do IFES acerca das possibilidades e dos sentidos do trabalho, Loureiro (2013) afirmou que, por meio dos enunciados dos estudantes, pode-se observar que o EMI emerge como um pré-projeto que servirá de caminho para outros projetos. Os motivos para a busca do EMI do IFES devem-se tanto pela qualidade de seus cursos quanto pelo elevado índice de aprovação no vestibular. Esses jovens percebem o trabalho como uma evolução do estudo, segundo a lógica de que o mercado de trabalho exige empregados escolarizados e qualificados. Além disso, Loureiro assinalou que o objetivo dos estudantes é uma vaga no EMI do IFES, independentemente da formação profissional específica.

Para Carvalho (2010), a busca pelo EMI se deve ao anseio dos jovens por uma vaga ou no mercado de trabalho ou no ensino superior, uma vez que essa modalidade ofereceria maiores possibilidades de conquista desse objetivo. Além disso, na maioria dos discursos, a opção por estudar na Escola Agrotécnica passou sempre por influências externas.

A chamada qualidade oferecida pela instituição federal dá-se, segundo Carvalho (2010), por meio da comparação com as escolas anteriores. No discurso dos estudantes, eles chegam a agradecer a oportunidade de estudarem na rede federal, que possui uma ótima estrutura física e pedagógica. Isso, segundo a servidora-pesquisadora, reflete a falta de qualidade das outras escolas, uma vez que faltam professores, recursos didáticos, além do próprio descaso do poder público.

Com relação ao dilema vivido pelos concluintes do EMI acerca da opção pelo trabalho ou pela continuidade dos estudos, Feital (2011) fez uma crítica ao processo de seleção realizado

pelo IF Sudeste MG, *campus* Juiz de Fora. Segundo ele, enquanto a seleção para os cursos de educação “profissionalizante” de nível médio for efetuada pela escolha dos mais preparados, grande parte de seus alunos utilizará o EMI como caminho para os cursos superiores.

Nessa perspectiva, Feital (2011) assinalou que o ensino médio apresenta o problema de ser historicamente subordinado a dois projetos que estão fora dele: o mundo do trabalho e o ensino superior. Trabalhando com esse pressuposto, a principal motivação dos estudantes é a vertente propedêutica que leva aos cursos superiores, ou seja, a preparação para os exames vestibulares, o que torna esse caminho como natural e o único deixado aos egressos do ensino fundamental. Desse modo, a atração dos institutos federais deve-se à fama do EMI de ser um ensino médio de qualidade e à sua associação com os bons resultados nos processos seletivos para acesso ao ensino superior.

Em sua dissertação, Feital (2011) critica o “desvirtualamento” das escolas técnicas federais. Para ele, existem na sociedade brasileira concepções antiquadas sobre o ensino médio e superior que desvalorizam a educação profissional e conduzem os jovens à formação superior em campos de trabalho à beira da saturação ou para o bacharelismo.

Porto (2011) definiu o EMI como uma modalidade na qual a educação profissional e o ensino médio são cursados em um único turno e com íntima relação entre ambos. Desse modo, a certificação de conclusão do ensino médio e o diploma de técnico de nível médio são obtidos juntos. Isso quer dizer que é preciso concluir o curso todo para receber o certificado. Com base nesse conceito, a pesquisadora faz uma crítica à modalidade que permite compreender os motivos que levam os jovens a buscarem os cursos. Em suas palavras, “a formação integral que se configuraria como o todo do processo educacional acaba reduzida à parte que nesse caso, é a aprovação no vestibular” (PORTO, 2011, p. 92).

Essa mesma crítica é feita por Aguiar Junior (2012). Para ele, o currículo integrado não tem sido viabilizado de forma coerente, pois se percebe que muitos sujeitos envolvidos encontram-se desnorteados em relação às contrariedades e dicotomias nos processos educativos que envolvem a educação profissional no ensino médio técnico. Os estudantes adentram no EMI, em um primeiro momento, para agradar sua família, que pretende oferecer aos seus entes queridos uma educação de qualidade que possibilite a entrada na educação superior. Nessa mesma perspectiva, Rodrigues (2016) assinalou que o instituto é visto pela comunidade como uma escola de qualidade e que atende, em parte, às expectativas dos estudantes, principalmente no que tange às disciplinas de formação geral.

Esse incentivo da família é fundamental para o êxito do estudante. Para Veiga (2016), ele é tão fundamental quanto a motivação acadêmica e pedagógica realizada pelos professores

e toda a comunidade. Em sua dissertação, o servidor-pesquisador afirmou que o ensino técnico não é visto como prioridade pelos estudantes. O único objetivo é a matrícula em um ensino médio de qualidade que possibilite o ingresso no nível superior.

Esses mesmos resultados, com relação ao IFES, foram apontados por Silveira (2017). Segundo ela, mesmo ante os percalços e marcas de um ensino médio em tempo integral cansativo, grande parte dos jovens e adolescentes da instituição projeta para seu futuro o ingresso em um curso de nível superior.

Segundo Pereira (2017), a escolha por um curso técnico integrado está relacionada à percepção da qualidade de ensino. Qualidade entendida, segundo a servidora-pesquisadora, como possibilidade de proporcionar uma nota elevada no Enem e, conseqüentemente, o acesso ao ensino superior. Esses jovens veem o EMI como meio para obtenção de condições para continuidade da formação em nível superior, sendo, em alguns casos, não necessariamente ligada à área do curso técnico.

Com relação à área de formação profissional, Pereira (2017) assinalou que ela é vista em segundo plano quando comparada à escolha pela instituição. Os estudantes não têm muita propriedade do que se trata o curso ou de qual área de trabalho eles podem acessar após a formação.

Mesmo que se discuta um perfil de curso que atenda a uma multiplicidade de demandas no campo de atuação do mundo rural, Mendes (2013) defende a ideia de prioridade da profissionalização nos cursos de formação do técnico em agropecuária. No entanto, diferentemente da pesquisadora, a busca prioritária dos estudantes é pelo ensino médio. Isso demonstra, segundo Mendes, a crescente desvalorização do curso técnico em favorecimento ao ensino superior. Ao analisar o trajeto dos concluintes, a pesquisadora assinalou que a maioria dos egressos prosseguiu seus estudos em instituições públicas, e essas instituições são as que gozam de maior prestígio em termos de qualidade acadêmica.

Em seu trabalho, Pedrosa (2013) assinalou que o EMI do IFMA *campus* São Luiz-Monte Castelo não está formando para o trabalho, e sim privilegiando em seus planejamentos os conteúdos que aumentam as chances dos estudantes de êxito no Enem, pois eles almejam o acesso ao ensino superior. Desse modo, a integração proposta pelo referido *campus* representa para os estudantes uma via de ingresso em um curso superior para dar continuidade aos estudos, preferencialmente em outras áreas.

Por meio de sua dissertação, Zukowski (2013) assinalou que os estudantes do EMI buscam no instituto federal um ensino de qualidade com o intuito de conquistar o prosseguimento dos estudos em nível superior. Nessa perspectiva, os estudantes não estão

interessados na inserção imediata no mundo do trabalho, ou seja, a ideia de empregabilidade surge apenas como fator secundário de interesse.

Já Silveira (2015) demonstrou a ausência de sentido da formação profissional para os estudantes do EMI do IFTO/*campus* Palmas. O objetivo de grande parte desses estudantes é aproveitar inteiramente o conteúdo das disciplinas de formação geral com o intuito de aumentar suas chances de êxito nos processos seletivos, como o Enem e os vestibulares, visando exclusivamente ao ensino superior. Desse modo, constatou-se por meio dos depoimentos colhidos que a busca é pela formação geral e não pelo ensino técnico, passando este a ser visto como um peso no percurso escolar.

Segundo Wallau (2015), os estudantes compreendem o EMI como uma forma de juntar disciplinas que se complementam ou então como a forma de se fazer dois cursos ao mesmo tempo. A profissionalização, nesse caso, aparece como algo a mais que poderá ser útil no futuro. Desse modo, a servidora-pesquisadora afirmou que o IFFar, *campus* São Vicente, é procurado por ser considerado como uma instituição educacional que possui as melhores condições de ensino. Nessa perspectiva, é possível afirmar que os estudantes compreendem o EMI como uma possibilidade de se obter uma formação de qualidade tanto para acesso ao emprego quanto para continuidade dos estudos.

Wallau (2015) assinalou ainda que, apesar de o foco da instituição ser a educação profissional, constatou-se nas respostas da maioria dos entrevistados que a procura pelos cursos de ensino médio dos institutos federais não está baseada na profissionalização, mas na ideia de que essa instituição os prepara com maior propriedade para os processos seletivos de ingresso no ensino superior. Assim, a qualidade do ensino e o objetivo dos estudantes está vinculado a um ensino diferenciado, porém voltado para as suas necessidades de êxito nos processos seletivos posteriores.

Os participantes da pesquisa realizada por Barreto (2015) buscavam o EMI do IFES pelo desejo de estudar em uma escola pública de qualidade. Tal afirmativa aponta para o pouco interesse na formação técnica em si, em benefício da conclusão do curso relativa à formação geral. Além disso, os estudantes deixaram claro que não pretendiam seguir a carreira do curso técnico que frequentaram (BARRETO, 2015).

Para Ernesto Borges (2016), a busca pelo EMI no IFES ocorre devido à necessidade de uma melhor qualificação profissional requerida pelo atual estágio do desenvolvimento capitalista. Esse processo de qualificação ocorre com o ingresso nas universidades. Desse modo, o EMI dos institutos federais representa um caminho para a universidade. No entanto, o discurso dos servidores ainda privilegia o aspecto técnico do ensino. Resta ao IFES, segundo o

servidor-pesquisador, a designação de uma instituição que possibilita o acesso à educação superior, pois o ideal meritocrático, de disputa por uma vaga na universidade, acaba prevalecendo.

Para Felício Filho (2016), os motivos que levaram à implantação do EMI estão no fato dessa política educacional proporcionar a profissionalização nessa etapa final da educação básica. Essa política é marcada, segundo o servidor-pesquisador, pelo desafio do combate à evasão escolar em virtude do abandono e da necessidade do jovem de entrar no mercado de trabalho. Devido a isso, o pesquisador assinalou que os estudantes do EMI estão “alienados”, com a preocupação exclusiva no processo seletivo, ou seja, no Enem, para o ingresso em algum curso superior (FELICIO FILHO, 2016, p. 73).

A escolha, de acordo com Frankiv (2016), dos jovens pelo EMI construído pelos institutos federais deve-se à influência externa. Há, por parte dos estudantes, total falta de interesse pelo curso técnico. A função da escola, para esses estudantes, é o oferecimento de um ensino de qualidade que aumente suas chances de entrada na educação superior.

Desse modo, Frankiv (2016) fez uma crítica, denominando de falácia o objetivo de formação profissional por parte da instituição. Para reverter essa questão, a servidora-pesquisadora assinalou que, se não há interesse dos estudantes matriculados no processo de profissionalização em determinada área, deve haver, antes do processo seletivo, algo que oriente melhor os estudantes interessados em entrar na instituição. Nessa perspectiva, apesar do sucesso dos estudantes em seus projetos de vida, a expansão da instituição fracassou, caso sua pretensão seja realmente a formação de técnicos que retornem à sociedade, trabalhando na área escolhida e promovendo mudanças na economia e na cultura regional.

Essa questão da permanência e do sucesso do estudante também é pesquisada por Zibenberg (2016). Para ele, esse êxito estudantil guarda relação muito próxima com três questões: a formação de *habitus* construído de acordo com o seu contexto social, o aprendizado de uma profissão por parte do estudante com destaque ao processo de adaptação e conformação dos estudantes mediante as exigências implícitas e explícitas postuladas pela escola e, finalmente, a busca pela realização do EMI como forma de preparação para o Enem e/ou vestibular a fim de posterior ingresso em um curso superior. De acordo com Zibenberg, o resultado mais claro de sua dissertação é a visão de que os estudantes percebem o EMI como uma passagem para uma formação em nível superior.

Essa passagem, segundo Zibenberg (2016), tem como meta a entrada em cursos superiores de áreas de conhecimento bastante diversos, inclusive no que se refere a eixos não tecnológicos. Ou seja, os estudantes que participaram dessa pesquisa, os quais passaram pelo

crivo institucional ao longo de sua formação, compartilham a percepção de que o ensino médio não será a última etapa de educação formal.

Além disso, a totalidade dos estudantes pesquisados verbalizou que uma das razões para optar pelo EMI no *campus* se justifica por uma melhor e mais adequada preparação para o vestibular ou para o Enem (ZIBENBERG, 2016). Desse modo, o sucesso do estudante está vinculado à utilização da modalidade como “passagem” para os próximos passos em termos de educação formal: ingresso em cursos superiores. O servidor-pesquisador também argumentou que a escolha pelo EMI é uma estratégia familiar traçada por meio da comparação com as outras escolas públicas de localidades que possuem uma pior estrutura física, com um corpo docente menos qualificado e com uma carreira mais sucateada. Concluiu-se, assim, que o enfoque do EMI está muito mais vinculado ao “ensino médio” e não à habilitação profissional dele decorrente.

Em seu trabalho, Bresci (2017) mostrou uma dicotomia entre a formação oferecida e o que os jovens buscam por meio do EMI ofertado pelos institutos federais. Segundo ela, “no contexto geral, percebe-se que a educação ofertada pelo *campus* ainda está atrelada a uma formação para o mercado de trabalho e que a busca pelo EMI não é necessariamente por causa da profissionalização” (BRESCI, 2017, p. 8) Desse modo, o EMI no IFSULDEMINAS tem sido um atrativo para os estudantes que cursam o ensino médio, não necessariamente ligado à profissionalização, sendo ela vista apenas como um bônus.

Com relação aos estudantes do EMI do IFPB, Ximenes Neto (2017) assinalou que dois terços dos estudantes pesquisados possuem como meta continuar os estudos e cursar uma universidade. Desses, uns buscam dar continuidade à carreira em cursos de engenharia e arquitetura; outros pretendem fazer cursos em áreas diversas, fundamentalmente em medicina e direito. A busca por uma vaga no EMI do IFPB dá-se, então, em torno da busca por um ensino de qualidade, para que os estudantes possam alcançar outros objetivos em sua trajetória, a saber, o acesso ao ensino superior.

Atrelada a esse fato que influencia diretamente a escolha pelo IFPB para dar continuidade aos estudos está a questão da proximidade e do custo, bem como os incentivos oferecidos pelos institutos federais para alunos de baixa renda, por exemplo, o PNAE. Estudando também esse tema da assistência estudantil e sua importância para o processo de permanência escolar, Carlos Eduardo Silva (2017) assinalou que, embora o objetivo primário da instituição seja a formação técnica e profissional do estudante, a maioria dos entrevistados relatou que ingressou no IFPE com o objetivo de se preparar para o vestibular.

O processo de formação desses jovens, segundo Danilo Ferreira (2017), não tem proporcionado aos egressos do curso o interesse em ocupar os espaços disponíveis pelo mercado na sua formação profissional ou mesmo sob o enfoque de novos arranjos produtivos. Segundo ele, os egressos escolhem o ensino superior, inclusive em áreas diferentes da formação profissional que concluíram.

Para Fortes (2017), o EMI implementado no IFRN possui como ênfase a preparação para o antigo vestibular e o atual Enem. Nessa mesma perspectiva, Maciel (2016) afirmou que a motivação para a procura dos cursos integrados concentra-se sobre a qualidade do ensino médio ofertado.

Segundo Guedes (2017), os estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense *campus* Sapucaia do Sul (IFSULSAP) escolheram o integrado porque este possibilita mais oportunidades para o futuro. Ele possibilita que se tenha uma profissão e é de melhor qualidade, se comparado com os outros colégios conhecidos. Além disso, os estudantes pretendiam, segundo a servidora-pesquisadora, continuar seus estudos. Com relação aos obstáculos existentes nessa fase da vida, os estudantes elencaram como prioridade a aprovação no vestibular e a realização do Enem, resumindo, aspectos voltados ao ingresso em uma faculdade. Nenhum estudante relatou a necessidade de entrada imediata no mercado de trabalho.

Ao analisar esse caráter imediatista, Soares (2017) assinalou que um dos principais desafios da educação pública brasileira consiste em estabelecer significado concreto ao ensino médio, pois ainda há uma forte concepção de o ensino médio ser uma passagem para o superior e/ou para a inserção na vida econômica-produtiva.

Por meio dessas teses e dissertações, percebe-se que a juventude que compôs o EMI da rede federal de educação, entre os anos de 2008 e 2017, é caracterizada por uma imensa diversidade que varia de acordo com a região. Algumas instituições possuem entre seus ingressantes jovens que têm acesso a uma cultura elevada, escolarizada, fazendo parte de uma família que financeiramente consegue mantê-los na instituição. Outros estudos citados mostram que há *campi* em que estudantes do EMI são provenientes de grupos familiares economicamente mais desfavorecidos e que, por isso, necessitam da implementação de políticas públicas para que consigam permanecer e obter êxito em seus estudos.

Além disso, essas teses e dissertações deixaram claro que o maior objetivo dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio é o acesso a uma educação de “qualidade” que permita o prosseguimento dos estudos, ou seja, o acesso à educação superior, prioritariamente, nas universidades federais.

Assim, esses dados sugerem a revisão da ideia de que os estudantes matriculados na modalidade necessitam de uma formação profissional já no ensino médio porque necessitam entrar imediata e precocemente no chamado mercado de trabalho. Nesse sentido, essas pesquisas vão de encontro às justificativas para implementação do EMI. Essas justificativas se respaldam nos trabalhos de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), segundo os quais o EMI é uma necessidade da conjuntura brasileira das primeiras décadas do século XXI que obriga os jovens da classe trabalhadora a se qualificarem já no ensino médio para entrarem rapidamente no mercado de trabalho e, assim, contribuir com o sustento do seu núcleo familiar.

Os dados apresentados por meio do estudo das teses e dissertações tendem a desmistificar a vinculação direta do ensino médio com a formação técnica para a juventude da classe trabalhadora. Esses trabalhos permitem afirmar que os estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, apesar de suas condições econômicas desfavoráveis, não buscam a modalidade pelo ensino profissional, tampouco intentam trabalhar na área técnica após a sua formação. Isso permite pensar em um novo direcionamento político e ideológico para o ensino médio.

O pressuposto do EMI é garantir que todos os jovens da classe trabalhadora tenham acesso a uma formação geral, a uma cultura humanística, comum para todos os jovens. Para isso, é fundamental que os envolvidos com essa política pública lembrem-se de que não estão se formando somente técnicos. O público-alvo do EMI é formado prioritariamente por jovens com idade entre 15 e 17 anos que ainda precisam passar pela formação proveniente da última etapa da educação básica.

Apesar de alguns servidores-pesquisadores defenderem a prioridade da profissionalização, a juventude brasileira em sua totalidade tem o pleno direito de ter acesso aos conhecimentos historicamente elaborados, que lhe permitam um processo de conscientização acerca da realidade em que está inserida. Para isso, a formação geral não poderá ser subsumida ou transformada “em formação geral aplicada” em prol da especialização técnica. Também não é possível ter uma educação ampla, humanista e profunda se todo o processo estiver vinculado à satisfação das necessidades imediatas do mercado de trabalho.

Por meio do conceito de juventude, percebe-se que a forma com que os jovens adentram no mundo profissional ocorre em idades e perspectivas diferentes. O hiato entre a conclusão do ensino médio e a obtenção de um emprego faz com que os jovens entrem em um complexo processo de transição no qual não é trivial identificar o começo e o fim. Para Almeida (2014), a ideia de inserção profissional pauta-se por uma realidade e por conceitos fluidos, polissêmicos. Para definir esse momento, temporal e espacialmente situado, diferentes

conceitos são empregados, ou seja, a transição do EMI para o mercado de trabalho tem sido concebida de diferentes formas: “entrada na vida ativa”, “entrada na vida adulta”, “transição da escola para o trabalho”, “transição para o trabalho”. Nota-se, por essas definições, que o estudo não é visto como uma forma de trabalho. Porém, na perspectiva gramsciana, estudar é a principal incumbência das crianças e dos jovens.

Para Percival Tavares da Silva (2018), por meio de uma escolha precoce da carreira, transfere-se para jovens na faixa de 14-15 anos uma responsabilidade que eles ainda não têm condições de assumir. Essa responsabilidade, própria da vida adulta, deveria ser construída sob a orientação dos professores, a quem caberia prover aos jovens as motivações para uma escolha profissional adequada. Segundo o autor, mesmo os jovens que ingressam na educação superior não têm clareza de sua escolha profissional.

Se, por um lado, os jovens procuram na educação os suportes necessários para se inserirem futuramente no mercado de trabalho, por outro lado, sofrem também as imposições presentes no sistema capitalista, que coopta a mão de obra e interfere diretamente na educação. Além dessas dificuldades presentes no mercado de trabalho e na educação, em termos de inserção profissional, o jovem ainda convive com a pressão social e familiar.

A ideia de acolhimento, segundo Snyders (2005), busca exatamente afastar os discentes dessas urgências cotidianas. Ela permite que a inserção cultural dos envolvidos seja repleta de explicações, síntese e felicidade. A cultura escolar precisa funcionar como contraponto das teorias que pensam a sociedade e o capitalismo como realidades absolutas e estáticas. Assim, a escola não pode se organizar de forma que imponha aos jovens de classes sociais diferentes conteúdos e objetivos diversos. A luta principal reside justamente em garantir as possibilidades de acesso universal a uma cultura também universal, humanista, histórica e política.

Para Lenin (1981), a tarefa da juventude é buscar os conhecimentos que são universais, pois herdados da história e produzidos pelos seres humanos. A conquista da educação em sua plenitude somente se efetivará, para ele, quando a escola contribuir para a transformação radical do ensino e da organização institucional, sendo também apropriada pela classe trabalhadora em busca da emancipação humana. Para isso, a construção das individualidades deve resultar do processo educativo e autoeducativo. A função primordial do professor é elevar a consciência do estudante a um patamar que possibilite compreender a si e ao mundo em uma perspectiva dialética.

Nesse sentido, o EMI implementado pelos institutos federais deveria propiciar uma formação aos estudantes que possibilite transformar suas relações com o trabalho e o mundo

produtivo e, conseqüentemente, para que possam formular uma concepção de mundo mais inclusiva, participativa e democrática.

A formação técnica proporcionada pelo EMI em nenhuma hipótese poderia colocar em risco a formação humanística da juventude brasileira tendo como pressuposto a necessidade imposta pela atual conjuntura histórica. Assim, o ensino médio deve possibilitar aos jovens o amadurecimento e a autonomia intelectual que lhes permitam a ampliação de horizontes e, conseqüentemente, o acesso à universidade, que, na realidade vivida no século XXI, é o lugar adequado para escolhas profissionais.

Dessa forma, deve-se repensar o papel do Estado na construção da permanência e êxito dos estudantes que possuem condições financeiras adversas e a importância de se lutar por uma formação humanística para todos os jovens brasileiros. A responsabilidade do Estado no processo de permanência e êxito dos estudantes que pretendem alcançar os mais altos graus do conhecimento é um dos alicerces da escola unitária de Gramsci.

Para a concretização da escola unitária, segundo Gramsci (2001), é determinante que o Estado assumira todas as despesas referentes à manutenção dos jovens na escola. Para isso, o autor assinalou, também, que é necessário que o orçamento público destinado à educação seja transformado, ou melhor, ampliado e multiplicado consideravelmente.

O papel do Estado é tão vital para a concretização da escola unitária, humanista e única para todos que, para Gramsci (2001), o problema não é apenas orçamentário, mas político. Por meio dessa bandeira de luta, o autor afirmou que toda a educação, e a formação das novas gerações, deve deixar de ser privada e tornar-se pública, pois somente assim é possível abarcar todas as gerações, sem divisão de classes. Resumindo, é por meio da luta pela escola unitária que será possível colaborar para a superação da dualidade educacional e do modo de produção capitalista. Dessa forma, uma última questão impõe-se: o EMI implementado na rede federal vai ao encontro ou de encontro ao objetivo dos jovens que se matriculam nos cursos? Além disso, a qual projeto societário ele está vinculado?

9 O EMI E O PROJETO SOCIETÁRIO

O EMI é justificado pelos defensores da proposta pela conjuntura brasileira, que obriga os jovens da classe trabalhadora a buscarem sua inserção no mercado de trabalho rapidamente. Nesse sentido, o EMI seria, ao mesmo tempo, uma necessidade e uma possibilidade, já que, por meio dele, os jovens teriam acesso ao conhecimento historicamente elaborado. Autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos acreditam que essa modalidade é o caminho adequado e correto para a luta pela formação omnilateral e a construção da escola unitária.

A viabilidade de implementação do EMI nos moldes defendidos pela legislação depende de muitos fatores. Entre eles, pode-se citar: a análise do histórico da educação profissional no Brasil, a sua compreensão político-ideológica por meio de suas concepções, princípios e finalidades; além, fundamentalmente, do entendimento dos sujeitos envolvidos localmente nessa modalidade de ensino, que, de certa maneira, também estão articulados globalmente em uma conjuntura mais ampla.

A justificativa para a defesa do EMI por parte de seus idealizadores é a seguinte: o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, seria uma condição necessária para se fazer a travessia para uma nova realidade. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) defendem que a construção do EMI na concepção da travessia, por ele ser considerado um meio de construção da escola unitária e da formação omnilateral, parta de algumas perspectivas, quais sejam:

- existência de um projeto de sociedade que enfrente os problemas da realidade brasileira, visando à superação do dualismo de classes;
- manutenção, na lei, da articulação entre o ensino médio de formação geral e a educação profissional em todas as modalidades;
- adesão de gestores e professores responsáveis pela formação geral e pela formação específica, o que pressupõe a discussão acerca da elaboração coletiva de estratégias acadêmico-científicas de integração;
- articulação da instituição com os estudantes e familiares;
- compreensão do exercício da formação integrada como experiência de democracia participativa;
- resgate da escola como um lugar de memória.

Nessa perspectiva, as teses e dissertações produzidas por servidores-pesquisadores permitem compreender se, na realidade concreta vivenciada pelas pesquisas, foi possível observar tais características. Por meio delas, compreende-se se o modelo de EMI implementado

pelos institutos federais se enquadra na perspectiva de uma ponte para uma nova realidade social e educacional ou se o projeto foi reduzido a mera formação de mão de obra para o processo de acumulação flexível vivido pelo capitalismo em seu atual estágio de desenvolvimento.

Bentes (2009) utilizou a concepção de integrado para conceituar a formação escolar em que não há separação entre formação geral e profissional. Para ele, o Decreto nº 5.154/2004 efetivou uma proposta de EMI em que a integração se dá por uma contextualização realizada por meio do trabalho, das ciências e da cultura para a construção da cidadania.

Acerca dos discursos dos servidores sobre as implicações das mudanças legais na formação profissional, Virote (2009) assinalou que eles corroboram a concepção de educação profissional técnica de nível médio voltada para atender aos princípios ideológicos do capital, que consistem, fundamentalmente, em persuadir os trabalhadores de que o salário recebido é socialmente justo pelo trabalho que realizam, correspondendo exatamente ao nível de sua contribuição para o processo produtivo, ou seja, quanto mais competente e produtivo for o trabalhador, maiores serão suas condições de empregabilidade. Na observação de Virote, o EMI não está contribuindo para a construção de um novo ensino médio, mas apenas qualificando os trabalhadores de acordo com as necessidades da atual conjuntura do capitalismo brasileiro.

Ao analisar as necessidades educacionais do capitalismo contemporâneo, Ignacio (2009) assinalou que as mudanças nos processos de formação do trabalhador visam tanto à sua polivalência quanto ao seu controle ideológico. Essa inculcação ideológica é fundamental para o pleno funcionamento do processo de acumulação capitalista, uma vez que esse modo de produção é cheio de contradições.

Para Ignacio (2009), a revogação da separação entre o ensino médio de formação geral e a educação profissional operada pelo Decreto nº 5.154/2004 e sua decorrente possibilidade de integração são sinais importantes de uma nova realidade histórica brasileira. Por meio do EMI, os estudantes conseguirão compreender as contradições inerentes à realidade. Esse conhecimento, segundo o servidor-pesquisador, é capaz de provocar o descontrole do processo por parte do grupo hegemônico, uma vez que a universalização da educação básica e sua articulação a uma formação profissional de caráter científico e tecnológico com a luta por um ensino médio que articule trabalho, cultura, ciência e tecnologia são capazes de colaborar na construção de uma base educacional unitária, que diversifique e contextualize sua forma e, com isso, possibilite a compreensão das determinações reais do contexto social e produtivo na perspectiva da emancipação humana.

Para isso, Ignacio (2009) defende que os institutos federais devam ser o lócus principal para a discussão em torno da proposta da politécnica. No entanto, adverte que sua concretização dependerá, fundamentalmente, da capacidade de mobilização e conscientização da classe trabalhadora.

Um dos objetivos proclamados pelo Decreto nº 5.154/2004 foi a superação da histórica dualidade educacional brasileira. No entanto, até 2009, não se encontraram indícios de que isso começava a se materializar. Por exemplo, segundo Silva (2009), somente os professores da formação profissional utilizavam a unidade educacional de produção, ou melhor, as oficinas nas quais se aprende a utilizar as ferramentas de trabalho. Os professores da formação geral, em sua maioria, não exploravam o espaço, deixando transparecer que, na prática, o currículo implementado no curso técnico em agropecuária não conseguiu integrar o conhecimento de todas as áreas do curso.

Silva (2009) também não identificou ações concretas do corpo docente em que se poderia observar algum tipo de proposta que integrasse a formação humana e a formação técnica. Na visão do autor, havia uma supervalorização do ambiente para o ensino da formação intelectual em detrimento do ensino de formação profissional. Seu trabalho mostrou a segregação e a perpetuação da dualidade educacional: as disciplinas técnicas continuaram voltadas para o mundo da produção e as disciplinas da formação geral voltadas para o vestibular. Não há objetivos comuns, ao contrário, o servidor-pesquisador demonstrou uma disputa entre profissionais acerca das prioridades do ensino: mercado ou propedêutica com vista ao prosseguimento dos estudos.

Ao analisar a importância do EMI para os jovens assentados e, conseqüentemente, para a reforma agrária, Barreto (2010) argumentou que a educação profissional tem nas relações de trabalho o elo de ligação entre a escola e a sociedade. Por esse fator, a servidora-pesquisadora assinalou que os currículos das escolas devem estar em sintonia com as condições de trabalho, que mudam não apenas no sentido das habilidades requeridas, mas no tocante às próprias organizações de trabalho. É fundamental, portanto, a construção de um currículo mais dinâmico e atuante, com o intuito de aumentar a capacidade de os jovens estudantes se adaptarem à realidade e acompanharem as constantes mudanças do cenário global.

Barreto (2010) observou que um dos grandes méritos do EMI foi garantir a elevação da escolaridade dos jovens assentados. Esse aumento do nível de escolarização abriu uma maior possibilidade para o envolvimento do estudante com a comunidade, o que permitiu um melhor desenvolvimento e, conseqüentemente, uma melhoria na qualidade de vida da comunidade. Para a servidora-pesquisadora, essa mudança se deve à maior qualificação técnico-profissional

proveniente das contribuições feitas pelos estudantes, resultantes das reflexões e intervenções originadas pelo saber científico obtido pelo conteúdo curricular da escola.

Além disso, Barreto (2010) demonstrou a existência de contradições entre o desejado pelos movimentos sociais do campo e pelos responsáveis pela criação, gestão e manutenção das escolas. Para os primeiros, o acesso ao conhecimento historicamente construído é tão importante quanto o acesso à terra no processo de inclusão social dos assentamentos da reforma agrária. Diferentemente, a gestão escolar acredita que, para a execução do trabalho rural, não é preciso muita instrução. Assim, essas escolas costumam oferecer o estritamente necessário para que tal população desempenhe as funções mecânicas da atividade agrícola.

Carvalho (2010) assinalou que a principal função da escola na perspectiva dos estudantes matriculados no EMI é a formação de profissionais para o mercado de trabalho. Apesar dessa afirmação, o servidor-pesquisador ressaltou que os estudantes buscam um ensino médio de qualidade e destacam a superioridade do EMI dos institutos federais quando comparado ao de outras escolas. Esses estudantes também relataram que a formação técnica está vinculada ao trabalho de execução, ou seja, operacional.

Carvalho (2010) destacou que os jovens brasileiros buscam o EMI com o intuito de melhorar sua qualidade de vida. A realidade familiar desses jovens não permite a dedicação exclusiva aos estudos, uma vez que são oriundos de famílias com baixa escolaridade e renda mensal muito baixa.

Gianelli (2010) assinalou a existência de contradição entre o aparato legal e a realidade concreta vivenciada pelo EMI nos institutos federais. Para a servidora-pesquisadora, na proposta original, há referências sobre a escola unitária e humanista de Gramsci. No entanto, quando se analisam os fundamentos que norteiam as práticas educativas, não se encontram os elementos necessários para se levar adiante tal proposta educativa.

Crítica da proposta do EMI como travessia para a escola unitária, Gianelli (2010) observou que é incoerente na atual sociedade capitalista pensar em uma educação profissional tecnológica focada na formação humana, pois, para a sua construção, faz-se necessária a quebra de alguns paradigmas bem como a ruptura de princípios pedagógicos ditados pela alienação do homem ao mundo do trabalho.

Segundo Gianelli (2010), as práticas pedagógicas desenvolvidas no *campus* São João não contemplam, ou melhor, não projetam, o princípio educativo da escola unitária de Gramsci. Desse modo, a servidora-pesquisadora propôs como solução do problema a reformulação do currículo e um curso de capacitação e formação pedagógica para a concretização das práticas educativas, segundo os princípios da escola unitária.

Muitos estudantes buscam o EMI pela sua qualidade. Essa constatação é realizada por meio da comparação com outras realidades escolares. De acordo com Feital (2011), essa busca pelo ensino de qualidade demonstra a existência de um desvio de finalidade no EMI. A materialidade desse desvio é verificada pelo êxito obtido pelos estudantes da rede nos exames vestibulares.

Para Feital (2011), esse sucesso apresenta como dilema fundamental sua capacidade de atrair bons alunos que desde a matrícula estão interessados apenas no ensino superior. Isso implica um encadeamento que cada vez mais atrai estudantes interessados exclusivamente na formação básica, culminando na apropriação da maioria ou mesmo da totalidade das vagas por esse público. Segundo o servidor-pesquisador, essa realidade impede que os interessados na formação profissional se utilizem desse recurso disponibilizado pelo governo federal como alternativa ao ensino superior e de acesso ao mundo do trabalho.

Nessa mesma perspectiva, Gouveia (2011) assinalou que o processo de composição das turmas de EMI do IFSP/Sertãozinho ocorre por meio de uma elevada concorrência. O processo de seleção privilegia as famílias mais interessadas, os estudantes mais aplicados ou aqueles que tiveram melhores oportunidades de formação.

Ao analisar a importância da língua portuguesa no EMI, Lima (2011) assinalou que, longe de assumir as características reducionistas e instrumentais de nossa língua materna, seu ensino requer uma concepção de linguagem que esteja em sintonia com o mundo do trabalho da sociedade contemporânea, ou seja, uma sociedade cada vez mais aberta à pluralidade de opiniões e à ambivalência de sentidos. A maioria dos professores leciona a língua portuguesa de acordo com o que Lima chama de ensino médio universal.

Porto (2011) observou que, apesar das políticas educacionais para educação profissional e tecnológica após o Decreto nº 5.154/2004 utilizarem elementos, fundamentos e princípios integradores, não há rompimento com as ideias de articulação e fragmentação contidas no Decreto nº 2.208/1997. Segundo a servidora-pesquisadora, a escolarização e a profissionalização tornaram-se partes de um todo que compõem o ensino integrado, porque o norte fundamental da integração é a impossibilidade de tratá-las como conflitantes. A escolarização e a profissionalização, nesse sentido, devem ser vistas como dimensões complementares e interdependentes que fazem parte de uma totalidade que deve ser concebida como uma formação ampla da juventude trabalhadora, enfrentando a dualidade entre formação geral para uns e profissional para outros.

Porto (2011) argumentou que o EMI não pode ser reduzido a uma qualificação para o atual estágio de desenvolvimento do capitalismo brasileiro. A polivalência pode reduzir a

prática do trabalhador à sua dimensão produtiva, comprometendo sua capacidade de pensar sobre o que produz e de compreender as bases e os fins daquilo que produz, portanto, afastando e dificultando a capacidade de criação e transformação do trabalhador.

Por meio de seu trabalho, Aguiar Junior (2012) afirmou que o EMI não colabora com a superação da dualidade educacional brasileira. Para ele, essa dicotomia é evidenciada pelo desequilíbrio entre os núcleos gerais e técnicos, resquícios de uma instituição tecnicista. Ao analisar a estrutura curricular, o servidor-pesquisador demonstrou o predomínio de alguns conteúdos ou áreas do conhecimento sobre outras. Dessa forma, o EMI representa a continuidade de um ensino médio dual e fragmentado.

A perpetuação dessa dualidade, segundo Aguiar Junior (2012), pode ser verificada nas questões que envolvem o currículo e nas falas que dicotomizam, como teoria/prática, ensino técnico/ensino geral, mercado de trabalho/Enem, arte/ciência. A dicotomia demonstra que a visão dualista não foi superada, e isso dificulta o andamento de práticas transformadoras. Essas dificuldades se devem, em grande medida, pela falta de conhecimentos da base teórica do modelo bem como pela não existência de pressupostos norteadores bem delineados para se trabalhar nessa nova concepção de formação (AGUIAR JUNIOR, 2012).

Bezerra (2012) assinalou que o processo de construção do EMI se deu por meio de uma hibridização de políticas públicas. Essa mistura tornou o horizonte da chamada politécnia a cargo de cada uma das instituições que compõem a rede. A pesquisadora argumentou que a maioria dos planos de curso investigados não delimitou objetivos e organizações curriculares que apontem para a politécnica por meio da integração entre formação geral e formação profissional. Na realidade concreta, segundo Bezerra, houve a contração da formação geral em benefício da formação profissional. Além disso, a desintegração é notada nos próprios documentos legais emanados do MEC. Os fundamentos oriundos da politécnica, da omnilateralidade e da escola unitária que deveriam embasar o EMI nos moldes dos especialistas deveriam servir para a efetivação de ações de promoção dessa travessia.

Isso é perceptível porque, para Bezerra (2012), as propostas curriculares investigadas não trabalham em uma perspectiva contextualizada e interdisciplinar ou mesmo com outras maneiras possíveis de interação e articulação entre os campos de formação profissional e formação geral. Nessa direção, a dualidade entre formação geral e formação profissional latente nesses documentos não aponta para a formação humanista integral/omnilateral/politécnica almejada para o egresso.

As matrizes curriculares investigadas por Bezerra (2012) não demonstraram como a integração planejada acontece na prática. Os planos de cursos não foram elaborados com base

nos fundamentos e na concepção marxista de educação nem na concepção de currículo integrado. A politecnia, assim como a integração no âmbito do planejamento curricular, é, portanto, uma miragem.

Desse modo, Bezerra (2012) concluiu que apenas o aparato legislativo não garante um EMI como caminho para a educação omnilateral almejada. É necessário que haja realmente a adesão de gestores e professores responsáveis pela formação geral e pela formação específica. Para isso, devem ocorrer, primeiramente, discussões acerca da elaboração coletiva de estratégias acadêmico-científicas de integração para que, em seguida, o que foi planejado seja experienciado na prática e avaliado na perspectiva do horizonte da politecnia e da integração.

Assim, segundo Bezerra (2012), a finalidade profissionalizante para o EMI presente nos Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (DCNEP) simplifica as concepções de ciência, trabalho, cultura e esporte às suas dimensões temáticas. Isso vai de encontro ao princípio da integração entre trabalho, ciência e cultura como fundamentos epistemológicos e pedagógicos do currículo, que visa à formação omnilateral e politécnica da classe trabalhadora ofertada em uma escola comum, única, de cultura geral, humanista e desinteressada.

Blengini (2012) também demonstrou por meio de sua pesquisa a contradição entre a teoria e a prática acerca do EMI. Segundo ela, os estudos acadêmicos assinalaram que a proposta de integração entre ensino médio e educação profissional do MEC se pautou nas ideias de escola unitária, educação politécnica e formação omnilateral. No entanto, a análise da realidade concreta demonstrou outra materialidade. Na prática dos institutos federais, a proposta de integração, ao se constituir, acabou por reafirmar o tecnicismo, com a substituição de parte dos conhecimentos de formação geral às necessidades impostas pelas demandas da preparação técnica.

Conforme Blengini (2012), no ano de 2012, as propostas colocadas como “travessia para outra sociedade” já estavam perdendo o fôlego. Os educadores do campo progressista, principalmente vinculados ao Grupo de Trabalho “Trabalho e Educação”, na tentativa de ajustarem as propostas proclamadas no contexto dos anos 1980 (a educação politécnica e a escola unitária) à conjuntura econômica e política dos anos 2000, acabaram por preservar princípios e pressupostos insuficientes e incapazes de sustentar a proposta em uma perspectiva de travessia.

Com a publicação do Decreto nº 5.154/2004, os enunciados acerca do currículo integrado tornaram-se recorrentes nos institutos federais. No entanto, para Blengini (2012), isso não significou a apropriação correta ou mesmo a conquista da hegemonia por parte da proposta.

Ao contrário, a proposta parece ter caído no senso comum. Segundo a servidora-pesquisadora, os princípios da escola unitária e da formação omnilateral, além de negarem a profissionalização no ensino médio, não fazem qualquer referência à necessidade de ruptura com a organização do conhecimento por área para que o estudante consiga estabelecer a devida relação entre teoria e prática, num movimento simplesmente interdisciplinar. Desse modo, Blenghini assinalou que é fundamental analisar se a opção pela integração curricular é a melhor estratégia para a construção do ensino médio. O objetivo de preparação para o trabalho não deve moldar o ensino médio, visto que esse risco se faz presente quando se observa que a concepção de EMI afasta-se em certa medida das propostas originais de ensino médio formuladas no contexto dos anos 1980 e que fundamentaram o debate em torno da LDB.

Essa dificuldade de implementação da proposta na realidade concreta também foi corroborada por pesquisadores que analisaram como se deu a inserção das disciplinas científicas no EMI. Segundo Lima (2012), a articulação entre as recomendações documentais e a perspectiva dos professores não passa da ideia de ensino instrumental da língua. Os relatos feitos pelos professores, na pesquisa do servidor, não evidenciam o ensino de língua como prática social, conforme inscrito nos textos legais.

Para Lima (2012), os conteúdos relacionados com a formação geral e aqueles vinculados a alguma habilitação profissional têm naturezas distintas e, por isso mesmo, preconizam competências diferentes. Mas, na forma integrada de articulação, essas duas esferas deveriam se aproximar e intercomplementar. No entanto, o servidor-pesquisador concluiu que a perspectiva dos professores para o ensino da língua inglesa aponta para uma preocupação na qual o conhecimento adquirido deve ser utilizado como ferramenta de melhoria de vida do estudante pelo uso instrumental da língua, como forma de acesso a informações e qualificação profissional. Desse modo, o ensino de inglês no *campus* pesquisado remete ao ensino de inglês instrumental.

Ao analisar o EMI, Menezes (2012) assinalou que, na realidade concreta vivenciada nos institutos federais, prevalece a formação técnica em detrimento de uma educação humanística. Segundo ela, isso é resquício da dualidade educação profissional/formação geral que ainda permeia a organização curricular. A percepção tanto dos professores quanto dos estudantes e da equipe pedagógica acerca do ensino integrado demonstra um distanciamento dos princípios contidos nos pressupostos da integração presentes na literatura acerca do tema e nos documentos regulamentadores dessa modalidade de EMI.

Para Menezes (2012), prevalece no currículo prescrito uma ênfase no desenvolvimento de capacidades inerentes ao ensino técnico em detrimento de uma educação propedêutica e

humanística. Nesse viés, os conhecimentos gerais possuem a finalidade de dar suporte ao aprendizado dos conhecimentos específicos, e estes, por sua vez, dariam significado prático aos primeiros. No trabalho, a pesquisadora também defendeu essa concepção ao afirmar que “é imprescindível que o aluno apreenda os conhecimentos gerais a partir de problemas concretos, percebendo, deste modo, as origens, o desenvolvimento e a aplicabilidade deste conhecimento” (MENEZES, 2012, p. 59).

Eloi (2013) apontou que o objetivo dos institutos federais é a profissionalização. A proposta pedagógica tem sua organização fundada na compreensão do trabalho como atividade criativa fundamental da vida humana e de sua forma histórica como forma de produção. Essa compreensão deve ser válida para qualquer atividade de ensino, pesquisa e extensão.

Conforme Pontes (2012), o planejamento e a definição do currículo dos cursos de EMI foram recheados de conflitos de poder em que a força tecnicista institucional construída ao longo da história da rede federal foi traduzida na hegemonia da formação voltada para o saber técnico. Segundo ela, o desenvolvimento da proposta do EMI no IFSP/São João restringiu-se a mudanças na organização da matriz curricular concebida em termos estreitos de ajustes de cargas horárias e no direcionamento das disciplinas de formação geral para as necessidades da área técnica, ou seja, a formação geral tornou-se apenas um suporte para a educação profissional.

Dessa forma, Pontes (2012) assinalou que os cursos de EMI, que, na perspectiva de travessia, pretendiam colaborar para o fim da dualidade educacional, não se efetivaram na prática. Isso significa que a perspectiva da formação omnilateral não se materializou no desenvolvimento dos cursos. Na realidade, a servidora-pesquisadora percebeu que a proposta do EMI à educação profissional antecipou a formação profissional e, ao mesmo tempo, buscou garantir uma sólida formação geral ao estudante. Nesse sentido, a formação geral dá-se em meio ao processo de profissionalização sob novas bases.

A discussão acerca do EMI, segundo Pontes (2012), foi reduzida a apenas uma nova metodologia, na qual a proposta de educação politécnica foi mitigada a uma questão de integração curricular, em que a formação integral é buscada por meio de situações pedagógicas problematizadoras, dialógicas e interdisciplinares. Assim concebida, a proposta privilegiou a dimensão técnica em detrimento da perspectiva política de emancipação humana e transformação social. Nesses termos, corre-se o risco, segundo a servidora-pesquisadora, da transformação do EMI em um simples projeto pedagógico esvaziado de seu conteúdo político transformador, assimilando um *modus operandi* que apenas anuncia uma pretensa formação integral dos estudantes.

Segundo Pontes (2012), a maioria dos docentes das disciplinas de formação geral possui uma perspectiva de que parte do conteúdo da disciplina que leciona deve variar de acordo com a formação específica do curso, como se o ensino médio não tivesse identidade própria. Estaria, nesse contexto, a serviço da educação profissional e tecnológica, considerada razão de ser da instituição. A servidora-pesquisadora assinalou, ainda, que existe uma pressão exercida sobre os docentes das disciplinas de formação geral no sentido de trabalhar seus componentes curriculares com foco na formação profissional. Essa perspectiva retira do ensino médio seu caráter formativo, assumindo uma abordagem instrumental destacada como de difícil operacionalização em meio a tantas e diversificadas demandas.

A decisão pela oferta do integrado, para Fontes (2012), iniciou-se sempre tendo como parâmetro o interesse dos professores da área profissional, refletindo a hegemonia desse grupo não apenas na decisão pela oferta do EMI, mas também no processo de elaboração da proposta. Essa prevalência da área técnica se fez presente na escolha do nome dos cursos, para enfatizar que se referia a um curso técnico, e não apenas ao ensino médio propedêutico. A preocupação com a integração recai, essencialmente, sobre o ajuste de sequência de conteúdo de forma que atenda às demandas da área técnica.

Esvaziado de conteúdo político e humanista, o EMI do IFPB/*campus* João Pessoa teve sua prática reduzida a uma dimensão estritamente curricular. Por meio de sua vivência, Pontes (2012) assinalou que o EMI não se firmou como inovação curricular e menos ainda como projeto de travessia para a educação politécnica. A proposta pouco alterou quanto comparada com os cursos concomitantes e subsequentes da instituição, restando apenas objetivos educacionais mais amplos que os previstos nos cursos tradicionalmente oferecidos pela instituição, voltados prioritariamente para a qualificação profissional, refletindo a hegemonia do viés institucional vigente.

Desse modo, o EMI não foi assumido no IFPB/*campus* João Pessoa como um projeto de travessia para uma formação omnilateral, compreendida como uma alternativa possível em uma sociedade capitalista. Os fundamentos e pressupostos da proposta socialista de educação, que tem como categorias essenciais a escola unitária, a politecnia e a formação omnilateral, foram aspectos que não se colocaram no desenvolvimento do curso, restando anunciados no nível do discurso em seus projetos pedagógicos.

A utilização das disciplinas da formação geral como suporte para a educação profissional também foi constatada por Santos (2012). Acerca da disciplina de matemática, afirmou-se que os conteúdos eram ministrados da mesma forma em todos os cursos de EMI, não suprimindo as necessidades da formação técnica. Trata-se de um planejamento único de

matemática para todos os cursos, mesmo esses tendo objetivos distintos em virtude da formação profissional que se deseja proporcionar aos estudantes. A servidora-pesquisadora percebeu que as aulas de matemática eram proferidas de forma independente, em que a matemática apenas era disciplina de suporte, talvez sem considerar as dúvidas apresentadas pelos estudantes referentes à relação do conteúdo de matemática com a sua futura profissão.

Para a construção do EMI com base em uma integração entre a matemática e a parte técnica, é importante, na perspectiva de Santos (2012), que se elenquem os assuntos/conteúdos de matemática que podem ser ministrados no EMI de forma contextualizada e interdisciplinar. Essa metodologia deve ser elaborada com o intuito de atender à demanda das disciplinas técnicas e ao objetivo formativo profissional do educando.

Segundo Cardoso (2012), o IFBA é uma instituição de ensino básico, técnico e tecnológico que busca integrar o ensino básico ao técnico, procurando estabelecer as relações entre o conhecimento e a prática do trabalho, dando atenção especial à educação e à qualificação profissional dos estudantes. Com base nessa definição, a servidora-pesquisadora afirmou que qualquer disciplina do programa, além de tentar cumprir com o plano de curso a que a área propõe, deve aproximar a teoria da prática em direção à formação técnica do aprendiz.

Ao defender que os cursos visam prioritariamente à formação técnica do estudante do ensino médio, Cardoso (2012) assinalou que o ensino de inglês para fins específicos parece ser o mais efetivo para o alcance dos objetivos. Assim, a servidora-pesquisadora concluiu que o ensino de inglês não deve ser apenas técnico, porém precisa considerar os cidadãos envolvidos na aprendizagem, de modo que atenda aos objetivos do curso matriculado e atente para a sua relação com a diversidade cultural brasileira.

Para Chisté (2013), a proposta curricular dos cursos de EMI privilegia as disciplinas de formação profissional em detrimento dos conteúdos ligados ao núcleo propedêutico. Nesse sentido, além da continuidade do processo de fragmentação do conhecimento, com pouco estímulo para as interações entre as disciplinas profissionalizantes, o EMI implementado também desvaloriza o conhecimento sensível.

Ao procurar compreender a origem do problema, Chisté (2013) constatou que os currículos praticados atualmente são cópias de outros currículos que também são cópias, e, por isso, não é possível, ou melhor, é inviável, o conhecimento de suas origens, o que gera um infundável ciclo de currículos “inconsequentes”. Mesmo com o intuito de se adequar às leis que regulamentam a interdisciplinaridade e a integração das áreas de conhecimento dos cursos profissionalizantes integrados ao ensino médio, ainda prevalece a visão tecnicista de que a formação humana e geral deve estar a serviço da qualificação técnica.

Mendes (2013) indicou que atualmente o processo de reprodução do capital no Brasil necessita de uma qualificação profissional cuja formação requer uma boa formação básica e profissional. Com base nisso, o modelo de ensino desenvolvido pelos institutos federais deve ser visto como um ponto de referência que precisa ser aprimorado e democratizado. Além disso, Mendes apontou que dentro dos institutos federais há uma disputa: ao mesmo tempo, existe uma racionalidade tecnicista e elementos de resistência aos mecanismos de dominação e poder. Isso significa que, mesmo vivenciando relações autoritárias determinadas por governos por meio de políticas pouco democráticas, ao chegarem no espaço educativo, muitos servidores e estudantes se rebelam e burlam essas imposições.

Para Oliveira (2013), os PPC dos cursos EMI em agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) não contemplam, como resultado dos concluintes (perfil do egresso), a omnilateralidade preconizada tanto na literatura quanto no documento base do EMI. Desse modo, na realidade concreta, a integração foi reduzida a uma simples junção curricular. Ela não eliminou nem diminuiu a força da chamada “habilitação profissional”, tradicionalmente forjada na perspectiva do mercado.

Os institutos federais, de acordo com Pedrosa (2013), têm dificuldade para implementar o EMI. As dificuldades de integração entre educação geral e profissional, no processo de formação do trabalhador, são históricas e expressam os interesses e as contradições da estrutura social capitalista que, em decorrência das relações de classe bem definidas, determinam posições diferenciadas para as classes dominante e dominada no âmbito das relações sociais.

A relação entre mercado e educação também é defendida por alguns servidores-pesquisadores. Para Vieira (2013), no processo de elaboração das carreiras profissionais, as competências precisam ser definidas de forma clara e objetiva e constantemente adaptadas, conforme demandas tanto dos empresários quanto dos estudantes.

No processo de construção do EMI, conforme Zukowski (2013), o desenvolvimento de habilidades necessárias para inserção no processo produtivo e a formação de nível médio devem estar inteiramente relacionados. Essa submissão do ensino médio ao chamado mundo produtivo possibilitaria aos estudantes compreenderem a relação entre teoria e prática e, conseqüentemente, estarem aptos para a aplicação dos conhecimentos teóricos na utilização dessas informações e conhecimentos em sua atuação profissional. Nessa perspectiva, a servidora-pesquisadora concluiu que o ensino profissional é visto como um modo de fortalecer os jovens trabalhadores dando-lhes possibilidade de inserção e desenvolvimento profissional.

A expansão dos institutos federais e a determinação legal pela prioridade do EMI ampliou, segundo Andrade (2014), as perspectivas de acolhimento e formação de um novo tipo

de trabalhador, definido por ela como cidadão produtivo. Em sua perspectiva, a proposta de formação definida pelo EMI é diferente da política assistencialista proporcionada pela criação da rede em 1909. O cidadão produtivo formado pelos institutos federais deve ser gestor de sua força de trabalho num mundo cada vez mais competitivo e globalizado. Para Andrade, o EMI deve incluir jovens de todas as camadas sociais, sobretudo dos meios urbanos e rurais mais distanciados dos eixos tradicionais de desenvolvimento no país.

Ao analisar o PDI do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF), Corrêa (2014) afirmou que ele reflete um leque variado de projetos de educação. Isso justifica o discurso híbrido que inclui, por um lado, o atendimento às necessidades do capital e, por outro, a construção de uma educação “emancipatória”. Segundo a servidora-pesquisadora, os docentes do *campus* Macaé consideram o EMI simplesmente como um método capaz de articular os conhecimentos. A integração, nesse contexto, aparece restrita a um método facilitador da transmissão dos conteúdos, que possibilitaria a redução de conteúdos sobrepostos. Desse modo, eles não demonstram uma compreensão clara sobre o aspecto político da formação integrada.

Além disso, segundo Corrêa (2014), há na instituição um conflito de interesses acerca da necessidade de enviar a formação ou para o ensino superior ou para o trabalho. Também existe na instituição uma constante preocupação em adequar a escola ao sistema econômico vigente. Essa adequação e preparação da juventude brasileira para a atuação no mercado de trabalho constituem, segundo a servidora-pesquisadora, necessidades da instituição e da realidade na qual os estudantes matriculados estão inseridos.

O pensamento político vigente na escola, conforme Corrêa (2014), está bastante relacionado à defesa das empresas e da empregabilidade dos estudantes. Essa necessidade de inserção rápida no chamado mundo do trabalho constitui uma necessidade no sistema em que vivemos, mas que parece resultar, nesse caso específico, na redução do sentido do EMI a uma perspectiva metodológica, do como fazer, como organizar, como articular conteúdos. Assim, ao desconsiderar o aspecto político contra-hegemônico em que se baseia a concepção de integração, corre-se o risco de tornar o EMI uma metodologia talvez “eficiente”, mas com pouco sentido de transformação social.

A distribuição da carga horária das disciplinas que compõem os dois núcleos do EMI, formação básica e técnica, segundo Estivalete (2014), não ocorre de maneira equilibrada. Segundo ele, mesmo sabendo que o objetivo da instituição é a formação profissional e não a preparação para ingresso no superior, não há como não corroborar a ideia de que a defasagem na formação básica compromete a formação na perspectiva integrada. O curso pesquisado

possui carga horária mínima (800 horas) para os componentes curriculares da formação geral e excesso de carga horária destinada às disciplinas da formação profissional.

O EMI implementado no IFPB, segundo Leite (2014), ainda possui como característica principal um viés profissionalizante. Na prática pedagógica docente, permanece o enfoque tecnicista, que prioriza os princípios do aprender a fazer e apresenta os conteúdos como verdades absolutas, e não como oportunidades de desenvolvimento da criticidade ou questionamento dos processos de opressão existentes nas relações sociais.

Nessa perspectiva, Leite (2014) afirmou que a proposta de formação omnilateral dos estudantes na instituição foi colocada em segundo plano. Ao analisar os documentos e os discursos dos docentes, a servidora-pesquisadora constatou a existência de uma diversidade de forças políticas, as quais, cada uma com as suas particularidades, pretendem alcançar variadas finalidades por meio das diferentes propostas de projeto educacional.

Para Leite (2014), os enunciados docentes mostram o entendimento de que o currículo do EMI deve dar significado à formação profissional, diminuindo as características da modalidade que pretendem implementar um processo educativo mais amplo. Essa tendência canaliza os esforços da comunidade para a ênfase na formação para o mercado de trabalho, que culmina na “formação para o trabalho” e que, historicamente, tem dado proeminência à competição, à busca pela eficiência, aos conhecimentos funcionais, numa compreensão de que as pessoas devem estar a serviço do capital.

Com relação à lei de criação dos institutos federais, Nunes (2014) afirmou que ela aponta mais para a profissionalização da juventude do que para uma formação humanista. Construída com base em uma proposta “interesseira”, a formação humana é rebaixada para segundo plano e o próprio ser humano é deixado de lado em função do atendimento das necessidades mais urgentes do capitalismo neoliberal.

Em sua tese, Porto Júnior (2014) considerou o EMI como uma proposta de travessia capaz de colaborar para a construção da sociedade socialista: não haveria no ensino médio a necessidade da formação profissional. No entanto, o autor assinalou que tal habilitação é uma imposição da realidade de enormes parcelas da população pertencentes à classe trabalhadora e que precisam ingressar precocemente no mundo do trabalho. O EMI é a forma possível nesse contexto, por meio da qual tenta-se aproveitar das contradições do próprio capital. Desse modo, o EMI representa a possibilidade de reforma educacional em uma perspectiva revolucionária e contra-hegemônica.

Para além da legislação, Porto Júnior (2014) assinalou que o EMI deve ser construído por disputas reais que ocorrem no ambiente acadêmico/escolar. Tais disputas ocorrem pelo

confronto entre o discurso hegemônico do capital, que visa submeter a educação a uma lógica mercadológica, e um discurso contra-hegemônico, construído pela experiência dos sujeitos que atuam nas escolas. Segundo o servidor-pesquisador, cabe aos educadores preocupados com a transformação social, articulados com experiências construídas pelos movimentos sociais, a tarefa de realizar reformas que apontem uma perspectiva revolucionária. Dessa maneira, a possibilidade de travessia representada pelo EMI baseia-se em algumas premissas. Tais premissas são resultados de mediações possíveis, dos espaços abertos pelo atual estágio do capitalismo e suas crises. São construídas nas interseções entre conjuntos de interesses de classes distintos.

Apesar de defender essa tese, Porto Júnior (2014) constatou dificuldade para o avanço na direção da concepção prevista de EMI. Segundo ele, na maioria dos casos, os cursos técnicos integrados ao ensino médio nos institutos federais não garantiram nenhuma superação em relação à experiência anterior, à contrarreforma da educação profissional. Nessa mesma perspectiva, Sá (2014, p. 82) afirmou que o trabalho como princípio educativo significa que “os sujeitos são produtores de sua realidade, são sujeitos de sua própria história no que se refere ao aspecto econômico que induz ao fundamento da profissionalização compreendido como formação para o mercado”.

Em seu trabalho, Suhr (2014) assinalou que há uma enorme dificuldade para o atendimento dos pressupostos do EMI. A servidora-pesquisadora evidenciou que a conclusão do ensino médio realmente favorece a inserção no trabalho. Para Suhr (2014), a polivalência exigida dos trabalhadores pelo processo de acumulação flexível pode assumir características de ampliação da qualificação, quando se percebeu que, no momento atual, há uma radical modificação da divisão taylorista-fordista e o trabalho executado é a síntese de diversas atividades corriqueiras.

Além disso, Suhr (2014) afirmou que a compreensão do EMI está sendo realizada de maneira equivocada. Tem-se difundido a ideia de vinculação direta entre a formação proporcionada pelo instituto federal e o mercado de trabalho com o objetivo de tornar esse nível de ensino mais atrativo aos jovens. Isso indica uma forte contradição entre os textos dos documentos legais e a execução de ações e programas. A polivalência do operário esperada pelas empresas pesquisadas implica basicamente ampliação de tarefas, não propiciando a superação da fragmentação do trabalho nem a autonomia do trabalhador. É simplesmente uma multifuncionalidade.

Artiaga (2015) assinalou que, em uma formação puramente polivalente, não é possibilitado ao trabalhador ir além da aquisição de habilidades operacionais da ação. Ela não

possibilita oportunidades concretas para que o trabalhador exerça a criatividade, suas capacidades de independência, autonomia e julgamento, mas proporciona apenas uma maior exploração de trabalho. Para a servidora-pesquisadora, apesar de considerar o EMI como um avanço, passados mais de dez anos de sua promulgação, a utópica integração dos documentos oficiais não se concretiza na prática dos cursos de EMI.

Em sua dissertação, Dalarme (2015) corroborou essas dificuldades ao assinalar que a proposta da pesquisa como princípio educativo ainda é confundida com “trabalho escolar”, no qual o educando deve pesquisar sobre o “tema tal” e entregar “na data tal”.

Diferentemente das pesquisas realizadas nas quais os servidores-pesquisadores defenderam a proposta de travessia, Dias (2015) fez uma crítica a essa perspectiva. Seu estudo concluiu que, nos meandros do EMI, existe um processo mais amplo que possui como objetivo real levar a profissionalização para todo o sistema educativo brasileiro, prioritariamente para o ensino médio. Para ele, o EMI legitimou o trabalho como princípio educativo em uma interpretação restritiva para integrar o ensino médio ao ensino profissional por meio da noção de interdisciplinaridade.

Ao fazer a crítica do EMI, Dias (2015) assinalou que a profissionalização é fundamentalmente uma forma unilateral, na qual não se permite a omnilateralidade. Para o capital, a educação deve-se pautar pela formação de sujeitos individuais, pela construção de uma mentalidade individualista, que atenda apenas a interesses imediatos, mesquinhos e materiais. Ao analisar a realidade concreta, o servidor-pesquisador afirmou que o vínculo entre ensino e produção é entendido de forma equivocada como “a orientação profissional do estudante” em direção a um trabalho específico ou diretamente relacionado com a indústria e os processos de produção.

Além disso, Dias (2015) concluiu que tanto os docentes que entraram na instituição antes de sua transformação em instituto federal quanto os professores que passaram a trabalhar na instituição após a criação dos institutos federais em 2008 compartilham de uma precária ou nenhuma formação pedagógica e de certa incapacidade para lidar com a politecnia na educação profissional e tecnológica. Desse modo, o EMI significou a subordinação da formação geral à educação profissional.

Na implementação do EMI, segundo Dias (2015), ocorreu a transformação da formação geral em “formação geral aplicada”, diretamente relacionada ao mundo do trabalho, ao processo produtivo moderno. Essa tendência se apropriou da categoria trabalho, subtraindo o referencial teórico metodológico da filosofia da práxis, com um viés político-burguês. Nessa perspectiva, Dias (2015) argumentou que a junção entre ensino propedêutico e profissional camufla a

dualidade e torna tácito o espírito da profissionalização. Isso é percebido por meio da verificação de que a finalidade principal do EMI é a formação profissional, que possui uma lógica e sentido próprios, que não se encaixa em uma formação geral, a educação do dirigente. Embora a educação técnica seja realmente a base da construção do novo tipo de intelectual, a educação integrada não consegue se aproximar do que Gramsci entende por escola unitária.

Desse modo, aquilo que deveria ser um projeto de travessia é, na prática, reduzido a algo específico: emprego e inserção econômica (DIAS, 2015). Assim, Dias afirmou que a bandeira da travessia é utilizada no EMI para justificar o ensino profissional e se adequar às exigências tanto do mercado de trabalho quanto do mundo do trabalho, como único caminho, necessário e provisório, para a construção da sociedade socialista.

Dias (2015) afirmou que a proposta do EMI como travessia serviu para compor um leque de medidas que serviram para regularizar a profissionalização do ensino médio em contraposição à ideia de que o ensino médio não pode ser propedêutico nem embasado num ensino abstrato e verbalista. A proposta de travessia descuidou ainda do embate imediato com esse sistema social ao assumir que é preciso partir dele para dar um passo adiante. Assim, a proposta busca a participação adaptativa dos estudantes no processo de reprodução do capital.

Boynard (2015) vinculou o EMI às necessidades do processo de acumulação flexível. Para ele, a implantação do EMI no *campus* centro do IFF reside na necessidade de inserir a instituição nas novas demandas de formação profissional propostas pelas políticas educacionais. A fluidez característica do mundo contemporâneo traz para a formação profissional necessidades permanentes de mudanças, e estas, por sua vez, impõem aos currículos escolares exigências de contínuas reconfigurações.

Corrêa (2016) também assinalou que o modo como os projetos de cursos foram elaborados deixa clara a sobreposição da educação técnica ao ensino propedêutico. Os planos de cursos não fazem referência ao papel que a formação geral desempenha no currículo da formação profissional, ao mesmo tempo que não discutem possibilidades de integração curricular, o que evidencia um duplo significado entre as formações. Nos enunciados proferidos pelos docentes, é possível evidenciar o caráter pragmático e imediatista dado ao EMI, ou seja, um meio de busca para obtenção de habilidades e competências e, conseqüentemente, empregabilidade. Desse modo, a formação de mão de obra qualificada para determinados postos de trabalho destacou-se como fundamento dessa modalidade de ensino.

Utilizando os conceitos da pedagogia do “aprender a aprender”, Lins (2015) afirmou que o planejamento do EMI não se configurou na possibilidade de integração das competências e habilidades específicas do ensino de história com os conceitos estruturadores de uma proposta

de EMI que busca uma indissociabilidade entre os vários ramos do conhecimento inseridos em uma proposta de ensino, tomando o trabalho, a ciência e a tecnologia como eixo de integração curricular. Comparando as reformas do ensino médio e profissional, na era FHC, com as transformações mais recentes, promovidas no governo Lula, Lins (2015) argumentou que ambas apontaram para a adequação do sistema de ensino nacional às novas demandas econômicas e sociais de um mundo cada vez mais globalizado e competitivo. Segundo o servidor-pesquisador, nas discussões referentes às perspectivas de implantação da proposta de EMI liberada pelo Decreto nº 5.154/2004, os professores das áreas técnicas consideraram as disciplinas do núcleo comum como auxiliares ao conhecimento desenvolvido pelas disciplinas tidas como profissionais. Na prática, era a instrumentalização dos conhecimentos gerais em favor da profissionalização específica, em vez da integração de conhecimentos.

Um dos problemas do EMI na perspectiva de travessia para um novo ensino médio, conforme Lins (2015), dá-se na elaboração do perfil de egresso centrado na necessidade do mercado de cada habilitação profissional. O servidor-pesquisador assinalou que os cursos técnicos integrados do IFPB não conseguiram transpor a dualidade estrutural, pelo contrário, as disciplinas de formação técnica funcionavam de forma independente das disciplinas de formação geral.

Para Marçal (2015), a experiência do EMI no IFRS apresenta inflexões e contradições, ou seja, para consolidação da proposta do EMI é fundamental que diversos obstáculos sejam superados. Na construção do EMI, o servidor-pesquisador percebeu que, no *campus* de Castilhos do IFFar, havia uma resistência de servidores, especialmente de professores, que não acreditavam na proposta. Em contrapartida, verifica-se na gênese e nas concepções de EMI grande potencial para um fazer pedagógico que contraria a lógica dual que marca a educação brasileira.

Apesar dos percalços, Marçal (2015) acredita que o EMI possui potencial para enfrentar o sistema dual. Ao darem prioridade à oferta do EMI, os institutos federais abrem a possibilidade para uma prática pedagógica que caminhe na lógica contrária à da formação humanista e formativa para uns e outra formação rasa e imediatista para a maioria. No entanto, o servidor-pesquisador demonstrou um relativo desconhecimento sobre a legislação e o financiamento da educação básica por parte da comunidade, inclusive por gestores do *campus*. Parece, nessa perspectiva, que houve um distanciamento entre as questões que são de domínio legal da educação profissional e as que dizem respeito à educação básica como um todo. Essa faceta da dualidade é mais um elemento a ser superado para a efetivação do EMI no IFRS.

Apesar dessas dificuldades, Marçal (2015) assinalou que o EMI, em alguns *campi* do IFRS, é construído tendo como prioridade um processo formativo, ou seja, a educação básica, construindo perspectivas de continuidade de escolarização, e não como um treinamento para execução pragmática de uma atividade voltada para o mercado de trabalho.

De acordo com Mariano (2015), essa proposta de travessia, ao apresentar um discurso conciliador, tendo em vista as relações de poder que se estabelecem, abre caminho e projeta espaço para políticas educacionais que tendem a se alinhar muito aos interesses do capital. Segundo o servidor-pesquisador, os retrocessos, as permanências e as continuidades evidenciam-se conforme se constata a vinculação com os elementos sustentadores de um projeto de educação profissional voltado para os interesses do capital, ainda que escamoteado ao longo do discurso ou artificialmente implantado. Desse modo, ao se sustentar a defesa do EMI, inspirado na politecnia, demarca-se um projeto de educação que não encontra, por exemplo, na lógica das competências, a referência para a educação profissional. Por meio dele, pretende-se possibilitar aos jovens o acesso aos fundamentos da ciência contemporânea e não uma especialização fragmentada ou mesmo a multifuncionalidade.

O objetivo da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, segundo Rosa (2015), ocorreu pela compreensão do Ministério do Trabalho de que a qualificação profissional é fundamental, além de ser uma demanda estreitamente ligada às políticas de desenvolvimento nacional, regional e local. A intenção do governo brasileiro, com a expansão da rede, é descentralizar a oferta de educação por meio da interiorização de novas unidades de ensino. O processo de expansão da rede federal tem como objetivo prioritário a qualificação dos trabalhadores, pressuposto fundamental para amparar o processo de expansão capitalista, no sentido de disponibilizar um considerável número de técnicos especializados que atendam ao mercado de trabalho e garantam o processo de reprodução do capital, permitindo também a formação de um exército de reserva de trabalhadores (ROSA, 2015).

No instituto federal pesquisado por Rosa (2015), isso fica claro no enunciado da maioria dos professores, quando assinalam que os cursos do EMI têm como objetivo central a profissionalização. Verifica-se, pois, segundo a servidora-pesquisadora, uma relação com os setores produtivos, afinados com os avanços científicos e tecnológicos, de maneira que as questões ligadas à formação humanística ficam obscurecidas. Além disso, a formação desenvolvida no curso é uma formação multilateral, polivalente, que implica uma capacitação rasa, um conhecimento operativo, simples, sem a necessidade de fundamento científico.

Diferentemente da ampla maioria dos trabalhos analisados até aqui, Silveira (2015) identificou uma adesão de caráter utilitarista ao ensino médio, visando a uma inserção exitosa no ensino superior, principalmente por parte dos estudantes. Ao fazer essa crítica, a servidora-pesquisadora assinalou que a principal dificuldade para a valorização da formação técnica é a inexistência de políticas públicas que assegurem a inserção econômica dos jovens no mercado de trabalho. Desse modo, essa formação geral utilitarista descaracterizaria a concepção do EMI como travessia e demonstraria a crise pela qual passa a modalidade.

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), a compreensão predominante na cultura escolar, segundo Vasconcelos (2014), é da formação geral como complemento à formação profissional. Na instituição, há uma subordinação do viés formativo em relação à educação técnica. Segundo Vasconcelos, a publicação do Decreto nº 5.154/2004 não se deu somente em função do embate político, ou seja, da proposta em torno da política de educação para os trabalhadores, mas também pela coação desempenhada pelo mercado de trabalho que demanda, no contexto atual, formação geral como condição para formação profissional.

Além disso, Vasconcelos (2014) assinalou que a conotação atribuída à articulação entre teoria e prática não reflete seu fundamento epistemológico. Ao deixar de lado os aportes ideológicos fundamentais, o EMI pode ser transformado apenas em um artifício metodológico, e não em uma acepção teórica de abordagem do conhecimento. Nessa perspectiva, a relação teoria e prática é vista como sinônimo de saber-fazer, do conhecimento tácito, prático.

Com relação à importância do conhecimento histórico (história) no EMI do IFES, Ernesto Borges (2016) observou que esse conhecimento científico carece de espaço e de sentido, pois a disciplina não possui um viés utilitarista, como aquelas que pregam a meritocracia e a busca pelo sucesso econômico e a realização material. As propostas curriculares, segundo o servidor-pesquisador, privilegiam as áreas técnicas em detrimento da área de humanas, que possui pouco espaço nas grades curriculares. A área de humanas não possui a mesma importância nem com relação às ciências exatas. Isso vai ao encontro do discurso em voga na sociedade capitalista, influenciado pelos parâmetros da meritocracia e do receio da inutilidade.

Para Ernesto Borges (2016), a representação dominante no IFES leva os estudantes a priorizarem a busca pela inserção no mercado e de modo algum a questioná-lo. Isso faz com que a história seja pensada apenas de forma artificial, positivista. Isso vai de encontro ao conhecimento difundido por essa ciência, já que ela tem como tendência, sobretudo, ser questionadora, principalmente do imediatismo que almeja um futuro exclusivamente

meritocrático, como depositário de conquistas e realizações pessoais, baseadas numa visão igualmente utilitária de educação e formação.

Nessa mesma perspectiva, Boaventura (2016) assinalou que a compreensão dos docentes entrevistados acerca da formação omnilateral, unitária, é apresentada como “formação cidadã”, segundo a visão liberal de construção de competências técnicas e relacionais para o mercado de trabalho.

Ao analisar o EMI, Wallau (2015) afirmou que, apesar de ser um processo educacional estruturado em uma base unitária, ele assume formas diferentes e contextualizadas da realidade brasileira. Uma das diversificações existentes no ensino médio é a profissionalização. Essa profissionalização possui como objetivo atender aos jovens interessados nela ou que necessitem dela como perspectiva de acesso mais imediato ao trabalho. A profissionalização aparece como um fator adicional ao ensino médio: busca colaborar com a juventude em sua inserção no mundo do trabalho no caso de não ocorrer o ingresso imediato no ensino superior, que seria a prioridade.

Segundo Costa (2016), o EMI contemplado em nossa legislação e na sociedade foi estabelecido em uma base profissionalizante. Ele permite que o egresso exerça a profissão técnica em todo o território nacional. Para a servidora-pesquisadora, o conteúdo profissionalizante específico não é um pressuposto assegurado e difundido por Marx ou Gramsci. No entanto, Costa defende o princípio da travessia, já que os filhos da classe trabalhadora não podem esperar a conclusão dos estudos em nível superior para ingressarem na atividade produtiva. A profissionalização da juventude trabalhadora brasileira cresce na realidade atual como uma expressão do direito ao trabalho previsto constitucionalmente.

Para Floro (2016), no âmbito dos institutos federais, qualificar os estudantes matriculados no EMI para prosseguirem os estudos significa preservar a oportunidade de escolha para um público que precisa conciliar o ingresso no mercado de trabalho e a continuidade dos estudos. Segundo a servidora-pesquisadora, desde a sua criação, os institutos federais aproximaram-se mais da comunidade empresarial e menos do setor acadêmico/universitário.

A gestão dos institutos federais, segundo Floro (2016), aproxima-se mais do gerencialismo industrial do que da gestão pedagógica e educacional. Desse modo, o ensino, a pesquisa e a extensão nos institutos federais são tratados como mercadorias e não como produções acadêmicas. Assim, a formação educacional dá-se mais na consolidação da formação de um trabalhador polivalente e multifuncional. Isso significa, segundo a servidora-

pesquisadora, economia de custos por meio da intensificação do aproveitamento da força de trabalho.

Diferentemente de vários servidores-pesquisadores citados anteriormente, Bigareli (2016) assinalou que o EMI criado pelos institutos federais a partir de 2008 priorizou a formação geral do estudante. Para ele, ao subordinar a formação profissional aos interesses do processo formativo, a integração com a formação profissional fica restrita a aspectos superficiais. Nessa mesma perspectiva, Frankiv (2016) afirmou que os institutos federais se inserem no contexto de qualificação da força de trabalho submetida à lógica do capital, formando-a para a empregabilidade nos estreitos limites das necessidades provenientes das grandes empresas em suas respectivas áreas de influência. Apesar disso, a servidora-pesquisadora assinalou também que não há consenso sobre o tipo de formação que o IFPR deve oferecer. Para alguns, o EMI deve focalizar o seu trabalho na preparação para o vestibular, outros acreditam que deve ser priorizada a formação técnica sem nenhuma preocupação com a continuidade dos estudos.

Para Maldaner (2016), o grande desafio posto pela criação dos institutos federais é fazer o processo de travessia para o ensino médio politécnico. O servidor-pesquisador afirmou, contudo, que o caminho traçado pela instituição colaborou na implementação de uma educação profissional e tecnológica, principalmente no EMI, de caráter adaptativo, ou seja, as instituições federais tornaram-se apenas um ente de qualificação de trabalhadores para as necessidades do mercado. Na teoria, tem-se uma visão relativamente progressista. Na prática, mais uma vez se nega a teoria.

Por meio de seu trabalho, Natividade (2016) assinalou que a construção do plano de curso do EMI foi realizada de forma fragmentada. Isso comprometeu de forma substancial os princípios da educação integrada. Para a servidora-pesquisadora, a formação é a voltada para o mercado de trabalho, tendo a pedagogia das competências como norteadora do processo educativo, e os desafios, em sua maioria, relacionam-se ao processo de implantação do *campus*. Os docentes entrevistados desconhecem o trabalho na educação profissional e, conseqüentemente, as concepções que embasam o EMI.

Segundo Natividade (2016), entre os problemas apresentados na construção do EMI, destaca-se a dicotomia entre educação geral e formação profissional. Essa disputa se dá na distribuição de carga horária. Por meio dela, estabelece-se uma maior hierarquia dos conteúdos das disciplinas técnicas sobre as disciplinas propedêuticas. Para a servidora-pesquisadora, a formação humana que predomina nos PPC que foram reestruturados nos anos de 2010 e 2012 não é a formação humana integral.

A proposta pedagógica e o plano curricular dos cursos do EMI, de acordo com Silva (2016), privilegiam a área de ciências da natureza, matemática e o núcleo profissionalizante em detrimento da área de ciências humanas. Para os estudantes, o significado do curso é a integração entre núcleo comum e profissionalizante, em que as disciplinas de formação geral teriam a incumbência de se articularem e darem suporte para as disciplinas técnicas.

Zibenberg (2016) também defendeu a ideia do EMI como caminho para a construção da escola unitária. O servidor-pesquisador assinalou que a proposta de EMI, mesmo que sujeita a embates e disputas, é uma grande oportunidade para superação do dualismo histórico da função social da escola. Para ele, o EMI viabiliza o processo de conscientização e emancipação dos estudantes e qualifica o estudante para inserção no mundo do trabalho.

Nesse mesmo viés, Alem (2017) afirmou que as habilidades e competências vinculadas à formação profissional são hegemônicas nos institutos federais. Desse modo, as áreas formativas e humanísticas do ensino médio são vistas apenas como parte acessória, como um apêndice no próprio plano de curso aprovado, não sendo consideradas parte fundamental da formação desses estudantes que ingressam na instituição.

Para exemplificar as afirmações anteriores, pode-se citar o trabalho de Boscatto (2017) que defendeu que as disciplinas e os conteúdos curriculares que compõem o EMI devem ser escolhidos de acordo com as necessidades provenientes da educação profissional. Desse modo, o processo formativo, fundamentalmente propedêutico, deve ter um caráter de aplicação prática, desenvolvendo um suporte para aquisição de competências, habilidades e atitudes necessárias para a conquista da autonomia dos estudantes em seu contexto social e na atuação profissional.

Para Boscatto (2017), isso se deve à necessidade que a instituição possui de atender às demandas contemporâneas de formação de profissionais. Para que os componentes curriculares atendam às necessidades de aprendizado das especificidades profissionais, torna-se fundamental a reestruturação curricular do EMI. Nessa mesma perspectiva, Malafaia (2017) assinalou que, nos institutos federais, o ensino médio é oferecido de forma integrada ao ensino técnico e suas disciplinas, inclusive a música, devem se relacionar de alguma forma com a formação específica. Desse modo, o servidor-pesquisador defendeu a proposta de que os *campi* que já oferecem ou que oferecerão o EMI devem pensar meios para que o ensino de música seja compatível com as mais diversas áreas técnicas.

Bresci (2017) observou que a formação profissional realizada por meio do EMI no *campus* Inconfidentes do IFSULDEMINAS ainda está vinculada a uma proposta pragmática, colocando-se, assim, muito distante do que se preconiza para uma formação integrada de nível médio em uma perspectiva de travessia. Segundo ela, o que ainda ocorre no século XXI, no

caso do *campus* Inconfidentes, é um projeto formativo ligado à ideia de propostas diferentes para fins diferentes, atendendo a uma lógica reprodutiva na qual o trabalho nada mais é que a força depreendida no processo de produção de mercadorias. A ideia de formação omnilateral nem mesmo foi considerada como princípio educativo, deixando para o instituto o papel de formador de mão de obra.

Há, de acordo com Bresci (2017), um princípio pedagógico na formação do estudante no ensino médio. Ele deve ser pautado por uma lógica formativa, educativa. No caso específico do EMI em questão, o princípio educativo praticado é o trabalho como profissionalização, e não a formação do homem em todas suas potencialidades. Há toda uma pedagogia centrada em uma espécie de cidadão produtivo, ao mesmo tempo que não existe menção sobre a exploração vivida pelo trabalhador ao longo da história.

Para Garcia (2017), é possível observar que, mesmo nas propostas curriculares construídas e aprovadas depois da publicação do Decreto nº 5.154/2004, ainda prevalecem, em sua maioria, aspectos relacionados à formação voltada para a profissionalização específica do estudante. Eles implementam uma formação que busca prioritariamente a aquisição de habilidades que facilitem a entrada no mercado de trabalho.

Apesar da crítica, Garcia (2017) defende a ideia de travessia. Para isso, a elaboração do EMI com vista à formação humana integral deve envolver questões que perpassam a organização pedagógica da instituição, por exemplo, a discussão acerca dos impasses políticos, econômicos e sociais próprios de uma sociedade cindida em classes que são desafios a serem enfrentados para o estabelecimento de uma proposta educacional omnilateral como “travessia” para uma sociedade igualitária.

Em seu trabalho, Danilo Ferreira (2017) argumentou que o curso técnico em agropecuária não está atingindo seu objetivo de formar profissionais de nível médio, porém está sendo utilizado com o intuito de elevação das chances de acesso ao ensino superior em áreas não vinculadas à formação técnica. Segundo ele, a escolha pelo EMI nas instituições federais, muitas vezes, não é pautada de acordo com os interesses profissionalizantes, mas sim pela busca de aumento das oportunidades proporcionado pelo ensino médio de qualidade e gratuito oferecido por meio do EMI dos institutos federais.

Para Guedes (2017), a justificativa para a implantação do EMI seria a suposição de que a vinculação do ensino médio ao mundo do trabalho e a obtenção imediata de uma profissão tornariam essa modalidade mais atrativa para os jovens. Ao analisar o perfil de egresso, percebe-se a continuidade da chamada dualidade educacional.

Nessa perspectiva, Guedes (2017) afirmou que a visão predominante nos cursos do EMI é de qualificação dos estudantes de acordo com os interesses no mercado de trabalho, ou seja, que o estudante esteja apto a realizar atividades profissionais da área escolhida. Segundo ela, a consolidação desse caminho se apresenta pelo fato de o perfil do curso ser voltado exclusivamente para a profissionalização e ser o ponto de partida no qual os estudantes procuram as informações mais gerais do curso.

Uma das dificuldades de implementação do EMI, para Roselia Silva (2017), deve-se ao conflito de interesses internos na instituição. Para a servidora-pesquisadora, é latente a dificuldade de encontrar soluções para os conflitos entre os professores das disciplinas do ensino médio e dos conteúdos específicos da educação profissional e tecnológica. Tudo isso é causado por estranhamentos recíprocos, pela disputa por espaço e pela hierarquização dos saberes e poderes.

Por exemplo, Roselia Silva (2017) assinalou que, apesar do reconhecimento da importância da disciplina de dança para o desenvolvimento cognitivo por parte dos estudantes, a disciplina sofre um processo de marginalização realizado pela própria instituição. Essa invisibilidade é maior junto aos docentes que trabalham com as disciplinas vinculadas ao núcleo profissionalizante. Isso se deve, segundo a servidora-pesquisadora, pela dificuldade apresentada pela disciplina em se encaixar no padrão estabelecido ou por não possuir relação imediata com a profissionalização (SILVA, Roselia, 2017).

Apesar dessa invisibilidade e marginalização que ocorre dentro da rede federal, Roselia Silva (2017) afirmou que é muito importante a presença da dança no EMI. Nesse contexto, a dança apresenta-se como uma possibilidade educacional que minimiza as irregularidades causadas pela proposta de formação para o mercado de trabalho, principalmente quando esta desconsidera a diversidade dos saberes necessários para uma formação integral.

Segundo Rodrigues (2016), os professores de ensino médio e da educação profissional não incorporaram a concepção de ensino médio na perspectiva omnilateral e politécnica. A questão conceitual ainda é vista com muitas controvérsias entre professores e gestores. No entanto, a servidora-pesquisadora defende o EMI na perspectiva da travessia. Nesse sentido, a educação profissional torna-se uma necessidade, principalmente para as classes populares, pela carência e falta de perspectivas dessa parte da juventude em relação às possibilidades de trabalho e renda e, conseqüentemente, à qualidade de vida.

Além disso, Rodrigues (2016) constatou que há uma prevalência dicotômica entre a educação geral, destinada à preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho.

Ao analisar as novas competências exigidas pelas atividades tradicionais decorrentes do desenvolvimento tecnológico, Rodrigues (2016) assinalou que elas exigem o aporte tanto da formação geral quanto da formação específica. A formação polivalente também é defendida pela servidora-pesquisadora, pelas oportunidades que o processo de acumulação flexível dá aos estudantes, por exemplo, a possibilidade de mudar de profissão durante sua vida. Assim, a formação polivalente é uma necessidade do contexto atual, com relação à mudança de empregos, além de permitir novos conhecimentos e descobertas. Desse modo, Rodrigues defendeu o EMI como um caminho para qualificação necessária para o processo de reprodução do capital.

Dentro dos institutos federais, segundo Rosangela Silva (2017), coexistem diversos entendimentos sobre a concepção de EMI. A servidora-pesquisadora assinalou, desse modo, que os enunciados proferidos pelos diferentes sujeitos vão de encontro aos escritos documentais, sinalizando uma compreensão apenas parcial da proposta filosófica, pedagógica, política e metodológica do EMI. Para Soares (2017), o grande desafio da proposta está na forma de aproximação entre as disciplinas da formação profissionalizante com o suporte da formação geral, abordando os focos de estudo para relacioná-los com as demais disciplinas e com a especificidade de cada curso.

Para Veiga (2016), a aquisição das habilidades técnicas é fator primordial para a absorção do indivíduo em um mundo do trabalho globalizado e excludente. Nesse sentido, o servidor-pesquisador assinalou que a busca pela empregabilidade concebida pela profissionalização propicia uma redução considerável no tempo que se pode dispensar à carga horária do ensino regular e, assim, contribui para o processo de evasão.

Existe, segundo Villela (2017), nos institutos federais, enunciados que representam duas visões distintas acerca da instituição: um enunciado proferido por professores das disciplinas propedêuticas e outro dito por um grupo formado por professores das disciplinas técnico-profissionalizantes. Isso foi verificado por meio das reuniões pedagógicas. Nelas, notou-se que não há reconhecimento mútuo da importância de uma área para com a outra. Além disso, pode-se perceber a tentativa de dominação de um saber sobre o outro.

Segundo Villela (2017), os cursos analisados consideram exclusivamente no seu perfil de egresso a preparação para o exercício profissional, ignorando a inserção cidadã dos estudantes e, assim, demonstrando que os docentes ainda não compreendem a formação integral desses sujeitos.

Por meio desses enunciados, percebe-se que os principais fatores que viabilizariam o EMI como um caminho para a escola unitária e a formação omnilateral ainda não estão dados.

Por exemplo, a cultura organizacional ainda vincula a instituição a uma formação profissional, quiçá no modelo taylorista/fordista. Além disso, a estratégia não conseguiu unificar as concepções de educação que continuam desagregadas. Em diversos trabalhos, nota-se que a noção de EMI caiu no senso comum desvinculada de sua proposta política transformadora, sem a perspectiva de cisão com a histórica dualidade educacional brasileira. E, além disso, nota-se a marginalização de uma das teses centrais de Gramsci (2001), segundo a qual, o estudo é trabalho. Isso é perceptível na discussão referente a ideia de que o EMI proporcionará a continuidade dos estudos para alguns e a qualificação para inserção no mercado de trabalho para outros.

Entre 2008 e 2017, não houve a apropriação dos fundamentos do EMI em uma perspectiva revolucionária e, muito menos, de construção de uma vontade coletiva e de conquista da hegemonia na instituição. Pelo contrário, os trabalhos científicos apontam para a contração da formação geral em benefício da formação profissional. A educação propedêutica é vista, em muitos casos, como conteúdo de suporte para a especialização técnica em um ramo profissional e, por isso, variando de acordo com o curso, destruindo, assim, a identidade própria do ensino médio.

Em resumo, não se percebe, por meio dos trabalhos analisados, que o EMI implementado nos institutos federais esteja vinculado a um projeto que busca enfrentar os diversos problemas impostos pela realidade educacional brasileira. Além disso, não se percebe a adesão dos sujeitos que compõem a comunidade à discussão de estratégias para construção teórica e prática do EMI. Enfim, a formação hegemônica nos institutos federais é voltada para o processo de qualificação da juventude de acordo com as necessidades do mercado, o que inviabiliza a ideia de EMI como uma proposta de construção da escola unitária e da formação omnilateral, indo de encontro aos anseios dos jovens matriculados na rede.

9.1 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO COMO MODALIDADE DE FORMAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO

Diferentemente dos diversos teóricos que acreditam na proposta do EMI como travessia para a construção da escola unitária e da formação omnilateral, muitos servidores-pesquisadores observaram, por meio de suas pesquisas, que, na realidade, a proposta concretizou-se simplesmente como uma formação que visa à inserção dos estudantes no chamado mercado de trabalho. Para a realização desse objetivo, os trabalhos conseguiram perceber diversos caminhos, metodologias e práticas.

Segundo Ignacio (2009), o ingresso da indústria brasileira no chamado processo de acumulação flexível ocorreu de forma atrasada, subordinada e incompleta. No entanto, o autor assinalou que o processo de qualificação do trabalhador para o chamado mundo do trabalho, ainda que de forma atrasada, incompleta e subordinada, pôs em evidência a necessidade da ampliação da base de conhecimentos gerais, científicos e tecnológicos do trabalhador. No regime de acumulação flexível, o desenvolvimento econômico depende de uma ampla formação geral aliada à formação profissional da classe trabalhadora como condição para a atualização continuada de conhecimentos e o desenvolvimento de “competências” que, em seu conjunto, garantem o caráter polivalente à formação do trabalhador.

Nessa mesma perspectiva, Blengini (2012) assinalou que a principal característica de um trabalhador qualificado no contexto atual é uma sólida formação geral. Segundo ela, no regime de acumulação flexível, a possibilidade de crescimento econômico necessita da formação de capital humano, construída por meio da educação. Esse capital humano é resultado de um conjunto de habilidades, capacidades e competências adquiridas pelos seres humanos que pode se transformar em combustível para ascensão social do sujeito e para o desenvolvimento econômico de uma determinada época.

Um desses caminhos, segundo Bentes (2009), se dá pela metodologia de resolução de problemas. Por meio dessa proposta, o docente deveria trabalhar em sala de aula com problemas concretos do setor produtivo no qual o estudante seria inserido. Esses problemas deveriam ser provenientes das situações cotidianas encontradas no mercado de trabalho. Além disso, essas questões deveriam trabalhar habilidades fundamentais no processo de qualificação exigido pelo regime de acumulação flexível, por exemplo, responsabilidade, liderança, motivação e trabalho em equipe.

Nessa perspectiva, Bentes (2009) fez uma crítica ao modelo de educação profissional de ensino médio existente no Brasil. Segundo o servidor-pesquisador, a história da educação profissional demonstra que esse modelo se pauta por um ensino que apenas qualifica para a execução, já que o principal objetivo seria o desenvolvimento das habilidades de saber fazer. Segundo Bentes (2009), esse modelo ainda é hegemônico nos institutos federais. O EMI ainda dá ênfase para as chamadas disciplinas específicas, oferecidas majoritariamente sem nenhum vínculo com a formação humanística.

Desse modo, de acordo com o pesquisador, a concepção de politecnia raramente se apresenta na realidade concreta. O enfoque prioritário do EMI estudado por Bentes (2009), por exemplo, é formar técnicos para o mercado de trabalho, proporcionando uma aprendizagem que atenda à lógica empresarial, ou seja, mais instrumental, baseada em competências, visando à

maior produtividade e finalidade. O planejamento do curso estudado priorizou o oferecimento de disciplinas práticas já no primeiro ano. Esse planejamento teve como base a grade curricular do curso subsequente.

Ao analisar o Decreto nº 5.154/2004, Cariello (2009) assinalou que, ao ofertar o EMI, a instituição é obrigada a assegurar tanto o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral quanto as condições de aprendizagem mínimas de conteúdo e infraestrutura para o exercício de profissões técnicas. No entanto, as fontes analisadas pela servidora-pesquisadora demonstraram que, nos locais de desenvolvimento dessa proposta, não havia uma ideia formada acerca das finalidades dessa modalidade. Nesses ambientes, a integração curricular foi reduzida à aplicabilidade prática dos conteúdos de formação geral na formação específica.

Essa relação entre teoria e prática no EMI perpassou por diversos trabalhos realizados por servidores-pesquisadores que estudaram o tema. Essa discussão é feita, por exemplo, com relação ao estágio. Para Santos (2009), o estágio realizado no mundo do trabalho deve proporcionar aos estudantes tanto a habilitação para o exercício de uma profissão quanto possibilitar ao estudante o reconhecimento de sua realidade, tornando-se um sujeito ativo e participativo ante as relações sociais e o mundo do trabalho onde será inserido. Desse modo, a convivência proporcionada pelo estágio possibilita ao estudante um conhecimento acerca de seu futuro mercado de trabalho ao mesmo tempo que lhe permite mostrar ao empresário sua capacidade técnica para uma futura contratação.

Santos (2009) defende um modelo de educação profissional que integre os diversos tipos de conhecimentos necessários para a formação profissional, como a competência, a versatilidade, o conhecimento crítico e a competitividade. Essas qualificações, segundo a pesquisadora, são pressupostos fundamentais para que o estudante se torne capaz de enfrentar os desafios impostos pelo mercado capitalista, como condição de continuar aprendendo e adequando-se às novas exigências surgidas pelas rápidas mudanças que aparecem no mercado de trabalho.

Por meio dos dados coletados, Hannecker (2014) afirmou que a organização didática e pedagógica e o planejamento dos cursos de EMI estão fundamentados no objetivo de atender prioritariamente às necessidades do setor produtivo. Nessa perspectiva, os estágios realizados pelos estudantes são vistos como um processo que permite o estabelecimento de vínculos entre a escola e o mundo do trabalho. Eles também são importantes para a instituição, segundo Hannecker, porque servem como instrumento de avaliação do perfil de egresso que está sendo disponibilizado para o mercado de trabalho. Desse modo, o estágio permite modificações e

adequações curriculares, por meio de informações vindas dos locais onde ocorrem os estágios e dos relatórios confeccionados pelos estudantes.

Conforme Hannecker (2014), no processo educacional, fundamentalmente na educação profissional, é primordial que se reconheça a importância da aprendizagem adquirida no sistema produtivo, nas empresas e também por meio da pesquisa e da extensão. São essas as realidades que esperam o egresso e é nesse contexto que se deve avaliar se a formação empreendida na escola realmente teve propósitos e resultados integradores.

Segundo Martins (2011), a educação profissional, em suas diferentes versões, possui como foco principal a preparação para o mundo do trabalho. É por meio da educação formal que o estudante aprende a interagir e a compreender as diversas gradações do trabalho. Nessa perspectiva, para a construção de uma formação eficiente, é fundamental que ocorra no ambiente escolar simulações da realidade que será encontrada na labuta. Essas simulações representam uma possível situação real em um contexto completamente controlado. Assim, por meio dessas simulações da realidade, o estudante será posto em contato com possíveis situações-problemas, com as quais vai se deparar no decurso de sua vida profissional.

Essa complexa construção do EMI, a partir de 2004, ocorreu nas mais diferentes localidades brasileiras. Nos assentamentos de reforma agrária, ele foi elaborado por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). Esse programa é definido como uma política pública de educação do campo executada pelo governo federal para beneficiar as áreas de reforma agrária. Ele se propõe a apoiar projetos de escolarização formal em todos os níveis de ensino.

Entre as modalidades de cursos oferecidos, tem-se a formação técnico-profissional para jovens assentados de reforma agrária cujo objetivo, segundo Barreto (2010), é capacitar a juventude do campo para as ocupações necessárias ao desenvolvimento sustentável do assentamento, melhorando, conseqüentemente, a qualidade de vida das famílias assentadas.

Nesse modelo, a formação dos estudantes busca capacitá-los para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e condutas que facilitem o enfrentamento de situações complexas encontradas nesse ambiente específico (BARRETO, 2010). A servidora-pesquisadora acredita que, por meio do EMI, o estudante deve ser preparado para a comunicação em massa e para a resolução de problemas práticos. Para isso, ele deve ser capaz de utilizar os conhecimentos científicos, buscando se aperfeiçoar continuamente com responsabilidade, criatividade e criticidade. Desse modo, Barreto concluiu que é por meio do trabalho prático dos estudantes na terra que eles adquirem e desenvolvem as competências profissionais exigidas pela sua realidade.

Segundo Carvalho (2010), o EMI é uma modalidade de ensino que prioriza a formação profissional em detrimento de uma formação geral, mais ampla. Por meio dessa modalidade, o estudante passaria a entender o seu futuro trabalho em sua totalidade, superando a visão restrita de formação por partes estanques e incomunicáveis, possibilitando a construção de uma visão global.

Com relação aos resultados do curso, Carvalho (2010) assinalou que os egressos que concluíram o curso obtiveram elevado êxito na busca por empregos na área agrícola. No entanto, o servidor-pesquisador observou que a formação geral do ser humano deve ser o foco principal de qualquer processo educativo, não devendo essa modalidade especificamente ser reduzida à formação profissional, embora esse seja o maior objetivo das escolas profissionais e tecnológicas.

Além disso, Carvalho (2010) ressaltou que os motivos que levam os estudantes a se matricularem no EMI de agropecuária ou agroindústria estão relacionados às oportunidades concretas tanto para sua inserção no mercado de trabalho quanto para o prosseguimento dos estudos. A absorção desses profissionais na região é muito intensa, chegando a 75%. Esses empregos ocorrem nas grandes fazendas da região. Pela localização dessas unidades agrícolas, os egressos que desejam cursar o ensino superior encontram dificuldade para conciliar trabalho e estudo.

Em seu PDI, o IFSP argumentou que, pelo avanço da informática, das tecnologias de comunicação e do setor industrial, a expansão e o oferecimento dos cursos técnicos possuem como objetivo atender às necessidades do mercado de trabalho em consonância com os arranjos produtivos, de âmbito local e regional (GIANELLI, 2010). Desse modo, na maioria dos cursos integrados, as opções profissionais são, primeiramente, “pensadas” e organizadas por um plano político-educacional a fim de atender às necessidades do mercado de trabalho.

Essa mesma perspectiva é encontrada em outros PDI. Por exemplo, a proposta do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG), de acordo com o seu PDI, é formar profissionais capazes de se adequarem às mudanças do mercado de trabalho e, indo além do ensino de ofícios, proporcionar uma articulação entre o ensino técnico e o científico (MENDES, 2013).

Outro exemplo que pode colaborar com essas afirmações é o trabalho de Oliveira (2013). Ao analisar os objetivos do curso de EMI em agropecuária do IFC, a servidora-pesquisadora assinalou que o foco do curso é a formação profissional do estudante, ou seja, a capacitação para o mercado de trabalho. Segundo Oliveira (2013), essa preocupação com a formação técnica corresponde à tradição de formação técnica que historicamente legitimou a

natureza desses cursos. Nesses objetivos, sequer aparecem elementos curriculares de articulação do ensino médio.

Brito (2011) também relaciona a formação do EMI com as necessidades do contexto de acumulação flexível que o mundo contemporâneo está passando. Dada a problemática originada pelo avanço das novas tecnologias, a escola passou a ser requerida como uma instituição capaz de potencializar a qualificação dos trabalhadores, já que esse novo momento do modo de produção capitalista exige uma formação mais científica e tecnológica, que seja capaz de proporcionar o desenvolvimento da capacidade de manejar conceitos e técnicas.

Brito (2011) assinalou que o novo desenvolvimento tecnológico demanda um maior aprofundamento científico proporcionado pela formação escolar. Para a servidora-pesquisadora, com base na concepção de competência, o EMI foi planejado com o intuito de formar profissionais com características polivalentes para atender às constantes mudanças que ocorrem cotidianamente no mundo do trabalho e, desse modo, o egresso deve possuir como uma de suas características principais a capacidade de resolver problemas com eficiência. Nessa perspectiva, o EMI está inserido na sociedade contemporânea como uma modalidade de ensino que qualifica a juventude para o mercado de trabalho, ou seja, insere-se no discurso da empregabilidade.

Freitas (2012) identificou, por meio de sua dissertação, que o plano pedagógico da escola técnica do Agreste de Pernambuco foi construído com base nas necessidades imediatistas do mercado de trabalho. Para isso, a escola utilizou como modelo de formação a pedagogia das competências como forma de aumentar a possibilidade de empregabilidade dos alunos ingressos nos cursos técnicos. Em sua perspectiva, os alicerces de formação proporcionados aos educandos fazem parte de um modelo economicista, que prioriza a lógica do empreendedorismo e da empregabilidade, as quais secundarizam o projeto de formação humana, já que esta objetiva uma formação mais integral dos educandos, tal qual defendido pelos pressupostos do EMI.

Com relação ao conteúdo do ensino de língua inglesa, Lima (2012) afirmou que a maioria dos professores defendem o ensino de inglês como requisito para a efetiva inserção do estudante no mercado de trabalho. O servidor-pesquisador também assinalou que os docentes apontaram para a necessidade do domínio de uma língua estrangeira como meio para se atualizar na profissão. Nas respostas dadas pelos professores, não houve indícios de que o inglês instrumental é trabalhado com a orientação para a formação cidadã. Nessa mesma perspectiva, Loureiro (2013) indicou que o objetivo da rede federal de ensino é qualificar profissionais para

a atuação nos diversos setores da economia brasileira bem como desenvolver novos produtos, processos e serviços.

Para Santos (2012), o EMI é resultado de uma série de necessidades do capitalismo contemporâneo. Segundo a servidora-pesquisadora, o conhecimento tácito, específico, proporcionado por um conjunto de saberes para formação em uma determinada profissão não é suficiente para a compreensão global da realidade e também para garantir a empregabilidade. Para que o EMI viabilize essa formação, a interdisciplinaridade faz-se necessária, visto que os estudantes devem conseguir associar todos os conhecimentos adquiridos no processo de formação geral com as atividades técnicas que futuramente exercerão.

Em sua dissertação, Zukowski (2013) assinalou que a realidade concreta vivenciada nas instituições que trabalham com o EMI apresenta uma perspectiva diferenciada da proclamada pelos idealizadores e pelos documentos orientadores. A perspectiva difundida é a do EMI como modalidade de ensino capaz de formar profissionais com sólida base científica. Os egressos devem ter condições cognitivas para contribuir com o desenvolvimento dos setores produtivos a médio e longo prazos. Isso ocorre, segundo a servidora-pesquisadora, pelas necessidades provenientes do chamado mundo globalizado.

Para Zukowski (2013), em um mundo globalizado no qual a tecnologia e as informações se processam de forma ágil e integrada, torna-se cada vez mais necessário no processo de formação dos trabalhadores que eles adquiram habilidades que os capacitem para a utilização de informações que se encontram espalhadas nos mais diversos meios em que se darão a sua atualização profissional, potencializando, assim, a ação técnica, criativa, crítica, qualidade esperada para o trabalho no século XXI. No processo de formação de trabalhadores para o regime de acumulação flexível, é fundamental que o preparo para o mundo do trabalho seja no sentido mais amplo que a função laboral, incluindo-se nele tanto as atividades materiais produtivas quanto os processos sociais que lhe dão forma e sentido no tempo e no espaço (ZUKOWSKI, 2013). Para a servidora-pesquisadora, as instituições que ofertam o ensino profissional devem preparar profissionais que atendam às demandas do mundo do trabalho e, preferencialmente, ao arranjo produtivo local, de modo que permita a permanência do egresso em sua comunidade, contribuindo para o crescimento desta.

Conforme visto anteriormente, vários servidores-pesquisadores defendem que o EMI seja uma modalidade com vínculos diretos com o regime de acumulação flexível. Para isso, Andrade (2014) assinalou que a interdisciplinaridade e o estímulo à polivalência são aspectos prioritários nas instituições de ensino que ofertam cursos técnicos de ensino médio. Para ela,

essas características beneficiam a troca de experiências e o convívio entre corpo docente e discente, o que proporciona reflexos positivos na empregabilidade de seus egressos.

Essa perspectiva educacional também é valorizada por Brandt (2014). Segundo ele, os institutos federais prestam um serviço fundamental ao povo brasileiro, ao dar continuidade à sua missão de qualificar profissionais para os diversos setores da economia brasileira, realizar pesquisa e desenvolver novos processos, produtos e serviços em colaboração com o setor produtivo.

O EMI é visto pelos idealizadores da proposta como um caminho para uma escola única, unitária, de cultura geral e que dê uma formação ampla para todos os estudantes brasileiros. No entanto, essa proposta, na realidade concreta, sofreu grandes transformações. Por exemplo, Sá (2014) informou que a formação profissional é vista no meio institucional, fundamentalmente pelos servidores da instituição, como única justificativa de permanência dos estudantes nesse espaço educacional.

Ao analisar a possibilidade de ampliação de inserção da juventude trabalhadora no mercado de trabalho, Suhr (2014) afirmou que o principal pressuposto para o ingresso nas chamadas pequenas empresas é o ensino médio de educação geral. Segundo a servidora-pesquisadora, as micro e pequenas empresas são utilizadas pelos egressos para aquisição de experiências. Adquirida a experiência nessas empresas, os trabalhadores qualificam-se para as empresas mais dinâmicas.

Com base nessa constatação, Suhr (2014) observou que o ensino médio de formação geral é requisito mediato, e não imediato, para ingresso nas empresas mais dinâmicas da cadeia, onde a experiência é decisiva. Desse modo, o ensino médio de educação geral, nessas empresas, é ponto de corte nos processos seletivos. Assim, o conceito de qualificação também pode ter como referência a produção e a organização do trabalho. A servidora-pesquisadora assinalou que, desde o trabalho altamente qualificado até o mais simples, todos têm espaço nas cadeias produtivas. Essa inserção, no entanto, se dá na lógica de superexploração na qual o uso da mão de obra é ampliado ou reduzido de acordo com o fato dele favorecer ou não o processo de reprodução do capital.

Para Mariano (2015), na perspectiva neoliberal, a formação educacional sustenta-se com base em uma argumentação teórica que restaura o mercado como instância societal elementar e insuperável na imposição de suas necessidades ao sistema educacional com a proposição política que repõe o Estado mínimo como única alternativa e forma para a democracia. Essa perspectiva de formação também é encontrada no trabalho realizado por Oliveira (2013). Segundo ela, o que se estima para o estudante do EMI no IFPR é que ele alcance seu

aprendizado significativo e que paulatinamente supere todas as dificuldades encontradas ao longo do curso, apresentando crescimento significativo no processo formativo e na sua qualificação para o trabalho.

Nessa mesma perspectiva, Pinto (2015) afirmou que historicamente a educação profissional foi destinada às classes menos favorecidas. No entanto, hoje se insere num importante espaço educacional, uma vez que permite a integração do sujeito com o mundo do trabalho, possibilitando a sua inserção no mercado de trabalho.

Para Boaventura (2016), a educação profissional possui como um de seus objetivos principais proporcionar conhecimentos específicos capazes de qualificar e habilitar os estudantes com o intuito de adquirir qualidades técnicas apropriadas ao desenvolvimento de um tipo específico de trabalho ou de ocupação em uma área profissional ou no mercado. Isso ocorreu porque, de acordo com Wallau (2015), no Brasil, existe uma suposta valorização da mão de obra qualificada, ou seja, o ensino profissionalizante ou técnico é divulgado como relevante em um currículo para o ingresso no mundo do trabalho.

As instituições que oferecem o EMI, segundo Rosa (2015), possuem uma tendência histórica em oferecer uma formação que busca atender, prioritariamente, à finalidade de preparar profissionais para o mercado de trabalho. Geralmente, há restrita formação cidadã e crítica dos estudantes, uma vez que o ensino e os conhecimentos proferidos possuem um viés utilitarista, que tem como objetivo dinamizar e otimizar os processos produtivos. Por meio de sua pesquisa, foi possível compreender que o curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio é parte da engrenagem do mercado, especialmente o agropecuário.

Esse fato, segundo Rosa (2015), ocorre em função de a instituição de ensino estudada estar a serviço desse mercado e, com ele, estabelecer vínculos técnico-científicos que refletem no modo de produção do ensino. A servidora-pesquisadora concluiu que o objetivo central da relação entre educação e trabalho, no contexto pesquisado, é a formação de mão de obra a ser empregada no setor agropecuário.

Para Barreto (2015), ao voltar a oferecer o EMI, o IFES passou a ter como objetivo a formação de técnicos com habilidades e competências que facilitem sua inserção no mercado de trabalho. Desse modo, além de possibilitar aos estudantes o acesso a noções gerais de língua inglesa, a instituição deve prepará-los para interagir e comunicar-se no mundo onde vivem. Barreto assinalou que os professores de língua inglesa acreditam que o conhecimento dessa língua estrangeira deve colaborar para formar técnicos prontos para atuar no mundo do trabalho.

A imposição das necessidades do mercado ao EMI também foi percebida por Soares (2017). A decisão acerca da implantação e das escolhas dos cursos técnicos integrados teve

relação direta com o que o mercado e o setor produtivo ditaram como prioridades bem como suas necessidades imediatistas. Desse modo, busca-se, por meio do EMI, oferecer ao jovem uma formação geral, humana, articulada a saberes e conhecimentos de uma área de atuação profissional, permitindo sua introdução no mercado de trabalho de forma mais consciente e menos subordinada à relação entre a produção, o capital e o trabalho.

Com relação à importância da educação física no EMI, Soares (2017) assinalou que os professores da área valorizam o esporte por sua vertente competitiva. Em sua maioria, esses docentes afirmaram que o reconhecimento da disciplina está diretamente vinculado às experiências que os estudantes tiveram nas práticas esportivas, especialmente naquelas que vivenciaram nas competições escolares. Os docentes apontaram que a participação e o resultado nos jogos escolares elevam o *status* da disciplina, valorizando-a junto aos estudantes e aos demais membros da comunidade, ficando clara a visão equivocada do esporte como um fim em si mesmo, com valores relacionados à competição e ao desempenho (SOARES, 2017).

Ernesto Borges (2016) notou que o discurso majoritário existente no IFES propõe o direcionamento da formação para as demandas do mercado capitalista e que, por vezes, alunos, professores, gestores e técnicos da instituição, pelo sentimento de pertencimento, acabam sendo influenciados por esse enunciado. Nessa perspectiva, o servidor-pesquisador afirmou que o instituto federal analisado pretende formar para a realidade em que os estudantes estão inseridos e, ainda, formar técnicos qualificados segundo as necessidades do mercado de trabalho.

Desse modo, a enunciação dominante é feita fundamentalmente de acordo com os pressupostos da formação técnica, na qual a representação principal se dá por meio da ideia de educação para o trabalho (BORGES, E., 2016). O IFES busca adequar sua proposta educacional às demandas do capital humano para seguir sua “marcha ao progresso”. No entanto, ao se vincular às necessidades do modelo social vigente, o EMI não se materializa numa possibilidade de crítica histórica do mundo onde estão inseridos, colaborando, assim, para a perpetuação, e não para a transformação, da sociedade.

Para Felício Filho (2016), o destaque educacional conquistado pelos institutos federais deve-se ao oferecimento da modalidade de EMI. Segundo ele, o EMI possui como objetivo o fornecimento ao mercado de trabalho de trabalhadores qualificados e que atendam às necessidades e exigências de diversas empresas. Essa demanda ligada à necessidade de qualificar os estudantes para o mercado a pedido de setores empresariais influenciou para que o governo focasse sua prioridade na educação profissional com o objetivo de viabilizar e solucionar tais demandas sociais.

Nessa perspectiva, para Felício Filho (2016), as mudanças no mundo do trabalho indicam que a qualificação oferecida pelos cursos técnicos é um ponto considerado estratégico para o processo de harmonização das relações entre trabalhadores e empregadores. Os institutos federais, por meio do EMI, tornaram-se espaços de formação de cidadãos capazes de se adaptarem às exigências de um mercado que busca profissionais que dominem a inteligência de um processo e não apenas a competência específica em algo.

O processo de construção do currículo integrado deve ser elaborado com base nas habilidades e competências necessárias para a formação de um profissional técnico eficiente (FELICIO FILHO, 2016). Para o servidor-pesquisador, o Decreto nº 5.154/2004 possuiu como intuito principal viabilizar a profissionalização da população para acesso mais rápido ao mercado de trabalho. Nesse sentido, o ensino técnico possui como objetivo formar o estudante para a vida e para o trabalho, focando principalmente no segundo para assegurar que esse profissional se torne apto para a inserção no mercado de trabalho, conforme sua formação.

A grande questão referente à política de expansão e priorização do EMI, bem como a interiorização da rede federal, segundo Natividade (2016), deve-se à constatação de que a escolarização média da população brasileira é inferior ao que é demandado pelo mercado de trabalho. Isso traz uma enorme dificuldade para o chamado setor produtivo pela carência de mão de obra qualificada.

Além disso, ao analisar os PPC de informática no que se referem à formação humana, Natividade (2016) constatou que o processo formativo tem como centralidade o desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho e não a busca por uma formação omnilateral do ser humano.

A existência de relação direta entre o setor produtivo e o processo de construção dos cursos de EMI também é visto por meio da dissertação de Silveira (2016). Segundo ela, um dos objetivos dos institutos federais é promover a formação de profissionais qualificados, fomentando o desenvolvimento regional e estimulando a permanência de profissionais qualificados no interior do Brasil.

Ao descrever o processo de elaboração dos cursos de EMI no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM)/Patos de Minas, Silveira (2016) assinalou que a consulta pública para criação de cursos foi feita pela Associação Comercial e Industrial de Patos de Minas (ACIPATOS) junto aos seus associados. A matriz curricular foi confeccionada após reuniões realizadas na ACIPATOS, em que foram ouvidos diversos empresários do setor. Além disso, esses empresários criaram grupos de trabalhos em suas entidades que sugeriram disciplinas e ementas que tinham como intuito adequar o currículo à

realidade do mercado e aos anseios da sociedade. Dessa forma, o perfil de técnico do *campus* de Patos de Minas aproxima-se muito ao exigido pelo mercado local e regional.

Para Danilo Ferreira (2017), os institutos federais foram criados com o objetivo de constituir um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica que tem como proposta responder de forma eficaz às demandas crescentes de formação profissional. O EMI, nesse sentido, é responsável pelo aprendizado de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais. No processo de qualificação da juventude trabalhadora, por meio do EMI, a formação básica é responsável pela articulação dos diferentes conhecimentos.

Os idealizadores do EMI assinalaram que o trabalho é o princípio educativo que deve nortear a modalidade. No entanto, Bresci (2017) indicou que a concepção de trabalho predominante no instituto federal ocorre por meio de uma formação voltada para o mercado de trabalho, não abarcando os desafios propostos pelo EMI e ainda prevalecendo a formação imediatista. Nela, a formação geral ocorre como apêndice das disciplinas profissionais, tomando a centralidade produtiva como ponto de partida, e não a formação humanística.

Para a construção da cidadania no regime de acumulação flexível, Guedes (2017) observou que a EPT, prioritariamente, o EMI, tem importância fundamental, pois possibilita a inserção da juventude trabalhadora no mundo globalizado, no qual as relações de trabalho e as necessidades do chamado setor produtivo são marcadas por um dinamismo e mudanças constantes.

Guedes (2017) concorda com a importância da integração das disciplinas de formação geral com os conteúdos proferidos pelos professores das disciplinas técnicas. Além disso, a servidora-pesquisadora assinalou que existe uma preocupação por parte dos professores na preparação do estudante não somente para o mercado de trabalho, mas também para os diversos desafios que esse mercado impõe. Guedes indicou que, para além do enfrentamento das dificuldades impostas pelo mercado de trabalho, os cursos pretendem preparar o indivíduo para participar ativamente da sociedade e lidar com pessoas, para que, além da parte técnica, eles compreendam os aspectos sociais, econômicos e políticos envolvidos nas disciplinas que auxiliarão na sua futura profissão.

Essa necessidade de qualificação, segundo Reis Júnior (2017), é uma imposição do próprio capitalismo, pois há o predomínio do valor do emprego em detrimento do valor “não imediatista” da educação. Ou seja, no discurso e na disposição dos docentes, o grande objetivo é proporcionar um curso que permita a criação de qualidades fundamentais para empregabilidade, sendo instrumento de engrenagem do desenvolvimento.

Ao perceberem que a formação proporcionada pelos institutos federais por meio do EMI se pauta por necessidades imediatistas e interesseiras, alguns pesquisadores fizeram críticas a essa postura. Para Corrêa (2014), essa qualificação aligeirada é usada como política compensatória à ausência do direito de uma educação básica sólida e de qualidade. Nessa mesma perspectiva, Pimenta (2014) assinalou que essa vinculação direta ao mercado de trabalho, associada a uma expansão sem a necessária infraestrutura, dificulta uma aprendizagem de qualidade e significativa para os estudantes do EMI.

Nesse mesmo sentido, Maciel (2016) afirmou que, no modo de produção capitalista, a qualificação ou a desqualificação do trabalhador é, na realidade, uma falácia utilizada para justificar e legitimar as desigualdades estruturais produzidas no interior do próprio sistema. Para ela, conforme o EMI e toda a educação profissional passam a ter como finalidade a aprendizagem de habilidades e competências para o mercado de trabalho, tanto seus pressupostos quanto suas práticas educativas se tornam esvaziadas e restritas.

Nessa perspectiva, o EMI foi implementado com o intuito de formar mão de obra para o mercado de trabalho. Para o regime de acumulação flexível, a qualificação ocorre por meio de novos conceitos, pois, para se tornar empregável, é necessário a polivalência, o trabalho em equipe, a disponibilidade, a proatividade etc.

O discurso hegemônico pauta-se pela empregabilidade, e, para se tornar empregado, o estudante deverá se qualificar continuamente, sob pena de não conseguir se inserir ou se conservar no mercado de trabalho. Enfim, as teses e dissertações defendidas por servidores-pesquisadores oferecem indicadores de que, no cotidiano pedagógico dos institutos federais, o EMI não tem sido construído com base no politecnismo, nem na escola unitária e muito menos na formação omnilateral. Essa é a razão pela qual se tem priorizado a formação profissional com vistas à qualificação.

O sucesso profissional resume-se ao enquadramento como força de trabalho no setor produtivo, e o processo educacional busca essa adaptação funcionalista. Isso ocorre porque a aprendizagem em uma perspectiva liberal se pauta pelo aumento da produtividade, e, para isso, a capacidade de adaptação às novas tecnologias é fundamental.

Percebeu-se, assim, que a implementação do EMI ocorreu sem o engajamento político e com o esvaziamento do saber propedêutico. Apesar de os intelectuais progressistas proporem a formação integrada em uma perspectiva emancipadora, com vistas à politecnia e à omnilateralidade, no limite, o EMI promoveu a junção entre o ensino médio regular e o ensino técnico. Segundo Frigotto (2015), a formação integrada já não consegue se contrapor à

educação construída sob os alicerces liberais. Isso, de acordo com ele, resulta da passividade e da falta de solidariedade do campo progressista ante a meritocracia e o produtivismo.

As pesquisas analisadas também demonstraram que a ideia de trabalho como princípio educativo foi utilizada em muitos institutos como sinônimo de profissionalização. Negando o pressuposto gramsciano de que o estudo é a principal forma de trabalho da juventude, chegou-se ao limite de propor que as disciplinas de formação geral se tornassem “ciências aplicadas” com o intuito de facilitar a aquisição de competências e habilidades necessárias à especialização técnica. Enfim, as teses e dissertações assinalaram que a qualidade desejada é aquela que satisfaz às necessidades do mercado de trabalho capitalista, ou seja, a qualidade está vinculada à noção de empregabilidade.

No capitalismo, a educação dos subalternos é constantemente modificada com o objetivo de garantir que os conteúdos transmitidos nas escolas públicas se conduzam pelo que é demandado tanto pelas necessidades de reprodução imediata do capital quanto pela concepção burguesa de conhecimento e sociedade. Assim, é o chamado setor produtivo que direciona os currículos, os conteúdos, os métodos e a avaliação da aprendizagem daqueles que precisam se alocar rapidamente no mercado de trabalho.

Diferentemente, em sua proposta educacional, Gramsci (1999) ressaltou a importância de um movimento intelectual que difunda novas concepções de mundo, capazes de elevar a consciência histórica das classes subalternas e de produzir novos comportamentos para que não haja submissão completa ao direcionamento do Estado burguês. Ou seja, enquanto a educação escolar da burguesia busca a adaptação, a escola unitária pauta-se pelo ideal de cisão, de ruptura por meio da guerra de posição. Desse modo, a proposta de escola unitária não pode ser desvinculada da formação de dirigentes e da construção da hegemonia.

Notou-se também, por meio das fontes analisadas, que há uma enorme distância entre a teoria do EMI elaborada pelos intelectuais progressistas e as relações sociais concretas vivenciadas nos institutos federais. Nos escassos debates que ocorrem na rede federal acerca dos pressupostos fundamentais do EMI, não se enfatiza a formação política nem a elevação do nível cultural dos estudantes como problema a ser superado. Isso dificulta a difusão de uma concepção de mundo e a constituição de uma vontade coletiva, pois não se cria consciência de classe sem a disseminação do conhecimento.

A aquisição de capacidades diretivas é exatamente o que Gramsci (1999) concebe como o aspecto mais positivo da “escola tradicional”. O problema dessa escola não estava nos métodos de ensino nem em sua proposta pedagógica, já que a preparação para se orientar e dirigir na vida não caracteriza uma escola como classista. Para ele, o que marca socialmente a

educação escolar é a existência de um tipo diferente de escola para cada grupo social. Apesar do seu caráter oligárquico, a escola tradicional tinha conteúdos de cultura humanística e métodos de ensino que propiciavam a aquisição de capacidades dirigentes, sendo, nesse sentido, uma das principais referências na luta para a formação da classe trabalhadora.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na última década, o ensino médio brasileiro passou novamente por um novo e retrógrado processo de reestruturação. A reforma do ensino médio aprovada pelo governo Temer vinculou o currículo a uma educação voltada para a função de qualificar mão de obra para o mercado de trabalho. Nessa perspectiva, é perceptível o caráter ideológico da Lei nº 13.415/2017, uma vez que ela desvirtua a função social da escola ao impor como sua tarefa a qualificação dos indivíduos para o mercado de trabalho. Ao pretender definir a qualificação profissional dos estudantes, desde o seu ingresso no ensino médio, essa proposta contribuirá para perpetuar a divisão de classes, conservando para as classes subalternas as funções instrumentais, de execução, ou seja, continuarão sendo classes dirigidas.

Nesse viés, como consequência da recente reforma do ensino médio, novamente a formação básica se vinculará às necessidades do atual estágio de desenvolvimento do capital, formando os estudantes de acordo com os princípios de competências e habilidades, flexibilidade e empreendedorismo. Assim, defender a reforma do ensino nessa perspectiva é corroborar as ideologias que lutam pela manutenção da dualidade da formação escolar, na qual os indivíduos da classe trabalhadora são formados para executar as tarefas, ao passo que os filhos dos donos dos meios de produção continuam sendo educados para os processos de direção e planejamento.

Ao transformar a educação profissional em um dos itinerários formativos, o “novo ensino médio” substituiu parte da carga horária do currículo básico pela formação específica. Nessa perspectiva, a formação técnica passará a ser concomitante e compulsória, o que coloca em dúvida os caminhos que continuarão abertos para o EMI.

Para Giovani e Souza (2014), pensar a educação por meio da teoria bakhtiniana é essencialmente pensar em memória. De acordo com essa teoria, existem dois tipos de memória: uma do passado e outra do futuro. A memória do passado é vista como o lugar onde os sujeitos compartilham experiências, vivências e outras questões valorativas que fundamentam os discursos. Ela está diretamente relacionada com a história. A memória de futuro relaciona-se a um projeto, ao planejamento daquilo que os atos realizados no agora pretendem construir no futuro. Desse modo, a bandeira de luta dos envolvidos na construção de uma nova formação social e de um novo sistema educacional deve ser precisa, sob pena de não conseguir aglutinar forças e se tornar vazia em um curto espaço de tempo.

Toda a labuta para a elaboração desta tese foi efetivada durante a devastação realizada pelo governo Bolsonaro e pela pandemia do coronavírus (COVID19). Assim, as leituras e pesquisas realizadas me convenceram ainda mais de que a prevenção mais eficiente contra a

violência de governos autoritários, o negacionismo e as pandemias é a organização e a consolidação em todo o território brasileiro de uma escola humanista, unitária, pública, cientificamente constituída e socialmente planejada.

Depois de ler, fichar e analisar as 112 teses e dissertações produzidas por servidores lotados nos institutos federais, pode-se assinalar que o EMI como processo de travessia para a escola unitária e a formação omnilateral ainda está distante da realidade concreta dos *campi* que compõem a rede. Os trabalhos produzidos por servidores-pesquisadores não respaldam a ideia de um EMI construído sob os alicerces do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como princípio pedagógico. Pelo contrário, os trabalhos analisados demonstraram que os cursos técnicos integrados ao ensino médio construídos nos institutos federais estão estritamente ligados a uma formação para o mercado de trabalho.

Por meio dessas teses e dissertações, notou-se que a noção de trabalho como princípio educativo foi interpretado em uma concepção interesseira, não possibilitando a superação do conceito como relação direta com o sistema produtivo, ou melhor, como emprego, qualificação de mão de obra.

Acerca das condições objetivas, as dificuldades de construção de uma proposta de EMI em uma perspectiva progressista são variadas. Por meio das pesquisas, percebe-se que os motivos que levaram a rede a implementar a proposta foram muito dolorosos e conflitantes. Em alguns lugares, buscou-se o pioneirismo. Em outros, a questão foi estritamente econômica. E ainda tiveram aqueles que foram obrigados a cumprir a legislação e, somente por isso, abriram cursos técnicos integrados ao ensino médio. Além disso, a criação do EMI foi realizada, de modo geral, sem a comunidade ter o conhecimento da legislação e dos pressupostos que estruturam toda a concepção, e, na maioria dos casos, todo o processo foi reduzido à junção entre a formação geral e as disciplinas profissionais já existentes nos cursos técnicos concomitantes e subsequentes.

Acerca do EMI, pode-se concluir que há o predomínio de duas concepções que não são necessariamente excludentes. A primeira concebe a formação integrada como aglutinação de disciplinas da formação geral com as disciplinas da área técnica. A segunda percebe a formação integrada como uma metodologia interdisciplinar na qual algumas disciplinas são responsáveis pela parte teórica ao passo que outras têm como incumbência a aplicabilidade daquele conteúdo. Além disso, em muitos enunciados, nota-se que, em diversos *campi*, as disciplinas de formação geral são pensadas como subsídios para a formação técnica, tendo, desse modo, uma perspectiva de submissão da formação geral em relação à profissionalização.

Desse modo, o EMI não se tornou o caminho, a travessia para a superação da dualidade educacional, resumindo-se a mais uma modalidade que contribui para tornar o ensino médio brasileiro ainda mais multiforme.

Nota-se também a coexistência, dentro da rede, de defensores de uma formação pautada pelos ideais de emancipação (minorias) e outros que recuperaram os preceitos de uma educação profissional dualista e compensatória. Essa constatação comprova que ainda existe, nos institutos federais, uma disputa acerca da formação que deve ser oferecida aos estudantes.

Os adeptos da proposta assistencialista defendem a necessidade de vinculação entre a formação profissional e as demandas do mercado de trabalho. A proposta defendida visa atender, ao máximo, à demanda do mercado de trabalho, conforme passa a adotar, no processo de ensino, conceitos do mundo empresarial, como empregabilidade, competência, polivalência, competitividade, empreendedorismo, meritocracia e trabalho em equipe. Nesse contexto de reestruturações produtivas, essa maneira de pensar o EMI procura educar os futuros trabalhadores de acordo com os parâmetros da produção capitalista. Desse modo, os cursos implementados, embora não assumido explicitamente, se enquadram em uma concepção educacional estritamente liberal e meritocrática.

A defesa da flexibilidade na formação profissional é justificada pelas características dos empregos existentes atualmente no setor produtivo, que tornam cada vez mais tênue as linhas divisórias das práticas profissionais. Esses pesquisadores acreditam que a formação integrada deve fornecer aos estudantes as habilidades e competências necessárias para atender com desenvoltura às várias demandas de sua área profissional. Dessa maneira, valoriza-se a concepção burguesa de educação, cujo limite é a formação polivalente. Essa concepção tem como objetivo minimizar a contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção capitalista, favorecendo a preservação do sistema e proporcionando uma formação unilateral.

Além disso, essa concepção resulta na construção de um currículo que adapta o ser humano à realidade imediata. Para isso, propõe-se a diminuição da carga horária de formação geral em benefício da formação para a empregabilidade, ou a transformação do ensino propedêutico em “formação geral aplicada”, e, ainda, a alteração do significado de trabalho, incorporando-o como sinônimo de emprego. Esse modelo nega ao estudante a possibilidade de estudar a realidade, uma vez que não o incentiva a compreender o conhecimento científico utilizado para a construção das técnicas.

Em última instância, o EMI predominante na rede federal, além de direcionar todos os esforços para a formação e qualificação da força de trabalho necessária para o desenvolvimento

do setor produtivo, legitima um sistema pelo qual o trabalho humano é tratado como meio de valorização do capital. O padrão rígido de uma formação baseada na especialização precoce assim como uma concepção de formação fragmentada e vazia de conteúdo científico por uma perspectiva de flexibilidade dos processos são obstáculos que precisam ser superados para a construção de um ensino médio como caminho de uma formação omnilateral.

Apesar da mudança conceitual promovida pela lei e principalmente pelo combate travado pela defesa do EMI como a travessia possível, ou seja, como meio de construção da escola unitária e do homem omnilateral, a leitura dos trabalhos dos servidores-pesquisadores mostra, no mínimo, um distanciamento entre a proposta e a realidade. Desse modo, a visão que predominou sobre o EMI é extremamente dicotômica. Ela tanto pode ser compreendida pela distinção e separação como pela soma entre profissionalização e escolarização. Essa visão dicotômica também se revelou na segregação entre as disciplinas teóricas e as disciplinas práticas, entre os saberes que se desenvolvem na sala de aula tradicional e as capacidades de execução prática daquilo que foi estudado.

Com relação àqueles que buscam uma formação emancipatória, há um grupo que acredita que o EMI é o caminho. Isso ocorre, porque, segundo ele, muitos jovens necessitam terminar rapidamente a educação básica para se inserir no mercado de trabalho, enquanto outros continuarão seus estudos na educação superior. No entanto, esta pesquisa demonstrou que essa busca pela empregabilidade não é o objetivo imediato dos estudantes matriculados no EMI dos institutos federais no período estudado.

De todos os obstáculos impostos pela realidade à implementação do EMI em uma perspectiva emancipatória, talvez o principal problema tenha sido a retirada de seu pressuposto revolucionário, de seu viés político. Na implementação dos cursos integrados, desvinculou-se do processo formativo o aprendizado da formação de dirigentes, da busca pela hegemonia, inibindo o espírito de cisão que a proposta proclamava. Para Gramsci (2001), qualquer proposta que objetive a transformação social não pode estar desvinculada da formação de dirigentes e da luta pela hegemonia. O trabalho de Gramsci resulta da defesa da produção e socialização do conhecimento, vistos como fundamentais na luta pedagógica para superação do capitalismo.

Desse modo, qual é a contribuição do EMI na luta para a construção de um ensino médio nacional e unitário que abarque toda a juventude ao criar duas possibilidades para os egressos: empregabilidade e inserção imediata no mercado de trabalho para uns e acesso à universidade para outros? O EMI contribui para a superação da dualidade ou possibilita privilégios? Neste último caso, o que fazer?

As pistas para as respostas estão em Gramsci (2001). Para ele, como instituição da sociedade civil, a escola é um dos aparelhos de hegemonia da burguesia, mas também, contraditoriamente, é um terreno no qual os servidores podem travar a “guerra de posição” no seu campo de atuação específico. O princípio unitário é entendido como a conquista do desenvolvimento histórico-cultural das classes subalternas. É o caminho fundamental para que os oprimidos possam sair da condição de subalternidade e assumir de maneira consciente o governo da sociedade. Por meio dele, percebe-se que a luta deve ser pela escola unitária de formação ampla, comum, humanista e para todos. Em seus escritos, também estão condições fundamentais para isso, ou seja, que a escola seja totalmente pública e todas as despesas corram por conta do Estado.

Escola ativa, com vida diurna e noturna, na qual o aprendizado é coletivo, mas com responsabilização diferente e com número limitado de estudantes por professores. Nela, buscase a liberdade concreta e não a profissionalização precoce. Para isso, a escola unitária tem como princípio fundante a busca pela maturidade intelectual e a autonomia moral de todos os estudantes, ou seja, a formação de dirigentes (especialistas + políticos).

REFERÊNCIAS

- AGUIAR JUNIOR, Arnaldo Cunha de. *A educação profissional e o currículo integrado no ensino médio do IFMA: avaliação; percepções e desafios*. 2012. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.
- ALEM, Nathalia Helena. *O ensino de História nos espaços de formação técnica e profissional: o caso do Instituto Federal da Bahia/campus Salvador (2004-2015)*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
- ALMEIDA, Maria Sidalina. A transição da Escola para o mundo do trabalho constituída em objeto de Estudo. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 34, n. 94, p. 385-400, set./dez. 2014.
- ALTHUSSER, Louis. *Sobre a Reprodução*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- AMARAL, George. *Educação Profissional, ensino médio e crise do capitalismo contemporâneo no Brasil*. Marília: Oficina Universitária, 2021.
- AMORIM, Gilberto José de. *Da luta pela politecnia à reforma do ensino médio: para onde caminha a formação integrada ao ensino médio?* 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.
- ANDRADE, Andréa de Faria Barros. *Os institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma análise de sua intencionalidade*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- ANJOS, Helen Vivian Moreira dos. *A opção pelo ensino médio integrado: o caso dos alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Norte de Minas- campus Salinas*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- ANTUNES, André. Censo Escolar aponta crescimento das matrículas no ensino médio integrado em 2020. In: ESCOLA Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro, 4 fev. 2021. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/>. Acesso em: 08 jul. 2021.
- ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.
- ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. *A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista*. São Paulo: Cortez, 2017.
- ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Claudio Nei Nascimento da (org.). *Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios*. Brasília: Ed. IFB, 2017.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. A Reforma do ensino médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. In: *Holos*. Natal. Ano 34, vol 8, p.219 – 232, 2018.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Ensino Médio Brasileiro: dualidade, diferenciação e desigualdade social. *Cadernos de Pesquisa*, v. 26, n. 4, out./dez. 2019.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino médio integrado. *Educação em questão*, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; COSTA, Ana Maria Rayol; SANTOS, Manuela Tavares. Organização do trabalho Pedagógico e Ensino Médio Integrado. *Trabalho necessário*, ano 11, n. 17, p. 1-37, 2013.

ARRUDA, Elismar Bezerra. Construção da Vontade Coletiva e Escola Pública: o problema do conhecimento para as massas trabalhadoras. *Movimento revista de educação*, Niterói, ano 4, n. 6, p. 176-201, jan./jun. 2017.

ARTIAGA, Debora Martins. *A articulação do ensino médio com a educação profissional no IFSudesteMG – Campus Muriaé*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2015.

BAKHTIN, Mikhael. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, Luciana Lopes Cypriano. *O ensino de Língua Inglesa no curso técnico integrado ao ensino médio no IFES Vitória: desafios e perspectivas*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade do Vale do Cricaré, São Mateus, 2015.

BARRETO, Maria das Dores Sales. *A formação de profissionais nas áreas de Agropecuária e agroindústria para jovens assentados da Reforma Agrária – IFPB-Campus Sousa*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

BATISTA, Evaldo Leme; MULLER, Meire Teresinha. *Realidades da Educação no Brasil*. São Paulo: Alínea, 2015.

BATISTA, Luciana Lima. *O ensino da arte no ensino médio integrado: trabalho, integração e arte*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

BELTRÃO, Tatiana. A Reforma tornou ensino fundamental obrigatório em 1971. *Agência Senado*, Brasília, 3 mar. 2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>. Acesso em: 29 dez. 2021.

BENTES, Haroldo de Vasconcelos. *Concepção e prática do ensino médio integrado: a percepção dos professores da ETF Palmas - Tocantis*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

BEZERRA, Daniella de Souza. *Políticas e planejamento do Ensino Médio (integrado ao técnico) e da língua estrangeira (inglês): na miragem politécnica e da integração*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BEZERRA, Fábio Aparecido Martins. Institutos Federais: Inovação, contradições e ameaças em sua curta trajetória. In: ARAUJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento (org.). *Ensino Médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios*. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 358-376.

BIGARELI, Marlene Aparecida Ferrarini. *O ensino de língua inglesa no ensino médio integrado ao técnico do Instituto Federal do Paraná: um contexto idiossincrático*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. Ativismo pedagógico e princípios da escola do trabalho nos primeiros tempos da educação soviética. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 61, abr./jun. 2015.

BLENGINI, Ana Paula da Graça Souza. *O Ensino Médio Integrado: concepções, disputas e indeterminações*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BOAVENTURA, Geísa D'Ávila Ribeiro. *Tensões e perspectiva da rede federal no campo da educação profissional e tecnológica: um estudo do IF Goiano nos Campi Ceres e Rio Verde – Goiás*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

BORGES, Ernesto Charpinel. *Clio e Titãs: as representações sobre o ensino de História no contexto da educação profissional do IFES*. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2016.

BORGES, Helena. Estudantes federais têm desempenho coreano em ciências, mas MEC ignora. *Rede Brasil Atual*, São Paulo, 08 dez. 2016. Disponível em: redebrasilatual.com.br/educação/2016/12/estudantes-federais-tem-desempenho-coreano-mas-mec-ignora-5101.html. Acesso em: 20 mar. 2018

BOSCATTO, Juliano Daniel. *Proposta curricular para a educação física no Instituto Federal de Santa Catarina: uma construção colaborativa virtual*. 2017. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2017.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.

BOYNARD, Carlos Augusto Sanguedo. *A prática pedagógica do docente da disciplina educação física no Instituto Federal Fluminense campus centro: desvendando saberes e práticas*. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Saúde) – Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

BRAGA, Saldanha Alves. *A concepção de integração contida no decreto 5.154/2004 e suas repercussões na prática docente: um estudo sobre o ensino médio integrado no Instituto Federal de Tocantins*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BRANDT, Andressa Grazielle. *Programa de formação de professores (de ensino básico, técnico e tecnológico): um estudo a partir das vozes dos educadores do IFcatarinense-campus Rio do Sul*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

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 Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 20 mar. 2018.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6.377.

BRASIL. *Lei nº 11.741*, de 16 de julho de 2008a. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm. Acesso em: 20 mar. 2018.

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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 dez. 2008b.

BRASIL. *Lei nº 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017a. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.htm>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resumo técnico: censo escolar da educação básica 2021*. Brasília: INEP, 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 16/99. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 nov. 1999.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Presidência da República. Discurso do Presidente da República, Michel Temer durante cerimônia de Sanção da Lei do Novo ensino médio. *Palácio do Planalto*, 16 fev.

2017. Disponível em: www2.planalto.gov.br/acompanhe-planalto/discursos-do-presidente-da-republica/-discurso-do-presidente-da-republica-michel-temer-durante-cerimonia-de-sancao-da-lei-do-novo-ensino-medio-palacio-do-planalto. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BRESCI, Melissa Salaro. *Origem e evolução do IFSULDEMINAS campus Inconfidentes: qual o princípio pedagógico*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

BRESSAN, Vera. *Educação Geral e Profissional: Ensino Médio Integrado e as possibilidades da formação unitária e politécnica*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

BRITO, Edenice da Silva Pereira. *Formação integrada no curso técnico em manutenção mecânica do IFBA/Salvador: concepções teóricas e possibilidades*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador 2011.

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 545-562, set./dez. 2011.

CARDOSO, Nadja Nubia Ferreira Leite. *O ensino de Inglês instrumental em uma perspectiva multicultural em dois institutos federais do extremo sul da Bahia: desafios e possibilidades*. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

CARIELLO, Laura Isabel de Lucena. *Implementação do currículo integrado do curso técnico de eletrotécnica no CEFET – PA/unidade Tucuruí*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

CARNEIRO, Thaline Teixeira Novaes. *O ensino médio profissional no IFbaiano/ Senhor do Bonfim-BA: desenvolvimento humano na percepção de egressos*. 2015. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania) – Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2015.

CARVALHO, Nivaldo Moreira. *Ensino Médio Integrado, representações de Gênero e perspectivas profissionais: um estudo com jovens dos cursos de agropecuária e agroindústria em Guanambi/BA*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

CHISTÉ, Priscila de Souza. *Educação estética no ensino médio integrado: mediação das obras de Arte de Raphael Samú*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan./abr. 2014.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *Trabalho necessário*, Niterói, ano 3, n. 3, p. 1-20, 2005.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-105.

CIAVATTA, Maria. Quando nós somos o outro. Questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. XXI, n. 72, p. 197-230, ago. 2000.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, p. 27-41, 2011.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012.

CIAVATTA, M. O materialismo histórico e a pesquisa em educação profissional. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S. l.], v. 1, n. 22, p. e13896, 2022. DOI: 10.15628/rbept.2022.13869. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13869>. Acesso em: 7 nov. 2022.

COLARES, Mateus Cardoso. *Indicadores de qualidade de vida de professores de ensino médio integrado na rede federal no Estado de Santa Catarina*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. *Mapa Estratégico da Indústria: 2007-2015*. Brasília: CNI/DIREX, 2005.

CORRÊA, Anderson Martins. *A política do Ensino Médio Integrado à educação profissional e o currículo de matemática no IFMS (campus Aquidauana): significados recontextualizados*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

CORRÊA, Nadia Batista. *Sobre a integração no Ensino Médio do campus Macaé do Instituto Federal Fluminense: mediações e contradições*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

COSTA, Ana Maria Rayol. *Integração do ensino médio e técnico: percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Castanhal*. 2012. Dissertação (Mestrado) – UFPA, Belém, 2012.

COSTA, Luiza Oliveira Nicolau da. *Educação integrada e direitos humanos: o caso do ensino médio integrado do IFPB – campus Guarabira*. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

COUTINHO, Carlos Nelson. Introdução. In: GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*, volume 1. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. p. 7-46.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativos e quantitativos e misto*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. As Agências Financeiras Internacionais e a Reforma Brasileira do Ensino Técnico: A Crítica da Crítica. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Maria (org.). *O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica*. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 103-134.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio: atalho para o passado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, abr./jun. 2017.

DALARME, Roberta Silva Leme. *A pesquisa como princípio educativo: uma análise de práticas pedagógicas no Instituto Federal Fluminense*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2015.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito Social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.

DAYRELL, Juarez. Pedagogia da Juventude. *Revista Onda Jovem*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 34-37, mar./jun. 2005.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é esse aluno que chega à escola? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 101-133.

DEL PINO, Mauro Augusto Burket. Crise, capitalismo, produção de excedente e formação profissional. *Trabalho e educação*, Belo Horizonte, nº 5, jan./jun. 1999.

DIAS JUNIOR, Antonio Carlos. Breves apontamentos sobre a pedagogia crítica de Georges Snyders.

DIAS, Vagno Emygdio Machado. *A educação integrada e a profissionalização no ensino médio*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

DIAS, Vagno Emygdio Machado. O conceito de politecnia no pensamento educacional de Vladimir Lênin nos anos iniciais da revolução russa. *Germinal: marxismo e educação em debate*, Salvador, nº 12, p. 347-358, out. 2020.

DORE, Rosemary. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. *Caderno Cedes*, v. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez. 2006.

DORE, Rosemary. Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 34, n. 94, p. 289-294, set./dez. 2014.

DUARTE, Evandro Santos; OLIVEIRA, Neiva Afonso; KOGA, Ana Lúcia. Escola unitária e formação omnilateral: pensando a relação entre trabalho e educação. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais, 11., 2016, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: UFPR, 2016. p. 1-15.

ELOI, Mêrilande de Oliveira Soares. *Instituto Federal Baiano: uma proposta de ampliação da avaliação institucional para atendimento da educação profissional técnica de nível médio*. 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

ENGELS, Friedrich. *A situação da classe operária na Inglaterra*. Tradução: B. A. Schumann. São Paulo: Boitempo, 2010.

ESTIVALETE, Emerson Bianchini. *Currículo integrado: uma reflexão entre o legal e o real*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FEITAL, Máximo Leon. *Trabalho ou ensino superior? A educação profissional técnica de nível médio do IF Sudeste MG/JF e as escolhas dos concluintes*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2011.

FELICIO FILHO, Antonio. *O ensino técnico integrado ao ensino médio regular na rede pública: da regulamentação externa à regulação interna*. 2016. Dissertação (Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) – Universidade de Araraquara, Araraquara, 2016.

FERRARI, Marlinda Gomes. *Tipo assim... Ser um aluno adolescente no IFES campus Colatina: sentimentos e impressões*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

FERRAZ, Maria do Carmo Gomes. *Exclusão na escola no contexto das políticas afirmativas: reprovação no instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia- campus de Barreiras sob o olhar dos atores envolvidos no processo*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

FERREIRA, Danilo José. *Fatores que contribuem para trajetórias diferenciadas dos egressos da área da agropecuária na relação entre o ensino técnico, o ensino superior e o mercado de trabalho demandado*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2017.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr./jun. 2017.

FERREIRA, Oliveiros S. *Os 45 cavaleiros húngaros: uma leitura dos cadernos de Gramsci*. São Paulo: Hucitec, 1986.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. *Interface-comunicação, saúde- educação*, Botucatu, v. 12, n. 26, p. 635-646, jun./set. 2008.

FERRETTI, Celso J. Reformulações no Ensino Médio. *Holos*, Natal, v. 6, ano 32, p. 71-91, 2016.

FIGLIUOLO, Ana Claudia do Lago. *Ensino Médio Integrado: um estudo de caso sobre a percepção docente acerca da implementação do decreto nº 5154/04 no curso de turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – campus Belém*. 2010.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

FLORO, Elisângela Ferreira. *Gerencialismo educacional e precarização do trabalho docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2016.

FORTES, Vanessa Gerson Gadelha de Freitas. *Formação continuada de professores do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), na perspectiva da inclusão escolar de aluno com deficiência visual*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

FRANKIV, Marianna Angonese. *O (des)interesse dos estudantes do ensino médio integrado em uma instituição federal de ensino*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

FREITAS, Aliny Karla Alves de. *A formação técnica de nível médio na escola técnica do Agreste-PE*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

FREITAS, Luiz C. Três teses sobre as reformas empresariais na educação: perdendo a ingenuidade. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio/ago. 2016.

FRIEDMAN, Milton. *Capitalismo e liberdade*. São Paulo: LTC, 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 57-82.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC: SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 - especial, p. 1.129-1.152, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: repressão social e hegemonia às avessas. *Trabalho Necessário*, ano 13, n. 20, p. 213-231, 2015.

FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES. *A Travessia Social. Uma Ponte para o Futuro*. Brasília: Fundação Ulysses Guimarães, 2016. Disponível em: https://www.fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/TRAVESSIA-SOCIAL-PMDB_LIVRETO_PNTE_PARA_O_FUTURO.pdf. Acesso em: 01 jun. 2018.

GARCIA, Júlio. *O ensino médio integrado no Instituto Federal Goiano: a percepção de professores sobre os desafios e possibilidades para a consolidação da formação humana*

integral. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

GERALDI, José Wanderley. Leitura: uma oferta de contrapalavras. In: GEGE-GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DOS DISCURSOS (org.). *Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana* - Caderno de Estudos IV. São Carlos: Pedro e João editores, 2012. p. 19-39.

GIANELLI, Juliana Gimenes. *A educação profissional e os fundamentos da escola unitária gramsciniana: o caso do campus São João da Boa Vista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo*. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, Emblemas, Sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GIOVANI, Fabiana; SOUZA, Nathan Bastos. *Bakhtin e a educação: a ética, a estética e a cognição*. São Carlos: Pedro e João editores, 2014.

GONÇALVES, Antônio Cipriano Parafino. Do ensino de ofício à profissionalização do ensino médio em Moçambique: finalmente a ideia de politécnica. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 34, n. 94, p. 317-332, 2015.

GOUVEIA, Riama Coelho. *Desenvolvimento de projetos sobre meio ambiente para o ensino-aprendizagem de conceitos físicos*. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências Exatas e da Terra) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*, vol. 1. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*, vol. 4. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*, v. 2. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. *Cartas do Cárcere*. Vol. 1. Tradução: Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005a.

GRAMSCI, Antonio. *Cartas do Cárcere*. Vol. 2. Tradução: Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005b.

GRAMSCI, Antonio. *Escritos Políticos*, vol. 1. Organização e tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GUEDES, Fernanda Lopes. *Projetos de vida e a construção do profissional técnico do IFSULSAP: expectativas de jovens diante de um projeto de educação profissional integrada*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio Sinos, São Leopoldo, 2017.

HANNECKER, Lenir Antonio. *Compreensão de currículo na educação profissional: possibilidades e tensões no ensino médio integrado*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

HARVEY, David. A Transformação Político-Econômica do Capitalismo do Final do séc. XX. In: HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992. p. 116-184.

HORTA, José Silvério Baia. A educação na Itália fascista: as reformas gentile (1922-1923). *História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel*, Pelotas, v. 12, n. 24, p. 179-223, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>. Acesso em: 28 out. 2021.

IABEL, Leila de Almeida Castillo. *Ensino Médio Técnico Integrado no IFRS- câmpus Sertão. O cuidado afetivo nas relações do ensinar*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

IGNACIO, Paulo César de Souza. *Capitalismo, acumulação flexível e educação profissional no Brasil: polivalência ou politécnica?* 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

GIDDENS, Anthony. *A terceira via: relações sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1.153-1.178, out. 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária. In: MOLL, Jaqueline (org.). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 234-259.

KRUPSKAIA, N. K. *A construção da pedagogia socialista*. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LEITE, Jocileide Bidô Carvalho. *Sentidos da política de Currículo da Educação profissional Técnica integrada ao ensino médio do IFPB- campus João Pessoa*. 2014. Dissertação (Mestrado em Políticas Educacionais) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. As tarefas das uniões da juventude. *Revista HISTEDBR*, Campinas, número especial, p. 367-376, abr. 2011.

LENIN, I. *A instrução pública*. Moscovo, URSS: Edições Progreso, 1981.

LENZI, Leticia. *Ensino Integrado na berlinda: adolescência e o direito à indefinição profissional*. 2019. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

LIMA, Ailton Dantas de. *Vozes em Diálogo na Escola: uma análise do posicionamento sobre a disciplina língua portuguesa ensino médio integrado à educação profissional do IFRN*. 2011. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada; Literatura Comparada) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

LIMA, Bruno Ferreira de. *O ensino de Inglês em um Instituto Federal: uma análise das recomendações documentais e da perspectiva dos professores*. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

LIMA, Telma C. S. de; MIOTO, Regina C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katalisis*, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007.

LINS, Stênio Farias D'Avila. *Em busca da integração: a reconstrução dos saberes históricos e os fundamentos de uma proposta de ensino médio integrado no IFPB (2004-2006)*. 2015. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

LOLE, Ana; STAMPO, Inez. Estado e sociedade civil e as relações entre o público e o privado no Brasil: reflexões a partir do pensamento de Antonio Gramsci. In: SEMERARO, Giovanni; SILVA, Percival Tavares da. *Estado e Vontade Coletiva em Antônio Gramsci*. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

LOMBARDI, José Claudinei. *Educação e ensino na obra de Marx e Engels*. Campinas: Alínea, 2011.

LOUREIRO, Terezinha de Jesus Lyrio. *Juventude e projetos de futuro: possibilidades e sentidos do trabalho para estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES)*. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MACHADO, Lucília. Ensino Médio e técnico com currículos integrados: propostas de uma ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, Jaqueline. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 80-98.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. A politecnia nos debates pedagógicos soviéticos nas décadas de 20 e 30. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, [s.l.], v. 1, n. 18, p. 1-26, 2020.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo, Autores Associados, 1989.

MACIEL, Samanta Lopes. *A política de educação profissional do governo Dilma: o direito à educação no contexto da expansão da rede federal de educação profissional e do Pronatec*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

MAESTRI, Mário; CANDREVA, Luigi. *Antonio Gramsci: vida e obra de um comunista revolucionário*. São Paulo: Expressão popular, 1979.

MAGALHÃES, Lúcia Diana Rocha. Questões para Paolo Nosella. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, n. 2, p. 15-19, 2006.

MALDANER, Jair José. *O papel da formação docente na efetividade das políticas públicas de EPT no Brasil-período 2003-2015: implicações políticas e pedagógicas na atuação do professor*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

MALAFAIA, Gustavo Aguiar de Araújo. *Construindo sentidos na formação musical: pesquisa-formação-ação com estudantes da primeira turma de ensino médio integrado do IFB-CSAM*. 2017. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

MANARCORDA, Mario Alighiero. *Marx e a Pedagogia moderna*. Campinas: Editora Alínea, 2017.

MANFREDI, Silvia Maria. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARÇAL, Fábio Azambuja. *O ensino médio integrado no IFRS enfrentando a dualidade*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MARIANO, Andréa Danielle Müller. *As diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio: avanços, retrocessos ou permanências?* 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia. Da Formação Humana em Marx à Crítica da Pedagogia das competências. In: NEWTON, Duarte (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 53-74.

MARTINS, Marcos Francisco. “ Gramsci, filosofia e educação. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, v.8, nº1, p. 13-40. Jan/jun. 2013.

MARTINS, Marcos Francisco. *O valor pedagógico e ético-político do conhecimento para a “filosofia da transformação” de Gramsci e sua relação com o marxismo originário*. Tese (doutorado) Campinas: Unicamp, 2004.

MARTINS, Rafael Tagori de M. *Softwares educativos no ensino profissional: jogo virtual e o ensino de zoologia de invertebrados*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MARX, Karl. *O 18 brumário de Luiz Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. *O capital*. Campinas: Boitempo, 2012a.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Campinas: Boitempo, 2000.

MARX, Karl. *O capital: Livro I- capítulo VI (inédito)*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas Ltda., 1978.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008a.

MARX, Karl. *Crítica do programa de Gotha*. São Paulo: Boitempo, 2012b.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Campinas: Boitempo, 2008b.

MARX, K. ENGELS, F. A ideologia alemã. São Paulo: Boitempo, 2007.

MELO, Alessandro. FARIA, Camila Grassi Mendes de. WOLF, Luciani. CAVALCANTE, Rafael Gomes. Educação e Trabalho na perspectiva do empresariado brasileiro: projeto de educação básica da confederação nacional da indústria. *Caderno Cedes*. Campinas, v.34.nº 94, p. 333-348, set/dez, 2014.

MELO, Luciane Magda. *Uma proposta didática com perspectiva politécnica para o ensino médio integrado: um estudo de caso no ensino de Química no curso técnico em Eletrotécnica*. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MELO, Mayara Soares; SILVA, Roberto Ribeiro da. Ensino Médio integrado à educação profissional: os desafios na consolidação de uma educação politécnica. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Claudio Nei Nascimento da (org.). *Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios*. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 184-198.

MENDONÇA, Gilberto Cabral de. *Narrativas de experiências profissionais de docentes de educação física no ensino técnico integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

MENDES, Maria Aparecida Colares. *Racionalidades, Cidadania e Desenvolvimento Rural: formação do Técnico em agropecuária no norte de Minas Gerais*. 2013. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MENEZES, Roseany Carla Dantas de. *A prática pedagógica na perspectiva curricular do ensino médio integrado: um estudo avaliativo*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

MÉSÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONASTA, Attilio. *Antônio Gramsci*. Trad: Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. O Ensino médio e as comparações internacionais: Brasil, Inglaterra e Finlândia. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 405-429, abr./jun. 2017.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; LOPES NETO, Sebastião. Educação, formação profissional e certificação de conhecimento: considerações sobre uma política pública de certificação profissional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1.435 -1.469, set./dez. 2005.

- MORAES, Lélia Cristina Silveira de. *Currículo centrado em competências: concepção e implicações na formação técnica-profissional – estudando o caso do CEFET/MA*. 2006. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.
- MORENO, Ana Carolina. Governo exclui 96% dos Institutos Federais em divulgação do Enem por escola. *G1*, [s.l.], 06 out. 2016. Disponível em: g1.com/educação/noticias/governo-exclui-96-dos-institutos-federais-em-divulgacao-do-enem-por-escola.ghhtml. Acesso em: 20 mar. 2018.
- MOTTA, Vânia Cardozo; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (lei 13.415/2017). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017.
- MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectiva de Integração. *Holos*, Natal, ano 23, v. 2, p. 4-30, 2007.
- MOURA, Dante Henrique. Ensino Médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jaqueline. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 57-78.
- MOVIMENTO MAPA EDUCAÇÃO. Entrevista com o secretário de Educação Básica Rossieli Soares da Silva. In: MOVIMENTO MAPA EDUCAÇÃO [blog]. *S.l.*, 24 set. 2016. Disponível em: mapaeducacao.com/blog/entrevista-com-secretario-de-educacao-basica-rossieli-soares-da-silva. Acesso em: 20 mar. 2018.
- NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. A Escola Unitária: Educação e Trabalho em Gramsci. *Revista Histedbr On-line*, Campinas, n. 30, p. 275-291, jun. 2008.
- NASCIMENTO, Osvaldo Vieira do. *Cem anos de ensino profissional no Brasil*. Curitiba: IBPEX, 2007.
- NATIVIDADE, Julieuzza de Souza. *Ensino Médio Integrado no IFAM/campus Parintins: uma análise do processo de implementação do curso técnico em informática (2007-2012)*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.
- NOGUEIRA, Marco Aurélio. Prefácio. In: SOARES, Rosemary Dore. *A concepção Gramsciana do estado e o debate sobre a escola*. Ijuí: Editora Unijuí, 2000. .
- NOSELLA, Paolo. Ensino médio: unitário ou multiforme? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 121-142, jan./mar. 2015.
- NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. São Paulo: Cortez, 2016.
- NOSELLA, Paolo. A atual política para a educação no Brasil: a escola e a cultura do desempenho. *Revista Faz Ciência*, Francisco Beltrão, v. 12, n. 16, p. 37-56, jul./dez. 2010.

NOSELLA, Paolo. Educação e cidadania em Antônio Gramsci. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo). p. 81-94.

NOSELLA, Paolo. Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 17, p. 1.051-1.066, out./dez. 2011.

NOSELLA, Paolo. Ensino Médio unitário ou multiforme? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, jan./mar. 2015.

NOSELLA, Paolo. O princípio educativo do trabalho na formação humana: uma spaccatura storica. *Trabalho Necessário*, Niterói, v. 18, n. 37, p. 17-38, set./dez. 2020.

NOSELLA, Paulo; AZEVEDO, Mário Luiz Neves. A Educação em Gramsci. *Revista Teoria e Prática da Educação*, Rio Claro, v. 15, n. 2, p. 25-33, maio/ago. 2012.

NOSELLA, Paolo; GOMES, Jarbas Maurício. Ensino Médio e educação profissionalizante. *Revista Binacional Brasil-Argentina*, Vitória da Conquista, v. 5, n. 1 e 2, p. 9-26, jul. 2016.

NUNES, Vinícius Bozzano. *Formação ética na educação profissional, científica e tecnológica*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2014.

OLIVEIRA, Rosângela de Amorim Teixeira de. *Concepção de integração curricular presente nos cursos de ensino médio integrado em agropecuária do Instituto Federal Catarinense*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

ORSO, Paulinho José. Reformas educacionais em tempos de golpe ou como avançar andando para trás. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. *A crise da democracia brasileira*, v. 1. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 233-260.

ORTIGARA, Claudino. *Políticas para a educação profissional no Brasil: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a educação integral*. Pouso Alegre: IFSULDEMINAS, 2014.

PANDOLFI, Marcelo de Amorim. *“Admirável mundo do empreendedorismo”*: adoção do empreendedorismo como princípio educativo no curso técnico em administração do Instituto Federal do Espírito Santo. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

PAULO NETTO, José. *Introdução ao Estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEDROSA, Elinete Maria Pinto. *Implicações do ensino médio integrado para a formação do trabalhador: uma análise no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão- IFMA/ campus São Luiz- Monte Castelo*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

PELLISSARI, Lucas Barbosa. A educação politécnica em Lenin e a questão do poder. *Germinal: marxismo e educação em debate*, [s.l.], v. 12, n. 2, p. 335-346, out. 2020.

PELLIZZER, Camila Siqueira Rodrigues. *Tempos de diálogo: o olhar dos jovens sobre suas experiências no ensino médio integrado do IFRS*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016.

PEREIRA, Elizabeth Alves. *A dimensão subjetiva da escolarização profissional: um estudo com jovens do ensino médio integrado ao técnico em um campus da rede federal*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

PIMENTA, Juliana de Carvalho. *A relação Família -Escola: concepções e práticas*. 2014. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2014.

PINTO, Jucinara de Castro Almeida. *Desempenho acadêmico e fatores socioeconômicos: uma análise no ensino médio integrado do IFBA, campus Barreiras*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

POCHMANN, Márcio. Estado e Capitalismo no Brasil: A inflexão atual no padrão das políticas públicas do ciclo político da Nova República. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 309-330, abr./jun. 2017.

PONTES, Ana Paula Furtado Soares. *Ensino Médio integrado: formação politécnica como horizonte?* 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

PORTO, Adriana Maria Nazaré de Souza. *A relação entre conteúdo e formas nas políticas de educação profissional referenciadas no projeto de ensino médio integrado*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

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. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: Lutas históricas e resistência em tempos de regressão. In: ARAUJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento (org.). *Ensino Médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios*. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 20-44.

RAMOS, Marise. Possibilidade e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 106-127.

RAMOS, Marise Nogueira. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. *In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho.* Brasília: MEC: SEMTEC, 2004. p. 37-52.

RAMOS, Raimundo Sátiro dos Santos. *A implementação da educação profissional no IFPA-campus Santarém: implicações na formação do técnico em agropecuária.* 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

RÊGO, Tânia Maria Silva. *Jovens, interações e articulações com a aprendizagem musical no contexto do ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (campus Monte Castelo).* 2013. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

REIS JÚNIOR, Reinaldo de Lima. *Os limites da experiência de Estado desenvolvimentista no Brasil (2003-2015): o caso dos institutos federais.* 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

REYES, Cláudia Raimundo; ZUIN, Poliana Bruno. As influências de uma parceria entre leitor e escritor na produção de textos. *Acolhendo a Alfabetização nos países de língua Portuguesa*, São Paulo, v. 6, n. 12, p. 25-48, mar./ago. 2012.

RIBEIRO, Ellen Cristine dos Santos; SOBRAL, Karine Martins; JATAI, Renata Pimentel. Omnilateralidade, politécnica, escola unitária e educação tecnológica: uma análise Marxista. *In: JORNADA INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTÔNIO GRAMSCI*, 1., 2016, Fortaleza. *Anais [...]*. Fortaleza: UFCE, 2016. p. 1-11.

RODRIGUES, Denise Dalmás. *Concepções e práticas integradoras dos docentes do IFMT campus Cáceres, no desenvolvimento do currículo integrado.* 2016. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2016.

ROMANELLI, Otaíza. *História da educação no Brasil.* 26. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001.

ROSA, Silvia. *Relação entre educação e trabalho no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio.* 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

SÁ, Neila Marta de. *Educação em direitos humanos no olhar do corpo discente de nível médio no IFPI- Campus Teresina Central.* 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

SANFELICE, José Luís. História, instituições escolares e gestores educacionais. *Revista HISTEDBR on line*, Campinas, n. especial, p. 20-27, ago. 2006.

SANTOS, Danielle de Souza; NADALETTI, Cristiane Leticia de; SOARES, Martha Sengli. O ensino médio integrado à educação profissional: avanços e desafios. *In: ARAÚJO, Adilson Cesar. SILVA, Claudio Nei Nascimento da (org.). Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios.* Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 90-105.

- SANTOS, Eliene Regina Acácio Dias. *A realidade do estágio supervisionado no ensino profissionalizante de nível médio: um estudo sobre o curso de técnico agrícola na Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste - RO*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- SANTOS, Fernanda Pereira. *Ensino Médio Integrado ao Técnico: uma análise da disciplina de Matemática*. 2012. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2012.
- SANTOS, Pedro. O intelectual orgânico como formador da vontade coletiva dos subalternos; apontamentos a partir de Antonio Gramsci. *Movimento-revista de educação*, Niterói, ano 4, n. 6, p. 107-130, jan./jun. 2017.
- SAVIANI, Dermeval. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. *A crise da democracia brasileira*, v. 1. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 215-232.
- SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação. LDB, limite, trajetória e perspectivas*. 8. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.
- SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso J. *et al.* (org.). *Novas tecnologias e trabalho educativo: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 151-166.
- SCHAFF, Adam. *História e Verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- SEMERARO, Giovanni. *Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 69-83.
- SEMERARO, Giovanni, *Intelectuais, educação e escola: um estudo do caderno 12 de Antonio Gramsci*. São Paulo: expressão popular, 2021.
- SERDEIRA, Aline Helena Iozzi de Castro. A obra de Georges Snyders: cultura e política como pressuposto para a escola progressista. IN, BOTO, C. *Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados*. Uberlandia: EDUFU, 2019, pp 189-217..
- SILVA, Carlos Eduardo Correia. *Assistência estudantil e ensino médio integrado: um estudo sobre as relações entre o programa de incentivo ao esporte e Lazer e a permanência escolar*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.
- SILVA, Cláudio Nei Nascimento (org.). *Ensino Médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios*. Brasília: Ed. IFB, 2017.
- SILVA, Estácio Moreira da. *A implementação do currículo integrado no curso técnico em Agropecuária: o caso Guanambi*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SILVA, Filomena Lucia Grossler Rodrigues. *Identidade Profissional dos professores da educação profissional técnica de nível médio no Brasil e em Santa Catarina: desafios para a sua formação*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SILVA, Percival Tavares da. A Recepção de Gramsci na educação brasileira: entrevista com Demerval Saviani. In: LOLE, Ana; SEMERARO, Giovanni; SILVA, Percival Tavares da. *Estado e Vontade Coletiva em Antônio Gramsci*. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SILVA, Rosangela Santos da. *Projetos pedagógicos do curso técnico de nível médio em informática na forma integrada do IFAM: do escrito ao vivido pelos diferentes sujeitos*. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2017.

SILVA, Rose Márcia da. *Efetivação do currículo integrado no curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio do IFMT- campus Sorriso*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação e Linguagem, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2016.

SILVA, Roselia Lobato. *A dança no ensino médio integrado: um estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão*. 2017. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

SILVEIRA, Adriana Gomes. *Marcas do tempo integral nas juventudes: um estudo de caso em um Instituto Federal do Espírito Santo*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

SILVEIRA, Jane Paula. *Processo histórico de criação e expansão do instituto federal do triângulo mineiro- campus Patos de Minas*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SILVEIRA, Raquel Francisca da. *A ausência de sentido da formação profissional para o público adolescente: uma investigação no ensino médio integrado do IFTO/Campus Palmas*. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2015.

SILVEIRA, Renê José Trentin. Escola e Classe social de uma perspectiva Gramsciana: a sala de aula, o intelectual e o simples. *Educação Temática Digital*. Campinas, v.17, nº 3. P. 558-575. 2015.

SNYDERS, G. *Escola, Classe e Luta de Classes*. São Paulo: Centauros, 2005.

SOARES, Fernanda Cristina Merisio Fernandes. *O currículo prescrito da educação física num contexto de ensino médio integrado*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

SOARES, Rosemary Dore. *A concepção Gramsciana do estado e o debate sobre a escola*. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

SOUSA, Iracyara Maria Assunção. *A aplicação dos temas transversais nas aulas de educação física- ensino médio integrado*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

SOUSA JUNIOR, Justino. Politecnicidade e Onilateralidade em Marx. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, n. 5, jan./jun. 1999.

SPARTA, Mônica; GOMES, William B. (2005). Importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Campinas, v. 6, n. 2, p. 45-53, dez. 2005.

SPOSITO, Marília P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-128.

SUHR, Inge Renate Froese. *Ensino Médio de formação geral: possibilidade de ampliação da inserção laboral da classe que vive do trabalho?* 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

TUMOLO, Paulo Sergio. Trabalho: categoria sociológica chave e/ou princípio educativo? O trabalho como princípio educativo diante da crise da sociedade do trabalho. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 14, n. 26, p. 39-70, jul./dez. 1996.

TURGATTO, Sérgio Miguel. Gramsci: educação e vontade coletiva. In: LOLE, Ana; SEMERARO, Giovanni; SILVA, Percival Tavares da. *Estado e Vontade Coletiva em Antônio Gramsci*. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

UNESCO. *A Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades*. Brasília: Unesco, 2008.

VASCONCELOS, Rosa Maria de Oliveira Teixeira de. *Um olhar sobre a prática docente no ensino médio integrado em uma unidade da rede federal de educação profissional e tecnológica em Pernambuco*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014.

VEIGA Cérgio Roberto. *Fatores predominantes da evasão escolar no ensino médio integrado: uma proposta de estratégia de prevenção para o CEFET/RJ*. 2016. Dissertação (Mestrado em Sistemas de Gestão) – Escola de Engenharia, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2016.

VENCO, Selma; ASSIS, Ana Elisa Spavlozi. A Ponte, O Golpe, A Travessia e o Resultado: Neo “Deficientes Cívicos”. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. *A crise da democracia brasileira*. Volume I. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 279-290.

VIEIRA, Isabella Ribeiro de Figueiredo. *O processo de formação continuada de docente no Instituto Federal de Mato Grosso- campus São Vicente*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2013.

VIGOTSKI, Lev S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VILLELA, Renata Nicizak. *A subjetividade docente e o processo de implementação do ensino médio integrado no IFSP câmpus Barretos*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

VIROTE, Shirley Mar Pereira. *A educação técnica de nível médio integrado ao ensino médio: implicações das mudanças legais no governo lula para o IFG*. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009.

WALLAU, Raquel de. *Significados atribuídos pelos jovens estudantes ao ensino médio integrado à educação profissional: um estudo de caso*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

XIMENES NETO, João Clímaco. *O ensino de geografia na educação patrimonial: ações educativas no ensino médio integrado do IFPB de Catolé Rocha- PB*. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2017.

ZAVALE, Nelson Casimiro. Natureza do conhecimento e currículo poderoso no ensino técnico-profissional: uma análise sociológica a parti do caso de Moçambique. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 431-450, abr./jun. 2017.

ZIBENBERG, Igor Ghelman Sordi. *Permanência e êxito na passagem pelo ensino médio integrado: implicações do capital cultural e do ofício de aluno na seletividade escolar*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

ZUKOWSKI, Noemi Barreto Sales. *Estudo comparativo entre o ensino médio integrado e o técnico subsequente no IFTO-campus Palmas: formação, empregabilidade, satisfação*. 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

APÊNDICE – Fontes da pesquisa

Autor/Autora	Titulação/ Programa Instituição	Título do trabalho	Ano da defesa	Formação/Cargo	Instituição onde trabalha	Orientador
Haroldo de Vasconcelos Bentes	Mestrado em Educação UNB	Concepção e prática do ensino médio integrado: a percepção dos professores da ETF Palmas	2009	Filosofia/Professor-EBTT	IFPA	Dr. Olgamir Francisco de Carvalho
Laura Isabel de Lucena Cariello	Mestrado em Educação UNB	Implementação do currículo integrado do curso técnico de eletrotécnica no CEFET – PA/unidade Tucuruí	2009	Matemática/Professor-EBTT	IFPA	Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges
Eliene Regina Acácio Dias Santos	Mestrado em Educação UNB	A realidade do estágio supervisionado no ensino profissionalizante de nível médio: um estudo sobre o curso de técnico agrícola na Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste - RO	2009	Administração/ Assistente em Administração/TAE	IFRO	Dr. Olgamir Francisco de Carvalho
Estácio Moreira da Silva	Mestrado em Memória, Linguagem e sociedade UNEB	A implementação do currículo integrado no curso técnico em Agropecuária: o caso Guanambi	2009	Pedagogia/Professor-EBTT	IF Baiano	Dra. Lívia Diana Rocha Magalhães

Paulo César de Souza Ignacio	Doutorado em Educação UNICAMP	Capitalismo, acumulação flexível e educação profissional no Brasil: polivalência ou politecnia?	2009	Engenheiro Agrônomo/Professor-EBTT	IFMG	Dr. José Claudinei Lombardi
Shirley Mar Pereira Virote	Mestrado em Educação PUC/Goiás	A Educação técnica de nível médio integrado ao ensino médio: implicações das mudanças legais no governo Lula para o IFG	2009	Pedagogia/TAE	IFG	Dra. Denise Silva Araújo
Juliana Gimenes Gianelli	Mestrado em Educação UFscar	A educação profissional e os fundamentos da escola unitária gramsciniana: o caso do <i>campus</i> São João da Boa Vista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo	2010	Letras/TAE	IFSP	Dr. Amarílio Ferreira Junior
Nivaldo Moreira Carvalho	Mestrado em Educação UNB	Ensino Médio Integrado, representações de Gênero e perspectivas profissionais: um estudo com jovens dos cursos de agropecuária e agroindústria em Guanambi/BA	2010	Educação Física/Professor-EBTT	IF Baiano	Dra. Wivian Weler

<p>Maria das Dores Sales Barreto</p>	<p>Mestrado em Educação UFPB</p>	<p>A formação de profissionais nas áreas de Agropecuária e agroindústria para jovens assentados da Reforma Agrária – IFPB-Campos Sousa</p>	<p>2010</p>	<p>Economia doméstica/Professor - EBTT</p>	<p>IFPB</p>	<p>Dra. Maria do Socorro Xavier Batista</p>
<p>Adeline Lopes Araújo Carneiro</p>	<p>Mestrado em Educação Agrícola UFRRJ</p>	<p>O IFRR/<i>Campus</i> Novo Paraíso: da educação agrícola para a educação do campo, uma proposta em construção</p>	<p>2010</p>	<p>Ciências Sociais/Professor EBTT</p>	<p>IFS</p>	<p>Dra. Lucília Augusta de Lino Paula</p>
<p>Ana Claudia do Lago Figliuolo</p>	<p>Mestrado em Educação UNB</p>	<p>Ensino Médio Integrado: um estudo de caso sobre a percepção docente acerca da implementação do decreto nº 5.154/2004 no curso de Turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará</p>	<p>2010</p>	<p>Letras/Professor - EBTT</p>	<p>IFPA</p>	<p>Dra. Jaqueline MOII</p>
<p>Riama Coelho Gouveia</p>	<p>Mestrado em Ciências Exatas e da Terra UFscar</p>	<p>Desenvolvimento de projetos sobre meio ambiente para o ensino-aprendizagem de conceitos físicos</p>	<p>2011</p>	<p>Física/Professor - EBTT</p>	<p>IFSP</p>	<p>Dr. Adenilson José Chiquitita</p>

Ailton Dantas de Lima	Doutorado em estudo de Linguagens UFRN	Vozes em Diálogo na Escola: uma análise do posicionamento sobre a disciplina língua portuguesa ensino médio integrado à educação profissional do IFRN	2011	Letras/Professor - EBTT	IFRN	Dra Maria Bernadete Fernandes de Oliveira
Rafael Tagori de M. Martins	Mestrado em Educação UNB	<i>Softwares</i> Educativos no Ensino Profissional: jogo virtual e o ensino de Zoologia de Invertebrados	2011	Biologia/Professor - EBTT	IFTO	Dr. Remi Castioni
Edenice da Silva Pereira Brito	Mestrado em Educação UNB	Formação integrada no curso técnico em manutenção mecânica do IFBA/Salvador: concepções teóricas e possibilidades	2011	Letras/TAE	IFBA	Dra. Maria Regina Filgueiras Antoniazzi
Yvonete Bazbuz da Silva Santos	Mestrado em Educação Brasileira UFC	As políticas Públicas de Educação para pessoa com deficiência: a proposta desenvolvida nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	2011	Pedagogia/TAE	IFB	Dra Elenice Gomes de Oliveira

Lucilélia Maria de Arantes	Mestrado em Educação Agrícola UFRRJ	Entre textos e contextos-atos e atores: investigações e estratégias para combate à evasão no curso técnico em Zootecnia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais- <i>campus</i> Rio Pomba	2011	Pedagogia/ TAE	IF Sudeste MG	Dra. Lucélia Augusta Lino de Paula
Máximo Leon Feital	Mestrado em Educação Estácio de Sá	Trabalho ou ensino superior? A educação profissional técnica de nível médio do IF Sudeste MG/JF e as escolhas dos concluintes	2011	Engenheiro Elétrico/Professor-EBTT	IF Sudeste MG	Dra Laelia Carmelita Portela Moreira
Adriana Maria Nazaré Porto	Mestrado em Educação UFPA	A relação entre conteúdo e formas nas políticas de educação profissional referenciadas no projeto de ensino médio integrado	2011	Pedagogia/ TAE	IFPA	Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo
Arnaldo da Cunha de Aguiar Junior	Mestrado em Cultura e Sociedade UFMA	A educação profissional e o currículo integrado no ensino médio do IFMA: avaliação; percepções e desafios.	2012	Arte/Professor - EBTT	IFMA	Dr. José Fernando Manzke
Luciana Lima Batista	Mestrado em Educação Unicamp	O ensino da arte no ensino médio integrado: trabalho, integração e arte	2012	Licenciatura em Desenho e Plástica/ Professor - EBTT	IFSP	Dr. Rogério Adolfo de Moura

Daniella de Souza Bezerra	Doutorado em Educação USP	Políticas e planejamento do Ensino Médio (integrado ao técnico) e da língua estrangeira (inglês): na miragem politécnica e da integração	2012	Letras/Professor - EBTT	IFG	Dr. Vojislase Aleksander Jovanovic
Ana Paula da Graça Souza Blengini	Mestrado em Educação UFRJ	O Ensino Médio Integrado: concepções, disputas e indeterminações	2012	Pedagogia/Professor - EBTT	IFF	Dra. Marise Nogueira Ramos
Aliny Karla Alves de Freitas	Mestrado em Educação UFPE	Formação técnica de nível médio na escola técnica do Agreste-PE	2012	Pedagogia/ Professor EBTT	IFPE	Dr. Ramo de Oliveira
Bruno Ferreira de Lima	Mestrado em estudo de Linguagens UFRN	O ensino de Inglês em um Instituto Federal: uma análise das recomendações documentais e da perspectiva dos professores	2012	Linguística/Professor EBTT	IFSP	Dra. Ana Graça Canan
Fernanda Pereira Santos	Mestrado em Educação Matemática UFOP	Ensino Médio Integrado ao Técnico: uma análise da disciplina de Matemática	2012	Matemática/Professor - EBTT	IF Baiano	Dra. Cecília Maria Fernandes Nunes

Roseany Carla Dantas de Menezes	Mestrado em Educação Brasileira UFC	A prática pedagógica na perspectiva curricular do ensino médio integrado: um estudo avaliativo	2012	Educação Física/TAE	IFPA	Dra. Patrícia Helena Carvalho Holanda
Ana Paula Furtado	Doutorado em Educação UFPE	Ensino Médio integrado: formação politécnica como horizonte?	2012	Pedagogia/TAE	IFPE	Dr. Ramon de Oliveira
Margarete Moreira Coutinho e Silva	Mestrado em Extensão Rural UFV	Juventude Rural e as representações sobre a AIDS	2012	Enfermagem/TAE	IF Sudeste MG	Dra. Sheila Maria Doula
Nadja Nubia Ferreira Leite Cardoso	Mestrado em Língua e Cultura	O ensino de Inglês instrumental em uma perspectiva multicultural em dois institutos federais do extremo sul da Bahia: desafios e possibilidades	2012	Letras/Professor – EBTT	IFBA	Dr. Gustavo Ribeiro da Gama
Terezinha de Jesus Lyrio Loureiro	Mestrado em Psicologia Ufes	Juventude e projetos de futuro: possibilidades e sentidos do trabalho para estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES)	2013	Psicologia/TAE	IFES	Dra. Maria das Graças Barbosa Moulin

Iracyara Maria Assunção Sousa	Mestrado em Educação UFRN	Aplicação dos temas transversais nas aulas de educação física - ensino médio integrado	2013	Educação Física	IFRN	Dr. José Pereira de Mello
Rosângela de Amorim Teixeira de Oliveira	Mestrado em Educação UFSC	Concepção de integração curricular presente nos cursos de ensino médio integrado em agropecuária do Instituto Federal Catarinense	2013	Pedagogia/TAE	IFC	Dr. Juarez da Silva Thiesen
Noemi Barreto Sales Zukowski	Mestrado Profissional em Educação UNB	Estudo comparativo entre o ensino médio integrado e o técnico subsequente no IFTO- <i>campus</i> Palmas: formação, empregabilidade, satisfação	2013	Pedagogia/TAE	IFTO	Dr. Bernardo Kipnis
Helen Vivian Moreira dos Anjos	Mestrado profissional em Educação UNB	A opção pelo ensino médio integrado: o caso dos alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Norte de Minas- <i>campus</i> Salinas	2013	Pedagogia/Professor – EBTT	IFNMG	Dr. Remi Castioni

Saldanha Alves Braga	Mestrado em Educação UNB	A concepção de integração contida no decreto 5.154/2004 e suas repercussões na prática docente: um estudo sobre o ensino médio integrado no Instituto Federal de Tocantins	2013	Filosofia/Professor – EBTT	IFTO	Dr. Olgamir Francisco de Carvalho
Tânia Maria Silva Rêgo	Mestrado em Música UFMA	Jovens, interações e articulações com a aprendizagem musical no contexto do ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (<i>campus</i> Monte Castelo)	2013	Artes/Professor – EBTT	IFMA	Dra. Cristina de Souza Grossi
Maria Aparecida Colares Mendes	Doutorado em Desenvolvi- mento Rural UFRS	Racionalidades, Cidadania e Desenvolvimento Rural: formação do Técnico em agropecuária no norte de Minas Gerais	2013	Pedagogia/ Professor – EBTT	IFNMG	Dr. Ivaldo Gehlen
Elinete Maria Pinto Pedrosa	Mestrado em Educação UFMA	Implicações do ensino médio integrado para a formação do trabalhador: uma análise no Instituto Federal de Educação, ciência e Tecnologia do Maranhão- IFMA/ <i>campus</i> São Luiz-Monte Castelo	2013	Ciências Sociais/ Professor – EBTT	IFMA	Dra Maria José Pires Barros Cardozo

Isabella Ribeiro de Figueiredo Vieira	Mestrado em Educação Agrícola UFRRJ	O processo de formação continuada de docente no Instituto Federal de Mato Grosso- <i>campus</i> São Vicente	2013	Nutricionista/ Professor EBTT	IFMT	Dra Nadia Maria Pereira de Souza
Mêrilande de Oliveira Soares Eloi	Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação UNEB	Instituto Federal Baiano: uma proposta de ampliação da avaliação institucional para atendimento da educação profissional técnica de nível médio	2013	Pedagogia/ TAE	IF Baiano	Dr. Ivan Luiz Novaes
Marlinda Gomes Ferrari	Mestrado em Educação Ufes	Tipo assim... Ser um aluno adolescente no IFES <i>campus</i> Colatina: sentimentos e impressões	2013	Pedagogia/TAE	IFES	Dr. Rogério Draco
Priscila de Souza Chisté	Doutorado em Educação Ufes	Educação Estética no Ensino Médio Integrado: mediações das obras de arte de Raphael Samú	2013	Educação Artística/Professor-EBTT	IFES	Dra. Geida Margit Schultz Foerste
Lenir Antonio Hannecker	Doutorado em Educação Unisinos	Compreensão de currículo na educação profissional: possibilidades e tensões no ensino médio integrado	2014	Letras/Professor – EBTT	IFRS	Dra. Maria Isabel Cunha

Filomena Lucia Grossler Rodrigues Silva	Doutorado em Educação UFSC	Identidade Profissional dos professores da educação profissional técnica de nível médio no Brasil e em Santa Catarina: desafios para a sua formação	2014	Pedagogia/Professor-EBTT	IFC	Dra Leda Scheibe
Vinícius Bozzano Nunes	Mestrado em Educação UFMT	A formação ética na educação profissional, científica e tecnológica	2014	Pedagogia/Professor – EBTT	IFMS	Dr. Leonardo Lemos de Souza
Manoel José Porto Júnior	Doutorado Educação UERJ	O ensino médio integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense: perspectivas contra-hegemônicas num campo em disputa	2014	História/Professor – EBTT	IF Sul-rio-grandense	Dra. Marize Nogueira Ramos
Neila Marta de Sá	Mestrado em Educação Unisinos	Educação em direitos Humanos no olhar do corpo discente de nível médio no IFPI- <i>Campus</i> Teresina Central	2014	Letras/Professor – EBTT	IFPI	Dr. Danilo Romeu Streck
Inge Renate Frose	Doutorado em Educação UFPR	Ensino Médio de formação geral: possibilidade de ampliação da inserção laboral da classe que vive do trabalho?	2014	Pedagogia/ Professor – EBTT	IFPR	Dra. Acácia Z. Kuenzer

Emerson Bianchini Estivaleta	Mestrado em Educação PUC/RS	Currículo integrado: uma reflexão entre o legal e o real	2014	História/Professor - EBTT	IFC	Dra. Miriam Pires Côrrea Lacerda
Leila de Almeida Castillo Iabel	Mestrado em Educação PUC/RS	Ensino Médio Técnico Integrado no IFRS- câmpus Sertão. O cuidado afetuoso nas relações do ensinar	2014	Educação física	IFRS	Dra. Betina Storen dos Santos
Andrea de Faria Barros Andrade	Doutorado em Educação UNB	Os institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma análise de sua intencionalidade	2014	Engenharia Elétrica	IFB	Dr. Bernardo Kipnis
Andressa Grazielle Brandt	Mestrado em Educação UFSC	Programa de formação de professores (de ensino básico, técnico e tecnológico): um estudo a partir das vozes dos educadores do IFcatarinense- <i>campus</i> Rio do Sul	2014	Pedagogia	IFC	Dra Cristina de Azevedo Tramonte
Juliana de Carvalho Pimenta	Doutorado em Serviço Social UNESP-Franca	A relação Família-escola: concepções e práticas	2014	Serviço Social/TAE	IFSP	Dra. Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira

Jocileide Bidô Carvalho Leite	Mestrado em Educação UFPB	Sentidos da política de Currículo da Educação profissional Técnica integrada ao ensino médio do IFPB- <i>campus</i> João Pessoa	2014	Pedagogia/TAE	IFPB	Dra. Maria Zuleide da Costa Pereira
Nadia Batista Corrêa	Mestrado em Educação UFF	Sobre a integração no Ensino Médio do <i>campus</i> Macaé do Instituto Federal Fluminense: mediações e contradições	2014	História/TAE	IFF	Dra. Maria Ciavatta
Rosa Maria de Oliveira Teixeira de Vasconcelos	Mestrado em Educação Contemporânea UFPE	Um olhar sobre a prática docente no ensino médio integrado em uma unidade da rede federal de educação profissional e tecnológica em Pernambuco	2014	Pedagogia/ Professor – EBTT	IFPE	Dra. Ivanete Maria da Silva Lima
Fábio Azambuja Marçal	Doutorado em Educação UFRS	O ensino médio integrado no IFRS enfrentando a dualidade	2015	História/Professor – EBTT	IFRS	Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro
Stênio Farias D'Avila Lins	Mestrado em História UFPE	Em busca da integração: a reconstrução dos saberes históricos e os fundamentos de uma proposta de ensino médio integrado no IFPB (2004-2006)	2015	História/Professor-EBTT	IFPB	Dra Vilma de Lurdes Barbosa e Melo

Luciane Magda Melo	Mestrado Profissional em Ensino de Ciências UNB	Uma proposta didática com perspectiva politécnica para o ensino médio integrado: um estudo de caso no ensino de Química no curso técnico em Eletrotécnica	2015	Química/Professor – EBTT	IFTM	Dra Patrícia Fernandes Lootens Machado
Debora Martins Artiaga	Mestrado em Educação UFV	A articulação do ensino médio com a educação profissional no IFSudesteMG – <i>Campus Muriaé</i>	2015	Pedagogia/TAE	If Sudeste MG	Dra. Daniela Alves de Alves
Maria do Carmo Gomes Ferraz	Mestrado em Educação UFBA	Exclusão na escola no contexto das políticas afirmativas: reprovação no instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia- <i>campus</i> de Barreiras sob o olhar dos atores envolvidos no processo	2015	Ciências Sociais/TAE	IFBA	Dra. Rosilda Arruda Ferreira
Andréa Danielle Müller Mariano	Mestrado em Educação UFPE	As diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio: avanços, retrocessos ou permanências?	2015	Pedagogia/ TAE	IFPR	Dra. Rita de Cássia da Silva Oliveira

Tatiana Couto Silva Oliveira	Mestrado Profissional em Gestão e avaliação da educação pública UFJF	A rede federal de educação profissional e tecnológica no Brasil: uma proposta para a diminuição da taxa de reprovação no Instituto Federal do Paraná (IFPR) <i>campus</i> Ivaicuporã	2015	Pedagogia /TAE	IFPR	Dr. Eduardo Magrone
Jucinara de Castro Almeida Pinto	Mestrado em Educação UFBA	Desempenho acadêmico e fatores socioeconômicos: uma análise no ensino médio integrado do IFBA, <i>campus</i> Barreiras	2015	Ciências Contábeis/TAE	IFBA	Dr. Robinson Moreira Tenório
Raquel Francisca da Silveira	Mestrado em Gestão de Políticas Públicas UFT	A ausência de sentido da formação profissional para o público adolescente: uma investigação no ensino médio integrado do IFTO/ <i>Campus</i> Palmas	2015	Pedagogia/TAE	IFTO	Dr. Adriano Machado de Oliveira
Marcelo de Amorim Pandolfi	Doutorado em Educação UFscar	“Admirável mundo do empreendedorismo”: adoção do empreendedorismo como princípio educativo no curso técnico em Administração do Instituto Federal do Espírito Santo	2015	Administração/ Professor-EBTT	IFES	Dra Roseli Esquerdo Lopes

Vagno Emydio Machado	Doutorado em Educação UFscar	A educação integrada e a profissionalização no ensino médio	2015	Ciências Sociais/ Professor EBTT	IFSULDEMINAS	Dr. Paolo Nosella
Thaline Teixeira Novaes Carneiro	Mestrado em Políticas Públicas e Cidadania PUC/BA	O ensino médio profissional no Ifbaiano/Senhor do Bonfim-BA: desenvolvimento humano na percepção de egressos	2015	Direito/ TAE	IF Baiano	Dra. Kátia Siqueira de Freitas
Roberta Silva Leme Dalarme	Mestrado em Educação Agrícola UFRRJ	A pesquisa como princípio educativo: uma análise de práticas pedagógicas no Instituto Federal Fluminense	2015	Letras/TAE	IFF	Dra Nádia Maria Pereira de Souza
Silvia Rosa	Mestrado em Educação PUC/GO	Relação entre educação e trabalho no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio	2015	Pedagogia/TAE	IF Goiano	Dra. Teresa Cristina Barbo Siqueira
Raquel de Wallau	Mestrado em Educação UFMS	Significados atribuídos pelos jovens estudantes ao ensino médio integrado à educação profissional: um estudo de caso	2015	Psicologia/TAE	IFFar	Dra Nara Vieira Ramos

Carlos Augusto Sanguedo Boynard	Mestrado Profissional em Ensino na Saúde	A prática pedagógica do docente da disciplina educação física no Instituto Federal Fluminense <i>campus</i> centro: desvendando saberes e práticas	2015	Educação Física/Docente-EBTT	IFF	Dr. Donizete Vago Daher
Mateus Cardoso Colares	Mestrado em Educação Física UFSC	Indicadores de qualidade de vida de professores de ensino médio integrado na rede federal no Estado de Santa Catarina	2015	Educação Física/Docente-EBTT	IFSC	Dr. Adair da Silva Lopes
Luciana Lopes Cypriano Barreto	Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional Faculdade Vale do Cricaré	O ensino de Língua Inglesa no curso técnico integrado ao ensino médio no IFES Vitória: desafios e perspectiva	2015	Letras/Professor - EBTT	IFES	Dra. Sônia Maria da Costa Barretos
Lívia Fernanda Leal Macedo	Mestrado em Educação UFSM	O auxílio de formação profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantis, <i>campus</i> Palmas: a assistência estudantil em xeque	2015	Serviço Social/TAE	IFTO	Dra. Rosane Carneiro Sarturi

Rafael Augusto Michelato	Mestrado em ensino de ciências e Tecnologia UFPR	A interdisciplinaridade de um monocórdio: uma análise fenomenológica envolvendo alunos do ensino médio profissionalizante	2015	Música/Professor-EBTT	IFPR	Dr. Marcos César Danhomí Neves
Maraiza Oliveira Costa	Mestrado em Educação UFG	Psicologia escolar e juventude: entre caminhos e armadilhas	2016	Psicologia/TAE	IFG	Dr. Fernando Lacerda Junior
Marlene Aparecida Ferrarini Bicarelli	Doutorado em Educação USP	O ensino de língua inglesa no ensino médio integrado ao técnico do Instituto Federal do Paraná: um contexto idiossincrático	2016	Letras	IFPR	Dra Lívia de Araújo Donnini Rodrigues
Gilberto Cabral de Mendonça	Mestrado em Educação Física Ufes	Narrativas de experiências profissionais de docentes de educação física no ensino técnico integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo	2016	Educação Física/TAE	IFES	Dra. Zinolia Christina Campos Figueiredo

Camila Siqueira Rodrigues Pellizzer	Mestrado em Educação Universidad e de Caxias do Sul	Tempos de diálogo: o olhar dos jovens sobre suas experiências no ensino médio integrado do IFRS	2016	Pedagogia/TAE	IFRS	Dra. Nilda Stecanela
Raimundo Sátiro dos Santos Ramos	Doutorado em Educação Unicamp	A implementação da educação profissional no IFPA- <i>campus</i> Santarém: implicações na formação do técnico em agropecuária	2016	Engenharia Agrônômica/Professor EBTT	IFPA	Dr. Newton Antonio Paciulli Bryan
Ernesto Charpinel Borges	Mestrado em Ensino Na educação básica Ufes	Clio e Titãs: as representações sobre o ensino de História no contexto da educação profissional do IFES	2016	História/Professor - EBTT	IFES	Dra. Maria Alayde Alcântara Salim
Jair José Maldaner	Doutorado em Educação UNB	O papel da formação docente na efetividade das políticas públicas de EPT no Brasil-período 2003-2015: implicações políticas e pedagógicas na atuação do professor	2016	Filosofia/Professor - EBTT	IFTO	Dr Olgamir Francisco de Carvalho

Julieuz de Souza Natividade	Mestrado em Educação UFAM	Ensino Médio Integrado no IFAM/ <i>campus</i> Parintins: uma análise do processo de implementação do curso técnico em informática (2007-2012)	2016	Letras/Professor - EBTT	IFAM	Dra Arminda Rochel Botelho Mourão
Samanta Lopes Maciel	Mestrado em Educação Ufes	A política de educação profissional do governo Dilma: o direito à educação no contexto da expansão da rede federal de educação profissional e do Pronatec	2016	Pedagogia/ TAE	IFES	Dr. Marcelo Lima
Simone Rosa da Silva Souza	Mestrado em Educação Agrícola UFRRJ	Impacto de política de formação continuada dos docentes do Instituto Federal Fluminense- <i>campus</i> Bom Jesus do Itabapoana	2016	Normal Superior/TAE	IFF	Dra. Ana Cristina Souza dos santos
Igor Ghelman Sordi Zibenberg	Mestrado em Educação UFRS	Permanência e êxito na passagem pelo ensino médio integrado: implicações do capital cultural e do ofício de aluno na seletividade escolar	2016	Educação Física/ TAE	IFRS	Dra Natália de Lacerda Gil
Geísa D'Avila Ribeiro Boaventura	Doutorado em Educação PUC/GO	Tensões e perspectiva da rede federal no campo da educação profissional e tecnológica: um estudo do IF Goiano nos <i>Campi</i> Ceres e Rio Verde – Goiás	2016	Pedagogia/Professor - EBTT	IF Goiano	Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro

Antonio Felício Filho	Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação UNIARA	O ensino técnico integrado ao ensino médio regular na rede pública: da regulamentação externa à regulação interna	2016	Sistema de Informação/Professor-EBTT	IFSP	Dr Luiz Carlos Gesgui
Jane Paula Silveira	Mestrado profissional em Gestão pública	Processo histórico de criação e expansão do instituto federal do triângulo mineiro- <i>campus</i> Patos de Minas	2016	Administração/Professor-EBTT	IFTM	Dr. Mário Lúcio de Avila
Marianna Angonese Frankiv	Mestrado Profissional em Sistema de Gestão	O (des) interesse dos estudantes do ensino médio integrado em uma instituição federal de ensino	2016	Pedagogia/Professor-EBTT	IFPR	Dr. Soraya Côrrea Domingues
Cérgio Roberto Veiga	Mestrado Profissional em Sistema de Gestão UFF	Fatores predominantes da evasão escolar no ensino médio integrado: uma proposta de estratégia de prevenção para o CEFET/RJ	2016	Ciências Contábeis/Assistente em Administração/TAE	CEFET/RJ	Dra. Níssia Carvalho Rosa Bergiante
Denise Dalmás Rodrigues	Doutorado em Educação em ciências	Concepções e práticas integradoras dos docentes do IFMT <i>campus</i> Cáceres no desenvolvimento do currículo integrado	2016	Letras/Professor EBTT	IFMT	Dra. Maria Cristina Rosa Bergiante

Elisângela Ferreira Floro	Doutorado em Educação Unesp - Marília	Gerencialismo educacional e precarização do trabalho docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará	2016	Letras/Docente-EBTT	IFCE	Dra. Neusa Maria Dal Ri
Rose Márcia da Silva	Mestrado em Educação UFMG	Efetivação do currículo integrado no curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio do IFMT- <i>campus</i> Sorriso	2016	Letras/ TAE	IFMT	Dra. Ilma Ferreira Machado
Gustavo Aguiar de Araújo Malafaia	Mestrado em Música UFPB	Construindo sentidos na formação musical: pesquisa-formação-ação com estudantes da primeira turma de ensino médio integrado do IFB-CSAM	2017	Música/Professor- EBTT	IFB	Dra. Delmary Vasconcelos Abreu
Nathalia Helena Alem	Doutorado em Educação UFMG	O ensino de História nos espaços de formação técnica e profissional: o caso do Instituto Federal da Bahia/ <i>campus</i> Salvador (2004-2015)	2017	História/Docente-EBTT	IFBA	Dra Junia Sales Pereira

Juliano Daniel Boscatto	Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias Unesp - Marília	Proposta curricular para a educação física no Instituto Federal de Santa Catarina: uma construção colaborativa virtual	2017	Educação Física/Professor-EBTT	IFSC	Dra. Soraya Cristina Darido
Júlio Garcia	Doutorado em Educação PUC/GO	O ensino médio integrado no Instituto Federal Goiano: a percepção de professores sobre os desafios e possibilidades para a consolidação da formação humana integral	2017	Educação Física	IF Goiano	Dra Lucia Helena Rincón Afonso
Melissa Salaro Bresci	Doutorado em Educação UNINOVE	Origem e evolução do IFSULDEMINAS <i>campus</i> Inconfidentes: qual princípio pedagógico	2017	Pedagogia/Professor - EBTT	IFSULDEMINAS	Dr. Paolo Nosella
Vanessa Gerson Gadelha de Freitas Fortes	Doutorado em Educação UFRN	Formação continuada de professores do Ensino Médio Integrada do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)	2017	Letras/Professor- EBTT	IFRN	Dra. Lucia de Araújo Ramos Martins

Fernanda Lopes Guedes	Doutorado em Educação Unisinos	Projeto de vida e construção do profissional técnico do IFSULSAP: expectativas de jovens diante de um projeto de educação profissional integrada	2017	Ciências da Computação-Professor-EBTT	IF Sul-rio-grandense	Dr. Danilo Romeu Streck
Reinaldo de Lima Reis Júnior	Doutorado em Educação UNB	Os limites da experiência de Estado desenvolvimentista no Brasil (2003-2015): o caso dos institutos federais	2017	História/Professor - EBTT	IFG	Dr. Remi Catonioni
Roselia Lobato Silva	Dissertação	A dança no ensino médio integrado: um estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão	2017	Educação artística/Professor EBTT	IFMA	Dra. Lucia Helena Alfredi de Matos
Adriana Gomes Silveira	Doutorado em Educação Ufes	Marcas do tempo integral nas juventudes: um estudo de caso em um Instituto Federal do Espírito Santo	2017	Ciências Sociais/professor EBTT	IFES	Dra. Vania Carvalho de Araújo
Fernanda Cristina Merisio Fernandes Soares	Mestrado em Educação Física Ufes	O currículo prescrito da educação física num contexto de ensino médio integrado	2017	Educador Físico/Professor-EBTT	IFES	Dra Zenoide Christina Campos Figueiredo

Elizabeth Alves Pereira	Mestrado em Psicologia da Educação PUC/SP	A dimensão subjetiva da escolarização profissional: um estudo com jovens do ensino médio integrado ao técnico em um <i>campus</i> da rede federal	2017	Psicologia/TAE	IFSP	Dra. Ana Mercês Bahia Bock
Rosângela Santos da Silva	Mestrado Profissional em Ensino de Tecnologia IFAM	Projetos pedagógicos do curso técnico de nível médio em informática na forma integrada do IFAM: do escrito ao vivido pelos diferentes sujeitos	2017	Pedagogia/TAE	IFAM	Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza
Renata Nicizak Villela	Mestrado em Psicologia da Educação	A subjetividade docente e o processo de implementação do ensino médio integrado no IFSP <i>campus</i> Barretos	2017	Psicologia/TAE	IFSP	Dra. Clarilza Prado de Souza
Danilo José Ferreira	Doutorado em Educação UNIJUI	Fatores que contribuem para trajetórias diferenciadas dos egressos da área da agropecuária na relação entre o ensino técnico, o ensino superior e o mercado de trabalho demandado	2017	Medicina Veterinária/Professor - EBTT	IFSC	Dra. Tânia Regina Raitz

João Climaco Ximenes Neto	Mestrado profissional em Formação de Professores UEPA	O ensino de geografia na educação patrimonial: ações educativas no ensino médio integrado do IFPB de Catolé Rocha- PB	2017	Geografia/Professor EBTT	IFPB	Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo
------------------------------	---	---	------	-----------------------------	------	---