
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANA KELLY ARANTES

**A CONCEPÇÃO DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DOS DOCENTES DOS INSTITUTOS
FEDERAIS DE EDUCAÇÃO**

VITÓRIA

2022

ANA KELLY ARANTES

**A CONCEPÇÃO DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DOS DOCENTES DOS INSTITUTOS
FEDERAIS DE EDUCAÇÃO**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na Linha de Pesquisa Educação, Formação Humana e Políticas Públicas, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Educação,

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sandra Soares Della Fonte

VITÓRIA

2022

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

A662c Arantes, Ana Kelly, 1987-
A concepção de Ensino Médio Integrado dos docentes dos
Institutos Federais / Ana Kelly Arantes. - 2022.
173 f. : il.

Orientador: Sandra Soares Della Fonte.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação. 2. Ensino médio integrado. 3. Educação
profissional. 4. Institutos Federais. I. Soares Della Fonte,
Sandra. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de
Educação. III. Título.

CDU: 37

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA KELLY ARANTES

A CONCEPÇÃO DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DOS DOCENTES DOS INSTITUTOS
FEDERAIS DE EDUCAÇÃO

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do
Grau de doutora em Educação.

Tese aprovada em 01/12/2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Sandra Soares Della Fonte
Universidade Federal Do Espírito Santo

Professora Doutora Eliza Bartolozzi Ferreira
Universidade Federal Do Espírito Santo

Professor Doutor Marcelo Lima
Universidade Federal Do Espírito Santo

Professora Doutora Marise Nogueira Ramos
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Professor Doutor Marcos Francisco Martins
Universidade Federal de São Carlos

As grandes mulheres que compuseram essa jornada...

AGRADECIMENTOS

Início meu agradecimento com o trivial, quase proforma: a Deus, mas o meu agradecimento é de fato profundo, vai além das formalidades, pois, a imagem que tenho Dele é de força, de acolhimento, de amor, de energia vital e de porto seguro, só nós dois sabemos como por vezes precisei disso tudo durante esse processo... E esse meu Deus é acima de tudo, de todos, das diversas religiões e expressões de fé! E assim seguiremos por toda a vida!

Meus filhos Leonardo, Daniel e Marina, expressões do amor que nem sabia que poderia existir, sentir, experienciar... de todos os exemplos que quero deixar para vocês, o maior deles é que não se limitem, façam aquilo que verdadeiramente acreditem, mesmo quando tudo for desfavorável.

Ao meu companheiro de vida Wanderson, agradeço de todo meu coração, o incentivo, o apoio incondicional, principalmente nas minhas diversas ausências... nunca me esquecerei...

Ao meu pai, meus irmãos, tios, primos, família toda! Obrigada pela torcida.

Mas às mulheres que dediquei, tenham essa vitória como uma realização coletiva, começando por minha mãe Angela, dona de uma força e resiliência que impressionam, no primeiro ano de doutorado quando as aulas aconteciam, deixou tudo pra me acompanhar em Belo Horizonte, porque nossa ainda bebezinha Marina era amamentada por mim, e definitivamente tirar isso tão cedo não era uma opção, sem você não teria sido possível! Muito obrigada por tudo! Paralelamente havia mais duas crianças para serem cuidadas e foram vocês que nos deixaram tranquilas tecendo essa rede, que só nós mulheres, sabemos tão bem, a quem eu e Wanderson recorriamos e recorreremos até hoje, sem pestanejar: Tia Rosinha, Marli, Tia Lu, Madrinha, Nil Vaninha, Letícia, Júlia, Patrícia... Rafa best, você me descontraíu e levantou em todo esse processo, principalmente nos momentos mais duros da pandemia, todas, contam conosco sempre.

Ao IFMG, ao Campus Formiga, agradeço a essa instituição que se mistura à minha vida profissional, por oportunizar as condições favoráveis para realização desse estudo. A minha equipe que segurou tudo nesse período de ausência, especialmente a Viviane, você foi imprescindível! Aos meus pares do NAS IFMG, obrigada por tudo.

Aos professores do Dinter, aos tantos direcionamentos e trocas. A minha querida orientadora Sandra, que literalmente abriu as portas da sua casa para mim, saiba que sua sensibilidade, seu olhar artístico e filosófico para vida me tocou e transformou para sempre...

Aos professores da banca, Eliza, Marcelo, Marise, Marquinhos, obrigada por terem sido tão generosos conosco, por terem aceito participar desse trabalho e contribuído em todas as etapas! Nosso agradecimento.

A todos os docentes, público desse trabalho que gentilmente contribui com essa proposta audaciosa!

A todos os colegas e amigos da turma do Dinter, compartilhamos bons momentos, de aprendizados, mas também de descontração. Aproveito pra agradecer Denilson e Talita por terem sido fundamentais com os dados estatísticas, nas explicações, nas diversas e diversas vezes em que recorri a vocês! Obrigada.

Por fim agradeço aos meus amigos, sou apaixonada pela chance que a vida nos dá de conhecer pessoas, de nos gostarmos, de nos escolhermos e permanecermos um na vida do outro. As

minhas amigas desde o Polivalente, tem muito de vocês nesse trabalho! Meus amigos da vida que perto ou de longe, sei que torceram por mim. Helena, Helen, valeu minha querida, de uma forma quase simbiótica dividimos essa caminhada e sem dúvida foi mais leve e mais divertida com você do lado, vamos atravessar essa linha de chegada juntas!

*Lá o tempo espera
Lá é primavera
Portas e janelas ficam sempre abertas
Pra sorte entrar
Em todas as mesas, pão
Flores enfeitando
Os caminhos, os vestidos, os destinos
E essa canção*

*Tem um verdadeiro amor
Para quando você for*

*Há um vilarejo ali
Onde areja um vento bom
Na varanda, quem descansa
Vê o horizonte deitar no chão*

*Pra acalmar o coração
Lá o mundo tem razão
Terra de heróis, lares de mãe
Paraíso se mudou para lá*

*Por cima das casas, cal
Frutos em qualquer quintal
Peitos fartos, filhos fortes
Sonho semeando o mundo real...*

Marisa Monte

RESUMO

Indaga-se sobre as concepções de Ensino Médio Integrado (EMI) de docentes do ensino básico, técnico e tecnológico. Como base teórica, recorre-se aos preceitos de Gramsci, principalmente a superação da dicotomia das escolas para as elites e para as classes subalternas, por meio de uma escola unitária, que concilie, de modo dialético, o fazer e o saber. Articulam-se métodos quantitativos e qualitativos, com o objetivo de analisar dados obtidos por meio de um *survey online* junto a docentes de todos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia brasileiros. Os resultados sinalizam que a concepção de EMI dos docentes dos IFs se revela como um constructo constituído por uma multiplicidade de compreensões. No corpo dessas compreensões, há alguns elementos a serem destacados. Com maior ou menor incidência, docentes tendem a valorizar alguns aspectos pontuais que compõem o EMI, mas, de modo algum, representam a totalidade da proposta. O exemplo mais emblemático se dá na associação do EMI à interdisciplinaridade, se tomada isoladamente, pode assumir sentido contraposto aos preceitos da Escola Unitária. Para além do caráter movediço que a definição do EMI pode ter a partir dessas associações, há que se considerar que coabitam esse constructo diversas compreensões de EMI que se mostram antagônicas entre si. Afinal, tomar o trabalho como princípio educativo a partir da lógica neoprodutivista das habilidades e competências, da formação meramente profissionalizante, vinculada às demandas corporativas contrasta com o horizonte do trabalho não como emprego, mas traço do fazer-se humano. Assim, a concepção desagregada dos docentes acerca do EMI transita, entre o pensamento conservador e o progressista. Mais do que uma irresponsabilidade de cunho individual, esse fenômeno pode revelar como a alienação tem se feito presente na formação docente e no seu trabalho. O ponto de partida para enfrentar essa situação precisa esgarçar as possibilidades progressistas que já estão presentes nessas concepções dos docentes, isto é, potencializar seus elementos criativos e críticos. Afinal, por mais que algumas dessas compreensões possam esvaziar ou mesmo simplificar a proposta de EMI inspirada na Escola Unitária de Gramsci, mostramos que elas podem servir de ponto de partida significativo para práticas pedagógicas convergentes com o amplo horizonte de luta contra o capital.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Institutos Federais. Ensino Médio Integrado. Gramsci.

ABSTRACT

This research focuses on inquiring the conceptions of Technical and Professional High School Programme (*Ensino Médio Integrado - EMI in Brazil*) of teachers of basic, technical and technological education. As a theoretical basis, Gramsci's precepts were used, mainly the overcoming of the dichotomy of schools for the elite and for the subaltern classes, through a unitary school, which reconciles, in a dialectical way, doing and knowing. Qualitative and quantitative methods have been articulated, aiming to analyze the data obtained through an online survey with teachers from all Brazilian Federal Institutes of Education, Science and Technology (IFs). The results indicate that the conception of EMI of the teachers of the IFs reveals itself as a construct constituted by a multiplicity of understandings. In the body of these understandings, some elements can be highlighted. With greater or lesser incidence, teachers tend to value some specific aspects that comprise the EMI, however, in no way, represent the entirety of the proposal. The most emblematic example is given in the association of EMI with interdisciplinarity, if observed separately, can assume opposed meanings to the precepts of the Unitarian School. Besides the elastic character that the definition of EMI may have from these combinations, it must be considered that EMI perceptions, which are antagonistic to one another, cohabit this diverse construct. After all, taking the educational principle from the neo-productivist logic of skills and competences, of merely professional training, linked to corporate demands, contrasts with the horizon of work not as employment, but as a trait of being human. Thus, the disaggregated conception of teachers about EMI transits between conservative and progressive thinking. More than an individual irresponsibility, this phenomenon can reveal how alienation has been present in teacher training and in their work. The starting point for facing this situation needs to unravel the progressive possibilities that are already present in these teachers' conceptions, that is, to enhance their creative and critical elements. Finally, as much as some of these perceptions may empty or even simplify the EMI proposal inspired by Gramsci's Unitarian School, it is presented in this research that they can serve as a significant starting point for pedagogical practices that converge with the broad horizon of the struggle against capital.

Keywords: Professional and Technological Education. Federal Institutes. Professional Secondary Education, Gramsci.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Método de Ensino.....	53
Figura 2	Lógica formal e lógica dialética.....	100
Figura 3	Gráfico <i>Scree-plot</i>	143
Figura 4	Diagrama dos fatores.....	143

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Resultados da busca.....	65
Tabela 2	Relação de Institutos Federais mapeados.....	66
Tabela 3	Título dos artigos.....	67
Tabela 4	Conclusões dos trabalhos.....	70
Tabela 5	Teses e dissertações.....	76
Tabela 6	Dados de caracterização dos participantes.....	108
Tabela 7	Itens do questionário e estatísticas descritivas provenientes de sua aplicação.....	142
Tabela 8	Nomenclatura designada para cada fator obtido e estatísticas relacionadas à Análise Fatorial.....	144

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1	Evolução quanto aos anos das publicações.....	65
Gráfico 2	Evolução das publicações.....	78
Gráfico 3	Sexo.....	109
Gráfico 4	Cor/Raça autodeclarada pelos docentes.....	110
Gráfico 5	Faixa Etária.....	111
Gráfico 6	Formação Acadêmica.....	112
Gráfico 7	Estudante de Curso Técnico.....	115
Gráfico 8	Titulação dos Docentes.....	116
Gráfico 9	Tempo de atuação no Ensino Médio Integrado.....	118
Gráfico 10	Áreas de Atuação.....	118
Gráfico 11	Ano de Entrada na Rede Federal.....	119
Gráfico 12	Bases teóricas do trabalho docente.....	121
Gráfico 13	Aproximações com o Ensino Médio Integrado.....	128
Gráfico 14	Docentes com licenciatura.....	128
Gráfico 15	Professores sem licenciatura.....	129
Gráfico 16	Docentes das áreas técnicas.....	130
Gráfico 17	Docentes das áreas propedêuticas.....	130
Gráfico 18	Docentes que atuam em ambas as áreas.....	131

LISTA DE SIGLAS

AC	Análise de conteúdo
A.G.	Antônio Gramsci
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEP	Conselho de Ética em Pesquisas
CV	Coeficiente de variância
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DP	Desvio padrão
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EMI	Ensino Médio Integrado
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IFB	Instituto Federal de Brasília
IFMG	Instituto Federal de Minas Gerais
IFPR	Instituto Federal do Paraná
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
IFs	Institutos Federais
IFPA	Instituto Federal do Pará
IFPI	Instituto Federal do Piauí
IFTO	Instituto Federal do Tocantins
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IVC	Índice de Validade de Conteúdo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MRFA	<i>Minimum rank factor analysis</i>
PCI	Partido Comunista da Itália
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação

PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PSI	Partido Socialista Italiano
TED	Teoria do Ensino Desenvolvimental
UNB	Universidade Federal de Brasília

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	16
1	CAPÍTULO 1 - UMA NOVA ESCOLA PARA UMA NOVA SOCIABILIDADE.....	25
1.1	Gramsci e seu tempo.....	25
1.2	Gramsci e a educação.....	31
1.3	Estado, hegemonia e os intelectuais.....	36
1.4	Escola e reformas educacionais italianas: a crítica de Gramsci.....	40
1.5	A escola em Gramsci: uma visão geral.....	44
1.6	Uma nova escola para uma nova sociabilidade: a Escola Unitária.....	46
1.7	O Ensino Médio em Gramsci.....	53
1.8	É pertinente usar Gramsci como referencial teórico para analisar o Ensino Médio Integrado?.....	55
2	CAPÍTULO 2 - REVISÃO DE LITERATURA.....	64
2.1	Os Artigos.....	64
2.1.1	Concepções e desafios encontrados no EMI.....	68
2.1.2	Experiência de conteúdos e disciplinas no currículo do EMI.....	72
2.1.3	Reprovação Escolar.....	74
2.1.4	Formação docente.....	75
2.2	As Teses e Dissertações.....	76
2.3	Análises geral das produções.....	96
3	CAPÍTULO 3 - OPÇÕES METODOLÓGICAS E PERFIL DOCENTE.....	102
3.1	Elaboração e validação do questionário.....	104
3.2	Percalços no acesso aos docentes.....	105
3.3	Amostra alcançada.....	107
3.4	Perfil pessoal e profissional do docente.....	108
4	CAPÍTULO 4 - ENSINO MÉDIO INTEGRADO E SEUS	

	DOCENTES: BASES TEÓRICAS E CONCEPÇÕES.....	120
4.1	Bases Teóricas da Educação.....	120
4.2	Concepções de Ensino Médio Integrado.....	127
4.2.1	A Interdisciplinaridade.....	131
4.2.2	A Formação humana ampla.....	137
4.2.3	Concepções de Ensino Médio Integrado em escala Likert.....	141
4.2.4	O que esses dados revelam?.....	146
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148
	REFERÊNCIAS.....	154
	APÊNDICE 1.....	166

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema o Ensino Médio Integrado (EMI) que, em termos legislativos, pode ser caracterizado como forma que integra a educação profissional e o ensino médio regular e está incluída na modalidade de ensino Educação Profissional e Tecnológica. Para além desses aspectos legais, entendemos que o EMI visa oferecer uma educação que conjugue uma formação humana ampla e a preparação para o mundo do trabalho para além do foco mercadológico; objetiva, assim, uma formação total do sujeito. No contexto brasileiro, historicamente a modalidade sempre foi renegada a patamares menores, estigmatizada e tida como uma educação destinada aos desvalidos, aos que não chegariam e nem deveriam idealizar a universidade.

Considerando esse fato, o EMI se orienta por preceitos articulados a um horizonte revolucionário. Ele se alimenta de certos marcos legais e institucionais no país, mas está longe de estar consolidado de fato. Sua condição está sujeita a recuos e ameaças sociais e políticas de tal maneira que, mais que uma política de Estado, o EMI se apresenta como um campo de luta, cuja história é dotada de contradições.

A criação do sistema de ensino voltado para o trabalho, mais especificamente o ensino técnico, ocorreu durante o Brasil Império. Ao tratar desta modalidade de ensino, Neves e Pronko (2008) destacam que, até para formação voltada para trabalhos simples, o país teve um desenvolvimento tardio. As poucas escolas ou cursos tinham um caráter assistencial, muitas vezes voltados a menores abandonados e posteriormente estendidos às camadas populares, ligada a uma necessidade de moralização desta camada da população:

Apesar de as primeiras instituições de ensino técnico-profissional terem sido criadas ainda durante o Império, foi na República que elas passaram a fazer parte das preocupações governamentais pela manutenção da ordem. A criação de uma rede de Escolas de Aprendizizes-Artífices, pelo Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909, foi a primeira iniciativa do governo federal nesse sentido e constituiu um claro exemplo dessa intenção “moralizadora” (NEVES; PRONKO, 2008, p. 33).

A partir desse decreto, criou-se a primeira rede de Escolas voltada para o trabalho. Além do Governo Federal, outras instituições também se esforçaram nesse sentido, como a Igreja, empresas privadas e Governos Estaduais. Mas foi a partir da década de 1930, com o processo

de urbanização e industrialização do país, que se configurou e se instaurou uma rede de ensino técnico propriamente dito.

A dualidade entre formação técnica e formação geral no campo da educação não está descolada da divisão de classe da sociedade capitalista:

Então, a marca da dualidade educacional do Brasil é, na verdade, a marca da educação moderna nas sociedades ocidentais sob o modo de produção capitalista. A luta contra isso é uma luta contra hegemônica. É uma luta que não dá tréguas e que, portanto, só pode ser travada com muita força coletiva (RAMOS, 2008, p. 2).

Saviani (1997, p. 213) observa que, por mais que tenha diluído “o pequeno avanço” de propostas preliminares que propunham uma maior articulação entre teoria e prática, fundamentos científicos e formas contemporâneas de produção, o texto legislativo conserva uma perspectiva de formação integral, mesmo que genérica, assim como resíduos da vinculação entre ensino médio e a noção de politecnia.¹ Isso se faz presente tanto no citado inciso IV do artigo 35, como no inciso I do artigo 36 quando afirma que a organização dos conteúdos, metodologias e avaliação do ensino médio devem garantir que o educando demonstre “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna” (BRASIL, 1996, s.p.).

O que significa atrelar o ensino médio à politecnia? Sob inspiração de Marx e, em especial, das reflexões de Gramsci, Dermeval Saviani esboça uma possível conformação do sistema de ensino sob a égide do trabalho como princípio educativo. Nesse esboço, ele atribui ao ensino fundamental uma relação imanente e indireta com o princípio do trabalho, tendo em vista que “[...] o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade” (SAVIANI, 2007, p. 160). Já, no ensino médio, não basta dominar os elementos básicos e conhecimentos gerais que resultam e contribuem para o trabalho social. O desafio reside, segundo Saviani (2007, p. 160), em “[...] explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal

¹ Há uma polêmica em torno da melhor denominação da perspectiva comunista de associação entre trabalho e escola que, em contraste com o treinamento pluriprofissional, defende uma abordagem teórica e prática vinculada aos fundamentos gnosiológicos dos processos de produção. Saviani (2003, 2007) opta pelo termo politecnia, enquanto Nosella (2007) prefere educação tecnológica. Essa polêmica também se estende à compreensão da relação entre o EMI e a Escola Unitária de Gramsci, como se verá mais adiante nesta tese.

explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo”. Objetiva-se, então, “propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção” (SAVIANI, 2007, p. 161) e formar politécnicos. Nas suas palavras,

Essa é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo (SAVIANI, 2007, p. 161).

Para Saviani (2007, p. 161), essa proposta se dá no horizonte de uma “escolarização média de formação geral”, do tipo desinteressado como defendia Gramsci. Essa proposta de organização do ensino médio com base na concepção de politecnia se descaracterizou ao longo da elaboração da LDB de 1996. De fato, ele afirma que “Não tinha a veleidade ou a ingenuidade de esperar que tal proposta viesse a ser vitoriosa e incorporada à legislação” (SAVIANI, 1997, p. 213). Mesmo assim, ela se mostrava relevante no debate acerca do lugar e papel do ensino médio no sistema educacional. Tratava-se de afirmar um horizonte de longo prazo que implicava certas mudanças políticas e econômicas para se viabilizar. O compromisso com tal horizonte permitia o enfrentamento de situações concretas a curto e médio prazos. Saviani pontua, por exemplo, que a maior parte dos estudantes do ensino médio já trabalham e, nesse sentido,

[...] o trabalho está entrando nas escolas por meio de seus alunos. Seria necessário que as escolas capitalizassem esse dado real como elemento de articulação entre o ensino e o trabalho. Como grande parte dos alunos já vivem a experienciado trabalho, por que não partir daí para explicitar as relações entre o saber e o processo produtivo, assim como os problemas que surgem dessas relações? (SAVIANI, 1986, p. 13-15).

O contexto brasileiro do final da década de 1990 tornou ainda mais adversa à perspectiva de um ensino médio vinculado à uma formação humana ampla e politécnica. Havia em curso um pacote de desmonte da educação, que teve como figura principal o presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). Em todos os âmbitos, a educação enfrentou fortes ataques, arquitetados por grandes organismos internacionais, que tinham como projeto implementar nos países subdesenvolvidos a agenda neoliberal. Nesse pacote, a educação tinha um papel

primordial, tanto na perspectiva de ser enxugada como política pública, quanto de formação para os interesses do mercado.

Com a promulgação do Decreto nº 2.208/1997, a educação profissional ficou impedida de atar o elo entre a formação para o trabalho e a elevação dos níveis de escolaridade. Em outros termos, o decreto desvinculava definitivamente ensino médio e educação profissional. Possibilitava cursos aligeirados de capacitação técnica, previa o repasse de recursos as redes privadas de educação, enfim, promoveram a: “[...] desvinculação total entre saber e fazer, que até então historicamente, já experimentava frágeis laços, fora de fato rasgados” (ARANTES; PEDRO; SANTANA, 2020, p. 251).

Com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva em 2002, existia um compromisso com a revogação do citado decreto de 1997, entre as figuras aliadas ao governo e designadas para atuar no Ministério da Educação (MEC). Impulsionados por esse cenário, foram realizados dois Seminários sobre a temática. Um ocorreu em Brasília, em maio de 2003, intitulado “Ensino médio: Construção Política”; o outro priorizou o tema “Concepções, experiências, problemas e propostas”, voltado mais especificamente para o desenvolvimento do EMI no contexto da Rede Federal.

Esses movimentos e articulações culminaram na revogação do Decreto nº 2.208/97, o que, por si só, não seria suficiente para garantir que a previsão legal da LDB ganhasse vida. Por isso, em seu lugar, foi publicado o Decreto nº 5.154/2004, que retomou a possibilidade de um ensino integrado entre formação para o mundo do trabalho e a educação básica, passo determinante, pois, apesar de não extinguir a formação de nível técnico concomitante ao ensino médio, previa pela primeira vez o ensino médio com essas bases integradas.

Mas foi com a criação dos Institutos Federais (IFs), pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que, de fato, pode-se afirmar que a ideia de ensino integrado ganhou alcance nacional. Estas instituições caracterizam-se por abarcar o ensino que vai desde a formação de nível médio integrado ao técnico, até cursos de pós-graduação, com vistas a uma formação que alinhe teoria e prática.

O que está em curso, portanto, reafirma que a formação humana, cidadã, precede a qualificação para a laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se em desenvolvimento. Assim, a concepção de educação profissional e tecnológica que deve orientar as ações de ensino, pesquisa e extensão nos Institutos Federais baseia-se na integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana (PACHECO, 2009, p. 11).

Segundo a Lei nº 11.892, em seus artigos 6º e 7º:

Art. 6º. Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

Art. 7º - Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional;

Art. nº 8 - No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea *b* do inciso VI do caput do citado art. 7º (BRASIL, 2008, s.p.).

Os Institutos Federais vêm se consolidando e se apresentam como uma nova possibilidade na rede de ensino público federal do Brasil. Essas novas estruturas são, em parte, oriundas da experiência dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), de Escolas Agrotécnicas e Escolas Técnicas ligadas às universidades federais, instituições consolidadas e reconhecidas pela sociedade como centros de formação e produção de conhecimento, instituições essas que já tinham uma história no cenário da educação brasileira.

Atualmente, a Rede Federal é constituída por 38 institutos federais, 2 CEFETs, o Colégio Pedro II, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná e 23 escolas ligadas às Universidades Federais, totalizando mais de 650 unidades de ensino espalhadas por todo o país. Em mais de uma década de existência, a Rede Federal de Educação Tecnológica se construiu e se constituiu em referência em termos educacionais, de produção de ciência, de pesquisa e de extensão. Em termos numéricos, seu alcance é inegável; baseados nos números apresentados pela plataforma Nilo Peçanha, em 2020, toda a rede fechou com mais de 1 milhão de alunos matriculados. Desse montante, 246.684 mil são alunos do ensino médio integrado do IFs, segundo os dados mais atuais da Plataforma Nilo Peçanha (2021).

O EMI ofertado pelos Institutos atualiza ainda mais as disputas e os paradoxos que atravessam o ensino médio, em especial, a constante disputa entre qualificação para o trabalho ou formação geral. Por um lado, em termos conceituais e legislativos, o Decreto nº 5154/2004 representa um avanço (FERREIRA, 2018). Por outro, o trâmite e o debate no âmbito legislativo sobre a institucionalização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais foi, segundo Costa e Marinho (2018, p. 78), acelerado, displicente e com “[...] pouca profundidade na construção normativa [...]”, sinalizando que “[...] só houve preocupação com a aprovação da lei e não com sua aplicação”. Isso repercutiu, por exemplo, em uma expansão desleixada, com problemas em especial na interiorização (COSTA, 2018) e na indeterminação da identidade dos Institutos (FRIGOTTO, 2018). Ademais, as ambiguidades e políticas erráticas dos governos progressistas de Lula e Dilma resultaram também na coexistência do EMI com programas de formação profissional estreitamente vinculados aos interesses privados e mercadológicos, como por exemplo, o Pronatec (FRIGOTTO, 2018).

O contraste com esses limites se deve ao fato de que os Institutos têm se configurado para muitos como uma via real de elevação dos níveis de escolaridade, de acesso à cultura e de uma educação em uma perspectiva mais ampla. Como observa Frigotto (2018, p. 148):

Cabe ressaltar, todavia, que o balanço de pontos positivos da expansão, com a inclusão de milhares de jovens nessas instituições, pela geração de centenas de empregos qualificados e pela mudança que a interiorização impacta em todos os níveis, econômico, cultural e político, nas pequenas e médias cidades, é muito maior que os problemas. Ressaltamos a inclusão de quilombolas, índios e alunos provenientes de extratos populares que jamais teriam ingressado num ensino médio de qualidade e possibilidade de ensino superior sem a criação, expansão e interiorização dos IFs. Uma realidade que traz para dentro dos IFs novos valores que interpelam a cultura dominante em relação a diferentes aspectos, como os de consumo, de religião, de concepção de família etc.

Jogo de interesses, questões controversas e disputas se condensam na oferta do EMI pelos Institutos Federais, de modo que “Investigar com acuidade a história da implementação, ou não, dessas novas e originais instituições, que são os IFs, é tarefa complexa, mas fundamental para os rumos da educação profissional no Brasil” (COSTA; MARINHO, 2018, p. 78-79).

Em especial sobre a dualidade entre uma proposta de uma educação que profissionaliza mão de obra para o mercado e a oferta de uma formação humana, geral, emancipadora e cidadã,

algumas matrizes teóricas que inspiraram a proposição legal e conceitual do EMI na rede federal oferecem caminhos para se superar esse conflito. Mas existe um campo complexo de mediações entre o arcabouço teórico-normativo e a experiência dos sujeitos que implementam e vivem uma determinada orientação política. Essa condição coloca um desafio para pesquisas no campo das políticas públicas na medida em que, longe de se limitar à agência de governo e administração pública, o Estado também abarca, conforme Gramsci (1999), mediações com a sociedade civil, isto é, com o âmbito das organizações de classes sociais em disputa. Esta tese pretende focar sobre uma dessas camadas mediadoras.

A partir da análise da concepção de EMI dos docentes atuantes nos Institutos Federais de Educação, elegemos como objetivo geral evidenciar as potencialidades e limites da concepção de ensino médio integrado por parte dos docentes dos IFs, entendidos como trabalhadores coletivos.

No momento inicial de configuração desta pesquisa, foi realizada uma revisão de literatura com a finalidade de mapear e analisar parcela da produção acadêmica sobre o EMI. A partir das contatações descritas no capítulo 2 “Revisão de Literatura”, delimitamos a pergunta-problema desta tese: qual a concepção de EMI dos docentes que atuam nos Institutos Federais? Quais as práticas e ações, segundo eles, mais definem essa proposta ou servem de obstáculos para a sua realização?

A política do EMI é complexa e envolve a análise de múltiplas determinações. Longe de atribuir ao professor o sucesso ou o fracasso das políticas educacionais, consideramos que as concepções que os docentes portam sinalizam nortes teórico-políticos e práticos, que alimentam e orientam seu trabalho educativo. Discuti-las é uma tarefa importante, na medida que se interrelaciona a outras determinações objetivas e subjetivas.

Os docentes atuam na formação de novos intelectuais, pois, segundo Gramsci (2001, p. 19), “A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais dos diversos níveis”. Portanto, os docentes carregam concepções de mundo e podem, a depender de sua práxis, contribuir para formação dos intelectuais orgânicos tão necessários às classes subalternas, na busca e direção da superação de sua condição de dirigidos.

Nessa linha, nosso corpo hipotético sinaliza que as compreensões de EMI por parte dos docentes são variadas, com níveis diferenciados de complexidade. Parece-nos, por exemplo, que existem, no seio dessas compreensões, a associação do EMI à jornada de estudo integral. Nesse caso, os docentes afirmam que os entraves principais para o desenvolvimento dessa modalidade são relativos aos limites dos alunos em seu esforço e dedicação e ao acúmulo de estudos que eles têm. Consideramos encontrar também o vínculo de EMI com as práticas

curriculares de interdisciplinaridade. À semelhança de uma das vias que pode ser estimulada pela produção acadêmica, a interdisciplinaridade pode, para alguns docentes, confundir-se com a proposta de ensino médio integrado no seu todo e não como um de seus aspectos, uma necessidade no campo do real.

Portanto, em termos gerais, os docentes tomam partes ou elementos da proposta originária que compõem o EMI como a totalidade do projeto de articulação. Disso resulta um conjunto de compreensões diversas, de concepções de mundo variadas, com elementos de senso comum, com núcleos de bom senso, culminando em uma concepção de EMI ainda desagregada.

Enquanto algumas dessas compreensões podem funcionar como ponto de partida significativo para práticas pedagógicas convergentes com o amplo horizonte de luta contra a unilateralidade da formação humana sob o capitalismo, outras podem esvaziar ou simplificar esse horizonte.

Como se verá no capítulo sobre a revisão de literatura, esta tese se aproxima de algumas pesquisas que têm incluído o estudo da percepção dos docentes e de outros sujeitos dos Institutos Federais acerca do ensino médio integrado (cf. ARAÚJO, 2010; MENEZES, 2012). Evidenciaremos que a tendência predominante desses estudos ocorre partir da realidade pontual de um Instituto específico e/ou de alguns cursos de um *Campus* específico. Consideramos, porém, a necessidade de ampliar essa discussão de modo a superar esse localismo e discutir o que ocorre nacionalmente.

O aporte teórico central escolhido foi cunhado em Gramsci. No capítulo 1 “Referencial Teórico”, optamos por abordar sua vida e legado, por considerar indispensável, na empreitada de se trabalhar com esse autor, conhecer o desenrolar da sua vida e como todo o seu contexto se articula com o que ele desenvolveu enquanto intelectual. Apontamos suas elaborações em diversos conceitos, como: Estado, hegemonia, filosofia da práxis, intelectuais e mais detidamente em sua compreensão de educação e de Escola Unitária, horizonte inspirador para a criação do EMI no Brasil hoje. Além de textos clássicos do próprio autor, utilizamos alguns estudiosos e comentadores, como Fiori (1979), Manacorda (2019), Martins (2000, 2021), Schlesener (2009), entre outros. No que se refere à aproximação dos preceitos gramscianos à educação escolar, lançamos mão de clássicos pensadores do cenário nacional, como Saviani, Frigotto, Ciavatta, Ramos, Nosella, Moura, Silva, Ferreira, requisitados à medida que o objeto nos solicitava.

No capítulo 3, esmiuçamos as escolhas metodológicas, técnicas e procedimentos adotados na coleta, organização e tratamento de dados que, em decorrência da pandemia mundial de Covid-19, centrou-se em um questionário *online*. Ainda nesse capítulo, trazemos o

perfil dos docentes que responderam ao questionário. Já no capítulo 4, apresentamos e discutimos os dados a partir de dois eixos temáticos principais: as bases teóricas da educação que embasam o trabalho desses professores e as concepções de EMI que possuem.

CAPÍTULO 1

UMA NOVA ESCOLA PARA UMA NOVA SOCIABILIDADE

1.1 Gramsci e seu tempo

Antonio Gramsci (A.G) nasceu em 22 de janeiro de 1891, na província de Oristano, região da Sardenha, sul da Itália. Ainda bebê foi acometido por uma doença proveniente de uma complicação da tuberculose, o Mal de Pott, que, quando atinge a coluna vertebral, tem o efeito de deixar as pessoas corcundas. Gramsci sofreu essa e muitas outras complicações durante toda a vida, como se verá adiante.

Segundo Fiori (1979), A.G tem origem em uma família pequeno-burguesa, ao contrário do que muito se diz sobre ele, como se sua origem fosse extremamente humilde desde sempre. Seu pai Francesco Gramsci era um diretor de Departamento de Impostos, e sua mãe Peppina Marcias também era herdeira de pequeno proprietário e coletor de imposto. Eles tinham até então uma condição financeira estável, tiveram sete filhos. Porém, em 1898, seu pai foi preso, acusado de peculato nesse departamento que gerenciava. A partir daí, a família começou a enfrentar uma grande pobreza e privação financeira, a ponto de A.G precisar parar de estudar para contribuir com o sustento familiar.

Em sua minuciosa busca pelo Gramsci homem, Fiori (1979) apura que surgiram aqui seus primeiros ímpetos de revolta, pela pobreza de sua família e sua total impossibilidade de estudar. Descrito como discreto, A.G se fechava e se isolava ainda mais.

Somente em 1905, Gramsci retomou os estudos. Entre 1908 e 1911, concluiu o Liceu na cidade de Cagliari, o que seria equivalente ao ensino médio. Neste período, começou a se envolver em movimentos estudantis e a questionar a sociedade capitalista. A.G passava as noites em seu quarto. Nesse período, morava com seu irmão mais velho, Gennaro, que já tinha prestado o Serviço militar em Torino, havia voltado socialista militante, juntando-se a outros jovens socialistas da Sardenha. Por vezes, Gramsci estava junto ao irmão, o que proporcionou acesso a vários livros, panfletos, jornais, que ele passava as noites lendo. Data daí suas primeiras aproximações com Marx (FIORI, 1979).

Ainda em 1911, inscreveu-se na Faculdade de Letras na Universidade de Turim, por meio de uma bolsa concedida aos estudantes pobres da Sardenha. Mudou-se, portanto, da ilha para o continente. Ao chegar a Turim, deparou-se com grandes diferenças culturais e econômicas. Fiori (1979) demonstra, por meio de cartas até então inéditas de A.G para sua família, o quão estava assustado com a nova cidade e o quanto as condições econômicas de

extrema pobreza e seu primeiro inverno o maltrataram e debilitaram sua saúde. É neste contexto de muita dificuldade, sem ao menos ter roupas adequadas para as condições ambientais de Turim, sentindo-se em uma solidão pungente, que se deu seu início na Universidade.

De acordo com Fiori (1979), no começo de 1913, não apenas Turim, mas a Itália como um todo começou a experimentar movimentos e greves dos trabalhadores das empresas automobilísticas, que se seguiram firmes e coesas apesar das inúmeras ameaças por parte dos empresários. A cidade vivia esse clima, Gramsci não estava alheio, conversava vez ou outra com os trabalhadores e surgem daí os primeiros contatos com a classe trabalhadora e a luta sindical. Aproximou-se das lideranças do Partido Socialista Italiano (PSI), do qual nesta época já era membro. Juntavam-se em rodas de conversa e debates socialistas. Publicou seu primeiro artigo em jornal, mas, em seguida passou dois anos com crises profundas, em estado de saúde debilitado, isolado, nem mesmo escrevendo a sua família. Não conseguiu prestar os exames finais da universidade; não concluiu, portanto, seu curso superior; abandonou-o em 1915, passando, assim, a dedicar-se inteiramente às atividades jornalísticas.

Já publicando bastante, sobre a 1ª Guerra, sobre seu fim e reflexos, sobre a Revolução Russa, os rumos da Itália, passou a trabalhar em 1918 exclusivamente para o jornal *Avanti*. Fiori (1979) relata que, nesse período, A.G estava melhor, mais encorajado, com ar de vitalidade, talvez fruto do instigante trabalho que desenvolvia. O autor inclusive destaca que, junto do trabalho jornalístico, Gramsci começou se interessar por teatro, escrevendo críticas muito esperadas de peças teatrais.

O fim da guerra deixou marcas profundas na Itália. Muitos mortos, mutilados, doentes e problemas aprofundam ainda mais a miséria e as condições de vida da população. A Itália ficara ao lado dos vencedores da guerra, mas poucas de suas reivindicações foram atendidas mediocrementemente. Instaura-se um clima que de crise política, econômica e social.

Nesse contexto, o PSI também passava por crises por coexistir dentro do partido alas muito distintas, reformistas, de centro, de esquerda, mais radicais. Vivendo essas questões internas, Gramsci e alguns poucos companheiros fundaram o *L'Ordine Nuovo*, em 1919, uma publicação independente do PSI. Gramsci demonstrou, já na primeira publicação, sua ligação com os ideários da Revolução Russa, com Lenin e contra o reformismo (MAESTRI; CANDREVA, 2001).

Até então um quase desconhecido no cenário socialista italiano, através das publicações de diversas edições seguidas no *L'Ordine Nuovo*, Gramsci desenvolveu uma estratégia de luta do proletariado. Ele conseguiu organizar os conselhos de fábricas, cujos rumos seriam votados e definidos pelo conjunto de todos os trabalhadores, de todo o proletariado, não somente pelos

sindicalizados, independente do partido ao qual pertencesse. Ele propôs um caminho não para negociar com o capital, não para reformar, mas para superar a ordem burguesa.

Nessas circunstâncias, a Itália passou por uma onda ainda mais revolucionária que levou a ocupação das fábricas e controle da produção por parte dos trabalhadores. Em meados de 1920, junto a esse movimento dos conselhos de fábrica, a greve geral alastrou, tornando-se, naquele contexto, o mais próximo que país podia experimentar de uma revolução proletária. Porém, o próprio PSI, seus reformistas e os sindicatos sentaram-se com os patrões, e acabaram chegando a um acordo: desocuparam as fábricas em função de aumento de salários, alguns dias de férias, critérios de estabilidade. Apesar desse acordo, o saldo que ficou aos patrões foi de que eram desnecessários à produção e de que havia uma linha muito tênue entre garantir a propriedade privada como realmente sendo suas, pois desempenhavam um papel parasitário, como explicam Maestri e Candreva (2001).

A classe patronal entendeu que ou derrotava o mundo do trabalho ou poderia facilmente ser ceifado. Sob essa ótica, começaram a crescer fortemente na Itália as ofensivas de caráter antidemocráticas, fascistas. No fim de 1920, o movimento *fascio mussoliniano* ganhou força, aliados e financiadores.

Gramsci se encontrava no meio do turbilhão do PSI, a verdade é que o partido era fracionado, dividido e tomado por reformistas. Inclusive dentro de seu próprio grupo, A.G divergia dos mais próximos, pois carregava consigo a certeza de que a chave da revolução estava na união da luta dos trabalhadores do Norte com os camponeses do Sul. Ele partia de três argumentos principais para tal defesa: a falta de adesão dos camponeses à luta socialista, pois tinham medo de ter que dividir o pouco que tinham, ou que ainda teriam; a forte afinidade destes com os partidos conservadores; além de ser dessas regiões com o maior número de jovens cooptados para as Forças Armadas do governo. Minar isso era importante para o advento da revolução.

A questão meridional, ou seja, a questão do sul Italiano foi uma questão importante na vida e na obra de Gramsci. Resumidamente, refere-se à discrepância entre o Sul pobre, agrário e atrasado da Itália, e o Norte, desenvolvido, prospero e industrial. Nascido no Sul, A.G experimentou de perto sua miséria, seu atraso e subserviência; por tempos acreditou que essas condições eram decorrentes da ignorância dos camponeses, de sua inabilidade, uma espécie de naturalização das condições. Ainda jovem, Gramsci passou a entender que talvez a situação não era bem essa. Antes de sua saída da ilha para continente, já começou a se livrar dessas concepções, posicionando-se contra o protecionismo, sendo a favor do livre comércio, por compreender que esse era um projeto do capital que em nada beneficiaria os camponeses. Mais

tarde, quando se mudou definitivamente para Turim, ou seja, para o Norte, fincou ainda mais a sua posição. Existia uma exploração do Norte sobre o Sul, ele denominava inclusive como uma dominação colonialista dos industriais, a subjugação da população do sul meridional aos seus interesses.

No bojo de todas essas divergências e tomada de posição do PSI em “trair” os interesses dos trabalhadores, de uma Itália em crise social, econômica e política, foi fundado o Partido Comunista da Itália (PCI), alinhado à Internacional Comunista comandada pela Rússia. Em 1922, Gramsci foi eleito para representar o partido na Executiva Internacional em Moscou. Fiori (1979) destaca que ele chegou a Moscou muito cansado, abatido pelos longos problemas políticos e com sua própria vida, estava mal de saúde, principalmente em termos psíquicos. Seus companheiros da Internacional logo perceberam seus rompantes, ataques de nervos, o que os motivaram a interná-lo em um sanatório. Foi aí que Gramsci, um jovem adulto de 31 anos, que não havia se aberto a ninguém até então, conheceu sua futura esposa Giulia Schucht, com quem teria 2 filhos.

Quanto à situação italiana, a crise e o avanço fascista eram impulsionados pela falta de coesão de uma oposição, que seguia fragmentada e inoperante. Gramsci como membro da Internacional trabalhava com os companheiros, buscando uma solução para a organização da ofensiva. A Internacional propunha a junção de todos os partidos contra o de Mussolini. Apesar de ser sempre favorável à união, A.G propôs nesse caso a junção do PCI com os socialistas do PSI, deixando de lado os reformistas, centristas e direitista.

Em 1923, com o avanço do fascismo, vários companheiros de Gramsci foram presos na Itália, e a Internacional propôs uma nova eleição para o partido na Itália. Para tanto, enviou Gramsci a Viena, de modo a ficar mais próximo de seu país, podendo comandar a reorganização de seu partido e dirigir a nova sede da Internacional Comunista na Suíça. Segundo Maestri e Candreva (2001), depois de deixar Moscou, a estadia de A.G em Roma, segundo ele próprio definiu, foi pouco produtiva, não apenas por sua saúde debilitada, mas também por ter sido obrigado a se separar de Giulia; seu sofrimento aumentou quando descobriu que deixou a mulher grávida de seu primeiro filho.

Em Viena, A.G seguiu acompanhando os primeiros sinais de crise da Rússia Soviética. Ocupava-se nesse momento em escrever sobre a necessidade de superação de organização da classe trabalhadora com vieses reformista, que ele chamava de “aristocracia operária”, afirmava que este era trabalho complexo. Ainda em Viena, conseguiu se eleger deputado pelo Partido Comunista em 1924, retornando, assim, a Roma, com a missão de tentar reorganizar as forças comunistas.

Em 10 de junho de 1924, Matteotti um deputado de oposição ao fascismo foi capturado e morto pelo governo italiano. Sobre tal fato, publicou um artigo chamado “Abaixo o governo dos assassinos”. Os deputados antifascistas deixaram o Parlamento em protesto a essa morte. Apesar deste pequeno esforço de união, logo os parlamentares perceberam que, de fato, essa união não se concretizaria. Em meio ao caos, nasceu em Moscou em 10 de agosto de 1924 seu primeiro filho chamado Délío. Segundo Fiori (1979), o primeiro nome escolhido era Lev, mas achando o peso do nome muito forte, Gramsci troca a escolha.

A.G defendeu naquele contexto que a única saída era uma luta dos trabalhadores pela via do PCI sem a aliança com outros partidos. A luta não veio; o fascismo ao contrário seguiu forte, instaurando-se a ditadura pelas mãos de Mussolini em 1925. Ainda naquele ano, Gramsci retornou a Moscou para reunião da Internacional Comunista e finalmente pôde conhecer seu filho e rever Giulia, porém, voltou logo a Roma. Ainda naquele ano, dois fatos foram importantes na vida de Gramsci. Em maio, fez seu primeiro aparte no parlamento, momento em que discutiu diretamente com Mussolini pela ocasião da proposta de lei do governo contra a Maçonaria que, segundo Fiori (1979), tinha a intenção de atingir todas as organizações, principalmente a oposição. Já para Maestri e Candreva (2001), tal lei tinha fortes indícios da forte relação entre o fascismo e o Vaticano.

Na ocasião, com sua voz muito baixa, dificilmente audível, devido à inexistência na época de serviço de ampliação do som, lembrou que a maçonaria era uma instituição burguesa, que o fascismo almejava e entraria em acordo com ela. Denunciou que a lei, nos fatos, destinava-se a agradar a Igreja e, sobretudo, a facilitar a repressão das “organizações operárias” (MAESTRI; CANDREVA, 2001, p. 105).

Sua esposa Giulia com seu filho e sua cunhada foram instalados em um apartamento, enquanto ele continuou em seu antigo quarto, pois temia-se pela segurança de sua família. Eles nunca saíam juntos. Em 1926, nasceu seu segundo filho, Giuliano.

Apesar das diversas insistências para que A.G deixasse o país, devido ao avanço do fascismo, ele não o fez. Acredita-se que Gramsci confiou naquele momento no respeito às leis, na sua imunidade parlamentar. Contudo, contrariando sua confiança, foi preso em 8 de novembro de 1926.

Seu julgamento ocorreu só em 1928: foi condenado a 20 anos, 4 meses e 5 dias de reclusão. Somente em 1932, teve sua pena reduzida para 12 anos e 4 meses. Permaneceu preso em torno de 11 anos.

A prisão foi um completo martírio: mal de saúde, sozinho, com pouco contato com a família. O maior contato era com sua cunhada Tatiana Schucht, irmã de Giulia, cujo esforço para manter proximidade com ele fez dela seu maior elo com a vida externa à prisão.

Gramsci passou por algumas instituições de reclusão desde a ilha de Ustica, Milão a Turi, onde ficou um período maior. Em 1934, conseguiu autorização para ser transferido para uma clínica de tratamento em Formia. Seu estado de saúde era deplorável. Em outubro do mesmo ano, conseguiu liberdade provisória a ser cumprida em uma clínica, foi transferido para Roma. Morreu em 1937 aos 46 anos.

Todo a obra de Gramsci é póstuma. Os *Cadernos do Cárcere*, como são conhecidos seus escritos, foram produzidos inteiramente dentro das prisões. Tudo começou em 1929, quando teve autorização para portar lápis e papel. Os *Cadernos* são, ao todo, composto por 29 volumes (mais 4 de traduções). O próprio Gramsci os dividiu em “especiais” e “miscelâneos”. Em geral, os primeiros agrupam temas específicos, mais direcionados; já os miscelâneos reúnem notas sobre assuntos diversos.

É importante pontuar as especificidades de edição e publicação dos *Cadernos*, que foram publicados em diversas línguas. Segundo Coutinho (1999), como nada foi publicado pelo próprio Gramsci, a forma como foram organizados e tornados públicos tem tamanha relevância, assim como seu conteúdo.

Segundo Maestri e Candreva (2001), os escritos foram entregues diretamente a sua cunhada Tatiana que, a princípio, os numerou em algarismos romanos e mandou para Rússia. Martins (2021) destaca que essa numeração não seguiu nenhuma datação ou temática. Sabe-se que A.G escrevia em vários cadernos ao mesmo tempo, ele mesmo deu uma divisão:

[...] “cadernos miscelâneos”, que guardam notas sobre temas variados (Cadernos de 1 a 9, 14, 15 e 17) e “cadernos especiais”, geralmente mais tardios, nos quais Gramsci agrupou assuntos específicos de cadernos miscelâneos, por vezes reproduzindo parágrafos, com poucas alterações, fundindo-os ou dando-lhes novas redações (Cadernos de 10 a 13, 16, 18, 19 e 20 ao 29) (MARTINS, 2021, p. 4)

A primeira edição foi intermediada por Palmiro Togliati e Felice Platone, que optaram por organizar por temas e não em sua ordem de redação, resultando em 6 volumes temáticos, conhecida como “edição temática”, publicada entre os anos 1940 e 1950. Existem muitas polêmicas e ressalvas direcionadas à essa primeira publicação dos *Cadernos*, muito em virtude dessa decisão editorial por temas fragmentados. Seguindo a linha que Coutinho (1999) adota, não há que se questionar a importância história da “edição temática”, todavia:

[...] apesar do indiscutível valor histórico da “edição temática”, vários estudiosos gramscianos começaram rapidamente a chamar a atenção para a necessidade de uma nova edição dos *Cadernos*, que os reproduzisse na ordem em que haviam sido escritos, que indicasse claramente (na medida do possível) o seu ordenamento cronológico (COUTINHO, 1999, p. 27)

O novo projeto editorial foi publicado em 1975, conduzido por Valentino Gerratana, denominado de “edição crítica”, mais conhecido como “edição Gerratana”. São 4 volumes: os três primeiros compreendem os 29 cadernos e o quarto totalmente voltado ao aparato crítico, citações de autores, fatos que Gramsci utilizou, entre outros assuntos. Essa versão foi relançada por uma editora mais próxima de seu partido em 1977, com alguns enriquecimentos.

Semelhante à superação da edição temática pela crítica, Coutinho (1999) aponta que essa também sofreu uma investida pela chamada “edição nacional”, proposta de Gianni Francioni e patrocinada pelo governo italiano. Francioni apoia uma nova cronologia, além de subdividir os Cadernos em subpartes: “Finalmente – o que é mais importante –, Francioni propõe que os “cadernos miscelâneos” e os “cadernos especiais” sejam claramente separados” (COUTINHO, 1999, p. 30).

Por fim, destacamos que Coutinho (1999) enaltece a importância interminável da edição Gerratana - que é ainda hoje a mais citada internacionalmente – e se tornou base para a edição brasileira, mesmo tendo ela incorporado alguns elementos da publicação de Francioni e também da edição temática.

1.2 Gramsci e a educação

Desde a infância, as questões educacionais mobilizaram Gramsci e o acompanharam ao longo de sua vida. O objetivo desta seção é destacar alguns momentos e fatos que o levaram a escrever sobre o tema.

Como já detalhado, em razão da prisão de seu pai, Gramsci foi obrigado a abandonar a escola ao fim do primário para trabalhar; permaneceu nessa condição por dois anos, estudando apenas em casa. Fiori (1979) aponta que os primeiros ímpetus de revolta datam desse momento, quando percebeu que a falta de dinheiro e de condições minimamente dignas o impediam de frequentar a escola.

Quando retomou os estudos para terminar o ginásio, sentiu, mesmo tendo pouca idade e experiência, que aquela escola no sul italiano era muito atrasada e ruim. Ele escreve isso anos

mais tarde, nas muitas correspondências que troca com seus familiares. Em uma das cartas ao filho Giuliano, ele assinalou: “O sistema escolar que frequentei era muito retrogrado” (GRAMSCI *apud* MANACORDA, 2019, p. 23).

Manacorda (2019) demonstra que de fato essa é uma preocupação para o Gramsci criança, jovem e aquele mais maduro, com seus escritos e posições políticas mais bem definidas. O primeiro escrito organizado que se tem notícia de A.G é um ensaio escolar de 1910, intitulado “Oprimidos e opressores”. Ainda nesse mesmo período, Manacorda (2019) destaca o artigo que ele escreve para homenagear a morte de Renato Serra. Nele, encontra-se sua primeira avaliação da relação educativa nas escolas daquele período: “[...] as deplorações contra a falta de relações humanas entre professores e alunos” (MANACORDA, 2019, p. 27).

Um pouco mais maduro, no período que já havia abandonado a Universidade, momento que o leva de vez e definitivamente para atividade jornalística e política, em meados de 1917, Gramsci escreveu sobre a Revolução Russa e demarcou pontualmente seu lugar. Manacorda (2019) considera que os escritos sobre política escolar, orientações pedagógicas tornam-se cada vez mais frequentes. Tais aspirações estão no germe do que Gramsci afirmará para o resto de sua vida: a necessidade de uma renovação cultural ideológica para o proletariado.

Não parece exagerado afirmar que, com sua maior aproximação com a Internacional Comunista, com a Revolução Russa, maior seu interesse em buscar uma alternativa a tudo que ele já vira e experimentara em termos educacionais/culturais. Com a criação do Partido Comunista da Itália (1921) e a fundação do *Ordine Nuovo*, em 1919, Gramsci passou a se ocupar insistentemente com a organização e a promoção cultural. Manacorda (2019) destaca seu envolvimento nas seguintes atividades: a Escola de Cultura e Propaganda Socialista (1919), o Grupo de Educação Comunista (1920), o Instituto de Cultura Proletária, seção italiana (1921).

Nessa aproximação com a Rússia, Gramsci teve seu momento de ir além da crítica ao modelo de escola burguesa, empenhando-se fortemente na construção positiva de alternativas para a realidade italiana, baseando-se principalmente na experiência bolchevique, cujo detalhes pôde ver de perto em sua estada por lá.²

Já no seu retorno para Itália em 1924, retomou o *Ordine Nuovo*, agora quinzenal, dedicando-se novamente à campanha em favor da necessidade de uma nova organização da

² A Escola Unitária de Gramsci tem inspiração na reforma educacional russa. Segundo Martins (2021), “a escola única do trabalho” foi incorporado pelo Partido Comunista Russo com o objetivo de produzir um novo ser humano, uma nova cultura, sociabilidade geral e politécnica. Volta-se a citar no texto essa ligação que, de antemão, deixamos registrada. Martins explica que Gramsci fez o exercício de tradução da experiência russa de escola única de trabalho para o contexto italiano, algo semelhante ao que faz a Pedagogia histórico-crítica no Brasil a partir da proposta gramsciana de escola unitária.

cultura para o proletariado. Manacorda (2019) menciona duas atividades com as quais Gramsci esteve envolvido nesse período: um curso para organizadores e propagandistas do partido por correspondência (1924); e, em 1925, preparação de algumas lições para a escola do partido. Foi árduo na tarefa de educar os militantes. Esse período foi de ascensão e firmamento do fascismo. Mesmo sendo outros os temas de maior relevância naquele contexto, as questões culturais continuavam sendo tratadas por ele de alguma maneira.

Com sua prisão pelo regime fascista, em 1926, sua forma de contato com o mundo exterior foi principalmente pelas cartas, que começaram a ser escritas muito antes da autorização para que ele pudesse iniciar seus estudos dentro da prisão em 1929. Nas correspondências trocadas, a temática educação e a escola estiveram presentes em muitos momentos.

No período do cárcere, Manacorda (2019) menciona uma experiência na ilha de Ustica, sobre a qual Gramsci relata em suas cartas à cunhada. Trata-se de uma escola de iniciativa dos prisioneiros, uma escola de cultura geral, onde Gramsci foi aluno, mas também professor. Ele também trocou cartas sobre isso com um amigo, uma espécie de manual para todo encarcerado, nas palavras dele. Para que não perdessem tempo, os prisioneiros deveriam estudar línguas modernas, por ser fácil de ter acesso a livros e bibliotecas nas cadeias, apesar de serem constituídas de doações aleatórias, tornando-as bastante desconexas.

Manacorda (2019) atenta que, mesmo antes do cárcere, Gramsci dá outras sugestões minuciosas sobre trabalho e estudos, ou seja, é próprio dele essa preocupação pedagógica, de direcionamentos minuciosos sobre os caminhos a se traçar para um determinado estudo. Em todas essas proposições pedagógicas, observa-se o mesmo rigor e severidade, típicos dele até nos momentos mais adversos: “[...] saber refletir e produzir, intelectualmente, até mesmo nas condições de inércia e de isolamento no cárcere” (MANACORDA, 2019, p. 68).

A relação de Gramsci com as questões educacionais e pedagógicas também se materializa na preocupação com a educação de seus filhos e sobrinhos, amplamente presente em suas cartas:

[...] pode-se avaliar a importância da educação no contexto da reflexão gramsciana, que assume uma dimensão particular nas cartas, visto que se trata de familiares dos quais lhe foi retirada a convivência e que representam a geração futura educada em contextos diversos e em estruturas sociais diferentes (SCHLESENER, 2009, p. 129).

Em termos familiares, Gramsci se preocupou com duas vertentes educacionais distintas: uma soviética e outra sarda. A primeira em razão dos dois filhos, que moravam com a mãe na União Soviética, e a segunda em decorrência de seus sobrinhos.

Em relação aos sobrinhos, ele se importa com a formação do caráter, com a aprendizagem do dialeto e de outras línguas. A.G frisava que a disciplina era fundamental para eles; ela não poderia ser coercitiva, mas sim formadora de caráter. Já em relação à aprendizagem do dialeto, Schlesener (2009) interpreta que Gramsci se referia à necessidade de enraizamento de uma criança em sua cultura, maneira de criar memórias afetivas de seu passado, que são acessadas por toda a vida, além da relevância de se aprender mais de uma língua diferente da nativa, como modo de ampliar sua concepção de mundo e bem conhecer o “espírito” de um povo.

A linguagem foi assunto discutido por Gramsci atentamente. Apesar de considerar importante saber seus dialetos, afirmava ser primordial conhecer outras línguas ou, pelo menos, saber profundamente sua própria língua nacional. Um dialeto é uma linguagem muito específica de um determinado grupo. Se o conhecimento de uma pessoa se limitar a isso, fatalmente sua concepção de mundo será empobrecida, anacrônica e engessada.

A rigor, Gramsci preza o estudo de latim e grego que, segundo ele, exigia responsabilidade e compromisso, assim como permitia analisar historicamente os fatos. Considerava esses estudos primordiais como parte da escola clássica no contexto que vivia e como parte de uma oferta de educação ideal, cujo objetivo final consistia no diálogo entre as civilizações antigas e a moderna: “Aprendia-se para conhecer diretamente a civilização dos dois povos, pressuposto necessário da civilização moderna, isto é, para ser e conhecer conscientemente a si mesmo” (GRAMSCI, 2001, p. 46).

Toda linguagem expressa os elementos de uma cultura e de uma concepção de mundo. A.G chamava a atenção, portanto, para a necessidade do alargamento da leitura via outras linguagens para se ter contato com vidas culturais diversas e, conseqüentemente, com concepções diversas e universais:

Uma grande cultura pode traduzir-se na língua de outra grande cultura, isto é, uma grande língua nacional historicamente rica e complexa pode traduzir qualquer outra grande cultura, ou seja, ser uma expressão mundial. Mas, com um dialeto, não é possível fazer a mesma coisa (GRAMSCI, 1999, p. 95).

Ao receber um bilhete de sua sobrinha Mea, ele respondeu diretamente aos que dela cuidavam, ponderando que os erros ortográficos da menina eram tamanhos, que o fazia pensar que todos descuidaram da sua educação, não lhe dando condições de adquirir qualidades sólidas e fundamentais para seu futuro. Gramsci também pontua que muitas bolsas de estudos não eram permitidas a mulheres; por isso, precisavam ser mais tenazes e persistentes, se não superiores aos meninos, para conseguirem se destacar no futuro e competir com os homens (SCHLESENER, 2009).

Quanto à formação de seus filhos Délio e Giuliano – o último nunca chegou a conhecê-lo pessoalmente –, Gramsci guardava, desde as primeiras cartas, apreensões semelhantes com as dos sobrinhos quanto à aquisição de hábitos de disciplina, sempre explicitando que ela é uma faculdade que não pode sobrepor às capacidades individuais e criativas da criança. Mas o contexto dos filhos era diverso ao dos sobrinhos, pois estavam na União Soviética, o que aguçava ainda mais o interesse de A.G pelos caminhos percorridos a partir de dois interesses: a educação dos filhos e a educação no regime socialista, em cujo desenvolvimento ele tinha altas expectativas.

Gramsci pensava a educação de maneira não utópica, a disciplina como princípio objetivo e necessário para o desenvolvimento pleno da criança, mas sem abafar as inclinações e individualidades pessoais. Para ele, era tarefa do educador e dos pais garantir esse pleno desenvolvimento, o desenvolvimento harmonioso de todas as faculdades práticas e intelectuais.

Por isso, pode-se dizer que, na escola, o nexa instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos; e é também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior (GRAMSCI, 2001, p. 44).

Em relação aos filhos, Gramsci tentava de longe conhecê-los, buscando nas correspondências trocadas com o próprio Délio saber como ele estava crescendo e se desenvolvendo. Tentando em muitos momentos, passar suas próprias experiências de infância para ajudar a direcioná-los.

Nesta seção, como se percebe, a tentativa foi exemplificar e pontuar quais os fatos e momentos a educação se tornou uma questão para Gramsci, tanto em suas relações pessoais, como profissionais, sem ainda adentrar, com profundidade, em suas concepções. Esse esforço

ocorrerá no próximo item na qual serão apontadas as relações dos conceitos gramscianos tendo em vista as necessidades de abordagem de nosso objeto em particular.

1.3 Estado, hegemonia e os intelectuais

Compreender o EMI como uma política pública no rol das propostas estatais implica indagar-se sobre o papel do Estado na sociedade capitalista moderna. Como se sabe, Gramsci desenvolveu uma concepção de Estado integral, largamente conhecido como “ampliação do conceito de Estado”, ao entrelaçar, de modo dialético, a sociedade civil e sociedade política, a força coercitiva e a persuasão. Assim, ele concebe o Estado para além de sua dimensão de governo e estruturas burocráticas que, pela força e coerção, constrói regulamentações jurídicas, normas morais e impõe o domínio ético-político e cultural da classe dominante e dirigente sobre as classes subalternas. Gramsci faz ver que os processos de dominação das sociedades capitalistas modernas são complexos, na medida em que a regulamentação coercitiva do governo se relaciona com a atividade econômica, própria da sociedade civil, isto é, das diferentes organizações sociais em suas disputas de classe e frações de classe. A sociedade civil, como explicam Martins e Groppo (2010, p. 108), “[...] se constitui justamente na articulação dialética entre infraestrutura e superestrutura jurídico-política e ideológica”.

Portanto, a partir das relações materiais, a hegemonia de uma classe sobre outra também se passa pelo consenso, isto é, pelo direcionamento intelectual e moral da classe hegemônica ao incutir sua concepção de mundo. Por esse caminho, Gramsci realça, em sua concepção, o Estado como espaço de disputas e conflitos, sem perder o seu caráter de classe.

Se é verdade que nenhum tipo de Estado pode deixar de atravessar uma fase de primitivismo econômico-corporativa, disso se deduz que o conteúdo da hegemonia política do novo grupo social que fundou o novo tipo de Estado deve ser predominantemente de ordem econômica: trata-se de reorganizar a estrutura e as relações reais entre os homens e o mundo econômico ou da produção. Os elementos de superestrutura só podem ser escassos e seu caráter será de previsão e de luta, mas com elementos "de plano" ainda escassos: o plano cultural será principalmente negativo, de crítica do passado, tenderá a fazer esquecer e a destruir: as linhas da construção serão ainda "grandes linhas", esboços, que poderiam (e deveriam) ser modificados a cada momento, para ser coerentes com a nova estrutura em formação (GRAMSCI, 2007, p. 286).

Como se percebe, Gramsci não abandona e nem subestima – como é acusado por muitos – o papel da infraestrutura econômica e a luta de classes no interior da teoria marxista, o que

ele faz é acentuar a relação dialética entre a economia e a superestrutura (religião, imprensa, aparato jurídico, escolas etc.).

A seu ver, para o a conquista e manutenção da hegemonia de uma classe, é preciso não apenas o domínio dos meios econômicos, mas também dos demais aparatos – a superestrutura. Essa problematização foi feita por Gramsci a partir do capitalismo de seu tempo, do contexto europeu, mais especificamente da Itália que, a partir da segunda década do século XX, vivenciou uma mudança na dinâmica das relações sociais, as quais incidiram diretamente no vínculo entre estrutura e superestrutura (MARTINS, 2013).

Parece-me que o que de mais sensato e concreto se pode dizer a propósito do Estado ético e de cultura é o seguinte: todo Estado é "ético na medida em que uma de suas funções mais importantes é elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, nível (ou tipo) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes (GRAMSCI, 2007, p. 284).

Assim sendo, no século XX, o Estado não deixa de servir à classe burguesa, o que se experimenta é uma mudança de sua configuração. Não se apoiando somente na “sociedade política” e nos meios coercitivos, amplia sua dominação para “sociedade civil” ou, como denomina Gramsci, para a superestrutura. Foi preciso emplacar concepções de mundo “que pudessem orientar a vida individual e coletiva dos integrantes da totalidade social, de acordo com os interesses e as necessidades da burguesia como classe hegemônica, com vistas a mantê-la como classe hegemônica” (MARTINS, 2013, p. 16). Isso envolvia ampliar essa hegemonia para outras dimensões, éticas, culturais, sociais, psicológicas e educacionais.

Gramsci (2001) afirma que a ideologia hegemônica se replica via sociedade civil, por meios ideológicos, mas observa que isso ocorre também via sociedade política, tendo em vista a objetividade da vida social. Identifica, portanto, o Estado como em uma relação dialética entre a sociedade civil - consenso e a sociedade política - força na qual essas esferas societárias se diferenciam e se articulam, constituindo um bloco histórico que assegura o domínio econômico e ético-político.

A educação, desse modo, se localiza nesse emaranhado de aparatos para além dos aspectos econômicos, mas nunca descolado desses. Insere-se na relação dialética entre estrutura e superestrutura, sem se desvincular da realidade material. Ela cumpre um papel determinante como reprodutora da ideologia hegemônica para as massas “A escola como função educativa positiva e os tribunais como função educativa repressiva e negativa são as atividades estatais

mais importantes neste sentido [...]: que formam o aparelho da hegemonia política e cultural das classes dominantes” (GRAMSCI, 2007, p. 284).

Todavia, Gramsci entendia que, se transformada, também ofereceria bases para a superação dessa dominação. “Transformando-a, pode tornar-se um significativo instrumento de elevação do nível intelectual e moral das massas, umas das condições subjetivas para que o sujeito atue junto às condições objetivas de forma a viabilizar o processo revolucionário” (MARTINS, 2000, p. 13).

Nos processos de superação da sociedade capitalista, ganha relevância a atividade dos intelectuais. Gramsci não os define conforme a compreensão comum que os associa apenas ao trabalho “pensante”, não manual. Segundo Martins (2013), o fio condutor da definição gramsciana reside no papel que esses intelectuais empregam na disputa pela hegemonia entre as classes.

Gramsci observa que, para a consolidação do capitalismo, a Itália necessitou criar um consenso nacional em prol de um país urbano e industrial: “Sem essa nova visão de mundo, ficaria difícil criar as condições para o desenvolvimento do capitalismo na península italiana” (MARTINS, 2013, p. 137). A função de consolidar essa nova visão e garantir a burguesia como classe dirigente ficou a cargo dos intelectuais que Gramsci (2001) denominou de “intelectuais de tipo orgânico”.

Ao cunhar o conceito de intelectual orgânico, Gramsci demarca fortemente a diferença entre esse e os intelectuais tradicionais. Gramsci (2001) se contrapõe à compreensão comum de que os intelectuais são um grupo autônomo, liberados e independentes da política e das classes sociais. Afastou-se, portanto, da visão segundo a qual “[...] os intelectuais acreditam ser “independentes”, autônomos, dotados de características próprias” (GRAMSCI, 2001, p. 17).

Aos intelectuais orgânicos vinculados às classes subalternas cabe, portanto, segundo Gramsci, assumir diversas ações na superação da sociedade de classes, de organização das classes subalternas para luta. A educação, segundo Gramsci, tinha função primordial, de formar nas classes subalternas novos intelectuais e dirigentes capazes de dirigir os até então dirigentes: “A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais dos diversos níveis” (GRAMSCI, 2001, p. 19).

A partir dessa reflexão, consideramos os docentes dos IFs, sujeitos de nossa pesquisa, como intelectuais que carregam concepções de mundo e, a depender de sua práxis, exprimem os interesses sociais dos quais são porta-vozes. Como tal, contribuem para a formação de novos intelectuais necessários sob a perspectiva que atuam.

A criação do EMI foi preconizada por legislações pertinentes, documentos e orientações oficiais de governo, nutridas por aspirações, ideários e horizontes políticos progressistas. Contudo, o EMI está longe de ser definitivo. Gramsci nos faz perceber que o campo das políticas públicas está sempre em disputa e nunca se coloca de modo definitivo e dado. Por essa razão, torna-se relevante investigar como os diferentes sujeitos envolvidos nessa política se comportam diante dela. Em nosso caso particular, há que se buscar entender as concepções que os docentes portam, a partir das quais orientam sua práxis.

O conceito de práxis nos sinaliza ainda mais o quão importante se faz entender as concepções docentes em relação ao EMI, concepções que se entrelaçam com suas práticas no seu trabalho. Segundo Saviani (2016), a atividade humana pode ocorrer independentemente do grau de consciência que se tem; porém, a consciência da modificação das circunstâncias ou do próprio homem por meio de suas ações só pode ser considerada práxis. A práxis é um conceito dialético que sintetiza teoria e prática, pode ser definida como a prática humana fundamentada teoricamente: “A identificação de teoria e prática é um ato crítico, pelo qual se demonstra que a prática é racional e necessária ou que a teoria é realista e racional” (GRAMSCI, 1999, p. 260).

Nos *Cadernos*, Gramsci dialoga, de modo crítico, com as concepções de mundo de maior alcance naquele momento histórico. O idealismo de Hegel considerava a atividade humana essencialmente teórica, diluindo a prática na teoria, cujas bases foram transformadas numa ideologia política, o liberalismo. Já o pragmatismo concebe a atividade à luz da prática sensível, percorrendo o caminho contrário, dissolvendo a teoria na prática:

Mas se constituiu uma corrente e um partido chamado especificamente de “liberal”, que transformou a posição especulativa e contemplativa da filosofia hegeliana numa ideologia política imediata, num instrumento prático de domínio e de hegemonia social [...] (GRAMSCI, 1999, p. 301).

Distanciando-se dessas duas perspectivas filosóficas, Gramsci defende o conceito de práxis, a unidade dialética entre teoria e prática, e reinterpreta o materialismo histórico-dialético como a própria “filosofia da práxis”, filosofia da história que não poderia se desenvolver como uma teoria contemplativa, descolada dos acontecimentos mundanos, conflituosos e da prática humana.

Segundo Noronha (2010), quando entra no campo da práxis, colocando-se a serviço da transformação da sociedade, a filosofia passa a situar-se como práxis revolucionária. No campo da produção do conhecimento, a autora defende a práxis como ponto de partida, pois a relação

teoria e prática remete ao vínculo entre sujeito e objeto no interior desse processo, a saber: um sujeito histórico que se relaciona com o objeto que, ao mesmo tempo, se constrói e é construído.

O conceito de práxis implica, portanto o conceito de sujeito não como um ser passivo, mas como um ser social que age no mundo com o objetivo de transformá-lo de acordo com um fim. A relação dialética sujeito-objeto tem como pressuposto que a teoria se altera no trânsito com a realidade, assim como esta se altera com a teoria. Em outras palavras, é preciso transformar a “verdade prática” (âmbito da aparência, do fenômeno) em “verdade teórica” (âmbito do conhecimento) para que a primeira adquira um conteúdo de práxis transformadora (NORONHA, 2010, p. 12).

Ora, se considerarmos o EMI como uma modalidade de ensino que filosófica e teoricamente converge com essa concepção de construção de conhecimento pela via da práxis, conhecer as concepções dos sujeitos que estão diretamente relacionados a essa construção apresenta-se como uma necessidade, pois, como sujeitos históricos, eles podem modificar a realidade e serem modificados por ela.

Entendemos, assim, que o docente atuante no médio integrado pode, na condição de intelectual, contribuir para uma práxis transformadora, dentro da perspectiva politécnica e unitária, ou pode se distanciar, reforçando as recorrentes investidas neoliberais na educação, voltadas à formação para a empregabilidade, para a formação de competências e habilidades para que os estudantes estejam aptos a serem empregados, caso haja emprego para eles.

1.4 Escola e reformas educacionais italianas: a crítica de Gramsci

Ao lidar com a vida e obra de Gramsci, é impossível dissociar sua narrativa da história política, econômica e social da Itália. Anterior ao surgimento e consolidação do fascismo no país, A.G já desenvolvia suas críticas ao sistema educacional, por vezes baseadas nas suas próprias experiências. Também teve como pano de fundo, um desenvolvimento capitalista tardio da Itália, dividida em um norte mais desenvolvido em detrimento do sul atrasado e pobre, como já mencionado. O que prevalecia em termos educacionais na Itália era o modelo escolar tradicional, enciclopédico, autoritário e discriminatório.

É a esta escola que A.G começa desde cedo a se interessar e a criticar em seus muitos estudos no partido, nos ensaios e textos jornalísticos. Segundo ele, uma proposta pedagógica, qualquer que seja, condiciona, forma um tipo de ser humano conforme as necessidades sociais do momento histórico (SCHLESENER, 2009).

No firmamento do capitalismo como modo de produção, na consolidação da burguesia italiana, prevaleceu uma escola que se empenhava em disseminar os aspectos dessa classe. Gramsci denunciava e criticava essa escola, afirmando que, naquele contexto, a escola era um privilégio de poucos:

A escola é privilégio. E não queremos que seja assim. Todos os jovens deviam ser iguais diante da cultura. O Estado não deve pagar com o dinheiro de todos a escola para os medíocres e deficientes, mas filhos dos abastados, enquanto exclui dela os inteligentes e capazes, porque filhos de proletários (GRAMSCI, *apud* MANACORDA, 2019, p. 31).

Já no contexto fascista, a Itália realizou uma grande reforma entre 1922 e 1923, conhecida como “reforma Gentile”, encabeçada por Giovanni Gentile³, filósofo, primeiro-ministro da educação do regime. Tais mudanças incluíam alterações administrativas e didático-pedagógicas. Com preceitos liberais e conservadores, ao mesmo tempo em que pregava a liberdade didática do professor, acentuavam-se os controles autoritários e centralizadores, nos quais a participação colaborativa estava em executar o que a autoridade competente determinava. As reformas atingiram o ensino primário, médio e superior.

Quanto ao ensino médio, principal interesse deste estudo, a escola italiana antes da reforma o dividia em três seções clássica, técnica e normal, a saber: seção clássica (5 anos), e Liceu (3 anos); a seção técnica composta pela Escola Técnica (3 anos) e pelo Instituto Técnico (4 anos); já a seção normal, cuja função primeira era de formar professores para o ensino primário, constituída pela Escola Normal (3 anos) e um curso complementar de igual duração. A reforma imposta pelo regime fascista manteve essa divisão, cada etapa continuou sendo composta por um primeiro e segundo grau, mas algumas alterações foram imprimidas, passando a ter a seguinte estrutura:

A instrução clássica com a finalidade de preparar para a Universidade e para os Institutos Superiores é composta do ginásio (5 anos) e do liceu (3 anos); a instrução técnica, com a finalidade de preparar para o exercício de algumas profissões, é formada pelo curso inferior do Instituto Técnico (4 anos) e pelo curso superior do Instituto Técnico (4 anos); a instrução normal, com a finalidade de preparar professores para a escola primária, inclui o curso

³ Giovanni Gentile foi primeiro-ministro de instrução pública do regime fascista, no período de 30 de outubro de 1922 a 26 de junho de 1924. Era adepto do idealismo, sua reforma escolar visava colocar o Estado como autoridade absoluta sobre a organização educacional. Propunha o conteúdo clássico, humanista para a elite, e o conteúdo técnico aos demais, além de primar pela disciplina, obediência e autoridade, muito importantes a consolidação do Estado fascista (CARMO, 2001).

inferior do Instituto Magistrale (4 anos) e o curso superior do Instituto Magistrale (3 anos) (HORTA, 2008, p. 205).

Além disto, criou-se o Liceu Científico (4 anos), destinado a quem queria entrar na Universidade em cursos de Ciência, Medicina e Cirurgia, e o Liceu Feminino (3 anos) voltado à formação das jovens, direcionada à cultura geral para aquelas mulheres que não pretendiam ter uma carreira profissional após os estudos. Elas saíam dessa etapa com uma visão geral do mundo onde vivem e com espírito moralizado.

À ideia do Liceu Feminino soma-se à pretensão de que as moças que o cursassem, posteriormente, não se dirigissem às Escolas Normais, consequentemente não estariam aptas à função de professoras. Justamente esse ponto foi alvo de muitas críticas à Gentile, porque temiam pela redução das Escolas Normais.

Mas o ato de maior impacto foi à extinção da Escola Técnica, pois, segundo Horta (2008), estas se constituíam na escola de maior peso do ensino da democracia italiana destinada às camadas populares, uma verdadeira escola do povo, que propiciava ascensão social e cultural. Ela foi substituída pela escola complementar (3 anos), que tinha por objetivo integrar os conteúdos dados na escola elementar, preparando seus alunos para empregos menores e administração de pequenos negócios.

Assim, em lugar de reforçar a Escola Técnica e ampliar as possibilidades de acesso dos seus alunos aos cursos superiores da escola média, Gentile, substituindo aquela pela escola complementar, de cujo programa o Latim estava excluído, fecha qualquer possibilidade de acesso de seus alunos aos estudos superiores e reforça assim os obstáculos a qualquer tentativa de democratização no campo da cultura (HORTA, 2008, p. 209).

Desde os estudos pré-Cárcere, Gramsci apontava sua posição contrária a essa extrema especialização e fragmentação que a educação moderna vinha assumindo, pois, a seu ver, isso representava a separação das funções humanas, a função manual da intelectual. Justamente ao contrário disto, o autor acreditava na função escolar como desenvolvedora do homem de maneira integral, e não de um núcleo privilegiado.

A crítica de A.G aos modelos escolares se endereçava à escola burguesa, enciclopédica, à escola de Gentile, que até propunha uma escola geral e humanística, mas para poucos, também criticou a Escola Nova. Além disso, ele não deixou de fora a problematização, nos seus muitos impasses com o PSI, da proposta dos socialistas reformistas, que propunham a disseminação da

escola profissional e técnica para as massas (NOSELLA, 2010).

A Escola Nova, movimento que surgiu em contraposição a pedagogia tradicional, tinha o aluno ao centro do processo de aprendizagem, avaliando e classificando-os conforme esses testes. Gramsci (2001) se colocava contra esta perspectiva, pela naturalização do desenvolvimento humano. Ele acreditava que essa naturalização desconsiderava os fatores ambientais e sociais no decorrer do processo educativo.

Nosella (2010) resume que, portanto, a escola em Gramsci é uma escola desinteressada, de formação humanística e geral, com um viés de formação integral para todos, em geral.

A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (GRAMSCI, 2001, p. 33).

Desenvolver o que Gramsci criou em termos de sua proposta educacional, para uma nova sociabilidade, requeria o desenho deste panorama histórico, econômico e social da própria Itália, da vida não só profissional, mas também familiar e pessoal de Antonio Gramsci. Tudo se emaranha, influencia e sofre influências no desenrolar histórico. Conhecer esse contexto em que um escritor ou autor fala é, inclusive, uma preocupação do próprio Gramsci.

Vieira (2005) afirma que ele tinha uma preocupação metodológica importante em seus escritos, no qual utilizava o método dialógico, ou seja, dialogava com seus interlocutores.

Trata-se do método gramsciano no qual o ritmo do pensamento faz parte do todo de sua teoria. Gramsci afirma que, para entender o pensamento de um autor, muito provavelmente se referia a Marx, é necessário reproduzir o ritmo do pensamento, o processo e a própria forma como essa obra foi construída.

1.5 A escola em Gramsci: uma visão geral

Feitas as pontuações de onde, quando, como e porque Gramsci se interessou pela escola como objeto de estudos e teorizações, adentraremos naquilo que vamos nomear de escola em

Gramsci. O objetivo é apresentar aquilo que ele pensou e estrategicamente desenvolveu para esta instituição, lançado mão, quando necessário, de seus demais conceitos. Focaremos principalmente no que foi escrito nos *Cadernos*.

A educação surge em seus escritos intrinsicamente ligada a outros conceitos que ele desenvolve como: hegemonia, cultura e os intelectuais. Mas é em 1932, em uma carta endereçada a sua cunhada, que A.G indica que tratará da educação de maneira objetiva. Nessa correspondência, ele traçou novos planos de estudos.

Pensando nesse novo plano, Gramsci reunirá e corrigirá as notas já escritas [...]. E, todavia, Gramsci trabalhou realmente *fur ewing*: ocasionais ou planificadas, tendo em vista um trabalho sistemático, ligadas à sua atividade educativa prática – familiar e política – ou à sua reflexão teórica, as suas páginas dispersas de caráter pedagógico adquirem um grande relevo, dentro do quadro geral de sua meditação no cárcere [...] (MANACORDA, 2019, p. 62).

Partimos do que sempre esteve como pano fundo das propostas de Gramsci: a construção das bases de uma nova ordem social e política, que superasse a ordem capitalista e a sociedade classista. Assim, “[...] o objeto mais relevante de Gramsci em suas incursões teórico-práticas, que tiveram um objetivo claro, a saber: delinear uma estratégia revolucionária socialista aos países onde o capitalismo alcançou maior desenvolvimento” (MARTINS, 2000, p. 3).

Para Schlesener (2009), A.G não dissocia política e educação ao vivenciar a derrota dos trabalhadores e o avanço do capitalismo, na Itália em particular, o fascismo. Ele entende que a passagem da sociedade capitalista ao comunismo não aconteceria em médio prazo, ele previa séculos de passagem, portanto, ele busca ardentemente esta nova teoria da revolução, novos caminhos para as transformações políticas e sociais por ele tão almejadas.

É preciso afirmar que, nessa direção, Gramsci alarga a teoria de Marx, estudada por ele, sendo, inclusive, objeto de suas traduções. Nessa noção ampliada de política, ele define que não existe a relação de poder de uma classe superior sobre a subalterna baseada apenas na força e coerção. Ele lança mão de Maquiavel, segundo o qual, para a instauração de um poder, além da força, é necessário a formação do consentimento.

Schlesener (2009) afirma que conjugando, então, Marx e Maquiavel, o poder político na sociedade ocidental tem dois elementos principais desenvolvidos por Gramsci: a desigualdade social, pilar de sustentação da sociedade dividida em classe, geradora de todos os

conflitos que permeiam as relações de poder; e “[...] os processos nos quais as correlações de força se instauram e se renovam constantemente na sociedade, não apenas no âmbito do Estado, mas em todas as esferas sociais” (SCHLESENER, 2009, p. 76). Portanto, nenhuma ação é totalmente neutra ou isenta, nem mesmo aquelas de aquisição de conhecimento.

Insere-se, dialeticamente, nessa compreensão ampliada de política, o conceito de educação que, na sociedade ocidental, capitalista, apresenta-se como um processo de adaptação às necessidades e exigências do capital. Para Gramsci, o sistema educacional é formulado para preparar pessoas para desempenhar funções na escala que segrega dirigentes e subalternos.

Pode-se observar, em geral, que na civilização moderna todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que cada atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas e, conseqüentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado, que ensinem nestas escolas (GRAMSCI, 2001, p. 32).

Reafirmando suas preocupações com a educação dos seus, Gramsci elabora que, numa nova organização política organizada pelos trabalhadores, num novo Estado, a educação asseguraria o desenvolvimento integral e individual, em novas relações de formação coletiva, superaria essa escola fragmentada (SCHLESENER, 2009).

Pode-se afirmar, portanto, que o conceito de educação de A.G vai muito além do que rotineiramente costumamos abranger, ele pensa a educação além dos muros da escola. Caminha na argumentação que, para se alcançar o objetivo dessa nova educação, para uma nova sociabilidade, seria necessário a criação de órgãos independentes de formação cultural, da própria criação de um hábito cultural intelectual, que fosse além das brigas por categorias (como por exemplo, os sindicais de determinada profissão), que atingisse o conjunto dos trabalhadores por entusiasmo, disseminando essa nova cultura. Entre esses mecanismos, Schlesener (2009) aponta os jornais operários, as associações de cultura, grupos de estudos. E a todas essas novas instituições, somam-se a escola.

1.6 Uma nova escola para uma nova sociabilidade: a Escola Unitária

Gramsci desenvolve uma nova perspectiva para uma nova escola, como parte de uma nova cultura. A escola tal qual experimentada até então aprofunda a discrepância de classe, reforça e mantém a ideologia hegemônica, fazendo com que as classes subalternas a aceitem e a

reproduza, colaborando sobremaneira com a manutenção da hegemonia vigente. Essa escola se sujeita à tendência segundo a qual “[...] cada atividade prática tende a criar para si uma escola especializada própria [...]” (GRAMSCI, 2001, p. 34). Com isso, divide-se a escola clássica e profissional: “[...] a escola profissional destinada às classes instrumentais, ao passo que a clássica se destinava às classes hegemônica e aos intelectuais” (GRAMSCI, 2001, p. 33).

Como um projeto estratégico para superação desse modelo, seria necessária uma escola única. Nas palavras de Gramsci (2001),

A Escola Unitária, ou de formação humanista (entendido este termo “humanismo” em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade de criação intelectual e prática, e de uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 2001, p. 108).

Schlesener (2009), Manacorda (2019) e Martins (2021) garantem – como já sinalizado no texto - a evidente inspiração de Gramsci para desenvolver seu conceito de Escola Unitária estava na União Soviética. Ele baseou-se naquilo que vivenciou e no pouco de informações posteriores que teve acesso sobre o tema. Importante salientar que o pensamento gramsciano não pode ser considerado totalmente concluído, nem mesmo o referente à escola. A maior parte de suas reflexões sobre a escola estão no Caderno 12, dentro das reflexões mais gerais sobre os intelectuais.

A escola estaria organizada em vários níveis, abrangendo do primário ao médio. As crianças teriam sua idade e desenvolvimento intelectual respeitados, a fim de garantir o desenvolvimento intelectual e moral. Segundo Schlesener (2009), Gramsci se preocupava em não forçar uma formação precoce. Já os mais jovens teriam acesso a diversas atividades sociais, mas, antes disto, a escola teria a função de elevar o grau de capacidade e desenvolvimento intelectual e também prático, contribuindo para sua autonomia e iniciativa.

Gramsci (2001) problematiza que a situação econômica geral de um país influencia diretamente no nível de desenvolvimento que cada jovem e criança adentrará a escola. Há casos em que o aluno abdica de prosseguir seus estudos para trabalhar. Contra esse fenômeno social, Gramsci defende que, para uma escola ser universal, humana e de cultura geral, o Estado deve assumir as despesas escolares que estão a cargo da família. Isso alargaria a atuação do Ministério da Educação, sendo necessárias a ampliação de receitas e a organização como um todo: “[...] a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e

torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas” (GRAMSCI, 2001, p. 36).

Além da ampliação de verbas para um patamar nunca vivenciado, Gramsci também vislumbra a dilatação da própria organização prática da escola: toda a estrutura física, de materiais didáticos e do corpo docente precisaria ser alterada; o número de professores precisaria ser aumentado, os prédios ampliados e reformados; seriam necessários dormitórios, refeitórios, bibliotecas:

Mas esta transformação da atividade escolar requer uma enorme ampliação da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente etc. O corpo docente, em particular, deveria ser ampliado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor, o que coloca outros problemas de solução difícil e demorada. Também a questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola deveria ser uma escola em tempo integral, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminário etc. (GRAMSCI, 2004, p. 36-37).

Como se percebe, essas alterações objetivas se inter-relacionam. A fim de propiciar uma formação humana integral, a jornada escolar se estende. Nas palavras de Gramsci (2004, p. 38):

De fato, a Escola Unitária deveria ser organizada como escola em tempo integral, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas do estudo dito individual, etc.

Com isso, a infraestrutura escolar necessita abranger desde espaços propriamente pedagógicos, como salas, laboratórios, bibliotecas, a dormitórios e refeitórios. O acompanhamento do aluno pelo professor se prolonga até para momentos de estudo ditos individuais. Para viabilizar a intensidade da relação professor e aluno, torna-se relevante que a proporção entre eles seja menor e que, portanto, o quantitativo de docentes aumente.

Essas eram, para Gramsci, algumas das condições objetivas na eficiência de uma escola, o que o leva a considerar que esta seria uma demorada e difícil reforma educacional. Por essa razão, ele chega a assumir que a princípio a Escola Unitária seria para poucos, que entrariam por concurso ou por indicação de instituições idôneas.

Gramsci aprofunda sua proposta e detalha como seriam as séries da escola, tomando como exemplo a escola clássica italiana – elementar, ginásio, liceu, universidade. A escola elementar deveria ter, no máximo, 3 ou 4 anos, período no qual, além das instruções de ler, escrever, matemática, literatura, deveriam ser ensinados e aprofundados as noções de direitos e deveres “[...] as primeiras noções do Estado e da sociedade, enquanto elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais [...]” (GRAMSCI, 2001, p. 37).

O restante do curso teria duração máxima de 5 ou 6 anos – a Escola Unitária teria no total em torno de 10 anos de duração - e com, no máximo, com 15 ou 16 anos, o estudante já estaria terminando a Escola Unitária. O autor conclui que, a depender do núcleo e contexto familiar do qual o estudante é oriundo, ele já teve e tem acesso a certos conhecimentos, aptidões e noções, que facilitam sua trajetória escolar. Então, para que isso fosse equalizado, ele propõe a criação de creches e escolinhas anteriores à Escola Unitária propriamente dita, a fim de que as crianças já possam se adaptar a uma disciplina coletiva e socialmente compartilhada da nova ordem social.

A última etapa da Escola Unitária seria a fase decisiva, na qual se criariam os valores fundamentais humanistas, autodisciplina intelectual e autonomia moral, requisitos que, segundo Gramsci, seriam fundamentais para que aluno seguisse para especialização, seja ela universitária, seja prática-produtiva. Pois estas habilidades já deveriam ser desenvolvidas nesta última fase e não ser privilégio somente daqueles que iriam para os estudos universitários, como ocorria naquele momento. Para ele, toda Escola Unitária é ativa, uma vez que, na base da aprendizagem, está o esforço autônomo e espontâneo do estudante. O professor seria um guia; por isso indica que a educação nessa fase mais avançada, aconteceria de maneira a privilegiar esses preceitos e se concretizaria principalmente nos seminários, bibliotecas, grupos de discussões:

Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação, mesmo que a verdade seja velha, e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual, na qual se podem descobrir verdades novas (GRAMSCI, 2001, p. 40).

Manacorda (2019) explica que Gramsci propõe, portanto, dois níveis metodológicos bem definidos na escola única: o primeiro puramente ativo, criativo, e o segundo de preparação para a universidade.

Com esta proposta de educação escolar, com a expansão da Escola Unitária, as relações entre trabalho intelectual e manual teriam novos patamares, não só no âmbito escolar, mas

também na vida social, o que transformaria as bases culturais daí em diante. Gramsci acreditava que essa transformação iniciada na educação das crianças, fundaria novas bases culturais da academia que, até aquele momento, era elitizada e separada da vida real, criando um verdadeiro fosso entre conhecimento científico, intelectuais e o povo.

A academia deve ser transformada em uma organização cultural, de iniciativa coletiva, de sistematização, expansão e criação intelectual a partir desses novos elementos. Ele propõe uma aproximação das instituições, organizações, universidades, academia já existentes, a fim de compor essa organização cultural, observando o aspecto territorial, criando centros nacionais, regionais e locais. Esses centros seriam responsáveis por integrar o conhecimento acadêmico tradicional com atividades ligadas à vida coletiva, ao mundo do trabalho e da produção.

Todo esse projeto gramsciano no qual traça meios estratégicos, teóricos e práticos de como se desenvolveria a Escola Unitária e, conseqüentemente, um novo patamar para cultura, tem bases na transformação via educação. O que não significa, como afirma Schlesener (2009), que a escola seja o ponto de partida de transformações sociais radicais; ela é, na verdade, um dos mecanismos, que formando os homens para e em processos mais amplos de organização política, poderiam contribuir para elevação dessas transformações a outros patamares.

Importante abordar um lócus fundante do pensamento educacional de Gramsci: o trabalho como princípio educativo. À escola caberia preparar a criança, desde seu início, para organização social, política e geral da sociedade. Isso significa ensinar que, na base da transformação da sociedade, encontra-se o trabalho, cuja definição Gramsci toma em Marx: “[...] é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando a transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente” (GRAMSCI, 2001, p. 43).

Pelo trabalho como princípio educativo, recupera-se, desse modo, o humano como construtor de si. A escola com esse viés humanista, fundada, portanto, no trabalho, teria como objetivo desenvolver em cada ser o saber pensar e a capacidade de dirigir sua própria vida. Com esse pilar marxista, a escola se coloca no sentido de problematizar as relações dos homens entre si, criadores das leis civis, geradores da política, das sociedades, do próprio Estado. Além disso, é através da transformação da natureza, da adaptação da mesma as necessidades do homem, que nasce a ciência e a técnica (DORE, 2014).

A educação teria o papel de inserir e ensinar os direitos e deveres, e as noções científicas, em contraponto a visão folclórica largamente difundida, isto é, naturalmente, e metafisicamente

a natureza se transforma, a ciência é uma dádiva, assim como as leis são dadas dos céus. Esta concepção mágica do mundo precisaria ser combatida.

Gramsci parte da ideia central de que todos os homens são “filósofos”, não só uma pequena parcela de especialistas. Argumenta que é preciso romper com esta concepção preconceituosa e elitista de que o conhecimento filosófico deva ser reservado para poucos. Entretanto, observa que todos são “filósofos” e participam de uma “filosofia espontânea”, ainda que de modo inconsciente: “[...] todos são filósofos, ainda que a seu modo, inconscientemente (porque, inclusive na mais simples manifestação de uma atividade intelectual qualquer, na ‘linguagem’, está contida uma determinada concepção do mundo) [...]” (GRAMSCI, 1999, p. 93).

Portanto, há limites nessa filosofia comungada por todos, ela se encontra no campo da espontaneidade e está contida na própria linguagem; no senso comum e no bom senso; na religião e crenças, superstições e todos os modos de ver o mundo (GRAMSCI, 1999).

A “filosofia espontânea” diz respeito ao senso comum, conjunto desagregado, incoerente, inconsequente de ideias, opiniões, valores, conceitos, adquiridos nas relações espontâneas. É a filosofia das massas.

O folclore corresponde, no plano social mais amplo, àquilo que, na filosofia, é o senso comum; é constituído por resíduos da cultura hegemônica, é contraditório, fragmentário e se aproxima do provinciano pelo seu caráter particularista. Não há sistematicidade nessa concepção de mundo, pois ela é incoerente consigo mesma, é justaposição, é conjunto de fragmentos que não se articulam.

Embebido por essa concepção de mundo, o ser humano se constitui como uma multiplicidade de homens-massa: “[...] nossa própria personalidade é composta de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista” (GRAMSCI, 1999, p. 94). Nesse caso, predominam a imposição externa e uma relação não consciente (reflexiva), e a vida pode se constituir em um terreno propício para a alienação.

Por essa razão, Gramsci indaga se é preferível pensar sem ter consciência a partir de uma imposição externa ou elaborar sua própria concepção de mundo, de forma livre e consciente “[...] portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo” (GRAMSCI, 1999, p. 94). Ele mesmo responde e afirma a necessidade de que todos tenham a chance de acessar um conhecimento rigoroso, unitário a partir da história do pensamento. Assim,

Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido. Significa, portanto, criticar, também toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um ‘conhece-te a ti mesmo’, como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício de inventário (GRAMSCI, 1999, p. 94).

Pensar a construção de uma nova cultura requer, segundo Gramsci, superar a visão folclórica do mundo. Esse desafio não diz respeito a feitos individuais ou a descobertas solitárias, significa difundir criticamente verdades já existentes, socializá-las, transformá-las no pilar de ações vitais, morais e de ordem intelectual. Na visão gramsciana,

O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio filosófico”, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (GRAMSCI, 1999, p. 96).

A educação gramsciana se entrelaça com esse viés de difundir a verdade para a massa, em tornar acessível uma concepção de mundo crítica, base de sua existência e da socialização de uma concepção de mundo em todos os aspectos da vida humana. Assim, o principal papel da educação escolar em Gramsci reside na superação do folclore.

Essa função possui um alcance político, possivelmente além do que Marx vislumbrou. Mas acreditamos ser importante destacar, conforme Dore (2014), que Marx e Gramsci falavam de contextos diversos, o segundo já vivenciando a virada do século XIX para XX, quando pode a partir do primeiro, avançar, principalmente em termos da cultura que naquele momento histórico já ocupava outro lugar na luta de classe.

Gramsci avança especialmente no papel da hegemonia civil. A hegemonia poderia ser conquistada via transformação cultural. A Escola Unitária desenvolveria papel central nesse processo, pois, ao difundir a educação com as novas bases, a transformação social teria elementos suficientes para ocorrer. Por meio disso, as massas teriam consciência de si e conhecimento suficiente para assumir as próprias rédeas de suas condições e histórias.

Portanto, na luta contra a hegemonia burguesa, a Escola Unitária oferece sua contribuição mobilizar o povo para a ação revolucionária mediante uma reforma moral e intelectual:

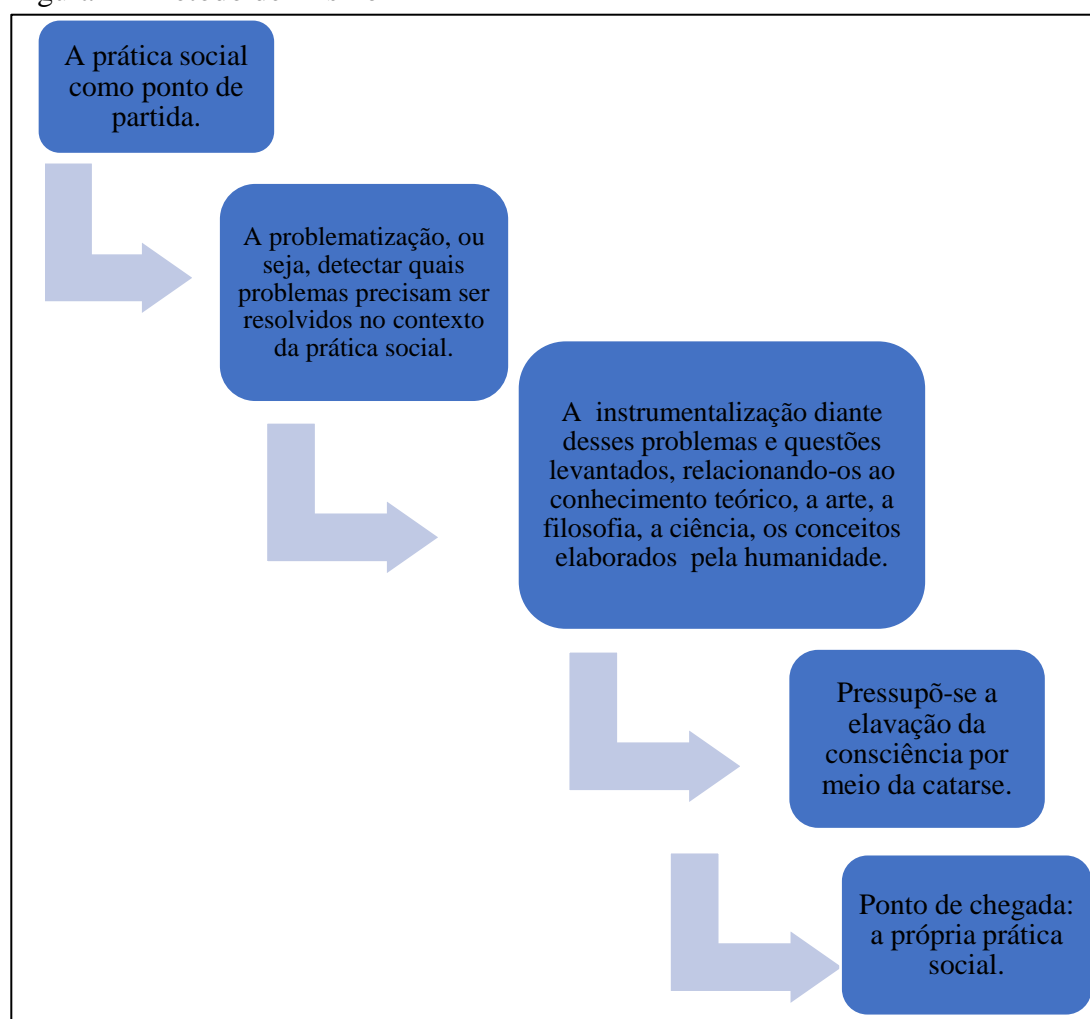
[...] se a burguesia educa as classes subalternas para continuarem a viver na condição de subalternidade, é necessário que as classes subalternas façam o embate também no campo ideológico-cultural, educando-se para que possam forjar uma nova visão de mundo e disseminá-la no meio social, com vistas a potencializar lutas que resultem na revolução do modo de vida social (MARTINS, 2011, p. 142).

Por seu turno, essa elevação da consciência popular deve promover um processo catártico que permita, nas palavras de Gramsci, o deslocamento de uma condição puramente econômica (ou egoísta-passional) para um ético-política. Como processo eminentemente educativo-político articulado à vida econômica e social, a catarse representa

condição indispensável aos subalternos para superarem a condição de indivíduos submissos e indiferentes e, ao mesmo tempo, projetarem-se na luta econômica e política como classe, adquirindo mais consciência de si e do mundo; rompendo com a passividade política; e empreendendo novas ações, objetivando transformar radicalmente as relações sociais capitalistas” (MARTINS, 2011, p. 143).

Tamanha a relevância dessa reflexão que, no Brasil, a catarse tal como concebida por Gramsci ganhou centralidade na discussão sobre o método de ensino da Pedagogia histórico-crítica, conforme síntese na Figura 1:

Figura 1 - Método de Ensino



Fonte: Elaboração da autora.

Nesse processo, a catarse apresenta-se, então, como momento em que o aluno eleva sua consciência sobre si e o mundo, fato que conduz a uma nova ação na prática social, diferente daquela da qual o processo educativo: “[...] com a catarse, a nova consciência (sintética) e a decorrente ação social passam a ser internalizadas nos sujeitos como segunda natureza, o que os direcionarão a terem outra atitude na prática social, da qual nunca saíram” (MARTINS, 2017, p. 1011).

1.7 O Ensino Médio em Gramsci

Como o tema principal dessa pesquisa refere-se ao ensino médio integrado ofertado pelos Institutos Federais de Educação, aprofundaremos o que Gramsci pensou especificamente para esta etapa da Escola Unitária.

A última etapa da Escola Unitária, o que identificaremos como o ensino médio no contexto brasileiro, a derradeira fase escolar antes da universidade, é considerada por ele decisiva. Nesse período, a escola deveria centrar-se em criar os valores fundamentais do humanismo, a autodisciplina intelectual além da autonomia moral, todos aspectos indispensáveis a uma futura especialização, seja no ambiente universitário, científico, seja para as atividades práticas, produtivas.

Gramsci fazia a crítica aos liceus da época, colocando-os como o maior problema naquele contexto, pois em nada se diferenciava das etapas anteriores. A única alteração estava na maior idade dos alunos, o que se supunha trazer maior maturidade intelectual e moral do aluno, o que ele defende que não pode ser garantido.

A última etapa escolar tinha em seu cerne o método puramente decorativo, cuja memória era mais acessada do que qualquer outra coisa, identificamos como uma escola que não ensinava a pensar, mas apenas a decorar, por isso sua referência explícita à memória. Configura-se como um ensino autoritário, com disciplina de estudos imposta. Ele considerava, por ser a etapa que precedia a universidade, uma distância extenuante entre um e outro. A formação superior é uma fase criadora, autônoma, independente; “[...] passa-se a uma fase de estudo ou de trabalho profissional na qual a autodisciplina intelectual e a autonomia moral são teoricamente ilimitadas” (GRAMSCI, 2001, p. 38).

A distância era muito gritante, segundo Gramsci, pois ele não entendia que somente o avanço da idade, a fase biológica, que se inseria essa mudança da escola para universidade. Para ele, após a puberdade, vive-se um momento nos quais os ímpetos das paixões instintivas ainda não terminaram de lutar contra os freios do caráter e da consciência moral, pontos ainda em formação.

Explicitada a crítica aos liceus em seu contexto, Gramsci define, dentro de sua proposta de Escola Unitária, que a última etapa deveria ser a decisiva, com pretensões de se criar os valores fundamentais do humanismo, a autodisciplina intelectual, autonomia moral, antes de se acessarem a fase de especialização propriamente dita. Ele propõe um adiantamento do que denomina de monopólio da universidade: o estudo e a aprendizagem dos métodos criativos na ciência e na vida.

A aprendizagem para A.G ocorre via um esforço autônomo do aluno. O docente tem o papel de um guia, um mentor amigável. Sendo assim, a última fase da escola deveria privilegiar esse desenvolvimento, por meio de seminários, laboratórios, estudos individuais e coletivos. Encurtar essas distâncias entre escola e universidade.

Ao se criticar a velha escola, Gramsci afirma que, se não o fizer também pela relação docente/aluno, não haverá significado. É preciso pensar na participação ativa do aluno na escola. Na fase aqui tratada, isso deve ser intensificado, mas não se realizará de fato se escola não for ligada à vida social.

1.8 É pertinente usar Gramsci como referencial teórico para analisar o Ensino Médio Integrado?

A proposta de estudar o EMI oferecido pelos Institutos Federais, a partir da contribuição de A.G, exige algumas ponderações e mediações, para que seja possível delimitar de qual ensino estamos tratando fato, qual os limites e avanços da modalidade em questão.

Paolo Nosella tem larga experiência de pesquisa e estudos em Gramsci, na educação gramsciana mais especificamente. Nos últimos anos, se envolveu nas lutas políticas-educativas em torno do ensino médio, que tem, segundo ele, ganhado um novo fôlego no debate, muito em função de suas estatísticas frustrantes.

A educação em Gramsci tem, antes de mais nada, a característica de ser desinteressada, não utilitarista. Imbuído pela experiência soviética, ele defendia a Escola Unitária na qual trabalho e teoria estão intrinsicamente ligados, comprometida com a educação das classes subordinadas, de modo a elevá-las aos postos dirigentes da sociedade: “[...] seu princípio educativo fundamental é o trabalho industrial moderno enquanto busca da liberdade de todos os homens” (NOSELLA, 2015, p. 197). Partindo *a priori* desta afirmação, Nosella observa que esta escola ainda não existiu, nem no plano teórico, muito menos na realidade concreta.

Afirma que, mesmo a experiência considerada “teoricamente” mais avançada para o ensino médio no Brasil – o EMI integrado à Educação Profissional – está longe de poder ser considerada uma educação humanística. Nosella (2005) ainda insiste que Gramsci, em nenhum momento, usou o termo “educação politécnica” ou “politécnica”; ele se apropria do termo mais usados no bojo das diversas reformas educacionais: a integração.

Nosella (2005, p. 134) argumenta que, preliminarmente, não existem percursos formativos totalmente desinteressados e humanistas, assim como também genuinamente profissional “[...] pela simples razão de que nem o puramente teórico, nem o puramente prático existem ontologicamente: são formas de abstração”, o que há são percursos que priorizam mais uma tendência ou outra.

Nosella (2005) defende que, a despeito dos seus idealizadores, a ligação entre o ensino médio regular e a educação profissional pode ser uma ação puramente política de introduzir

profissionalização, com a desculpa de torná-lo mais prático. Portando, garante o autor, essa ação em sua essência é política.

O autor pauta três tendências teóricas existentes no Brasil que pensam o ensino médio:

- 1- A mercadológica: defende que a escola precisa profissionalizar, ajustar o aluno as necessidades do mercado de trabalho, a depender de sua classe social, investir de maneira individual no desenvolvimento de suas capacidades. Não há que se investir em uma formação essencialmente humana, literária, pois não será desse cunho os problemas encontrados por eles na vida, esses serão de cunho prático. Nosella (2005) avalia que esta é a tendência dominante e joga nela a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.
- 2- A reformista: apoia-se no conceito abstrato de integração, ambíguo, esse mesmo usado por diferentes sujeitos políticos, para direcionar diferentes reformas educacionais. Seus defensores, como destaca Nosella (2005), afirmam ser oportuno um ensino médio integrado que não esteja totalmente desalinhado das necessidades das camadas mais pobres que, ao sair da escola, precisam garantir um salário. Aqui se localiza o Ensino Médio Integrado, alternativa reformista, segundo conclusões do autor.
- 3- A revolucionária: prevê um ensino médio de fato unitário desde o ensino básico, igual e direcionado a todos. Esta tendência rechaça essa política dos pequenos passos. É preciso que o militante defenda a massificação do ensino unitário, do ensino que forme dirigentes e não apenas subalternos. Esta escola, quando surgir, segundo Gramsci, penderá a abraçar imediatamente todas as ramificações do saber humano.

Consideramos importante trazer as problematizações apresentadas por Nosella, por se tratar de um debate dentro do campo da esquerda, que nos faz refletir, questionar, e mais, delimitar teoricamente de modo minucioso a visão adotada na condução dos estudos relativos ao ensino médio integrado.

É possível pensar uma escola para a classe trabalhadora? Como seria essa escola? No contexto de uma sociedade capitalista, é possível materializar uma proposta educacional que, mesmo ainda não inserida em uma nova sociabilidade, possa ser uma ferramenta que contribua nesta direção? Especificamente quanto ao ensino médio integrado, esse está, como Nosella defende, no campo reformista, contribuindo mais para a profissionalização precoce do que para uma formação humana ampla?

Nesta tese, conceberemos a proposta de EMI como um início, uma iniciativa que tem raízes fundadas em uma proposta de ensino integral e humanista. Teremos no horizonte a escola unitária de Gramsci, sem elevar a este lugar o EMI, mas sem desatrelá-lo por completo. Existem razões históricas e conceituais que fundamentam esta escolha

A educação é palco de tensionamentos e disputas, o que não foi diferente dos anos 2000, período político em que o Ensino Médio Integrado foi implantado no Brasil.

Em 2008, ano da criação dos Institutos Federais, o País experimentava um governo federal, com viés mais progressista. As políticas educacionais comungavam essa perspectiva, sem perder de vista o caráter de conciliação de classes também presente na política nacional. Portanto, mostravam-se ambíguas. Ferreira (2018) observa, por exemplo, que a diversidade de modelos de oferta do ensino médio “[...] revela a convivência de forças ditadas por interesses diversos, orientados, por um lado, pelos organismos internacionais e, por outro, pelos atores sociais que entraram em cena no contexto democrático do direito à educação” (FERREIRA, 2018, p. 35-36).

No fazer política, havia uma maior abertura aos movimentos sociais, aos estudiosos, a academia, aos sindicatos. Ferreira (2018) lembra que, nesse momento, o governo mobilizou diversos seminários e fóruns de discussão sobre o ensino médio, voltados principalmente a revisar as políticas de formação e profissionalização dos jovens para o mercado, buscando uma ampliação dessa noção, que abordasse as condições de vida desse trabalhador, suas vinculações culturais e políticas.

A institucionalização legal do EMI no Brasil nos anos de 2000 expressou mais do que uma mera conquista formal, como avaliam Ramos e Frigotto (2017, p. 47):

Era preciso retomar a construção interrompida em 1997 quando especialmente a rede federal procurou fundamentar seu projeto político-pedagógico no conceito de educação tecnológica com perspectiva politécnica. Com isto, mais importante do que a conquista jurídica era a conquista ético-política de se debater sob que princípios se guiaria a integração entre os cursos ou a formação integrada, os quais se condensaram no que passamos a designar como a proposta do Ensino Médio Integrado.

Houve, portanto, uma abertura histórica, decorrente de disputa social, que possibilitou que um debate até então desterrado pudesse ser recolocado no horizonte de debate das políticas educacionais referentes ao ensino médio. Essa abertura ocorreu dentro de limites históricos de

não abandono do caráter profissionalizante do ensino médio. Mesmo assim, buscou-se erigir uma concepção de integração, que também pudesse ter lugar no ensino unicamente profissional:

O que discutimos como integração seria pertinente para o ensino médio profissionalizante ou não. Isto é, nosso objetivo não era a formação de técnicos, mas a formação de pessoas que compreendam a realidade ao tempo em que possam atuar como profissionais. A presença da profissionalização no ensino médio seria compreendida, por um lado, como uma necessidade social e, por outro lado, como um meio pelo qual o trabalho, em seu sentido tanto ontológico quanto histórico, encontraria espaço na formação, dada a desvalorização conferida pelo pensamento dominante (note-se que as DCNEM falavam do trabalho somente como um contexto a orientar o currículo do ensino médio). Assim, o que se defendia, primordialmente, era o ensino médio sob os princípios da ciência, da cultura e do trabalho, em que a profissionalização seja uma possibilidade. O currículo integrado compreenderia o conhecimento básico-tecnológico-técnico como unidade (RAMOS; FRIGOTTO, 2017, p. 47).

Em publicação de 2005, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) agregaram um grupo de intelectuais, que sintetizou a proposta de ensino médio integrado no Brasil, orientada pela concepção gramsciana de Escola Unitária. Eles reconheciam as contradições dessa concepção e os caminhos históricos ambíguos que se colocavam. Em razão disso, consideraram fundamentalmente que a proposta EMI defendida não tinha o mesmo sentido da formação politécnica, mas a ela estava vinculada. Em especial, eles compreendiam que a passagem dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) para Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) poderia afetar a proposta do ensino médio integrado como travessia para a formação politécnica.

Nessa travessia cheia de “imperfeição política e conceptual” (FRIGOTTO, 2018, p. 58), a profissionalização foi vista como um limite e, ao mesmo tempo, uma necessidade para jovens da classe trabalhadora que têm urgência de se integrarem ao processo produtivo:

[...] ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável - em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino - mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 44).

Vista como uma modalidade de travessia, a proposta brasileira de EMI buscou colocar limites à natureza unicamente profissional em nome de uma compreensão das bases múltiplas (científicas, técnicas, sociais, políticas e culturais) do sistema produtivo. Sobre isso, Frigotto (2018, p. 58) observa: “Este não é um aspecto menor, ao contrário, é central, pois os aparelhos de hegemonia têm inculcado a ideia à grande parte dos trabalhadores e a seus filhos de que conhecimentos gerais e básicos e disciplinas como história, sociologia, literatura e atividades culturais são perda de tempo”.

Para Nosella, essa perspectiva mostra-se como reformista. No entanto, ao desconsiderar o avanço, mesmo que frágil, e as disputas políticas em curso, o argumento de Nosella pode, se levado às últimas consequências, nos deixar indiferentes às ameaças atuais que a contrarreforma do ensino médio e a Base Nacional Comum Curricular colocam para o EMI ofertado pela Rede Federal. Em sentido contrário,

[...] pelo significado que assumiu a Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica e a amplitude da mesma em nível nacional, cabe a construção de uma agenda coletiva de resistência à contrarreforma do ensino médio e ao desmonte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (RAMOS; FRIGOTTO, 2017, p. 46).

A essas razões históricas vinculamos alguns apontamentos teóricos. Segundo Moura, Filho e Silva (2015), apesar de Gramsci em seu contexto criticar e não deixar espaço para profissionalização na formação unitária e humanística, ele entendia claramente que essa escola só seria possível em um tempo futuro. Reconhecia ainda que talvez muitos discentes tivessem que, a depender das condições econômicas gerais, trabalhar para colaborar com a família.

Ao afirmar que no tempo presente as “condições econômicas gerais” podem exigir que jovens tenham de trabalhar antes de concluir a Escola Unitária, ele não admite diretamente a profissionalização, mas reconhece a necessidade da existência de escolas distintas em uma fase de transição, o que remete à possibilidade de profissionalização precoce dos jovens cujas condições de vida exigirem (MOURA; SILVA; FILHO, 2015, p. 1070).

Apesar das muitas polêmicas e controvérsias, é possível perceber nos *Cadernos* que Gramsci admitia a necessidade de uma escola de transição, precedente à Escola Unitária, momento no qual possivelmente distintas escolas coexistiriam, inclusive as escolas técnicas. Moura, Silva e Filho (2015) destacam que, ao reconhecer que as condições econômicas gerais

poderiam obrigar os jovens a trabalhar precocemente, antes de concluir a Escola Unitária, A.G concebia um tipo de profissionalização, que seria, portanto, articulada ao trabalho como princípio educativo. Ele apenas considerava que escolas distintas poderiam coexistir nessa passagem, o que implicaria, portanto, limites à Escola Unitária nessa fase.

Gramsci entendia que haveria uma profunda mudança gerada pela implantação da Escola Unitária, que exigiria também profundos investimentos, incluindo vontade política e orçamento destinado à educação. O Estado assumiria as despesas escolares, ainda a cargo da família, mas ele entendia que tais transformações não ocorreriam de modo automático.

Nosella entende que o acesso ao EMI para poucos pode ser um empecilho para uma verdadeira transformação da modalidade em todas as esferas. Já Gramsci reconhecia que, diante das profundas mudanças necessárias à implementação da Escola Unitária, a mesma não seria para todos inicialmente: “[...] o novo tipo de escola deverá ser – e não poderá deixar de sê-lo – próprio de grupos restritos, de jovens escolhidos por concurso ou indicados, sob sua responsabilidade, por instituições idôneas” (GRAMSCI, 2001, p. 37).

Logo, ratificamos a posição de Moura, Silva e Filho (2015), segundo a qual é necessário partir de algum lugar, plantar e cuidar de uma semente de formação humana, unitária e geral. Segundo os autores, no momento dessa “travessia”, é preciso reivindicar escolas técnicas que tenham o princípio educativo do trabalho como base de sua proposta, que avance na superação da dicotomia entre uma escola para fazer e outra para pensar.

Por certo, não se trata de equivaler a Escola Unitária proposta por Gramsci com o EMI no Brasil. Sob esse aspecto, Nosella está correto: A.G não idealizou o ensino médio em termos de profissionalização. Além disso, reconhecemos que há limites e paradoxos que rodeiam a criação e implantação do EMI no Brasil. Certamente, ao estar inserido no rol de políticas públicas, o EMI se entrelaça com projetos em disputa inerentes ao modo de produção atual.

Tratar o EMI proposto no Brasil como uma travessia requer compreendê-lo como campo de luta e não como passagem automática depois de cumprir pré-requisitos. A travessia não se faz por acúmulo de reformas. Alinhar o ensino médio integrado ofertado pelos Institutos ao horizonte da Escola Unitária proposta por Gramsci representa potencializar os conflitos existentes nessa modalidade: reconhecer seus limites e, ao mesmo tempo, identificar seus avanços diante da história do ensino médio no Brasil. Afinal, a despeito de todas suas fragilidades e imperfeições, a tentativa de alinhamento da teoria e prática, de uma escola que priorize o pensar e o fazer para todos, no mesmo patamar, na direção daquilo que Gramsci tanto enfatizou – a caminhada rumo a uma escola que não prive determinadas classes de pensar e

guiar suas próprias vidas –, encontrou pela primeira vez na história da educação brasileira campo fértil na proposta de EMI nos Institutos Federais.

Sob esse aspecto, “O ensino integrado [...] é reconhecido como proposta de educação com inspiração na ideia gramsciana de Escola Unitária, mas que não se confunde com ela já que seus limites de formação integral estão dados pela sociabilidade capitalista contemporânea” (FRIGOTTO; ARAÚJO, 2018, p. 255).

Nessa perspectiva, Ramos (2011) defende o EMI como uma proposta educacional que aponta para uma educação base integral, quando aborda o currículo para a modalidade. Afirmar que trabalho, ciência e cultura são dimensões da vida do ser humano, que devem estar integradas ao currículo. O princípio formativo ancorado no trabalho traz para o currículo a mediação entre ser humano e natureza, ação humana sobre a natureza. A totalidade está na existência humana, portanto, estudar os processos produtivos de uma profissão específica, por exemplo, estaria obrigatoriamente ligado a essas múltiplas dimensões do viver.

Além dessa vinculação epistemológica, conceitual, curricular entre a Escola Unitária de Gramsci e o EMI, consideramos ainda importante lembrar que Gramsci discorreu sobre as estratégias de implantação da Escola Unitária, realizando paralelos com os Institutos Federais, instituições que são as maiores ofertantes do EMI no Brasil.

A verticalização – oferta de vários níveis educacionais em uma mesma instituição – pode ser vista entre as estratégias de Gramsci, uma escola que fosse, desde a infância à vida adulta, percorrendo a mesma linha educacional. No caso dos IFEs, do ensino médio à pós-graduação, como descrito na Lei N° 8.892 de 2008:

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

[...]

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão [...] (BRASIL, 2008, s.p.).

O aspecto territorial trazido por Gramsci na constituição de uma organização cultural, na qual as instituições seriam agrupadas e teriam a função de formar dirigentes, descobrir aptidões e tendências das massas, também tem uma forte influência na lei de criação dos Institutos, ao prever o elemento regional em vários objetivos, como por exemplo entre as características e finalidades:

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal (BRASIL, 2008, s.p.).

A organização da Rede Federal de Educação Profissional, criada a partir de organização já existentes dos Centros Federais de Educação Tecnológicos (CEFETs), das Escolas Agrotécnicas, obedeceu a critérios regionais. Ao visualizar a criação de uma organização cultural, Gramsci pensava algo semelhante: o mapeamento das instituições já existentes, seu ajuntamento, sua hierarquização em nacional, regional e local, o conhecimento de suas aptidões até então. Também visualizou que esses espaços tivessem forte relação com a vida social e real das massas, ajudando-as a individualmente e coletivamente desenvolverem suas capacidades, tivessem acesso geral aos aspectos culturais e mais, que valorizassem a relação com o trabalho de forma a estreitar a relação que para ele era intrínseca: trabalho e educação. A relação entre universidades, escolas primárias, instituições, centros culturais seria estreitada privilegiando os aspectos já descritos para deixarem de ser como Gramsci (2001) denominou de “cemitérios da cultura”. Ele deixava claro que a aproximação precisava ocorrer de todos os lados, trazendo para estes espaços todos os tipos de organizações, não só as tradicionalmente de trabalho intelectual.

Na redação da Lei 11.892, pode-se observar pretensões parecidas com os objetivos dos IFs:

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
 III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
 IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; (BRASIL, 2008, s.p.).

A referida lei determina ainda que os Institutos Federais ofereçam ensino médio, prioritariamente na modalidade integrada, reservando 50% das vagas para essa modalidade, explicitando a intenção de que essas instituições se tornassem importantes centros de formação dos jovens numa perspectiva humana e integral. Alinha-se com Gramsci, mais uma vez, quando ele afirmava que essa era, de fato, a fase que merecia maior atenção e investimento.

Pouco mais de uma década após sua criação, pode-se afirmar que os IFs vêm se consolidando fortemente como centros de formação, de pesquisa, de extensão e de fato tendo como carro chefe e diferencial o Ensino Médio Integrado.

Concluimos, deste modo, que o Ensino Médio Integrado, assim como os IFs constituem um campo de luta, de disputa entre os interesses hegemônicos e uma educação plenamente integral, humanística. Transformar a escola única gramsciana em referência do EMI no Brasil representa esgarçar ainda mais esse conflito rumo à uma nova sociabilidade.

CAPÍTULO 2

REVISÃO DE LITERATURA

A fim de mapear e discutir a produção sobre a modalidade a partir da criação do IFs, utilizamos como recorte temporal os últimos 10 anos (2009-2019). Tal empreitada justifica-se pela necessidade de identificar o que, de fato, tem interessado os pesquisadores que se dedicam a estudar o EMI no país.

Como afirma Barros (2009), uma revisão bibliográfica indicará com quais autores e pesquisadores se dialogarão, traz os esforços já empregados no tema, não caindo na ingenuidade ou mesmo arrogância acadêmica de se achar que é o primeiro a tratar sobre assunto. A partir de um olhar crítico sobre o que se já se produziu, também é possível encontrar lacunas para se iniciar uma pesquisa ou aprofundar o debate já iniciado. “Ao se elaborar esta revisão da literatura, a partir de um espírito crítico, poderão surgir ainda retificações, contestações, recolocações do problema. A revisão bibliográfica, enfim, contribui para aperfeiçoar uma proposta temática inicial” (BARROS, 2009, p. 2).

Para realizar a revisão, buscamos artigos, teses e dissertações. A seguir, apresentamos e discutimos as produções encontradas.

2.1 Os Artigos

Optou-se por fazer esta revisão de literatura tendo como fonte os artigos de periódicos, publicados em revistas indexadas nos seguintes portais: Google Acadêmico, Scielo e Portal da Capes. Esta opção é justificada pela atualização do tema que este tipo publicação oferece, pelo alcance dos periódicos a níveis nacionais e até mesmo internacional, além de ser possível conhecer as mais recentes discussões e críticas que os autores vêm produzindo. “Manter-se a par dos debates que se inserem nos periódicos é manter-se inserido em um intercâmbio dinâmico de ideias” (BARROS, 2009, p. 4).

Os descritores utilizados foram: ensino médio integrado e instituto federal. O levantamento de dados ocorreu no mês de junho de 2019. Foi aplicado o filtro para restringir aos artigos que possuíssem nos títulos os termos procurados. “Normalmente, eles [os títulos] anunciam a informação principal do trabalho ou indicam elementos que caracterizam seu conteúdo” (FERREIRA, 2002, p. 259).

Portanto, buscamos pela combinação dos descritores “ensino médio integrado” e “instituto federal”, colocados no singular e entre aspas, nos títulos de artigos publicados entre 2009-2019 nos portais mencionados. Os resultados estão demonstrados na tabela abaixo:

Tabela 1 - Resultados da busca

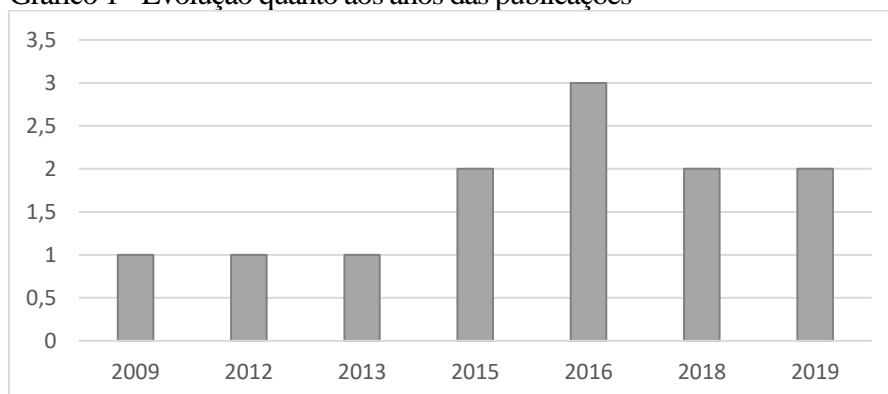
Portais de Pesquisa	Resultados
Google Acadêmico	43
Portal da Capes	3
Scielo	3
Total	49

Fonte: Produzida pela autora.

Considerada a expressividade quantitativa, optou-se por analisar os resultados apresentados a partir do Google Acadêmico. Dos 43 títulos buscados, havia artigos de revistas, anais, eventos. Por opção metodológica, selecionamos os artigos publicados apenas em revista, excluindo os demais. Apuraram-se 12 artigos que passaremos a apresentar e discutir. Ressalta-se que todos foram lidos por completo, focando nos seguintes pontos: título, resumo, objetivos, referenciais teóricos, metodologia e conclusões.

Os 12 artigos analisados foram produzidos por 25 autores/pesquisadores: Bevilaqua; Carvalho (2009), Silva (2016), Tominaga, Carmo (2015), Santos (2012), Carneiro; Freitas; Amorim (2016), Silva; Matos (2018), Neves (2018), Ferreira (2015), Ferreira; Costa; Araújo; Oliveira (2013), Soares; Monterio; Kitzmann (2019), Heeren (2019), Silva; Santos; Cunha; Magrone (2016).

Gráfico 1 - Evolução quanto aos anos das publicações



Fonte: Elaborado pela autora

Fica evidente que há uma certa regularidade no número de publicações. Nota-se um hiato entre 2009 – ano em que efetivamente os IFs começam a funcionar – e 2012. Trata-se possivelmente de um período normal para que as temáticas começassem a surgir nos programas de pós-graduação, nos artigos e eventos. Consequentemente, com a consolidação dos institutos e do EMI, o número das produções também subiu.

Dos vinte e cinco autores, 13 estão ligados aos Institutos Federais, 8 pertencentes à universidade pública e 4 a universidades privadas. O que leva a acreditar que os trabalhadores dos IFs têm se preocupado com seu ambiente de trabalho e trazido, para seus espaços de capacitação, estudos e pesquisas, objetos relativos aos Institutos.

Todos os artigos tratam de um Instituto Federal em específico. A tabela a seguir demonstra quais são.

Tabela 2 - Relação de Institutos Federais mapeados

INSTITUTO FEDERAL	REGIÃO GEOGRÁFICA DO BRASIL
IF Acre	Norte
IF Maranhão	Nordeste
IF Baiano	Nordeste
IF Rio Grande do Norte	Nordeste
IF São Paulo	Sudeste
IF Goiás	Centro Oeste
IF Goiano	Centro Oeste
IF Mata Grosso do Sul	Centro Oeste
IF Brasília	Centro Oeste
IF Paraná	Sul
IF Rio Grande do Sul	Sul
IF Farroupilha	Sul

Fonte: Elaborado pela autora.

Fica claro que, os Institutos de todas as regiões brasileiras estão contemplados: região norte, com 1 artigo; região nordeste, com 3; região sudeste com apenas 1; região centro-oeste com 4, sendo 2 no Estado de Goiás, mas se direcionando a Institutos diferentes; e, por fim, região sul com 3 artigos. Entende-se que esta abrangência dessa amostra de artigos oferece um panorama nacional das produções.

O título de um trabalho naturalmente vem ao encontro da necessidade de sintetizar e trazer o aspecto principal em poucas palavras, como se traduzisse a essência daquilo que o leitor terá pela frente. Como um apontamento à ideia central de cada artigo, optou-se por apresentar os títulos na íntegra.

Tabela 3 - Título dos artigos

1. ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONCEPÇÕES E DESAFIOS NO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA – CAMPUS SÃO VICENTE DO SUL
2. ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE: A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES
3. FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO: O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
4. POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO E A OFERTA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO INSTITUTO FEDERAL BAIANO CAMPUS SENHOR DO BONFIM - BA
5. INTEGRANDO SABERES: REFLEXÃO SOBRE O CURRÍCULO INTEGRADO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA
6. A DANÇA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO (IFMA): UM ESTUDO DE CASO
7. ANÁLISE DE NECESSIDADES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM INFORMÁTICA DO INSTITUTO FEDERAL DO ACRE
8. ENSINO MÉDIO INTEGRADO: POSSIBILIDADES DE INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE OS CONTEÚDOS DE HISTÓRIA E AS DISCIPLINAS DA ÁREA TÉCNICA NOS CURSOS OFERTADOS NO CAMPUS BENTO GONÇALVES DO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
9. INVESTIGAÇÃO SOBRE FATORES DE SUCESSO E INSUCESSO NA DISCIPLINA DE FÍSICA NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO NA PERCEPÇÃO DE ALUNOS E PROFESSORES DO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS – CAMPUS INHUMAS
10. CONHECIMENTO SOBRE MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO - CAMPUS BELOS – GO
11. A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO: ESPECIFICIDADES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO
12. REPROVAÇÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR) – CAMPUS IVAIPORÃ

Fonte: Elaborado pela autora.

No que diz respeito às palavras-chave, alcançam um total de 37, uma média de 3,08 palavras por trabalho. As maiores incidências ocorrem nesta ordem: ensino médio integrado (9), educação profissional ou técnica (5), instituto federal (4).

Após a leitura dos artigos, as produções foram categorizadas em 4 eixos temáticos:

- a) Concepções e desafios encontrados no EMI
- b) Experiência de conteúdos e disciplinas no currículo do EMI
- c) Reprovação Escolar
- d) Formação docente

No primeiro eixo, estão agrupados 5 artigos: Bevilaqua e Carvalho (2009); Silva (2016); Tominaga e Carmo (2015); Santos (2012); Carneiro, Freitas e Amorim (2016). No tema reprovação escolar, encontra-se 1 trabalho: Silva, Santos, Cunha e Magrone (2016). Discutindo a formação docente, também 1 artigo: Heeren (2019). É nas experiências dos conteúdos e como se desenvolvem no currículo do EMI que se concentra o maior número de artigos, totalizando 5: Silva e Matos (2018); Neves (2018); Ferreira (2015); Ferreira, Costa, Araújo e Oliveira (2013); Soares, Monterio e Kitzmann (2019).

Sem pretensão de esgotar o que é desenvolvido em todos os artigos, será feito um agrupamento pelos eixos definidos.

2.1.1 Concepções e desafios encontrados no EMI

Dos 5 artigos selecionados nessa temática, todos apontam a existência de uma dicotomia na educação brasileira, subjugando a patamar menor a educação de cunho técnico e profissional. Dela se distancia a educação propedêutica, voltada às classes mais abastadas, educação técnica, destinada aos filhos dos desvalidos, àqueles que não ousariam chegar ao ensino superior.

Para que se possa compreender, em parte, as dificuldades inerentes ao estabelecimento do ensino médio integrado, é necessário que se volte a considerar a questão da dicotomia e seus reflexos na política educacional atual. Quando se considera a história do ensino profissionalizante no Brasil, observa-se que até meados do século XIX, não havia registros sobre a educação profissional em nosso país. O que havia, até então, era a educação propedêutica, voltada para as classes dirigentes brasileiras (BEVILAQUA; CARVALHO, 2009, p. 3-4).

Todas as pesquisas trazem um percurso histórico do EMI no país, apontando momentos históricos, leis, legislações que aprofundaram esta dicotomia; alguns sinalizam sua superação. Mas dentre os vários documentos citados, há uma unanimidade em todos os artigos: o Decreto 5154/04 é visto como o grande marco em relação à proposta de um ensino médio integrado,

uma vez que vem ao encontro do anseio de regulamentação desta proposta de formação integrada.

O EMI, previsto pelo Decreto nº 5.154/2004, do Governo Lula da Silva, é uma das possibilidades de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, sendo o curso planejado de modo a reunir formação geral e formação profissional em um único currículo [...] (SILVA, 2016, p. 140).

As referências bibliográficas também têm certa regularidade, passando pela concepção de EMI, concepções de trabalho e a relação com a educação. Os autores e referências buscados tem alinhamento com as ideias de Marx. Fundamentalmente, essas referências servem para confirmar, respaldar e fundamentar a concepção de formação integral, que baseia essa modalidade de ensino. Pensar em formar um ser humano em sua totalidade, através de uma proposta educacional crítica, completa e politécnica, inevitavelmente passa por essas bases epistemológicas, como bem resumiram Carneiro, Freitas e Amorim (2016):

O referencial teórico que sustentou as análises do estudo quanto à oferta do EMI [...] priorizou a literatura nacional, mas tomou por base autores estrangeiros selecionados, como Mészáros, Ball e outros. Deu destaque a autores que discutem: o desenvolvimento humano numa visão libertária; a educação profissional politécnica e omnilateral numa perspectiva marxista; o ensino médio integrado, como instrumento hábil à travessia de classes trabalhadoras para uma formação com qualidade humana e social (CARNEIRO; FREITAS; AMORIM, 2016, p. 127).

Quanto aos aspectos metodológicos, dois trabalhos se autodefinem qualitativos do tipo misto exploratório: “Ensino Médio Integrado no Instituto Federal do Rio Grande do Norte: a perspectiva dos professores” de Silva (2016) e “Política de Educação Profissional de Nível Médio e a Oferta do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Baiano *Campus* Senhor do Bonfim-BA” de Carneiro, Freitas e Amorim (2016). Após a pesquisa documental, baseada principalmente na análise de projetos políticos pedagógicos, planos de cursos, ementa de disciplinas, legislações e documentos oficiais relacionados, esses autores recorrem a uma segunda etapa de coleta de dados. Silva (2016) aplica questionário a professores e entrevista uma parcela deles. Já Carneiro, Freitas e Amorim (2016) aplicaram um questionário com quatro gestores com questões para inferência da qualidade da oferta do EMI naquela unidade.

Santos (2012, p. 57) definiu a metodologia do seu artigo como “abordagem histórica, pedagógica e técnica do tema”; trabalha com análise de documentos pertinentes aos aspectos

tratado e se debruça sobre as leis que regulamentam o ensino médio no país ao longo do tempo, com o LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais, documentos internos do IFB.

Já os autores Bevilaqua e Carvalho (2009) não explicitam quais os métodos utilizaram, mas, mas na leitura do artigo, percebe-se que recorreram a uma pesquisa documental. Os autores também apresentaram dados estatísticos produzidos por outras instituições, como INEP, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), trazendo certa quantificação do universo em que se voltaram a estudar.

Tominaga e Carmo (2015) também não indicaram os recursos metodológicos, mas adotaram caminhos bem parecidos ao de Bevilaqua e Carvalho (2009), com estudo documental, prioritariamente também nos documentos oficiais como LDB, Lei de criação dos Institutos Federais, normatizações internas. Apresentam ainda dados e algumas tabelas quantitativas que reforçam as suas colocações.

Como é possível perceber, a pesquisa documental está presente em todos os trabalhos, prevalecendo a metodologia qualitativa “A pesquisa qualitativa situa, geralmente, sua contribuição à pesquisa social, na renovação do olhar lançado sobre os problemas sociais e sobre os mecanismos profissionais e institucionais de sua gestão” (GROULX, 2008, p. 96). Alguns autores também lançaram mão de dados empíricos, sejam eles estatísticos ou decorrentes de entrevistas e questionários, como já demonstrado.

Por fim, destaca-se que todos os trabalhos seguem uma trilha parecida, percorrem os caminhos históricos do EMI, as legislações, o desenrolar histórico, desembocam na criação dos Institutos Federais em 2008. Em seguida, analisam diferentes aspectos do desenvolvimento do EMI naquela instituição ou mesmo de um *Campus* específico.

A tabela a seguir apresenta pequenos grifos dos resultados apreendidos nos artigos.

Tabela 4 - Conclusões dos trabalhos

ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONCEPÇÕES E DESAFIOS NO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA – CAMPUS SÃO VICENTE DO SUL	Os autores focam parte considerável do artigo, problematizando a questão da dualidade educacional brasileira, no que diz respeito à educação profissional e técnica, do rebaixamento histórico dessa modalidade no país. Apontam o Decreto nº 5154/2004 como uma resposta à crise da educação básica, principalmente do ensino médio. Acreditam que a criação dos institutos representou uma nova chance para a integração, apesar de ser um processo complexo, que exige superar práticas fragmentárias de estruturas curriculares, entrelaçamento de saberes, bem como flexibilização dos currículos. Demonstraram como foi no IF – <i>Campus</i> São Vicente do Sul, que iniciou a integração em 2008, com o curso Técnico em Agropecuária, anteriormente ao processo de
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabela 4 - Conclusões dos trabalhos (continuação)

	<p>ifetização, e apontam que a discussão acabou perdendo fôlego naquele momento, pois acreditaram que chegariam novas orientações com a implantação do modelo de IF, porém não se deu exatamente assim. Como já foram oferecidas vagas no EMI para 2009, formou-se um grupo de trabalho ainda no final do mesmo ano. Devido ao tempo curto, as discussões ficaram centradas em carga horária e matrizes curriculares. Os autores relatam que os temas como interdisciplinaridade, integração de conteúdos e disciplinas estiveram presentes, mas reconhecem que ainda ficou aquém do necessário. Por fim, concluíram que integrar um currículo exige esforços de todos os sujeitos envolvidos.</p>
ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE: A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES	<p>O IFRN oferece EMI desde 2005, desde o decreto 5154/04. O autor estudou os projetos pedagógicos dos cursos e identificou que o currículo ainda é muito fragmentado. Romper com isto é condição para a implementação do EMI. A partir da pesquisa, concluiu que os professores do IFRN têm práticas pedagógicas diferentes tanto do que é concebido pelos Projetos Pedagógicos dos Cursos, quanto da perspectiva legal da integração. Não se apropriaram (em sua maioria) também das concepções do EMI. "Por isso, o sentido do EMI é bem mais amplo do que o mero reunir, em um mesmo currículo, processos educativos com finalidades próprias (ensino médio e educação profissional). Implica considerar uma formação em que os dois tipos de conhecimentos estejam imbricados e facilitados por meio práticas individuais e compartilhadas, tendo o diálogo entre as disciplinas como elemento fundante para (re)construir o conhecimento continuamente" (SILVA, 2016, p. 12).</p>
FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO: O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	<p>Os autores fazem uma caracterização econômica no Estado do MT do Sul, que se encontra em expansão, com abertura de novos processos de produção, bem como novos mercados, exportação. Justificam a demanda pelo EMI e PRONATEC em decorrência desse processo como formação de mão de obra para o mercado. A princípio parece que os autores ignoram a questão do EMI como ferramenta de formação humana, os conceitos de politécnica, Escola Unitária etc. Mas adentram e fazem uma relação do PRONATEC, como um desestimulador, um contrassenso do EMI, um programa que reforça a dualidade histórica brasileira do ensino técnico, já que exige formação mínima. Apontam que se trata de uma formação aligeirada apenas para atender as demandas do mercado por mão de obra minimamente qualificada.</p>
INTEGRANDO SABERES: REFLEXÃO SOBRE O CURRÍCULO INTEGRADO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE	<p>O autor faz uma proposta curricular para o IFB, destrincha o que precisa compor um currículo, a partir da base nacional comum. Propõe a partir da ideia de eixos integradores que comporiam um projeto integrador. A proposta é que os temas definidos sejam trabalhados de</p>

Tabela 4 - Conclusões dos trabalhos (continuação)	
NÍVEL MÉDIO NO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA	<p>diferentes maneiras tanto como temas, como metodologias também pelas diversas áreas do curso. O autor traz esta proposta para o contexto do IFB, ressalta que deve ser adaptada à realidade de cada <i>Campus</i>. É possível perceber uma maior ênfase nos aspectos da formação para o mundo do trabalho, de aspectos práticos e de como esse estudante se lançará no mercado de trabalho. Não trata muito, por exemplo, dos aspectos de formação mais gerais.</p> <p>“Que tipo de atividade enfatizar no projeto integrador? Uma consulta ao Plano de Curso revela o perfil desejado para o egresso e o rol de competências que ele terá que aprimorar: ter capacidade gerencial de adaptar-se a novas situações, ter boa comunicação oral e escrita, compreender as bases tecnológicas do curso, supervisionar processos, atualizar-se com relação a novas tecnologias, manter postura ética e profissional, realizar análises, padronizar métodos, operar e realizar a manutenção de equipamentos, identificar oportunidades, avaliar custos, desenvolver pesquisas na área e etc. O projeto integrador também pode favorecer o desenvolvimento de competências laborais gerais como planejamento, trabalho em equipe, liderança, flexibilidade, capacidade de iniciativa, relacionamento interpessoal, habilidade para negociar, criatividade, delegação de tarefas e disciplina” (SANTOS, 2012, p. 67).</p>
POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO E A OFERTA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO INSTITUTO FEDERAL BAIANO <i>CAMPUS</i> SENHOR DO BONFIM - BA	<p>Os autores concluem que o <i>Campus</i> que pesquisaram oferecem as condições físicas e até mesmo em termos de qualificação do corpo docente para que integração ocorra, porém concluem que ela ainda não ocorre de fato, por várias práticas pedagógicas, como: capacidade de desenvolvimento ativo da cidadania no contexto local ser pequeno até aquele momento, justificado pelo fato de ações de pesquisa e extensão ainda serem tímidas; não definição de que conceito de trabalho o <i>Campus</i> que se alinhar.</p> <p>“Contudo, alguns aspectos pedagógicos do contexto da oferta desse curso, revelados durante o estudo, permitem questionar a qualidade dessa ação educativa, com relação a que cidadania e trabalho direcionam seus egressos e para que oportunidades reais de desenvolvimento humano eles se propõem e podem alcançar em suas vidas” (CARNEIRO; FREITAS; AMORIM, 2016, p. 145).</p> <p>Por fim, propõem um maior investimento nas dimensões emancipadora da pesquisa e extensão, enquanto atividades que propiciam interação com o mundo do trabalho e com demandas sociais.</p>

Fonte: Elaborada pela autora.

2.1.2 Experiência de conteúdos e disciplinas no currículo do EMI

É neste eixo que se concentram os trabalhos levantados nessa revisão de literatura; são trabalhos empenhados em tratar especificamente de uma disciplina ou de um conteúdo no contexto do EMI. Nos 5 artigos, os conteúdos abordados foram: Dança, História, Física, Meio Ambiente/Educação Ambiental e Inglês.

Faz-se uma distinção desses artigos, dois tiveram o EMI apenas como pano de fundo e recorreram aos estudantes de curso de EMI para a reflexão de algum aspecto da pesquisa (SOARES; MONTEIRO; KITZMANN, 2019; FERREIRA; COSTA; ARAÚJO; OLIVEIRA, 2013); os outros três tematizaram mais diretamente o aspecto da interdisciplinaridade e do currículo como fundamenta para a implementação de uma proposta de educação integrada (SILVA; MATOS, 2018; NEVES 2018; FERREIRA, 2015; SOUZA; LIMA; CAVALCANTE, 2015).

Optou-se por focar a análise dos três últimos artigos, porque foram os que adentraram de alguma maneira com uma compreensão de EMI emancipatória. Esses privilegiaram o aspecto integral da educação politécnica, que pensa o sujeito como um ser integral e que prevê a integração dos conteúdos das áreas técnicas e propedêuticas. Importante ressaltar que há diferenças no grau de complexidade e comprometimento que cada autor imprimiu em seus trabalhos, relativo ao conceito de ensino integrado. Silva e Matos (2018) discutiram a inserção da dança como conteúdo obrigatório no currículo e, com isso, defenderam que a arte seja utilizada para dar significado às experiências dos sujeitos. O ensino de inglês para fins específicos de trabalho ou acadêmico foi trabalhado por Neves (2018), que propôs uma abordagem desse conteúdo e dele com as demais gramáticas, como modo de aproximar daquilo que os estudantes vão precisar quando forem ao mundo do trabalho. Já o artigo que abordou o ensino de história, escrito por Ferreira (2015), enfatiza a interdisciplinaridade como ferramenta indispensável ao currículo integrado e mostra uma proposta de integração entre história e as disciplinas técnicas.

Os demais artigos tratam de maneira bem específica um conteúdo de ensino. Ferreira, Costa, Araújo e Oliveira (2013) discorreram sobre o sucesso e insucesso na disciplina de Física. Soares, Monteiro e Kitzmann (2019) abordaram o conhecimento de estudantes sobre meio ambiente. Estas pesquisas, em sua totalidade, utilizaram como sujeito os alunos matriculados em cursos de EMI.

Há uma variação maior de métodos usados nesses artigos. Ferreira (2015) utilizou apenas a pesquisa documental-qualitativa, principalmente a LDB, o Projeto Pedagógico e documentos internos do IFRS. Silva e Matos (2018) afirmam fazer um estudo de caso-

qualitativo. Os demais utilizaram técnicas tanto de abordagem qualitativa quanto quantitativa: Soares, Monteiro e Kitzmann (2019); Ferreira, Costa, Araújo e Oliveira (2013); Neves (2018).

Destaque para um fator importante desses seis trabalhos: apenas o estudo de Ferreira (2015) não coletou dados junto aos estudantes. Verificou-se, portanto, que a maioria desses artigos priorizou a percepção, o entendimento, enfim, o olhar desses sujeitos sobre os conteúdos.

Por último, é importante destacar que, na totalidade dos trabalhos, pelo menos um dos autores é professor da disciplina/área que é estudada no artigo, o que leva a concluir que os professores têm pesquisado questões próximas à sua intervenção como docente em um esforço de se capacitarem.

2.1.3 Reprovação Escolar

Trata-se de um único artigo escrito por Silva, Santos, Cunha e Magrone (2016), no qual avaliam a reprovação escolar no contexto do Instituto Federal do Paraná (IFPR), *Campus Ivaiporã*. Para tanto, utilizam a metodologia qualitativa, um estudo de caso, assim como análise documental, pesquisa bibliográfica, entrevista e questionário.

Os autores partem da ideia central de que a reprovação cria um desgaste psicológico, que, em muitos casos, leva ao abandono escolar. Demonstram que o Brasil está entre os países que mais reprovam na América Latina e no mundo. De dados em nível macro, os autores partem para o universo que se propõem a estudar: o *Campus Ivaiporã*. Definem brevemente o EMI, utilizando a lei de criação dos institutos como referência para esta definição. A bibliografia utilizada em quase todo o texto tem relação com a reprovação escolar, sucesso e insucesso. Eles trazem muitos dados oficiais e se debruçam pouco sob a temática propriamente dita do EMI, que parece mais ser o pano de fundo para tema central do artigo que é a reprovação.

Aplicaram um questionário a uma amostra de estudantes do EMI dos cursos técnicos em Informática e em Eletrotécnica com a finalidade de: “[...] conhecer um pouco da vida escolar dos estudantes, sua dedicação aos estudos, seu olhar em relação aos processos de ensino-aprendizagem no curso, a relação com os professores e a importância do IFPR em suas vidas” (SILVA; SANTOS; CUNHA; MAGRONE, 2016, p. 48).

Um questionário também foi enviado aos docentes de maneira *online*, com o intuito de perfilar estes professores, bem como saber suas opiniões sobre reprovação, sobre a proposta pedagógica da escola.

Também entrevistaram o diretor geral do *Campus* e o diretor de ensino a fim de “[...] compreender a visão dos gestores sobre a reprovação e o processo de ensino- aprendizagem no *Campus* do IFPR em Ivaiporã” (SILVA; SANTOS; CUNHA; MAGRONE, 2016, p. 55).

A partir da análise de todos esses dados, concluem que principal desafio é reduzir os números da reprovação; levantam questões que, na visão dos pesquisados, precisam ser aprimoradas, como o acompanhamento pedagógico, metodologias de avaliação, métodos de estudo. Observam principalmente que, para todos os segmentos estudados, a responsabilidade da reprovação escolar é atribuída ao próprio estudante.

2.1.4 Formação docente

Compõe esse eixo também um artigo único, que se volta ao ensino médio integrado para avaliar a formação continuada dos docentes ligados a esta modalidade. Desenvolvido por Heeren (2019), utilizando pesquisa de cunho qualitativa, por meio de análise documental, elege-se o objetivo de avaliar a política institucional de formação continuada de docentes no Instituto Federal de São Paulo (IFSP), se ela se encontra em conformidade com as leis nacionais.

O autor faz o percurso histórico do EMI, utiliza das fontes clássicas que vem pensando e escrevendo sobre o tema e, em seguida, entra propriamente no assunto proposto. Também analisa a resolução que versa sobre a formação continuada dos docentes, criada e publicada pelo IFSP. Conclui que a resolução está em consonância tanto com Lei de Diretrizes e Bases (LDB), quanto ao Plano Nacional de Educação (PNE), o que demonstra a preocupação da instituição com o tema.

As estratégias presentes na resolução analisada preveem: reuniões pedagógicas, congressos, cursos, reuniões, encontros, pensadas para acontecerem tanto externo, quanto internamente, pois a formação é oferecida *in loco* e, segundo Heeren (2019), tem mais chances de sucesso e participação. Preveem ainda que sejam contextualizadas as ações de capacitação, e descentralizam esta possibilidade também aos *campi*.

Esse aspecto se mostra de grande relevância a partir do momento no qual consideramos que a capacitação docente sob os diversos aspectos teóricos relacionados ao fazer profissional é desenvolvida em situações de proximidade ao campo de atuação docente (HEEREN, 2019, p. 7).

Heeren (2019) finaliza apontando outros aspectos a serem desenvolvidos em futuras pesquisas, como estudos que analisem os resultados das ações de capacitação já promovidas, se estes espaços privilegiam as discussões relativas à integração, se isto é tratado a contento. Conclui que “O investimento constante na qualidade da formação docente se configura em uma necessidade para a efetivação das políticas educacionais do Brasil” (HEEREN, 2019, p. 9).

2.2 As Teses e Dissertações

Entendemos que teses e dissertações também podem trazer importantes indícios de como um grande tema de pesquisa é tratado e conduzido, tendências e caminhos da produção existente.

Utilizando os mesmos descritores “ensino médio integrado” e “instituto federal”, com mesmo lapso temporal 2009-2019, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), apuraram-se 18 trabalhos, sendo 7 teses e 11 dissertações, descritas na tabela a seguir:

Tabela 5 - Teses e dissertações

Tipo de trabalho	Autor/Ano	Títulos dos Trabalhos	Universidade de defesa
Tese	GIANELLI, Juliana Gimenes (2018)	O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – <i>Campus</i> São João da Boa Vista: a questão do ensino médio integrado	Universidade Federal de São Carlos
Dissertação	OLIVEIRA, Caíque Diogo de (2019)	Jovens estudantes do ensino médio integrado no Instituto Federal de Salto: experiências do presente e projetos de futuro	Universidade Federal de São Carlos
Dissertação	FEITOSA, Jair Freitas (2018)	Aspirações dos alunos do ensino médio integrado do Instituto Federal do Piauí – <i>Campus</i> Floriano: levantamento e análise	Universidade Nove de Julho
Tese	MELO, Paulo Silva (2018)	Efetividade social e pedagógica do ensino médio integrado: análise de sua implantação no Instituto Federal Goiano	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Tese	GARCIA, Júlio César (2017)	O ensino médio integrado no Instituto Federal Goiano: a percepção de professores sobre os desafios e possibilidades para consolidação da formação humana integral	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Dissertação	SCHERDIEN, Graciele Gonçalves (2017)	Ensino médio integrado: educação e trabalho na perspectiva dos estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo	Universidade Federal de São Paulo
Dissertação	FERREIRA, Maria Aparecida Bueno (2019)	A opinião dos alunos sobre o ensino médio integrado em administração do Instituto Federal de São Paulo/ <i>Campus</i> Suzano	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Tabela 5 – Teses e dissertações (continuação)

Dissertação	ANJOS, Hellen Vivian Moreira dos (2013)	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	Universidade de Brasília
Tese	SANTOS, Jane Beatriz Vilarinho de (2018)	Reflexões e (res)significações do currículo de língua inglesa no ensino médio integrado do Instituto Federal de Brasília	Universidade Federal de Goiás
Tese	FERRARINI - BIGARELI, Marlene Aparecida (2016)	O ensino de língua inglesa no ensino médio integrado ao técnico do Instituto Federal do Paraná: um contexto idiossincrático	Universidade de São Paulo
Dissertação	OLIVEIRA, Rosângela de Amorim Teixeira de (2013)	Concepção de integração curricular presente nos cursos de ensino médio integrado em agropecuária do Instituto Federal Catarinense	Universidade Federal de Santa Catarina
Tese	PORTO JÚNIOR, Manuel José (2014)	O ensino médio integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-Grandense: perspectivas contra-hegemônicas num campo em disputas	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Dissertação	PEDROSA, Elinete Maria Pinto (2013)	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 Luís Monte Castelo	Universidade Federal do Maranhão
Dissertação	BRAGA, Saldanha Alves (2013)	A concepção de integração contida no decreto 5.154/2004 e suas repercussões na prática docente: um estudo sobre o ensino médio integrado do Instituto Federal do Tocantins	Universidade de Brasília
Dissertação	RODRIGUES, Sonia Sousa Almeida (2018)	Democratização ou Elitização? Um estudo sobre o perfil dos estudantes ingressantes do Ensino Médio Integrado ao Técnico do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) <i>Campus</i> Januária	Universidade Federal de Minas Gerais
Dissertação	RIBEIRO, Robson Rodrigues (2017)	Educação musical no ensino médio integrado: um estudo multicaso sobre concepções e práticas curriculares com professores de música de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	Universidade Federal da Paraíba
Dissertação	FIGLIUOLO, Ana Cláudia do Lago (2010)	Ensino médio integrado: um estudo de caso sobre a percepção docente acerca da implementação do Decreto nº 5.154/04 no curso de Turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – <i>Campus</i> Belém	Universidade de Brasília
Tese	FORTES, Vanessa Gosson Gadelha de Freitas (2017)	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	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Fonte: Dados produzidas pela autora.

Como se percebe, do total dos 18 trabalhos, 11 são dissertações e 7 teses. As datas das publicações podem ser conferidas no gráfico a seguir:

Gráfico 2 - Evolução das publicações



Fonte: Dados produzidos pela autora.

Mais da metade dos trabalhos (10) data a partir de 2016, apontando que o tema do ensino médio integrado tem grande destaque e interesse na medida de sua consolidação e de seu destaque no território brasileiro.

Os trabalhos de Santos (2018), Ferrarini-Bigareli (2016), Ribeiro (2017), Fortes (2017) estão inseridos no grande tema do EMI, porém se voltam para temáticas mais específicas. Os dois primeiros abordam a língua inglesa no currículo integrado. Enquanto Santos (2018) problematiza o currículo de língua inglesa dos cursos de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Brasília (IFB), Ferrarini-Bigareli indaga como se realiza o ensino de língua inglesa no Instituto Federal do Paraná. Já Ribeiro (2017) investiga as concepções e práticas curriculares de três professores de música do ensino médio integrado de um Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Região Nordeste. Por último, Fortes (2017) analisa as contribuições do projeto de intervenção voltado para a formação continuada dos professores do Ensino Médio Integrado, atuantes no IFRN, na área da Educação Especial numa perspectiva inclusiva, voltada para o ensino do aluno com deficiência visual. Como pode ser observado, esses trabalhos têm o EMI como lócus, mas não como objeto em si de pesquisa.

Já os trabalhos de Anjos (2013), Rodrigues (2018), Oliveira (2019), privilegiam o estudo do EMI, sob a perspectiva do aluno, buscando nessa ótica evidenciar esses estudantes do integrado, porém, não problematizam a concepção de EMI. Anjos (2013) estudou em sua

dissertação os motivos que levaram os estudantes do IF Norte de Minas - *Campus* Salinas a escolherem um curso de ensino médio integrado, por meio de um questionário estruturado e grupo focal, discutiu ainda se os cursos oferecidos pelo *Campus* Salinas os preparavam para o mundo do trabalho. Rodrigues (2018), por sua vez, pesquisou o perfil dos alunos ingressantes no EMI também do IF Norte de Minas – *Campus* Januária, utilizou para sua dissertação um questionário eletrônico, utilizando de análises quantitativas e qualitativas, focou seu estudo em debater a perspectiva inclusiva de jovens das camadas populares em uma escola pública, gratuita e de qualidade. Já Oliveira (2019) estudou os sentidos e projetos futuros dos estudantes do EMI do IFSP *Campus* Salto. Utilizou-se de um *Survey*, mesclando perguntas abertas e fechadas, as análises foram realizadas tanto sob ótica quantitativa e qualitativa, com recortes por gênero e raça. No trabalho, não há propriamente uma problematização sob os aspectos da formação humana ou integração. Existem alguns aspectos dos resultados relevantes, esses estudantes valorizam tanto as disciplinas comuns quanto as técnicas, além de inferirem que os estudantes buscam o EMI no IFSP, por ser uma instituição de qualidade, federal e de qualidade.

Restaram 11 trabalhos, os quais foram observados maiores pontos de confluências com nossa proposta de tese; portanto, nos deteremos com mais minuciosidade em cada um deles, demonstrando principalmente, seus caminhos teóricos-metodológicos, contextos de pesquisa, revisão bibliográfica, campos hipotéticos e principais conclusões. Tal empreitada tem a intenção de demonstrar aquilo de mais próximo encontramos em termos de produção acadêmica, a partir dos descritores com os quais optamos por trabalhar.

São 4 teses Melo (2018), Gianelli (2018), Garcia (2017), Porto Júnior (2014) e 7 dissertações Oliveira (2013), Braga (2013), Figliuolo (2010), Pedrosa (2013), Scherdien (2017), Feitosa (2019), Ferreira (2019) cujos títulos estão apresentados na tabela 4.

Melo (2018) defendeu a tese “Efetividade social e pedagógica do Ensino Médio Integrado: análise de sua implantação no Instituto Federal Goiano” (2018), pela PUC-Goiás. Voltou-se para a efetividade pedagógica e social da implementação do EMI no contexto do IF Goiano, tendo como público pesquisado diretores, coordenadores e também professores. O autor traça um percurso histórico da educação profissional, desde o Brasil Colonial até os bastidores da promulgação do Decreto nº 5154/2004.

Em sua revisão bibliográfica, Melo (2018) traz os autores marxistas clássicos para discutir conceitos importantes como trabalho, omnilateralidade, politecnia, cultura. Ele aponta definições de currículo, para o ensino médio integrado e se envereda pelo arcabouço teórico histórico-cultural fundado por Vygotsky, cujas premissas do desenvolvimento humano podem

contribuir na formação de alunos críticos. Nessa senda, traz o autor Davydov que desenvolveu a Teoria do Ensino Desenvolvimental (TED).

Pertenceu à terceira geração de psicólogos russos e soviéticos cujo grupo inicial teve origem com Vygotsky na década de 1920. O foco de suas pesquisas centrava-se nas relações entre educação e desenvolvimento psíquico. Iniciou suas pesquisas com fundamentação nas teorias da Formação Mental por Etapas elaborada por Galperin, e na teoria da atividade de Leontiev, porém conseguiu seguir seu próprio caminho e desenvolveu a Teoria do Ensino Desenvolvimental (TED) (MELO, 2018, p. 84).

Quanto à metodologia, o autor denomina sua pesquisa como predominantemente qualitativa, com abordagem no materialismo histórico-dialético, com análise documental, observação, entrevistas e questionário. A pesquisa documental analisou as legislações as comparou com os documentos internos do IF Goiano. A observação foi realizada nas salas de aula e outros departamentos da instituição com a mesma finalidade de confronto entre legislação/normativas e o cotidiano da instituição. Dentro da realidade do IF Goiano, Melo (2018), selecionou 4 campi para serem observados: “O objetivo dessas observações foi acompanhar o trabalho do professor na sala de aula tanto das disciplinas da parte profissional quanto da parte de formação geral” (MELO, 2018, p. 97).

Foi encaminhado um questionário com 32 perguntas sobre perfil profissional, conhecimento e participação no ensino médio integrado, bem como a concepção que tinham sobre a modalidade. Dos 543 questionários encaminhados, houve retorno de 74. A última etapa constituiu-se de entrevistas, sendo realizadas 20 no total: “Para a escolha dos entrevistados teve-se o cuidado de procurar professores que estavam em sala de aula, e também coordenadores pedagógicos de curso para que fosse possível ter em registro a visão daqueles que estão na gestão do andamento dos cursos” (MELO, 2018, p. 99).

As conclusões do trabalho indicam que, quanto à efetividade social, a legislação traz ao mesmo tempo uma visão progressista, mas também vieses de políticas neoliberais. Segundo o autor, existem distorções presentes e faltam critérios na utilização do termo politécnica. Melo (2018) destaca que os docentes dos IFs têm com desafio colocarem em prática no EMI os conceitos e postulados da politécnica, e não o que o que ditam os organismos mundial, com critérios utilitaristas e mercadológicos de formação.

Já no que tange à efetividade pedagógica, “os dados revelaram que desde sua implantação, o EMI caracteriza-se como sendo a oferta de dois cursos desintegrados, sendo um

da formação humanística e o outro da formação profissional” (MELO, 2018, p. 206). No contexto do IF Goiano, porém, as reformulações dos projetos pedagógicos de curso vêm avançando em propostas mais concisas de integração. A Teoria do Ensino Desenvolvimental pode contribuir no seguinte sentido: “[...] pode ser utilizada como guia para a organização do ensino no sentido de promover o desenvolvimento psicológico dos estudantes, promovendo a formação dos conceitos científicos na concepção de uma formação unitária, de uma educação politécnica” (MELO, 2018, p. 207).

Melo (2018) destaca quatro pontos como fundamentais para superação dos desafios enfrentados pelos IF na consolidação do EMI, a saber: a) clareza do tipo de profissional que se pretende formar; b) organização do ensino seguindo a Teoria do Ensino Desenvolvimental; c) a necessidade de despertar nos estudantes o desejo de conhecimento dos conceitos teóricos; d) a necessidade de esclarecimento, para todos os envolvidos com o EMI, de como podem ser realizadas práticas de integração.

Por fim, conclui que, para uma efetividade real pedagógica e social, é necessário colocar em prática novas metodologias que consigam superar o atual modelo de ensino fragmentado.

A tese de Gianelli (2018) sob o título “O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo- *Campus* São João da Boa Vista: a questão do Ensino Médio Integrado”, apresentada pela Universidade Federal de São Carlos, orientada por Paolo Nosella, analisa as perspectivas e concepções de estudantes, docentes, gestores, equipe sociopedagógica sobre o princípio pedagógico de dois cursos escolhidos: EMI em Eletrônica e Informática.

A autora problematiza questões, como: é possível, no contexto de cursos médios integrados, com ensino profissionalizante obrigatório, a formação de jovens *omnilaterais*? Qual o princípio pedagógico nos discursos dos sujeitos que participaram? Qual a relação das vertentes teóricas para o EMI? Quais as expectativas e percepções dos sujeitos sobre o EMI? Qual a relação dos discursos dos pesquisados com os princípios presentes nos documentos oficiais. Para responder a essas indagações, Gianelli (2018) utilizou de um aporte teórico marxiano e gramsciano.

A autora vale-se de pesquisa documental (diversos documentos oficiais, leis e regulamentos internos do IFSP) e pesquisa qualitativa, com técnica de grupo focal, cujas entrevistas foram realizadas com grupos de professores e gestores, alunos e equipe pedagógica.

Gianelli (2018) explica que, na base da concepção integral de ser humano defendida por Marx e Engels, está o trabalho como “[...] atividade de objetivação do ser humano, ineliminável da vida social, elemento necessário à humanização do ser humano” (GIANELLI, 2018, p. 25). A pesquisadora esmiuça questões ligadas à educação, presentes na teoria de Marx, e elabora

um quadro em que sintetiza as principais contribuições marxianas à educação e suas relações com a principal categoria do autor, o trabalho.

A omnilateralidade é o fim educativo apontado na obra de Marx, isso exigiria a superação do trabalho manual e mental. Gianelli (2018) define a educação tecnológica como ideal pedagógico marxiano:

Diante das discussões sobre instrução e trabalho de Marx e Engels, cabe esclarecer que a educação tecnológica foi o componente mais ressaltado na definição socialista de educação (educação mental, ginástica e educação tecnológica), já que essa última compõe o argumento marxiano de que para organizar e controlar a produção, os operários necessitam do conhecimento de saberes que ultrapassem ao simples manejo das máquinas, implicando, dessa maneira, o conhecimento de bases científicas dos diferentes processos produtivos (GIANELLI, 2018, p. 32).

Ademais, Gianelli (2018) aponta que as concepções pedagógicas marxianas atingiram maior ênfase com Lênin no contexto da Revolução Russa de 1917. A autora trata formulações gramscianas, seu contexto, aspectos de sua vida, até sua defesa de uma Escola Unitária, segundo ela, vinculada à experiência da revolução russa.

Ancorada nesse arcabouço teórico, a autora ainda apresenta um histórico do ensino médio brasileiro desde o Brasil Colônia, até as legislações mais recentes. Sustenta que a perspectiva de integração de cultura geral e profissional não se faz com mera junção de conteúdos, é necessário a articulação entre elas fincado no trabalho como princípio educativo. Contudo, apresenta uma posição diferente da nossa: sustentando-se na posição de seu orientador Nosella, refuta a ideia de que o ensino médio integrado seja uma travessia, uma necessidade para que os jovens da classe trabalhadora possam não só conhecer a sociedade atual, mas transformá-la. Defende, portanto, que a realidade do EMI hoje é reformista e muito mais reforçadora da dualidade histórica.

Quanto às conclusões da autora, destacamos os seguintes pontos:

- a) Os alunos buscam pelo EMI baseado em sua qualidade do ensino, ainda que expressos os objetivos de atendimento dos interesses de mercado;
- b) O EMI do IFSP *Campus* São João da Boa Vista se alinha dialeticamente com a dualidade educacional, ou seja, a obrigatoriedade da profissionalização no ensino médio reforça esse modelo dual;
- c) O modelo de ensino médio vinculado à Escola Unitária gramsciana deve ser universal;

- d) Todas as reformas governamentais que, ao longo da história desse país, aprofundam o abismo entre uma formação para elite e outra para classe trabalhadora devem ser combatidas com luta, tendo em vista o horizonte da elevação da consciência das massas;
- e) O projeto pedagógico do EMI não tem o trabalho como princípio educativo, conforme as perspectivas e concepções elencadas pelos sujeitos da pesquisa, estão inclusive na contramão desse horizonte;
- f) Os princípios pedagógicos desenvolvidos pelos IFs, portanto, correspondem às tendências mercadológicas.

A tese de Garcia (2017), intitulada “O Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Goiano: a percepção de professores sobre os desafios e possibilidades para a consolidação da formação humana integral Goiânia-GO”, foi apresentada à PUC-Goiás. A proposta tem forte aproximação com nossa tese, ao propor conhecer as percepções dos docentes do Instituto Federal Goiano sobre os desafios e possibilidades para consolidação da formação humana no contexto que ele se propõe. Com referencial teórico com bases no materialismo histórico-dialético, o autor define o trabalho como elemento fundante do ser social, como “[...] ato criativo, decisivo no salto ontológico do homem, na sua conformação de ser biológico dependente da natureza, ao homem ser social mediador e transformador do mundo natural” (GARCIA, 2017, p. 34). Também observa que, sob relações capitalistas, de categoria fundamente do ser social, o trabalho assume a forma assalariada.

Segundo Garcia, com a formação da burguesia, foi necessário formar um novo arquétipo de humano, o modelo idealizado pelo capitalismo, que vende sua força de trabalho e conforma-se à sua condição renegada. Nesse processo, tornou-se relevante institucionalizar a formação dessa nova classe de trabalhadores dóceis, educados, que minimamente conseguissem realizar tarefas das mais simples as mais complexas. A escola serviu perfeitamente a esses anseios:

O sistema escolar foi ajustado às exigências da nova ordem, tomando para si a responsabilidade de formar os futuros trabalhadores em benefício da produção capitalista. Para tanto, o foco de ensino da escola passou a se concentrar na modelação do comportamento da infância e da juventude, com ênfase na disciplina (GARCIA, 2017, p. 48).

Para desenvolver bases de uma educação na contramão dos preceitos capitalistas, Garcia (2017) retoma discussões, realizadas no Brasil a partir da década de 1980, acerca da politecnia

e Escola Unitária, tendo Demerval Saviani como figura proeminente que, junto com outros intelectuais, buscaram influenciar os rumos do ensino médio no país.

O autor descreve sua pesquisa como qualitativa, utilizando o materialismo histórico-dialético como base interpretativa. Quanto aos procedimentos de coletas de dados, valeu-se de pesquisa documental e de aplicação de questionário. A pesquisa documental centrou-se nos documentos legais federais, bem como locais, como PPCs e decretos.

Garcia (2017) optou por pesquisar os PPCs de dois cursos integrados, Informática e Agropecuária, em oito dos *campi* do IF Goiano, escolhidos por serem os mais antigos. Já o questionário foi enviado a todos os docentes do IF Goiano, ou seja, foram enviados 630 questionários, tendo retorno de 149.

A partir de sua pesquisa, o autor definiu o perfil de seus respondentes, logo em seguida partiu para análise dos seus dados. De maneira sucinta, Garcia (2017) chega a algumas conclusões. Quanto à compreensão do objetivo do EMI na formação dos alunos, a pesquisa revelou que a maioria dos docentes ainda carrega resquícios de uma educação produtivista, com uma ótica de formação dos estudantes para o mercado prepara inserção em curso superior. Os documentos institucionais analisados também reforçam esse modelo dual de educação. No que se refere à prática de integração das disciplinas entre os professores, os dados mostraram que os pressupostos do EMI não estão presentes nas práticas realizadas pela escola, os docentes ainda planejam suas aulas e conteúdos de maneira individualizada. O autor entende que a superação disso é peça fundamental para eficácia do EMI: “Há a necessidade da coordenação de um planejamento onde as discussões e reflexões sobre a construção do currículo ocorram no coletivo, com o entendimento que a interdisciplinaridade é o objetivo a ser perseguido” (GARCIA, 2017, p. 232).

Quanto à compreensão dos docentes sobre os fundamentos do EMI, o autor captou que ainda há uma vulnerabilidade nesse aspecto, apontando a falta de formação adequada, tanto inicial como continuada como principal causador desse desconhecimento, o que dificulta fortemente todo esse processo de ensino-aprendizagem no EMI. No que tange a formação inicial e continuada dos professores em relação ao EMI, destaca que esse ponto está diretamente relacionado ao anterior. Garcia (2017) entende que a deficiência nas proposituras de ações no sentido do EMI reforça e aprofunda o desconhecimento.

No contexto do IF Goiano, o autor menciona o início de um trabalho formação pedagógica de seus docentes, ainda direcionado somente aos professores bacharéis, mas destaca que a pesquisa mostrou que os licenciados também precisam dessas formações, bem como a equipe pedagógica, sujeitos importantes na consolidação da modalidade. Ele aponta ainda as

reuniões pedagógicas, como local que poderia ser privilegiado para as discussões dos fundamentos do EMI. Por fim, a respeito do conhecimento e compreensão dos professores sobre a legislação regulatória do EMI, a pesquisa demonstrou que os docentes em sua maioria até conhecem as legislações, mas não compreendem totalmente o seu conteúdo, reforçando a necessidade de a instituição oferecer formações mais consistentes nesse sentido. Mas Garcia (2017) afirma que, apesar dos muitos desafios para tornar o EMI uma realidade, ainda assim, apesar de todas as limitações, entende a modalidade como uma travessia, como avanço no cenário da educação brasileira.

Porto Junior (2014) apresentou a tese de doutorado com título “O ensino médio integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-Grandense: perspectivas contra hegemônica num campo em disputa”, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O autor busca trazer à baila o campo em disputa, que se apresenta na consolidação da modalidade de EMI oferecida pelo IF Sul Rio- Grandense. Assim, optou por pesquisar os professores que ocupam algum cargo de chefia-coordenação nesses cursos.

Ele se alinha ao entendimento do EMI como travessia para construção de uma sociedade mais justa e parte de uma hipótese inicial de que faltava aos sujeitos envolvidos com a educação profissional dos Institutos Federais um embasamento teórico que lhes permita escolhas mais favoráveis à classe trabalhadora. Porém, ele reconstrói sua hipótese:

Reformulada minha hipótese, passei a incorporar o papel do discurso hegemônico no consentimento ativo dos sujeitos às políticas públicas para a Educação Profissional. Dessa forma, a experiência dos educadores passou a ser central no debate e isso determinou minha escolha pela análise das disputas que se dão no interior do Instituto (PORTO JÚNIOR, 2014, p. 15).

Porto Junior (2014) ressalta como a burguesia brasileira, entrelaçada a um capitalismo dependente, não é capaz de realizar as transformações necessárias de um projeto autônomo de país. Isso potencializa e absorve ainda mais os efeitos desse modo de produção. No campo da educação, houve e permanece o discurso da elevação dos níveis educacionais, do combate ao analfabetismo, por exemplo. Ao capital tal investida serve como arma para, de maneira pragmática e unidimensional, entregar ao mercado de trabalho, profissionais polivalentes, que possam assumir várias funções diferentes.

Contudo, requerem uma elevação da escolaridade e do conhecimento de várias técnicas por parte dos trabalhadores, permitindo que nas instituições formativas, constituídas de sujeitos que a partir de suas experiências podem

disputar poder, construa-se um discurso contra hegemônico (PORTO JÚNIOR, 2014, p. 17).

Para o autor, a tarefa, portanto, é disputar esse espaço de contradições, no sentido de uma formação politécnica e omnilateral, assumindo seus limites, mas enxergando suas possibilidades de travessia.

No que concerne à análise desse espaço tão complexo de contradições, o autor utilizou de entrevistas semiestruturadas com 20 professores, que também são gestores. A metodologia utilizada para análise procurou valorizar as experiências dos professores, agrupando suas falas em grandes temas. A pesquisa possibilitou demonstrar o estágio em que IFSul está na construção de uma educação emancipadora, a partir da análise da implantação do ensino médio integrado.

Porto Júnior (2014) elegeu três *campi* para pesquisa, tendo em vista seu tempo de criação: mais antigos, um da década de 1990 e, por último, um *Campus* mais recente dos anos 2000. Baseado nas falas desses professores/gestores, o autor as categorizou da seguinte maneira: a) mudanças no mundo do trabalho; b) a relação dos Institutos com o mundo do trabalho; c) identidade dos Institutos Federais e o papel dos cursos técnicos; d) necessidades de mudanças no IFSul; e) a visão dos professores /gestores a respeito do “bom técnico”; f) as dificuldades para implantação dos cursos técnicos integrados; g) a defesa do curso técnico integrado; h) a construção do ensino médio integrado: caminhos e descaminhos para a travessia; i) o futuro dos egressos e a educação para liberdade em questão; j) a carência de referencial teórico dos professores da Educação Profissional e o atual patamar dos debates.

As principais conclusões de Porto Júnior (2014) perpassam pela defesa da educação politécnica, que não deve se iniciar no ensino médio, ela deve ser construída desde a educação infantil; sendo assim, seria plenamente possível uma habilitação na etapa última, mas de caráter genérico, de forma a garantir os conhecimentos politécnicos. Mas mesmo como se apresenta hoje, ainda tem potenciais de travessia, ainda que ancorado em muitos percalços e limites. Mas para isso, é necessário estar baseado nos três pilares: trabalho, ciência e cultura, a tecnologia.

O autor analisa que as entrevistas corroboram em grande parte com suas hipóteses e seus pressupostos. Ele finaliza apontando brevemente os pontos mais animadores na construção pelo qual perpassa o discurso contra hegemônico, dentre os quais destacamos alguns. Quanto à identidade dos institutos e ao papel dos cursos técnicos, a maioria entende o técnico como “carro-chefe”, muitos não corroboram com as ofertas de concomitantes e subsequentes, fortalecendo a modalidade integrada. Um entrave importante à consolidação do médio

integrado, levantado por Porto Júnior (2014), é a falta de embasamento teórico por parte dos docentes, no campo da educação e trabalho. Os docentes entrevistados apontaram como dificultador a quantidade de trabalho, a dificuldade em equilibrar todas as áreas que devem atuar: ensino, pesquisa, extensão, e também a atuação concomitante em diversas modalidades de ensino.

Foi ainda levantada a falta de formação pedagógica dos professores. Para Porto Jr. (2014), há uma confluência de discursos no interior do universo estudado, mas também um crescente movimento contra hegemônico.

Oliveira (2013) defendeu a dissertação “Concepção de integração curricular presente nos cursos de Ensino Médio Integrado em Agropecuária do Instituto Federal Catarinense”, pela Universidade Federal de Santa Catarina, no ano de 2013. A autora pesquisa a concepção de integração curricular, de um curso específico: o EMI em Agropecuária do Instituto Federal Catarinense, cujos entrevistados são coordenadores e gestores ligados ao curso, bem como docentes.

Oliveira (2013) elege dentro do arcabouço da política educacional do EMI, a integração curricular como elemento central de sua pesquisa. Enfatiza a legislação e os movimentos das instituições em se organizar para implementar esse currículo integrado: “Assim, se o projeto do Ensino Médio Integrado está orientado na direção de uma formação integral, supõe-se que uma das condições fundamentais seja materializar a integração curricular, aspecto este que definimos como objeto da presente investigação” (OLIVEIRA, 2013, p. 24).

Delimitou-se o curso de EMI em Agropecuária do Instituto Federal Catarinense, para se analisar qual concepção de integração fomenta esse currículo. Metodologicamente a autora se posiciona no campo dialético, principalmente destacando as contradições de seu objeto. Sua pesquisa é apresentada como qualitativa, estudo de caso, além da pesquisa documental, envolvendo diversos documentos e legislações oficiais.

A autora separou as disciplinas do currículo estudado em disciplinas específicas (direcionadas especificamente ao campo da Agropecuária); disciplinas instrumentais (suporte básico na formação); e as disciplinas de articulação (articulação e diálogos entre as diversas ciências).

Do ponto de vista teórico, Oliveira (2013) embasa-se em termos das concepções de EMI, principalmente em Ciavatta, Frigotto e Ramos, assim como nos principais documentos e artifícios legislativos, como LDB, o Decreto nº 5154/2004, o Documento Base de Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio. Ela ainda recorre a autores e pesquisadores do currículo, mais especificamente aos fundamentos do médio integrado.

Especificamente ao IFC e ao curso de Agropecuária, a pesquisadora realizou análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, pois são eles que orientam a materialidade de um curso. Quanto ao EMI, os documentos oficiais orientam que os projetos devem ter o trabalho como princípio educativo, pela pesquisa, cultura, ciência e tecnologia como eixos orientadores. Oliveira (2013) aponta, portanto, que a partir da análise dos cinco PPCs de cinco *campi* diferentes, ela conclui que até há uma aproximação com os eixos já descritos, mas ainda não se percebe um aprofundamento das concepções em seus textos. Ela também compara e aponta aproximações e divergências entre os PPCs.

Conforme a autora, todos os PPCs apontaram a interdisciplinaridade como recurso metodológico, seguindo um Parecer de 2011, n. 05/2011, segundo o qual é por meio das atividades integradoras interdisciplinares que se torna possível a articulação e organização curricular de modo integrado; nesse sentido, foi percebido a dimensão interdisciplinar em todos os projetos pesquisados. Porém, Oliveira (2013) destaca que a interdisciplinaridade tem sido tratada nos documentos estudados “[...] essencialmente com o sentido de método, ou seja, é entendida como um conjunto de procedimentos pedagógicos que podem favorecer a integração curricular, contudo, não é tratada epistemologicamente como espaço de produção do conhecimento” (OLIVEIRA, 2013, p. 91).

Na segunda etapa da pesquisa, 32 sujeitos diretamente envolvidos com o EMI em seus *campi* foram ouvidos. Oliveira (2013) partiu do pressuposto que o conceito de integração desenvolvido do IF Catarinense possui limitações que são oriundas de quatro razões principais: a) os profissionais envolvidos com EMI têm insuficientes compreensões teóricas quanto à proposta de EMI; b) as condições de trabalho são desfavoráveis, visto que os docentes tem muitas horas-aula; c) não há espaço comum que os educadores possam realizar maiores trocas; d) a tradição histórica de uma legislação fragmentária dificulta demasiadamente a realização de trabalhos integrados. Concluiu que os PPCs, embora até possam carregar um sentido filosófico mais humano, volta-se mesmo para a construção de habilidades e competências. As fronteiras entre ensino médio e ensino profissional estão fortemente presentes nos documentos.

Quanto ao perfil dos profissionais, aferiu-se que os professores têm altas titulações, porém isso não garante a integração. O modelo escola-fazenda, por exemplo, dificulta os projetos integradores, até mesmo pela distância dos profissionais em áreas mais isoladas. Quanto aos conhecimentos desses docentes sobre os PPCs, conclui-se que esses até o conhecem, mas o interpretam de maneira equivocada, segmentada. A autora afirma, portanto, haver de fato um distanciamento entre os conceitos e documentos e as compreensões dos profissionais.

No que se refere ao indicador “concepção sobre o EMI”, é possível concluir que a compreensão dos conceitos/princípios postos no Documento Base não está suficientemente clara para os profissionais, constatando-se, inclusive, o desconhecimento de vários professores sobre alguns aspectos do próprio PPC. Isso ficou revelado nas contradições entre o que está conceitualmente exposto no PPC e nas afirmações dos participantes (OLIVEIRA, 2013, p. 118).

Por fim, as análises da autora deram conta que as demarcações de território curricular estão vivas e presentes nas concepções dos profissionais, alargando ainda mais o abismo entre as disciplinas do ensino médio e educação profissional. Esse fato dificulta demasiadamente o diálogo entre disciplinas e áreas. Quanto às teorias orientadoras, a autora percebeu uma certa miscelânea de correntes presentes nos PPCs e nos discursos. A respeito da integração curricular, ela observa que tem crescido o esforço em direção ao rompimento dos trabalhos individualizados. Finaliza apontando que, no contexto do estudo, há uma proposta de integração em construção que, para uma efetivação maior, demanda o desenvolvimento de uma política de formação inicial e continuada que contemple desde elementos teóricos, quanta da própria prática.

Selecionamos ainda a dissertação de mestrado de Braga (2013), defendida na Universidade Federal de Brasília (UNB), intitulada “A concepção de integração contida no Decreto 5.154/2004 e suas repercussões na prática docente: um estudo sobre o Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Tocantins”. A proposta de investigação vem de encontro às pretensões desta tese: o autor busca, a partir da premissa do ensino médio integrado garantido no Decreto de 2004, compreender o que os docentes do Instituto Federal do Tocantins (*Campus Paraíso*) entendem sobre o EMI.

Braga (2013) percorre, como outros trabalhos já levantados, caminho teórico bem parecido, com autores brasileiros notadamente destacados na área, em conformidade com viés marxista e gramsciana da proposta de formação humana. Utiliza de questionário, entrevista semiestruturada e análise documental. Os resultados foram analisados por meio da análise de conteúdo.

Mas é nos resultados que se localiza nosso maior ponto de interesse em sua pesquisa. Suas principais conclusões são: a integração do EMI ainda não se efetivou; embora reconheça que o Decreto nº 5154 /04 foi um importante passo ao possibilitar essa junção, muito ainda resta para que essa efetivação ocorra, inclusive com relação as ações pedagógicas dos docentes; os sentidos que os docentes imprimem à modalidade ainda são insuficientes. A concepção do

ensino integrado predominante entre os professores pesquisados - que foi o entendimento da integração como justaposição de disciplinas – ainda é muito simplista e pobre.

Figliuolo (2010) elaborou a pesquisa intitulada “Ensino Médio Integrado: um estudo de caso sobre a percepção docente acerca da implementação do Decreto nº 5.154/04 no curso de Turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - *Campus* Belém – preocupação com a implementação do Decreto 5.154/04”, defendida na Universidade de Brasília. A autora parte da indagação principal quanto a percepção dos docentes em relação aos pressupostos de formação integral na prática docente. Sua preocupação reside na compreensão dos docentes que atuam no Curso de Turismo do Instituto Federal do Pará, *Campus* Belém, sobre o Ensino médio integrado e se, na prática, o aparato legislativo está atingindo seus objetivos quanto à proposta de integração.

A autora elege as seguintes questões para seu estudo:

Qual a compreensão dos docentes do IFPA sobre o Ensino Médio Integrado? Os professores estão colocando em prática a relação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como princípio educativo para a Educação Profissional? O Decreto está atingindo, de fato, seus objetivos no âmbito do Curso de Turismo do IFPA? Quais os fatores que facilitam e que dificultam sua implementação? (FIGLIUOLO, 2010, p. 39).

Teoricamente, perpassa o caminho bem consolidado pelas produções da área, ressaltando as políticas públicas para educação, as investidas neoliberais no contexto educacional brasileiro, nos anos 1980 e 1990. Traz aspectos históricos, legislações da educação profissional e recorre às concepções de ensino médio integrado de Frigotto, Ciavatta, Ramos, Nosella. Apresenta os fundamentos da politécnica, Escola Unitária e omnilateralidade e suas relações com o ensino médio integrado.

Já nos aspectos metodológicos, Figliuolo (2010) optou pelo estudo de caso, com pesquisa documental e entrevistas. Imbuída dos métodos de qualitativos, a autora entrevista 5 docentes do curso de Turismo, desses 2 homens e 3 mulheres; 2 da área técnica, 3 da área de Ciências Humanas. Seus resultados foram os seguintes:

- a) Os docentes foram unânimes em afirmar que não tiveram contato com a temática do EMI quando de suas formações. Quando questionados sobre a diferença entre formação técnica e propedêutica, o discurso está bastante distante da concepção de integração. Quanto à interdisciplinaridade, eles demonstram que algumas poucas relações entre disciplinas e conteúdos são experimentadas, muitas vezes no nível da

coincidência e do acaso. O entrelaçamento necessário entre os fenômenos como objetos de conhecimento, sua constituição histórica, suas bases científicas, culturais, tecnológicas e sociais precisam ser evidenciadas, pois isso se mostrou uma lacuna nas entrevistas. Especificamente, quanto a suas visões do médio integrado em Turismo, apontou-se a falta de integração e o desconhecimento do Decreto nº 5154/2004.

- b) Quanto a colocar em prática os princípios do trabalho, cultura, ciência e tecnologia, segundo Figliuolo (2010), ficou evidente que a realidade vivida está distante disso.
- c) Portanto, o Decreto que prevê a integração ainda não está implantado totalmente do ponto de vista do real; houve inclusive desconhecimento em relação à existência dessa normativa.
- d) Relativo aos facilitadores e dificultadores da implementação e manutenção da modalidade do EMI, a autora destacou que, em termos de vagas, ele permanece igual. É preciso investimento em formação inicial e continuada dos docentes, investimento nas melhorias dos projetos pedagógico de cursos, em uma gestão mais participativa e democrática.

Por fim, concluiu que, extraindo as raras exceções, a compreensão dos docentes pelo tema está fortemente arraigada no senso comum. Dessa maneira, pouco do EMI se concretiza como uma proposta de ensino emancipadora.

Pedrosa (2013) apresentou a dissertação pela Universidade Federal do Maranhão, com o objetivo maior de analisar as implicações do EMI para a formação do trabalhador, buscando os desafios e as perspectivas da integração entre a formação geral e profissional do IFMA *Campus* São Luís Monte Castelo, revelando que elementos são obstáculos mais relevantes na concretização da proposta.

A autora se ancora no materialismo histórico-dialético e realiza, segundo ela, uma pesquisa qualitativa, por meio de análise documental e aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas junto a 20 alunos dos 2º e 3º ano do curso técnico em Informática e a 10 professores.

Pedrosa (2013) faz uma caracterização da Instituição em que realiza sua pesquisa, assim como um panorama da sociedade capitalista e suas transformações a partir do final do século XX. Ela analisa as mudanças nos meios de produção de maneira geral, para depois afunilar para o impacto dessas transformações na relação entre o trabalho e educação: “[...] os defensores do Estado Mínimo, como também é chamado o Estado Neoliberal, creditam ao mercado a

capacidade de regulação do capital e do trabalho e consideram as políticas públicas, onde está inserida a educação [...]” (PEDROSA, 2013, s.p.).

Também aborda as legislações específicas da educação profissional, caminho teórico usual nos trabalhos acadêmicos do tema. Destaca o percurso histórico dessa modalidade educacional, mais especificamente do ensino médio integrado; pelo seu peso histórico, se detém no Decreto nº 5154/2004, que considera como um ganho político, um propulsor de mudanças para educação profissional e tecnológica.

Em última análise, a integração para Pedrosa (2013) implica uma conexão entre cultura, ciência, trabalho e conhecimento não em termos de conteúdos que uma escola oferece, mas sim pelo modo de pensar e compreender os fenômenos naturais, da cultura da vida social e política.

Na apresentação dos resultados de sua investigação, Pedrosa (2013) apresenta um perfil dos docentes e demonstra:

- a) Em termos de conhecimento da legislação, há um baixo conhecimento pelos documentos nacionais, nenhum docente disse conhecer o Decreto nº 5154/2004. Já quanto ao conhecimento dos documentos internos, como PPCs e diretrizes gerais do IFMA, a maioria afirmou conhecer.
- b) Quanto ao currículo integrado, a maioria optou pela afirmativa “é um currículo onde, os diferentes saberes se completam, formando uma unidade indissociável”. A respeito da concepção de integração, a resposta mais apontada foi “aquele ensino que propõe um currículo em conjunto, onde o ensino médio e a educação profissional estejam juntos, se completem”. Pedrosa (2013) problematiza como a maioria pode ter apontado essas respostas se sequer conhecem as legislações que embasam essa ideia de integração. Para a autora, não possibilidades de se ensinar o que não se conhece.
- c) Relacionado aos fatores da prática docente que tem facilitado a integração dos conteúdos, apontaram o domínio da disciplina, de conhecimentos gerais, atividades extraclasse e uso de laboratórios. Já no que diz respeito aos obstáculos, enfatizaram a falta de planejamentos integrados e poucos recursos tecnológicos.
- d) Quanto à infraestrutura, a maioria dos docentes respondeu que há uma escassez geral de recursos.

A segunda parte das análises Pedrosa (2013) discorre sobre os resultados da pesquisa realizada com os alunos do EMI que, em última análise, apontam que o EMI é uma via de acesso para um curso superior. Pedrosa (2013) ainda demonstra a necessidade de a Instituição aproximar seus estudantes com o projeto do curso, com o projeto do *Campus*.

Por mais limites que existam, Pedrosa (2013) analisa que é possível perceber uma relação entre conteúdos técnicos e gerais, a sequencialidade nos estudos e a preparação para o trabalho.

O último trabalho analisado nessa revisão é a dissertação de Scherdien (2017) pela Universidade Federal de São Paulo. Seu objetivo é investigar as percepções, concepções e expectativas dos alunos do EMI do Instituto Federal de São Paulo sobre o processo educativo, espaço escolar e formação para o trabalho. Esse objetivo maior foi esmiuçado em cinco pontos de investigação junto aos estudantes: concepções e visões de mundo construídos por meio do processo de ensino e aprendizagem durante o período do EMI; percepções a respeito da integração, possibilidades e limites; expectativas em relação a formação; posicionamento frente a dualidade ensino profissional x propedêutico; elementos que julgam necessário à educação politécnica.

Scherdien (2017) opta por uma investigação qualitativa, estudo de tipo etnográfico, lançando mão das seguintes técnicas de pesquisa: observações, entrevistas e discussão em grupos. A pesquisa de campo foi realizada no *Campus* São Paulo e contou com a participação de 14 estudantes de EMI. Ancora-se no aporte teórico do materialismo histórico-dialético.

Há, em Scherdien (2017), um caminho de escrita similar às demais pesquisas, a saber: definição da relação educação e trabalho e suas amarras em uma sociedade capitalista; as mais recentes transformações no modo de produção capitalista; concepções de ensino médio integrado suas vinculações com um modelo de educação politécnica e Escola Unitária. Desse cenário mais geral, Scherdien (2017) refina para seu lócus de pesquisa, apresenta um histórico do IFSP e as formas como educação e trabalho foram abordados na prática didático-pedagógica da instituição. Aponta a lei de criação dos Institutos como um marco relevante na oferta de EMI no país.

Nos detendo aos pontos que mais nos interessa da pesquisa de Scherdien (2017), a autora justifica a sua escolha por uma pesquisa do tipo etnográfica:

Na tentativa de apreender algumas características e possíveis mudanças em relação à adoção do ensino médio integrado e às formas como a educação se relaciona ao trabalho no IFSP-SPO, incorporamos a essa pesquisa alguns desses elementos de uma pesquisa de tipo etnográfico. Compreender a dinâmica social da escola e suas particularidades nos auxilia em aprofundarmos a discussão sobre as próprias dinâmicas sociais existentes (SCHERDIEN, 2017, p. 106).

A autora destaca três fatores indispensáveis na sua busca: compreender como a instituição se organiza, as questões políticas e os fatos históricos presentes nessa escola e a cultura escolar. Considerando as contradições que atravessam os Institutos Federais como instituições voltadas a formação para trabalho e também para formação integral, Scherdien (2017) considera fundamental dar voz aos alunos, como uma forma de, a partir dessas particularidades, desenvolver uma interpretação sobre essa realidade tão contraditória.

As principais constatações e análises trazidas nesse trabalho pela autora e que merecem destaque nessa revisão foram:

- a) A concepção de ensino médio integrado não é compreendida pela maioria dos integrantes da instituição;
- b) A ideia da integração é mais apreendida por esses sujeitos como uma articulação, ou seja, só uma modalidade que oferta duas formações ao mesmo tempo;
- c) Positivamente, vê o desenvolvimento da autonomia, característica institucional presente na lei de criação dos Institutos que, quando bem aplicada, torna “[...] mais fácil desenvolver pesquisa e extensão, assim como, criar possibilidades que integrem ciência, cultura e tecnologia” (SCHERDIEN, 2017, p. 194).
- d) A verticalização, ou seja, a oferta de vários níveis de educação na mesma instituição, com “aproveitamento” tanto de espaço físico, estrutura, como de pessoal, de professores, possui pontos positivos e negativos. Ela pode fortalecer a ideia de integração e contribuir para que alunos de EMI tenham acesso a pesquisas, mas, ao mesmo tempo, essa transição de modalidades educacionais é vista tanto pelos alunos como docentes como de difícil execução.

Os alunos afirmam que determinados professores não têm didática, não sabem dar aulas para o nível médio ou não querem ministrar aulas para eles, preferem o nível superior. Esse é um dos problemas que podem emergir dessa verticalização. Mas há também o outro lado, docentes que tem facilidade em transitar nos diferentes níveis de ensino acabam elevando as discussões em sala de aula, abordam os conteúdos de forma mais interessante para os estudantes, e consequentemente rompe as barreiras entre ensino médio e ensino superior, o que é importante para integração do ensino. Por isso, não podemos afirmar que essa verticalização teve sucesso, mas também não podemos considerá-la um fracasso, as duas coisas ocorrem na Instituição (SCHERDIEN, 2017, p. 195).

- e) Os alunos destacam a liberdade de ir e vir que têm na instituição, para usufruir do que eles consideram um diferencial em relação as escolas tradicionais. Eles dizem que são

tratados como se já estivessem na faculdade, tanto por dividirem os mesmos espaços que alunos de cursos de graduação, como pela exigência dos professores;

- f) Massivamente esses alunos saíram do EMI e foram para universidades públicas, prosseguindo seus estudos;
- g) Scherdien (2017) desmistificou a ideia de que os alunos do EMI pertencem a uma elite. Ela observou situações familiares e financeiras bem distintas, logo a ideia de que eles já vêm com práticas e condutas internalizadas por pertencerem a classes abastadas, como disciplina, autocontrole, responsabilidade, se torna uma farsa: “Durante as entrevistas, o movimento se mostrou inverso, os estudantes precisam ingressar na instituição e internalizar a condutas preestabelecidas [...]” (SCHERDIEN, 2017, p. 198);

Ainda há duas outras dissertações que tomam os estudantes como sujeitos de suas pesquisas: Feitosa (2018) e Ferreira (2019)

Tendo por base o materialismo histórico-dialético, Feitosa (2018) avalia se as aspirações dos alunos do EMI no IFPI (*Campus* Floriano) se conciliam com os objetivos propostos pelo IFPI. Ele descreve sua pesquisa como de natureza qualitativa, com análise documental e bibliográfica. Para tanto, vale-se de entrevista semiestruturada com 12 alunos concluintes do EMI.

Feitosa (2018) observa que os estudantes possuem insegurança em relação ao futuro, sem saber se seguem o caminho profissional do curso técnico ou se tentam o Ensino Superior. A maioria escolhe o caminho do curso superior. Eles também têm medo de não conseguirem efetivar nenhuma dessas opções. Para o autor, essas aspirações têm influência direta do meio com qual e no qual vivem e, a despeito do que é preconizado tanto nos documentos oficiais do IFPI, como na literatura especializada relativa ao EMI, de elevação da consciência das massas, de abertura dos horizontes, formação cultural e humana amplas, tais patamares não têm sido plenamente alcançado nas trajetórias do EMI.

Já Ferreira (2019) transita entre um aporte materialista histórico-dialético e outras correntes. Sua preocupação reside nas percepções, compreensões e sentimentos dos alunos sobre a integração do EMI e como se materializa no IFSP – *Campus* Suzano. Também descreve sua pesquisa como qualitativa, envolvendo pesquisa bibliográfica, documental e aplicação de questionário a 37 alunos do segundo ano do EMI

A autora afirma que a legislação que embasa o EMI teve evoluções relevantes, frutos de lutas e práticas dos profissionais da educação. Com relação às impressões colhidas junto aos estudantes, houve certo descontentamento com o excesso de carga horária, dificultando o envolvimento em outras atividades como pesquisa, por exemplo. Com relação às disciplinas, a

maioria percebe a integração curricular entre o núcleo de formação geral e técnica, mas a autora conclui que a dualidade educacional continua.

2.3 Análises geral das produções

Após a apresentação da produção acadêmica na forma de artigos, teses e dissertações, pontuamos alguns aspectos que nos chamaram atenção. As produções em sua totalidade são de docentes dos próprios Institutos, pulverizados em todas as regiões do Brasil. São pesquisas majoritariamente de cunho qualitativo, sendo que a análise documental esteve presente em praticamente todos os trabalhos. Quanto às bases epistemológicas empregadas, também foi possível perceber uma opção massiva pelo materialismo histórico-dialético, como ressaltado, talvez pelo próprio conceito de EMI estar imbuído de significados que buscam a superação de uma educação dividida em classes, ao propor uma escola única.

Fica evidente que essa preocupação em estudar e se voltar sobre a temática do EMI tem sido recorrente no dia a dia de quem tem trabalhado com esta modalidade. Podemos concluir que, além do que está previsto na legislação, existem muitas questões do fazer profissional que precisam ser estudadas, pensadas e discutidas.

A maioria das produções traz a questão do ensino de determinados conteúdos no ensino médio, ou seja, aborda questões relativas ao currículo, à interdisciplinaridade de um conteúdo de ensino com os demais, à organização das disciplinas no contexto dos cursos de EMI. Sendo a tendência majoritária nos artigos analisados, cabe-nos indagar o que ela representa no contexto de reflexão sobre o EMI.

Mesmo quando se foca sobre um conteúdo ou sobre um tema, tem-se em mente que a proposta do EMI possibilita a ampliação de conhecimentos na trajetória do estudante. Assim, no que se refere à Dança, Silva e Matos (2018, p. 4) afirmam: “Mediante a perspectiva da politecnia é possível situar o ensino das artes no processo de formação profissional, uma vez que há maior abertura para inserção dos conhecimentos humanísticos no Ensino Médio, considerando, assim, as múltiplas capacidades dos sujeitos”. Souza, Lima e Cavalcante também abordam o ensino da leitura sob essa perspectiva e consideram que “[...] a leitura e produção textual podem ser um importante componente para a interdisciplinaridade” (SOUZA; LIMA; CAVALCANTE, 2015, p. 4). Já Soares, Monteiro e Kitzmann (2019) tratam a temática do meio ambiente e da sustentabilidade socioambiental para o EMI por meio de uma abordagem curricular integrada e transversal.

Os artigos, portanto, associam o EMI e o currículo integrado, entendido sob uma orientação interdisciplinar. A dissertação de Figliuolo (2010) aborda a interdisciplinaridade, como uma prática não adotada pelos docentes de sua pesquisa, ou quando é feito localiza-se mais na via do acaso ou coincidência, pelos seus resultados a autora diz “o professor não faz interdisciplinaridade em decorrência de não dominar os fundamentos teóricos que embasam a concepção de formação integral” (FIGLIUOLO, 2010, p. 87). Em outros termos, o diálogo entre componentes curriculares aparece como uma das principais estratégias de materialização do EMI. Por isso, Santos (2012) afirma que:

O curso integrado deve ser concebido como um curso único, uma síntese, uma amálgama, entre o curso técnico e o ensino médio. Nesse sentido, a integração deve estar presente em todo currículo e durante todo período letivo, envolvendo o maior número de componentes curriculares possíveis” (SANTOS, 2012, p. 65).

Desse modo, em sua opinião, deve-se estabelecer um eixo integrador orientado pelas categorias de interdisciplinaridade e transversalidade.

Ferreira (2015) observa que a interação disciplinar pode ser um desafio grande para o EMI, pois em geral docentes da área técnica não possuem formação pedagógica, o que pode dificultar a articulação interdisciplinar. Mesmo assim, sublinha:

O Ensino Médio Integrado parece ser, em sua essência, o locus adequado para um verdadeiro exercício de interdisciplinaridade, pois ele deve, a princípio, possuir um currículo de fato integrado. A oferta das disciplinas não deve ser realizada de modo descolado, mas sim do modo articulado, segundo sua crescente complexidade ao longo dos anos de estudo (FERREIRA, 2015, p. 15).

A predominância dessa tendência de abordagem do EMI nos artigos analisados pode alimentar caminhos analíticos ambíguos: por um lado, chama atenção para a interação curricular via interdisciplinaridade como uma das estratégias para efetivação dessa modalidade educacional; por outro, pode limitar a integração apenas como uma articulação de disciplinas. Essa última possibilidade mostra-se preocupante, pois, a nosso ver, por mais que esforços interdisciplinares sejam importantes, eles não podem se confundir com a essência do EMI.

Essa ambiguidade presente na produção acadêmica nos instiga a problematizar como os diferentes sujeitos envolvidos na implantação do EMI compreendem essa experiência, em especial os docentes. Isso porque eles fazem parte do vasto universo de profissionais aos quais

cabe a responsabilidade de diretividade e condução da efetivação dessa política. Além disso, eles ocupam um lugar peculiar, pois, por mais que possam se envolver na própria discussão, proposta e elaboração de projetos político-pedagógicos, eles são os que, junto com os estudantes, compõem o processo de ensino-aprendizagem, realização fim, ponto para o qual convergem os esforços de todos os demais sujeitos (legisladores, gestores, pedagogos, assistentes sociais, psicólogos etc.) que atuam no EMI.

Com essa delimitação, esta tese se aproxima de algumas pesquisas que têm incluído o estudo da percepção dos docentes de Institutos Federais acerca do ensino médio integrado a partir da realidade pontual de alguns cursos de *campi* específicos. Considera, porém, a necessidade de ampliar essa discussão, de modo a superar esse localismo e discutir o que ocorre nacionalmente. Afinal, por mais que diagnósticos locais componham uma avaliação em nível nacional, tal avaliação não pode ser construída apenas pela soma dessas apreciações parciais. Apostamos que pesquisas de alcance nacional precisam ser ensaiadas, e esta tese se coloca, de maneira pioneira, nesse sentido.

Considerando a magnitude desse esforço, a presente proposta de tese declina do debate sobre a compreensão que docentes possuem acerca da integração e sua materialização em termos de currículo integrado (ARAÚJO, 2020; MENEZES, 2012), por mais que o debate curricular seja um dos aspectos dentro do amplo projeto de ensino médio integrado. Por fim, entende, assim como o fazem essas pesquisas, que a implementação do EMI em sistemas de ensino ainda é um vasto campo a ser estudado. Investigar a compreensão de EMI do docente pode oferecer elementos para avaliar a implantação e desenvolvimento dessa modalidade de ensino. A proposta pretende avançar na discussão da compreensão a partir do Decreto nº 5154/2004, por mais que reconheçamos o avanço desse Decreto, a noção de integração que nele se encerra está em disputa. Portanto, mais que cotejar a concepção de docentes com o campo normativo, cabe-nos analisá-la à luz do movimento histórico de travessia do atual modelo de ensino médio integrado, tal qual abordaremos no referencial teórico.

Nas teses e dissertações cujos sujeitos envolveram docentes (junto com outros sujeitos ou de modo exclusivo), como Melo (2018), Gianelli (2018), Garcia (2017), Porto Júnior (2014), Oliveira (2013), Braga (2013), Figliuolo (2010), revelam-se a fragilidade de entendimento dos docentes sobre o EMI e a permanência da dualidade das formações que deveriam ser integradas. Ainda permanece o desafio de superar o abismo entre o ensino para executar e o ensino para pensar, preceito básico do EMI: “A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (CIAVATTA, 2012, p. 85).

Em muitos casos, na contramão da integração, mais alinhados as demandas mercadológicas, do que em consonância com as bases integradoras do ensino médio: “os Projetos Pedagógicos dos Cursos trazem o discurso do mercado de trabalho, uma vez que estão permeados pelas forças empresariais e pela ideia de empregabilidade e de reprodução do capital” (GIANELLI, 2018, p. 94).

Como se percebe, as pesquisas existentes oferecem uma base inicial para a nossa hipótese, evidenciando que há compreensões diversas sobre EMI, com em níveis distintos de complexidade quando cotejados com o horizonte da politecnia:

Talvez seja pelo fator geográfico [IFSUL], ou pelo espaço ocupado por correntes de pensamento que não privilegiam a relação entre trabalho e educação, mas o fato é que o debate no instituto analisado ocorre descolado da significativa bibliografia já acumulada sobre o ensino médio integrado, que representa uma travessia que dialoga com o real para a superação da sociedade de classes (PORTO JÚNIOR, 2014, p. 171).

Percebe-se, portanto, no IFTO – *Campus* Paraíso, através da fala dos entrevistados, uma desarmonia com o princípio da politecnia, haja vista que este princípio, está constituído na articulação da educação geral e o técnico (BRAGA, 2013, p. 88).

Chama atenção ainda a escolha massiva da produção acadêmica pela pesquisa qualitativa, baseada no materialismo histórico-dialético. Existe uma ideia de que, a partir da escolha do aporte materialista histórico e dialético, somente a pesquisa de cunho qualitativo seria possível. Problematicando esse caminho, Martins (2006) aborda que a pesquisa de tipo qualitativa chegou ao Brasil na década 1970, devido às severas críticas que as abordagens positivistas começaram a sofrer:

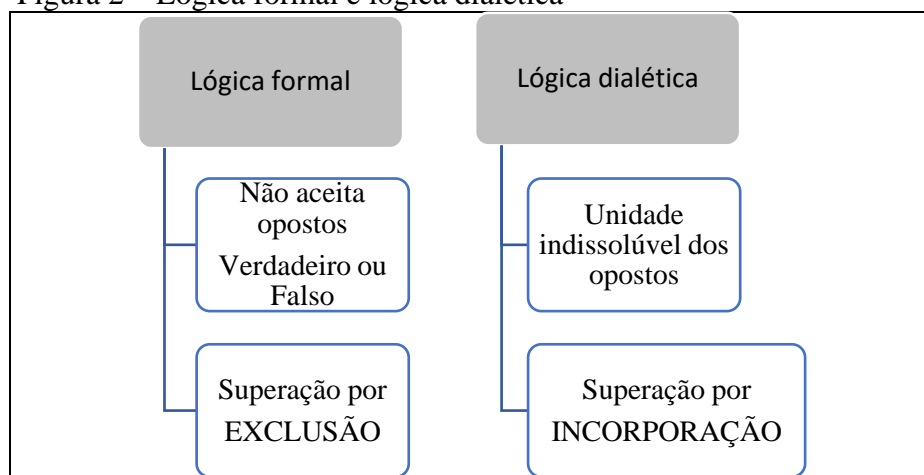
Tais críticas demandaram a busca por novas estratégias investigativas, culminando na proposição de uma abordagem alternativa para o tratamento dispensado aos problemas de pesquisa e suas correspondentes análises, denominada de modo bastante amplo como *pesquisa qualitativa* (MARTINS, 2006, p. 4).

Na atualidade, sob a égide da pesquisa qualitativa, aglutinam-se vários procedimentos de pesquisa e diferentes aportes teóricos, como o próprio marxismo, a teoria sistêmica, fenomenologia, entre outras. Os diversos adeptos buscam responder as seguintes circunstâncias:

[...] necessidade de substituir informações estatísticas por dados qualitativos; quando os objetivos do estudo apontam que os dados não podem ser coletados de modo completo por outros métodos tendo em vista sua complexidade ou ainda, em situações nas quais as observações qualitativas são utilizadas como indicadores do funcionamento das estruturas sociais (MARTINS, 2006, p. 8).

Contudo, segundo Martins (2006), a relação direta entre pesquisa qualitativa e marxismo não é tão direta como se imagina. De modo mais preciso, em suas palavras, “[...] a mesma diverge substancialmente dos pressupostos materialistas histórico dialéticos [...]” (MARTINS, 2006, p. 8). Para a autora, a pesquisa qualitativa revela uma superação aparente da lógica positivista: ela suprime e exclui o seu oposto (o quantitativo) como o falso. Portanto, enquanto o positivismo tenta, a seu modo, excluir aspectos subjetivos; as pesquisas qualitativas buscam distanciar-se de condições objetivas e tratamentos quantitativos. Como se percebe, ambas orientações se movimentam pela exclusão daquilo que consideram indesejáveis no fazer ciência, isto é, preservam a lógica formal (FIGURA 2). Martins nos lembra que, na lógica dialética, o oposto não é simplesmente excluído, ele é incorporado por superação: “Não se trata de reconhecer opostos confrontados exteriormente, mas tê-los como interiores um ao outro, no que reside um dos mais importantes preceitos da lógica dialética denominado *identidade dos contrários*” (MARTINS, 2006, p. 9).

Figura 2 – Lógica formal e lógica dialética



Fonte: Produzida pela autora.

Tendo em vista essas considerações, a intenção é questionar algo que tem sido tratado como natural, ou melhor, como o único caminho na produção acadêmica existente. Ao escolhermos uma pesquisa com vieses tanto qualitativo quanto quantitativo, a despeito de realizarmos um *survey* com tratamento estatístico (como se verá), adotamos a seguinte

perspectiva: “Em conformidade com este princípio [dialético] falamos então, na unidade indissolúvel dos opostos, o que determina saber o *objetivo como subjetivo*, o *externo como interno*, o *individual como social*, o *qualitativo como quantitativo* etc.” (MARTINS, 2006, p. 9).

Com essa escolha, tornamos nossa escolha metodológica mais orgânica com a nossa referência teórica, pautada nas reflexões de Antônio Gramsci. Isso ficará evidente no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

OPÇÕES METODOLÓGICAS E PERFIL DOCENTE

Esta tese se apresenta como uma pesquisa de caráter qualitativo e quantitativo. Justifica-se essa escolha pela busca de maior entendimento do objeto de pesquisa. Entende-se que as duas orientações têm seu papel contributivo, complementares e, neste caso, não excludentes. Segundo Bryman (2006), a razão mais explícita para escolha de um método misto se dá pela sua complementaridade, ou seja: “A completude refere-se à noção de que o pesquisador pode reunir um relato mais abrangente da área de investigação em que ele está interessado se ambas as pesquisas, quantitativa e qualitativa, são empregadas” (BRYMAN *apud* CRESWELL; PLANO CLARK, 2011, p. 67).

Além disso, há que se contrapor ao lugar comum de que pesquisas quantitativas seriam necessariamente positivistas e de que, sob essa ótica, o materialismo histórico-dialético desprezaria os métodos quantitativos. Já iniciamos essa discussão, a partir de Martins (2006) no capítulo da revisão de literatura. Marx, em sua obra mais célebre “O capital”, recorreu a dados de natureza diversa para elaborar suas análises. Nesse sentido, valeu-se de dados estatísticos, relatórios oficiais, matérias de jornal, entre outras fontes, revelando a relação dialética entre qualidade e quantidade no campo gnosiológico. Também para analisar a mercadoria, Marx construiu um percurso analítico que pôs a célula da sociedade capitalista sob uma compreensão qualitativa (valor de uso) e quantitativa (valor de troca).

Para Gramsci, é um equívoco afirmar que o campo científico se consolidou historicamente como análogo aos métodos das ciências naturais. Cada nova ciência ou pesquisa deve construir seu próprio caminho e não simplesmente se adequar ao que já está dado ou tido como único modelo de ciência válido (GRAMSCI, 2001).

Ademais, Gramsci insiste na indissociabilidade entre quantidade e qualidade: “Dado que não pode existir quantidade sem qualidade e qualidade sem quantidade (economia sem cultura, atividade prática sem inteligência, e vice-versa)” (GRAMSCI, 1999, p. 408). Trabalhar a quantidade não implica imediatamente esquecer a qualidade. Pelo contrário, ao aliá-lo a uma perspectiva qualitativa, tem-se a chance, segundo Gramsci (2001), de apreender um determinado fenômeno de modo mais concreto e real. Na perspectiva dialética, não poderia ser diferente, pois a unidade de quantidade e qualidade são dimensões do real.

No horizonte dessa junção dialética, se encontra a inseparabilidade ou exigência recíproca de um método do outro. Segundo Gramsci, se assemelha a essa necessidade a reciprocidade entre estrutura e superestrutura, entre necessidade e liberdade, entre a teoria e

prática. Ele defendia que o processo de mudança e ruptura da estrutura social, também perpassava pela transformação da consciência individual. Gramsci faz esse movimento de coletivo e individual, denominado de movimento histórico, cuja grande crítica dele ao marxismo tradicional, é voltada ao economicismo “Pode dizer-se que o fator econômico (entendido no sentido imediato e judaico próprio do economicismo histórico) é tão somente um dos muitos modos sob os se apresenta o processo histórico mais profundo (fator de raça, religião,)” (GRAMSCI, 1999, p. 267).

Gramsci alarga as possibilidades de interpretação da realidade, das transformações sociais em si, ele não atribui esses movimentos aos grupos isolados, tampouco as atividades sozinhas de indivíduos, mas aos movimentos da história, que também não são somente de cunho econômicos, nem idealistas, nem naturalmente dados. As ciências naturais, as matérias da natureza, bem como os próprios números, não se explicam fora do contexto histórico, sem uma atribuição de sentido, de qualidade:

A matéria, portanto, não deve ser considerada como tal, mas como social e historicamente organizada pela produção e, desta forma, a ciência natural deve ser considerada essencialmente como uma categoria histórica, uma relação humana (GRAMSCI, 1999, p. 160).

Existe, portanto, na teoria gramsciana uma compreensão da unidade dos dois aspectos de um fenômeno (quali-quantitativo). Além disso, a pretensão de realizar uma pesquisa com essa natureza em nível nacional vem da escassez desse tipo de investida, como ficou evidente em nossa revisão de literatura. As pesquisas relativas ao EMI optam por estudos de casos, privilegiando ora um determinado *campus*, curso ou, no máximo, um IF específico. Por mais que essas realidades específicas necessitem ser examinadas, elas também precisam ser cotejadas a partir de uma visão mais ampla dos IFs no Brasil. Com tal afirmação, acreditamos que pesquisas de alcance nacional, como a proposta por esta tese, são necessárias, pois podem ajudar a lançar novas problematizações e análises sobre as realidades mais particulares dos Institutos, longe de borrá-las ou apagá-las.

Para investigar a compreensão de EMI dos docentes dos Institutos Federais, delimitamos a aplicação do *survey* por meio do questionário (Apêndice 1). Esse instrumento mesclou com perguntas abertas e fechadas, com a finalidade de traçar um perfil dos docentes da Rede Federal, as bases teóricas de seu trabalho e sua concepção de EMI. Para viabilizar a

aplicação desse instrumento, utilizamos o *Google Forms*, ferramenta gratuita e de fácil manuseio, tanto para os respondentes, como para os pesquisadores.

Segundo Babbie (1999), as análises explicativas presentes em métodos *survey* buscam trazer colocações gerais sobre o comportamento humano, de modo que isso possa ser quantificado e, posteriormente, analisado: “Tipicamente, métodos de *survey* são usados para estudar um segmento ou parcela – uma amostra – de uma população, para fazer estimativas sobre a natureza da população total da qual a amostra foi selecionada” (BABBIE, 1999, p. 60).

A pesquisa quantitativa vem ao encontro da necessidade de demonstrar, de dar visualização a um fenômeno. Não há de que se desprezar a quantificação e atrelá-la *a priori* a uma lógica puramente racionalista ou positivista. Afinal, é necessário considerar as escolhas filosóficas e epistemológicas que se colocam tanto na coleta de dados como também na sua interpretação. Além disso, “Também é inegável que sem dados de natureza quantitativa muitas questões sociais/educacionais não poderiam ser dimensionadas, equacionadas e compreendidas, algumas não seriam nem mesmo levantadas” (GATTI, 2004, p. 26).

Os dados da pesquisa foram tratados e analisados com base na análise de conteúdo (AC). Organizamos esses dados, bem como os níveis de entendimento, por categorias temáticas. Como observam Caregnato e Mutti (2006), em dados quantitativos, esse procedimento de análise busca frequências de respostas, palavras centrais de modo a classificá-las, culminando nas descrições numéricas e estatísticas.

Endereçamos esse *survey* a docentes efetivos dos 38 Institutos Federais, em regime de dedicação exclusiva. Segundo a Plataforma Nilo Peçanha, em 2020, eram 37.606 docentes nesta condição.

Um professor efetivo em carreira nos IFs pode lecionar desde o ensino técnico à pós-graduação. Optamos por envolver todos os docentes e não apenas aqueles que trabalham no EMI. Essa decisão se baseia em, pelo menos, dois argumentos. Há docentes que podem não estar atuando no EMI no momento, mas já atuaram. Por sua vez, mesmo docentes que nunca atuaram no EMI podem participar dos rumos e do tratamento que a instituição confere a essa modalidade, sendo, por essa razão, relevante saber a concepção que possuem.

3.1 Elaboração e validação do questionário

Por se tratar de uma pesquisa que envolveu seres humanos, o projeto foi submetido à Plataforma Brasil para resguardo ético, sendo aprovado no dia 19/03/2021, sob o número de identificação 42480821.2.0000.5542.

Subdividimos o questionário em três grandes eixos: iniciamos com as perguntas mais gerais sobre o perfil pessoal e profissional; depois centramos nas bases teóricas que embasam o fazer profissional de cada professor; e, por fim, focamos em questões sobre o EMI. A versão final ficou com 21 questões, sendo a última aberta e opcional de resposta.

O processo de validação do questionário se deu em duas vertentes: validação do conteúdo dos itens e validação baseada em sua estrutura interna.⁴ A análise do conteúdo dos itens se deu, inicialmente, por 5 juízes especialistas, doutores ou doutorandos com reconhecida competência profissional ou técnico-científica e com pelo menos 5 anos de atuação no EMI. Esses juízes avaliaram a clareza, relevância prática, pertinência teórica e abrangência dos itens, assumindo como referência os estudos de Hernandez-Nieto (2000) e Pacico (2018).

Para determinar o nível de concordância desses juízes, utilizou-se o Índice de Validade de Conteúdo (IVC). Trata-se de um indicador utilizado para calcular o nível de consenso, mediante a proporção de indivíduos que estão em concordância sobre determinados aspectos de um instrumento e de seus itens. Após duas rodadas de avaliação, por parte dos juízes, foram considerados válidos itens com IVC igual ou superior a 80%, conforme indicado por Polit e Beck (2006).

Em seguida, procedeu-se a uma fase empírica, em que a versão final do questionário foi aplicada a uma amostra do público-alvo. Assim, foi realizada uma aplicação-piloto com os colegas da turma do Doutorado Interinstitucional Ufes-IFMG, a fim de analisar se as sentenças, as instruções e o questionário, em geral, são compreensíveis para o público-alvo. Nesse sentido, não foram identificados problemas quanto à compreensão, adequação e clareza de linguagem dos itens. Não houve maiores observações.

3.2 Percalços no acesso aos docentes

De posse do parecer ético favorável, do instrumento de coleta validado e revisado, planejamos a divulgação do formulário virtual do *survey* por dois caminhos: envio direto para docentes dos Institutos por meio de redes de contato pessoal e envio pela mediação da lista oficial de endereço eletrônico que cada Instituto possui. Para viabilizar esse último caminho, realizamos contato com as 38 reitorias, via e-mail institucional dos gabinetes com carta de apresentação da pesquisa na qual solicitava a divulgação do *link* do *survey* junto aos docentes.

⁴ Para realizar esta validação, bem como tratamentos estatísticos tivemos a colaboração de Denílson Junio Marques Soares e Talita Emidio Andrade Soares.

O primeiro contato foi realizado ainda no mês de março de 2021. Registramos as diversas dificuldades na divulgação e repasse do *link* da pesquisa. Não existe uma regulamentação geral ou instância para a qual tais solicitações possam ser direcionadas e sirva para todos os IFs. Como são autarquias, cada um delibera à sua maneira.

Diante de meu pedido, as respostas dos IFs foram totalmente diversas e controversas. Enquanto alguns Institutos acataram rapidamente nossa solicitação, outros alegaram que se tratava de uma coleta de dados dentro da instituição e que, nesse caso, era obrigatório apresentar Carta de Anuência do local ou a inserção da instituição como coparticipante da pesquisa. Essa última opção implicava submeter novamente a pesquisa ao parecer do Comitê de Ética em Pesquisa não só da Ufes, mas das comissões de ética próprias de alguns Institutos, fato que se mostrou inviável considerando o tempo institucional de afastamento de apenas três anos que tivemos para a realização desta tese.

Em alguns momentos, essa disparidade reverberou de modo negativo na forma direta de divulgação do *survey* (sem a mediação institucional). O Comitê de Ética da Ufes chegou a receber reclamação de que o nosso instrumento de pesquisa estava sendo aplicado em um Instituto Federal sem o conhecimento da instituição.

A coleta de dados desta tese não possui traços “invasivos” (observação *in locu*, uso de laboratórios, coleta de documentos internos, participação em ritos, reuniões e encontros institucionais etc.), mas se circunscreve apenas a questionário (via formulário *online*) junto a docentes, que tiveram a liberdade para decidirem acerca de sua participação na investigação, dentro de todas as prerrogativas de ética requeridas, inclusive sendo facultado ao sujeito desistir a qualquer momento. Portanto, conforme previsto no projeto de pesquisa, a decisão de resposta e participação é totalmente livre e voluntária por parte individual de cada um desses professores. Contudo, mesmo tendo aprovado a pesquisa, o CEP/Ufes assinalou que essa situação de reclame de alguns IFs era válida.

Considerando que não há uma secretaria ou instância que responda por todos os IFs em casos de pesquisas nacionais, parece-nos relevante acionar, para pesquisas futuras, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) a fim de estabelecer condições mínimas de consenso entre os Institutos de modo a evitar a situação vivida na realização desta tese. Essas dificuldades ofereceram indício de um possível motivo da não existência, até o momento, de pesquisas que pretendessem essa abrangência nacional.

Esses impasses e desencontros ameaçaram o andamento da pesquisa. Tão logo nossa pesquisa atingiu uma amostra significativa, encerramos a coleta de informações junto aos docentes.

3.3 Amostra alcançada

Desde a concepção dessa proposta de estudo, a ideia foi se empenhar em uma pesquisa nacional, que possibilitasse uma visão de amplo alcance sobre o tema. Desse modo, o questionário final foi respondido por 1077 professores em efetivo exercício dos 38 IFs brasileiros, que apresentaram anuência por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Todos os Institutos foram representados na pesquisa, sendo que, em alguns, houve maior participação (como o Instituto Federal Catarinense, o Instituto Federal de Minas Gerais e o Instituto Federal do Paraná), enquanto, em outros a representação foi menor (o Instituto Federal do Amapá, o Instituto Federal de Rondônia e o Instituto Federal do Rio Grande do Norte, por exemplo). Esses professores foram voluntários, por adesão espontânea, logo a amostra é não-randomizada.

O processo de amostragem é não-probabilístico. Consequentemente, não podemos generalizar os resultados com precisão estatística, ou seja, estatisticamente a amostra não pode falar pelo todo. Existem vários tipos de amostragem não-probabilísticas: amostragem por cotas, conveniência, julgamento, snowball etc. Entretanto, interpretamos que, como selecionou-se uma amostra da população que se mostrou disponível (ao responder o questionário virtual), ao invés de ser por um critério estatístico, a amostragem foi por conveniência.

Segundo Rogers, Sharp e Preece (2013, p. 244), “[...] o principal problema dos questionários baseados na web é a dificuldade de obter uma amostra aleatória de respondentes; os questionários baseados na web geralmente contam com amostra de conveniência e, portanto, seus resultados não podem ser generalizados”.

Em tempo, não quer dizer que o processo de amostragem por conveniência é irrelevante. Apenas que não é possível usar ferramentas estatísticas como a margem de erro, ou seja, os leitores precisarão confiar nos critérios da seleção feitos pelos pesquisadores.

Na próxima seção, apresentamos e discutimos o perfil pessoal e profissional dos docentes que responderam ao nosso *survey*.

3.4 Perfil pessoal e profissional do docente

As informações descritivas básicas dos 1077 docentes estão sintetizadas na Tabela 6.

Tabela 6 - Dados de caracterização dos participantes

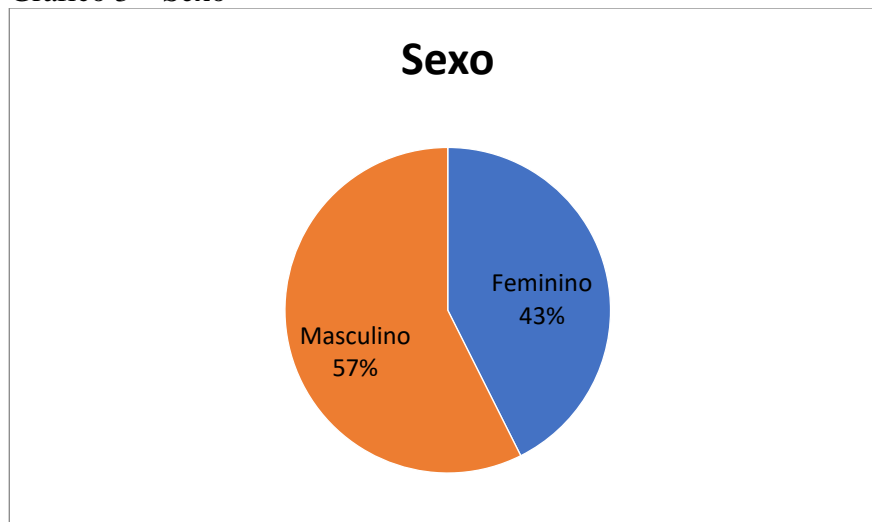
Sexo	Feminino	42,6
	Masculino	57,4
Cor/Raça	Branca	60,19
	Preta	6,05
	Parda	28,09
	Outras	1,67
	Não declarado	4,00
Faixa etária	20-29	4,7
	30-39	42,9
	40-49	34,3
	50-59	15,1
	60-	3,0
Formação acadêmica	Bacharelado	37,12
	Licenciatura	32,19
	Tecnólogo	2,98
	Bacharelado e Licenciatura	24,92
	Bacharelado e Tecnólogo	0,74
	Licenciatura e Tecnólogo	1,77
	Licenciatura, Bacharelado e Tecnólogo	0,28
Maior titulação	Graduação ou em curso	2 (0,002%)
	Especialização ou em curso	44 (0,041%)
	Mestrado ou em curso	375 (34,88%)
	Doutorado ou em curso	571 (53,12%)
	Pós-doutorado ou em curso	83 (0,772%)
Atua ou já atuou no EMI?	Não	5,1
	Sim	94,9
Já foi estudante de algum curso técnico?	Não	65,12
	Sim	34,88
Se sim, por quanto tempo? *	1 ano ou menos	4,5
	De 1 a 3 anos	18,7
	De 3 a 6 anos	26,4
	De 6 a 9 anos	22,6
	Mais de 9 anos	27,8
Áreas de atuação*	Propedêutica	45
	Técnica	44
	Ambas	11

* Perguntas direcionadas apenas aos docentes que atuam ou já atuaram no EMI

Fonte: Dados produzidos pela autora.

Como se percebe, 57,4% dos docentes que participaram de nossa pesquisa são do sexo masculino, contrariando o cenário nacional dos docentes de ensino médio – como um todo, não apenas da modalidade integrada – cuja predominância é de mulheres, que representam 57,8% (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2020).

Gráfico 3 – Sexo



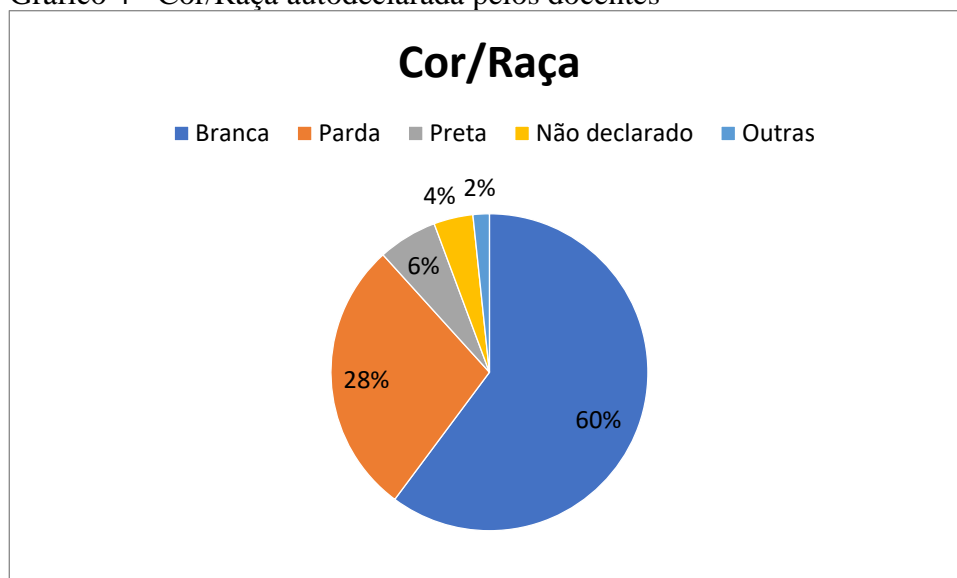
Fonte: Elaborado pela autora.

Por outro lado, é preciso destacar que, apesar de o ensino médio no país ter majoritariamente mulheres professoras, quando se trata dos Institutos Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), da classe EBTT, essa realidade se inverte: são 61,9% de homens e 38,1% de mulheres segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020).

Esses percentuais podem sofrer variações em unidades específicas da Rede Federal. Pires *et al.* (2017) abordam as relações de gênero no CEFET de Minas Gerais e registram, nessa unidade, um percentual de 69,11% de homens e apenas 30,89%. Tal cenário pode ser atribuído as grandes áreas do conhecimento mais ensinadas e trabalhadas nos IFs. A predominância de homens em campos de estudo científico-tecnológico é histórica; nesse âmbito, “as mulheres se encontram em um ambiente que lhes é desfavorável antes mesmo de adentrarem às carreiras, pois culturalmente lhes é atribuído um cenário de não pertencimento” (PAULA *et al.*, 2021, p. 340).

Já com relação a cor/raça, 60,14% dos participantes se autodeclararam brancos, conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 4 - Cor/Raça autodeclarada pelos docentes



Fonte: Elaborado pela autora.

Como se verá adiante, o nível de qualificação do docente da Rede Federal é alto. Portanto, essa maioria branca expressa como a desigualdade social no Brasil é atravessada pela questão racial e se reverbera no conjunto de profissionais que pode ocupar o espaço de docência dessa rede.

As medidas reparadoras que enfrentam essa realidade ainda são muito recentes. Por exemplo, a lei de cotas nº 12.711 para ingresso de estudantes na universidade é de 2012, uma década apenas de tentativa de alterar esses números. Segundo o Censo do INEP (2020), os estudantes das universidades que se autodeclararam pretos e pardos foi de 47,4%. Portanto, estamos diante de tendências de mudanças.

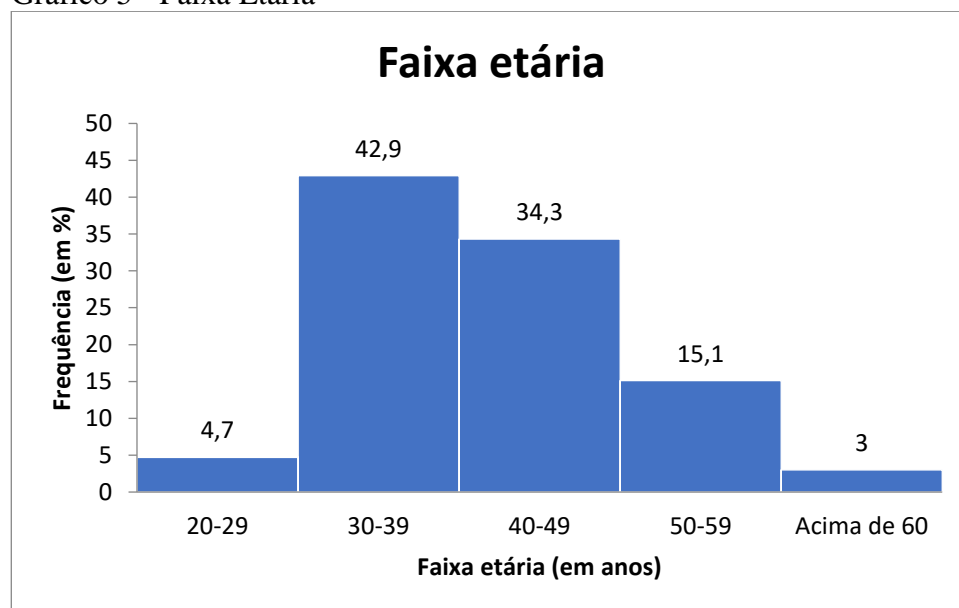
No entanto, esses estudantes não se veem representados em termos de corpo docente universitário. O processo lento de equiparação dessa desse cenário levou, em 2014, à aprovação da Lei de Cotas para Concursos Públicos. Segundo o INEP (2020), desde a aprovação da referida lei, o número de professores negros e pardos passou de 13,2% para 16,2% em 2019, ou seja, um número ainda ínfimo diante de uma população majoritariamente parda e preta.

Santana *et al.* (2019) realizaram uma pesquisa nas Instituições Federais do Centro-Oeste do país, abrangendo os IFs (IFB, IFG, IFGoiano, IFMS e IFMT) e as oito universidades federais (UnB, UFCat, UFG, UFJ, UFGD, UFMS, UFMT e UFR) com intuito de investigar o cumprimento da lei de cotas para docentes nesses estabelecimentos. Concluíram que muitas instituições burlam o sistema de reserva. A lei prevê 20% de reserva quando há uma oferta mínima de 3 vagas por edital: “Muitas instituições federais divulgam editais de concursos para

docentes com apenas uma vaga em vários dias da mesma semana” (SANTANA *et al.*, 2020, n.p.), ou ainda tratam as diversas áreas do conhecimento como concursos separados, inviabilizando a concretude da lei. Pelos dados levantados em todos os editais no período de 2014 a 2018, as instituições supramencionadas reservaram apenas 10,8% do total de vagas para pretos e pardos, mais uma vez distante da previsão legal.

No gráfico a seguir, visualizamos os docentes em termos de faixa etária.

Gráfico 5 - Faixa Etária

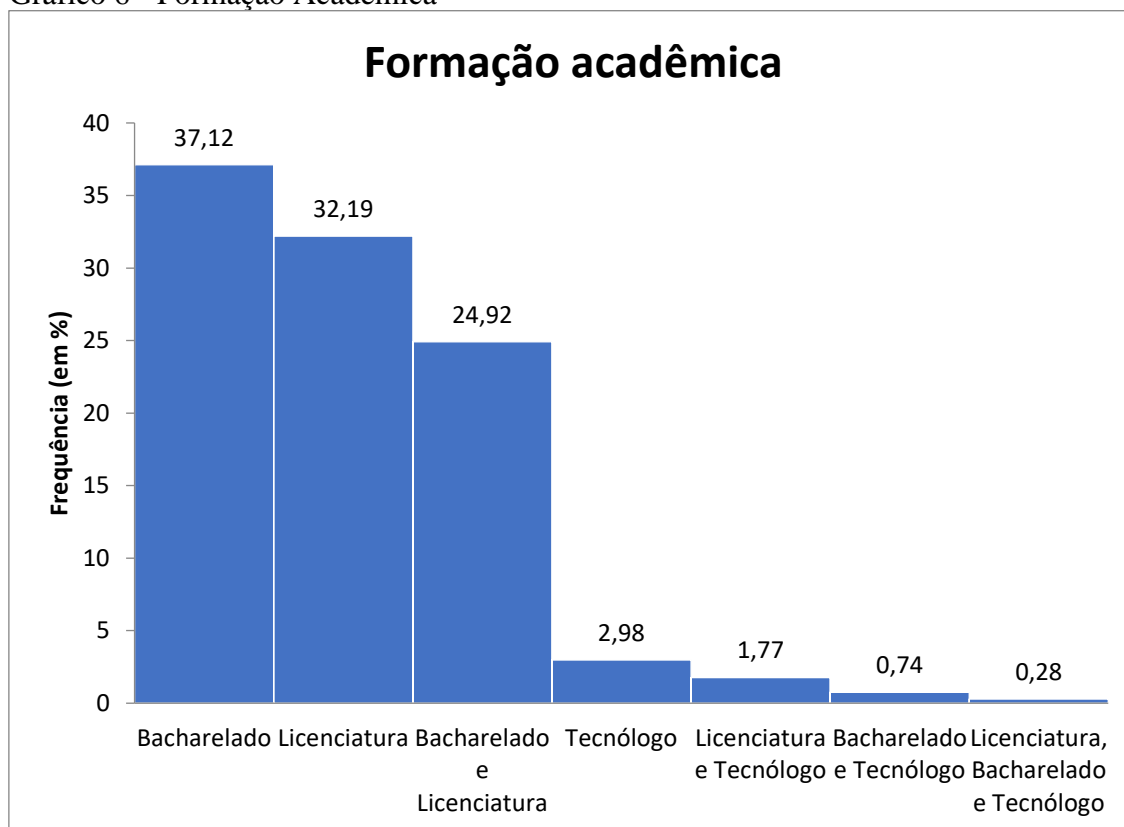


Fonte: Elaborado pela autora.

A predominância da faixa etária de 30 a 49 anos coincide com os índices em termos nacionais, ou seja, a idade dos docentes dos institutos se assemelha à idade dos professores de todo o ensino médio brasileiro (INEP, 2020).

Em termos de formação inicial, a maioria dos docentes possuem apenas cursos de bacharelado, conforme gráfico:

Gráfico 6 - Formação Acadêmica



Fonte: Elaborado pela autora.

Se somarmos aos 37,12% dos respondentes que são apenas bacharéis, os 2,98% com formação em Tecnólogo e 0,74% tecnólogos e bacharéis, totalizamos 40,84% de profissionais que não passaram por um curso específico de formação de professores. Tal fato sinaliza que esses cursos na formação inicial não têm sido considerados necessários na Rede de Educação Tecnológica e mais especificamente o ensino médio integrado, o que contraria a posição de que: “[...] com o fortalecimento da concepção presente na LDB, [...] a formação de professores também para a educação profissional e tecnológica deve ocorrer em cursos de licenciatura” (URBANETZ, 2012, p. 864).

Segundo Urbanetz (2012), a formação de professores para educação profissional é um tema ainda pouco estudado pelos pesquisadores da área da educação. Em sua tese, a autora observa que, entre os anos de 2000 e 2009, raros são trabalhos sobre esse assunto. Para ela, paira sobre a formação de professores para educação profissional uma indefinição, como se o mercado por si só fosse responsável por essa regulação, a partir de suas demandas particulares:

Tal constatação demonstra que a formação de professores em geral e para a educação profissional, não necessita de aprofundamento teórico, fazendo a hipótese da formação pragmática e utilitarista responder à demanda da

formação para o desemprego, posto que professor desqualificado significa aluno com formação insuficiente, o que legitima, em última instância, a falácia da falta de empregabilidade (URBANETZ, 2012, p. 877).

No que tange as legislações até o ano de 2008, não se percebe nada que especifique ou direcione diretamente as exigências ou apontamentos para formação docente na educação profissional. Em 2012, nas Diretrizes Curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a matéria ganha destaque inédito:

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

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

§ 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas:

I -Excepcionalmente, na forma de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente;

II -Excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC;

III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente.

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

§ 4º A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores (BRASIL, 2012, p. 22).

Esse documento inclusive estabelece um prazo para que a formação pedagógica fosse fomentada para todos os docentes da educação profissional, que eram de oito anos, terminando em 2020. Porém, o que vigorou nos IFs foi uma indicação, não uma obrigatoriedade de os docentes realizarem esses cursos. Os números da nossa pesquisa demonstraram que ainda existe um longo caminho para se percorrer.

Já em 2015, as Diretrizes para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica reafirmam alguns caminhos sobre a necessidade de formação inicial, continuada, alinhada com as diversas realidades escolares:

VII -Um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;

VIII -A equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

IX -A articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;

X -A compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica;

XI -A compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais (BRASIL, 2015, p. 13).

A despeito desses passos na propositura dos compromissos com a formação docente para educação profissional, em 2017 houve um grande retrocesso, com a aprovação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, sobre a reforma do ensino médio. O texto da lei legaliza o notório saber como possibilidade para se lecionar no ensino médio e altera a LDB de 1996:

Art. 6º O art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

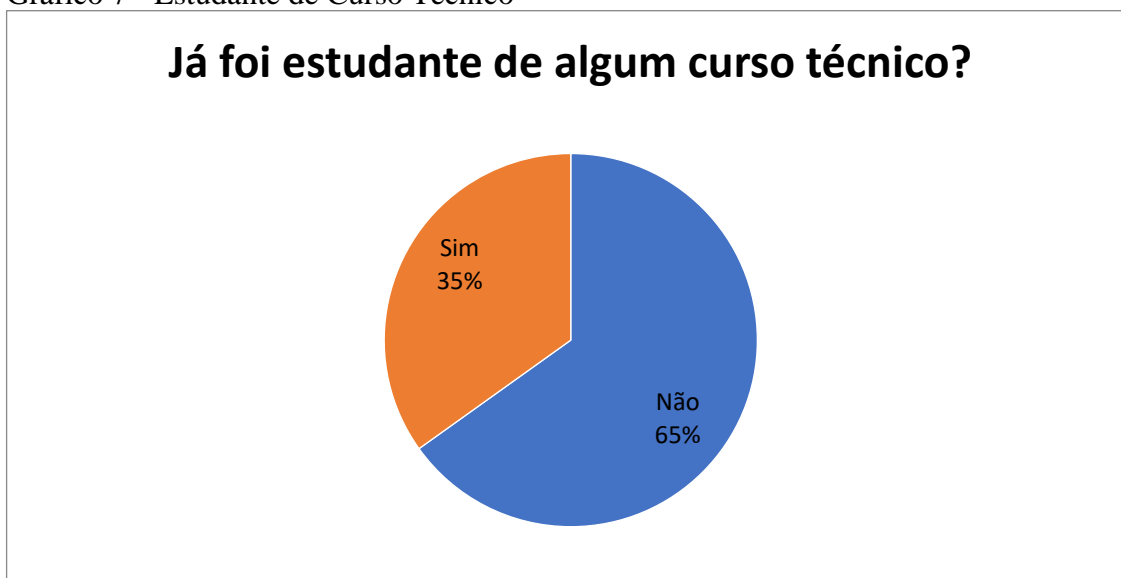
IV - Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - Profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2017, p. 2).

Vivemos, portanto, um retrocesso normativo na proposição de uma formação para docentes da educação profissional, conquista que nem teve tempo para se consolidar e, em termos normativos, encontra-se esvaziada pela lei do chamado Novo Ensino Médio.

Outro aspecto relevante que nosso *survey* revela é que um número expressivo de docentes foram alunos de algum curso técnico, conforme pode ser visto no Gráfico 7.

Gráfico 7 - Estudante de Curso Técnico



Fonte: Elaborado pela autora.

Apesar de não ser maioria, 35% dos docentes traz, em sua trajetória formativa, a experiência nesses cursos na condição de estudantes. Como se sabe, os cursos técnicos possuem organização curricular própria, podendo ocorrer de maneira integrada, concomitante ou sequencial ao ensino médio. Registramos, porém, que ter sido estudante de curso técnico não pode ser descolado de certas condições históricas, mais precisamente das políticas de fomento desses cursos nos anos de 2000:

O interesse pelos cursos técnicos vem aumentando muito, tanto que as matrículas cresceram 74,9% entre 2002 e 2010, segundo os dados colhidos no portal do Ministério da Educação e Cultura. Em 2002, o número de jovens matriculados nessa modalidade de ensino no país chegava a pouco mais de 650 mil alunos. Em 2010, esse número saltou para mais 1,1 milhão (MOTTA, 2014, p. 45).

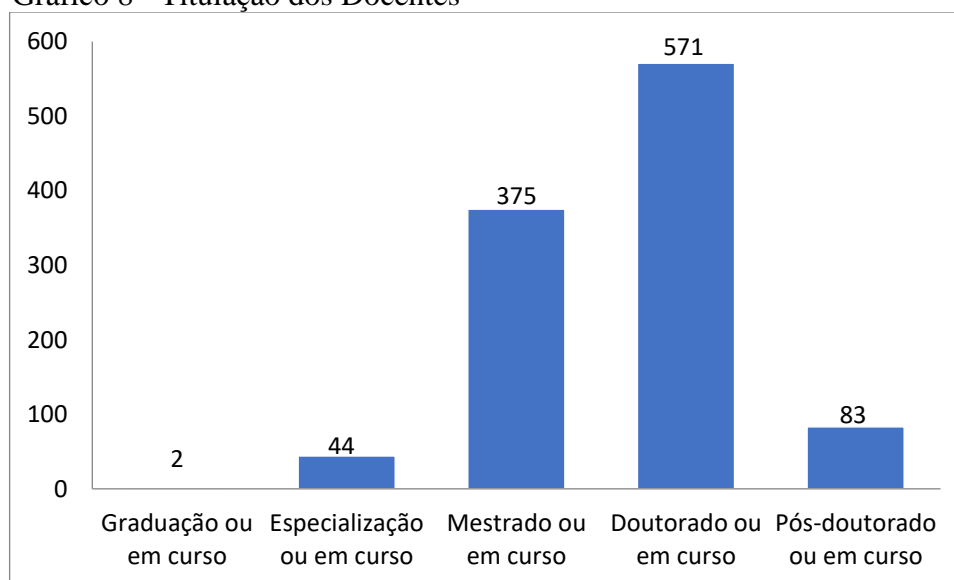
O aumento no número de matrículas foi acompanhado por algumas mudanças no perfil dos jovens que procuraram os cursos técnicos nesse período. A partir de realidades específicas, algumas pesquisas têm delineado traços principais dos alunos dos cursos técnicos desse momento (cf. COSTA; BORGES; DONOSO, 2013; MOTTA, 2014; ALBUQUERQUE *et al.*, 2016). Esses esforços são atravessados por variações do curso, do tipo de oferta, da instituição e da turma (INEP, 2019), indica, por exemplo, que 56% dos estudantes de curso da educação profissional técnica de nível médio em 2019 são do sexo feminino, repetindo um percentual que se mantém quase inalterado desde 2015. Observa-se, porém, que “O grande número de

matrículas do sexo feminino dos cursos de Enfermagem impacta o percentual feminino geral” (INEP, 2019, p. 54). Em termos de faixa etária, o *Anuário* também registra que os estudantes do ensino técnico concomitante e subsequente tem idade maior que os de cursos integrados. Enquanto as matrículas dos cursos de ensino médio propedêutico regular, normal magistério e técnico integrado são prioritariamente matutinas, as dos cursos subsequentes e dos destinados a jovens e adultos ocorrem prioritariamente no período noturno. Quanto à forma de oferta, “Verifica-se que as instituições públicas priorizam a oferta dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, seguida pela oferta dos cursos técnicos na forma subsequente. Já as instituições privadas priorizam os cursos técnicos subsequentes” (INEP, 2019, p. 49).

Considerando essa diferenciação, é difícil precisar o que ter feito um curso técnico indica para os 35% dos nossos respondentes, sem saber quais cursos, sob qual formato e em que instituição. Em função de seu instrumento de pesquisa, esta tese não tem condições de responder a essas questões. O peso e o impacto dessa experiência no seu tornar-se docente do EMI também são aspectos dignos de investigação, mas distantes de nossa investigação.

Mas existe um movimento relevante de ser destacado: esses 35% de docentes construíram caminhos formativos de cursos técnicos a altos níveis de qualificação, com cursos de pós-graduação, conforme pode ser conferido no Gráfico 8 sobre sua titulação.

Gráfico 8 - Titulação dos Docentes



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao observar a Tabela 6 e o Gráfico 8 sobre a titulação docente, fica evidente que os docentes dos Institutos são altamente qualificados. Mais da metade tem o título de doutor ou

faz o curso de doutorado. Se somarmos todos os percentuais de quem já fez ou está fazendo um curso de pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado), alcançamos o quantitativo de 88,81% de docentes. Isso coloca o docente dos Institutos em um patamar muito diferenciado do que se observa nas redes municipais e estaduais.

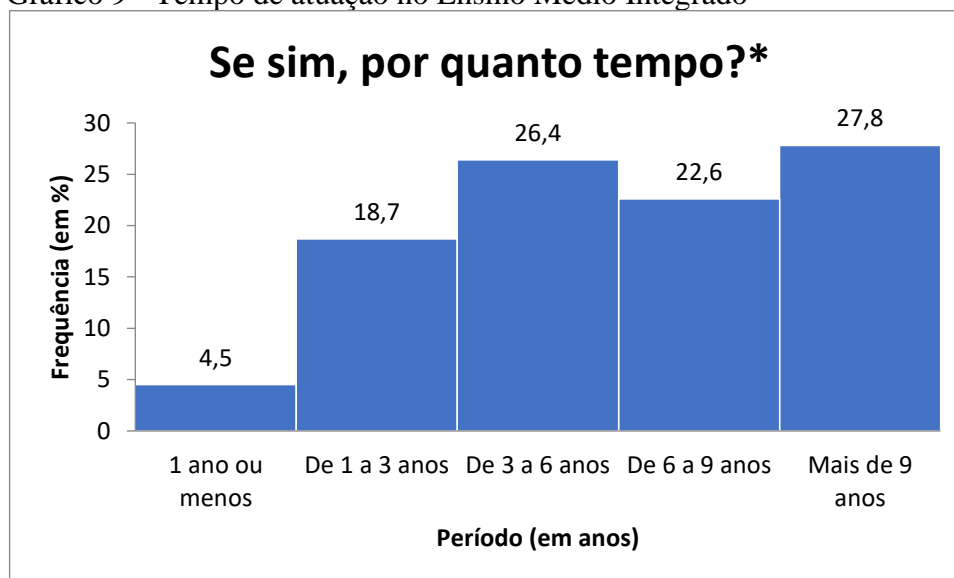
O dado também demonstra que os alunos do ensino médio integrado dos IFs têm acesso a um perfil de professor com altos níveis de escolaridade formal, o que pode representar um salto de qualidade para a modalidade.

Essa condição do docente tem vínculo com um dos traços específicos do Instituto: a oferta de vários níveis educacionais, ou seja, a sua verticalização. Essa oferta impactou não só no acúmulo de funções da instituição ao abarcar a Educação Básica e o Ensino Superior, mas também na carreira docente. A estruturação do Plano de Carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), a partir da criação dos Institutos, buscou responder às distorções de salário, cargos e carreiras de profissionais do âmbito federal com funções aproximadas, no caso, docentes das Instituições Federais de Educação Básica, Profissional e Tecnológica com a Carreira de Magistério Superior. Se, por um lado, essa situação histórica trouxe uma intensificação do trabalho dos docentes EBTT, por outro, ela também fomentou uma conquista na carreira e um incentivo à qualificação.

Conforme a Tabela 6, o questionário foi respondido, de forma majoritária (94,9%), por quem já ministrou ou ministra aulas no EMI. Causa estranheza que, mesmo com um percentual pequeno, há docentes que nunca atuaram no EMI. Não é possível compreender esse fato apenas como uma preferência ou opção individual do docente, tendo em vista que, apesar de ser obrigatória a oferta de 50% de matrículas dos Institutos para o ensino médio, nem todos os *campi* oferecem essa última etapa da educação básica. Portanto, há arranjos e especificidades institucionais que devem ser considerados para leitura desse dado.

Em relação aos docentes que ministram ou já ministraram aula no EMI, percebemos que a maioria possui um tempo de atuação acima de três anos, conforme gráfico a seguir:

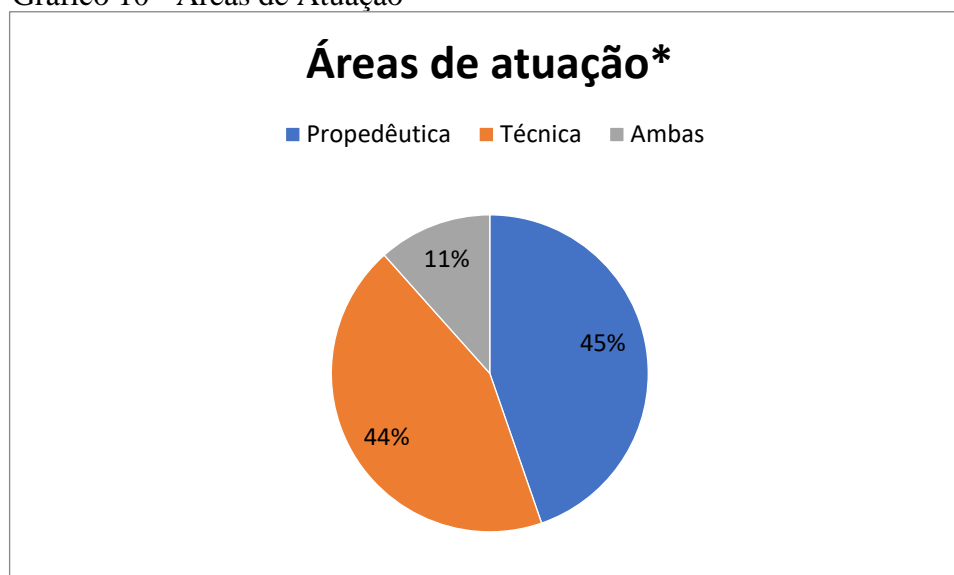
Gráfico 9 - Tempo de atuação no Ensino Médio Integrado



Fonte: Elaborado pela autora.

Direcionamos também a quem trabalhou/trabalha no EMI a pergunta concernente às áreas de atuação e obtivemos um percentual equilibrado entre a área técnica e a propedêutica, com uma incidência menor de docentes que atuam em ambas as áreas, conforme Gráfico a seguir:

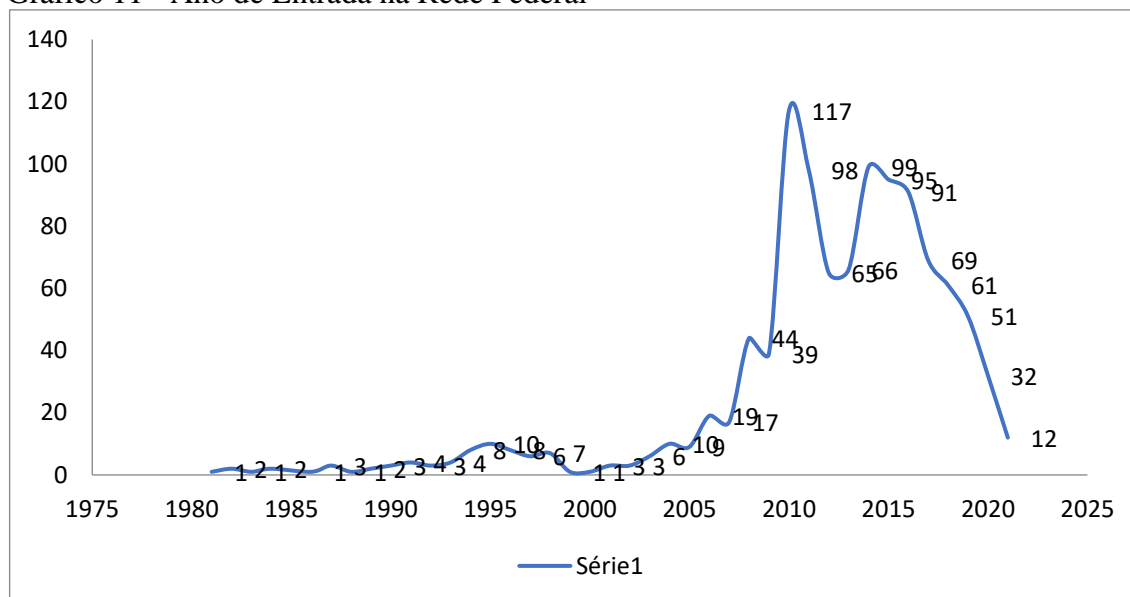
Gráfico 10 - Áreas de Atuação



Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto à data de entrada na Rede Federal (Gráfico 11), percebemos um movimento ascendente de docentes contratados no final da década de 2000, com um forte declínio a partir de 2017.

Gráfico 11 - Ano de Entrada na Rede Federal



Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico pode ser comparado a um retrato da própria política de educação profissional no país. Nos anos 1990, com a investida neoliberal e retrocessos em todas as políticas públicas, inclusive na educação, as contratações de professores eram ínfimas. Esses números vão se invertendo na medida em que o governo progressista em 2002 começa a implementar suas medidas de ampliação. Obviamente a partir de 2008, com a criação dos Institutos Federais, a necessidade de mais professores fica evidente, atingindo seu ápice em 2010, quando 117 dos respondentes começaram a lecionar. A descida brusca começou a ocorrer em 2017, quando novamente o país experimenta governo de bases ultraliberais, sucedido, em 2019, por Jair Bolsonaro.

Como se percebe, em termos gerais, o nosso respondente é um docente homem, de 30 a 49 anos, branco, altamente qualificado, sem necessariamente ter uma formação pedagógica própria para o exercício da docência. Contratado especialmente a partir dos anos finais da década de 2000, ele é filho das políticas de criação e regulamentação dos Institutos Federais. Ele também acumula um tempo de serviço acima de nove anos de atuação no EMI e ministra disciplinas nas áreas propedêutica e técnica.

CAPÍTULO 4

ENSINO MÉDIO INTEGRADO E SEUS DOCENTES: BASES TEÓRICAS E CONCEPÇÕES

Neste capítulo, continuamos a apresentação, a sistematização e a análise dos dados coletados. Contudo, focamos agora em dois temas principais: bases teóricas do trabalho e ensino médio integrado. Como se verá, cada um desses temas demanda discussões específicas. Por essa razão, são tratados separadamente. Contudo, a nosso ver, essas especificidades se articulam. As bases teóricas do trabalho docente nos ajudam a compreender sua concepção de ensino médio, assim como essa concepção sinaliza aspectos de suas referências teóricas.

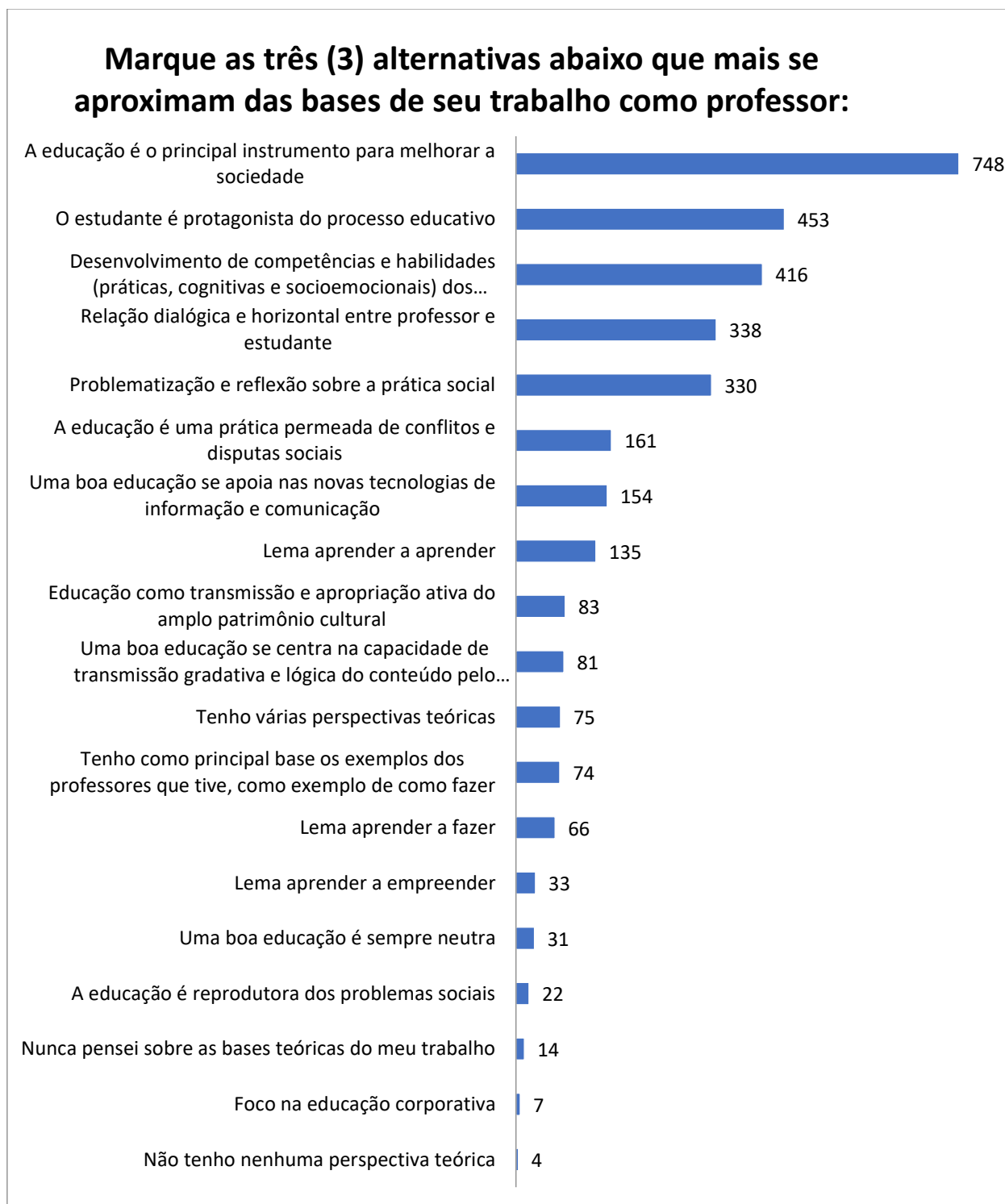
4.1 Bases Teóricas da Educação

Considerarmos o nosso docente como um intelectual. Nesse sentido, precisamos ir além de apenas distingui-los em termos de instrução, qualificação e competência no exercício de atividades ou profissões especializadas. Como nos lembra Martins (2011, p. 133), “Gramsci contribuiu no processo de elaboração de um conceito intelectual e o fez por meio de uma perspectiva classista, o que lhe possibilitou identificar a seara do trabalho intelectual também como um espaço em que se desenvolve a disputa pela hegemonia”. Interessa-nos, nesse sentido, a função que exercem: sua atuação superestrutural contribui para a constituição do bloco histórico.

O docente do Instituto possui um lugar peculiar: é um intelectual cuja natureza de seu trabalho é propícia à articulação da função científico-filosófica de pesquisa e produção do conhecimento com a educativa. Ele é um intelectual por excelência formador de novos intelectuais. Essa ação se dá a partir de um solo histórico de antagonismos sociais e, portanto, ao contrário do imaginário positivista, ele não escapa de uma função política; a despeito de sua autonomia relativa, seu engajamento é orgânico nas disputas por hegemonia entre as classes sociais.

Elaboramos uma pergunta central sobre as bases teóricas do trabalho docente (Gráfico 12). A orientação era que os participantes escolhessem três alternativas entre as dezenove afirmações que mais se alinhassem ou se aproximassem das referências teóricas do seu trabalho. A ideia central da questão é que as três alternativas escolhidas expressem como os docentes compreendem o papel da educação em geral, da escola e do seu próprio trabalho.

Gráfico 12 - Bases teóricas do trabalho docente



Fonte: Elaborado pela autora.

A afirmativa mais escolhida pelos docentes foi “A educação é o principal instrumento para melhorar a sociedade”, com 748 repetições. Essa afirmação pode a princípio parecer um discurso de valorização da educação ou de confiança do professor demasiadamente no seu

trabalho. Porém, colocá-la como o principal instrumento de melhorias implica que a ela cabe o papel de resolver os problemas sociais. Atribui-se à educação escolar um poder acima da sociedade, capaz de definir os seus rumos. Porém, “[...] a educação formal não é força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

Essa é uma visão redentora da educação, muito característica, segundo Saviani (1999), de teorias educacionais não-críticas segundo as quais a sociedade é harmoniosa, e os desvios são, portanto, de ordem individuais. A educação, nessa corrente, significa integração, ajustamento dos indivíduos, restauração da harmonia e ordem social:

Com esta compreensão, a educação como instância social que está voltada para a formação da personalidade dos indivíduos, para o desenvolvimento de suas habilidades e para a veiculação dos valores éticos necessários à convivência social, nada mais tem que fazer do que se estabelecer como *redentora* da sociedade, integrando harmonicamente os indivíduos no todo social já existente (LUCKESI, 1994, p. 38).

A afirmação “A educação é o principal instrumento para melhorar a sociedade” traz uma supervalorização abstrata da educação que acaba por romantizá-la. Não reconhecer a educação como uma instância *dentro* da sociedade, condicionada pela totalidade histórico-social, implica movimentar-se no campo teórico não-crítico. Nessa seara, há um acento hiperbólico e ilusório no papel da escola, acompanhado pela impossibilidade de sua efetivação. Conforme bem define Gramsci:

De resto, a “escola” (isto é, a atividade educativa direta) é somente uma fração da vida do aluno, o qual entra em contato tanto com a sociedade humana quanto com a *societas rerum*, formando-se critérios a partir destas fontes “extraescolares” muito mais importantes do que habitualmente se crê (GRAMSCI, 2001, p. 62-63).

Uma concepção educativa dialética entende os limites da educação, assume esses limites, sem descartar sua autonomia relativa:

A pedagogia revolucionária é crítica. E por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como o faz a concepção crítico-reprodutivista que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social

dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade (SAVIANI, 1999, p. 75).

Já a segunda opção mais escolhida pelos participantes (com 453 escolhas) afirma o estudante como protagonista do processo educativo. Essa afirmação coloca-se no bojo de reações escolanovistas à centralidade do professor, advogada pela pedagogia tradicional. Sabe-se que, sob uma perspectiva tradicional, a escola está centrada no professor que transmite o acervo cultural aos alunos em uma gradação lógica. Essa defesa parece estar bastante escoriada entre os docentes. Dentre as dezenove opções, ela é a décima em termos de preferência teóricas dos docentes.

Os docentes parecem indicar uma recusa a esses traços mais tradicionais de educação. Isso pode ser percebido não apenas pela defesa do protagonismo do aluno, mas também na quarta alternativa mais escolhida: “relação dialógica e horizontal entre professor e estudante” (com o registro de 338 indicações). Entretanto, essas afirmações possuem caráter diferenciado. Enquanto esta última, inspirada em Paulo Freire, coloca em igualdade professor e aluno,⁵ a outra elege o aluno como sujeito primordial do processo educativo. Sua base principal é o ideário escolanovista. Detalhemos essa observação.

Ao tirar o estudante desse lugar passivo, a Escola Nova passou a focar suas diferenças, suas motivações e interesses como nortes do trabalho educativo. A educação teria a função, portanto, de equilibrar as diferenças sociais, mais precisamente, adaptar os alunos a uma ordem social que respeita as diferenças individuais. Como pontua Saviani (1999, p. 20-21), se comparada à pedagogia tradicional, o escolanovismo provocou um deslocamento:

Compreende-se então que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; -do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 1999, p. 20-21).

⁵ A partir das reflexões gramscianas, não é possível chancelar essa posição (cf. MARTINS, 2017; SAVIANI, 1999), apesar de ela compor o amplo leque de teorias educacionais críticas.

Gramsci (2001) também dialogou com o que ele chamou de pedagogia moderna, essa escola ativa, que preza pela relação de igualdade entre professor e aluno, que defende o desenvolvimento individual livre e espontâneo dos seus estudantes. Apesar de reconhecer algum avanço em relação à educação dos jesuítas, esse “espontaneísmo”, para ele, é um retrocesso.

Gramsci (2001, p. 62) constata que, “Na realidade, toda geração educa a nova geração, isto é, forma-a; e a educação é a luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e de criar o homem ‘atual’ à sua época”. Posições de inspiração escolanovistas extraem da educação essa dimensão do fazer-se humano como árdua luta contra as determinações biológicas. Em outros termos, o processo de humanização representa um movimento contra o espontaneísmo do desenvolvimento natural. Ademais, para o intelectual sardo, uma Escola Unitária que forje intelectuais orgânicos às classes subalternas estimula o:

[...] aprendizado articulado à dinâmica da realidade, com disciplina nos estudos e nas práticas educativas, orientadas pela racionalização para forjar uma natureza humana não subalterna (disciplina e autonomia). É um método não espontaneista [...], pois ao bel prazer, o discente se formará como ser caótico, síncrese das influências do ambiente. Exige-se, pois, autoridade do educador para intervir no processo de formação, instigando o aprendizado (com seminários, por exemplo) e almejando, ao partir do senso comum, alcançar a concepção filosófica (racionalização) necessária ao ser criativo, ativo e autônomo ético-politicamente, condições de superação da subalternidade. O viés metodológico da Escola Unitária prima por mais ‘dogmatismo’ e intervenção (imposição de disciplina moral e intelectual) no ponto de partida da formação (infância) e mais autonomia e espírito criativo na chegada (adulto), isto é, autodisciplina e liberdade [...] (MARTINS, 2017, p. 1006).

A terceira afirmação mais escolhida pelos docentes – educação com a finalidade de desenvolvimento de habilidades e competências – também se situa em um campo teórico não crítico da educação, em uma de suas versões mais contemporâneas.

Segundo Saviani (2008), em meados da década de 1970, com a crise da sociedade capitalista, ocorre a transição das bases da produção do fordismo para o toyotismo. O fordismo baseia-se na produção de fábrica, de tecnologias pesadas, estabilidade no emprego; por sua vez, o toyotismo apoia-se em uma tecnologia leve de microeletrônicos e na flexibilidade nos empregos. Essa mudança exigiu também novos trabalhadores, polivalentes “[...] que, em lugar

da estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente sua produtividade” (SAVIANI, 2008, p. 207).

A partir desse contexto, segundo Saviani, o pensamento pedagógico não crítico recupera aspectos da sua tradição e os readéquam ao novo contexto. Passa-se do produtivismo (com seu projeto inclusão no mercado) para o neoprodutivismo (que visa à empregabilidade). Transita-se ainda do escolanovismo para o neoescolanovismo: do aprender a aprender (foco no processo, secundarizando conteúdo, professor é auxiliar do aluno) ao aprender a aprender no sentido do adaptar-se, ter flexibilidade, lidar com imprevisível. As teorias não críticas mais contemporâneas também se movimentam do construtivismo (da base científica piagetiana como suporte para o lema pedagógico aprender a aprender) para o neoconstrutivismo (que foca nas experiências cotidianas dos alunos sem reportar-se à teoria, enfatiza o sensório-motor em detrimento do conceitual, o êxito e não verdade, o puramente vivido, individual e não pensado).

Se visto no contexto dessa remodelação das teorias não críticas, o discurso das habilidades e competências (terceira base teórica dos respondentes) pode-se alinhar não só às primeiras alternativas mais escolhidas pelos docentes, mas também a outras como “lema aprender a aprender”, mencionada 135 vezes pelos docentes. Nessa orientação, o importante não é assimilar determinado assunto, não é ensinar, ou aprender, “O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas” (SAVIANI, 2007, p. 431).

A chamada “pedagogia das competências” descoloca os próprios objetivos do ensino, da escola em geral “[...] do ensino centrado em saberes disciplinares para um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas e que visa a essa produção, que caracteriza a pedagogia das competências” (RAMOS, 2009, p. 301).

Essa perspectiva empresarial para a educação focada no modelo das habilidades e competências têm dado o tom de várias normativas atuais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a própria reforma do ensino médio. Os primeiros movimentos em prol da criação da BNCC ocorreram em 2014, ainda no governo Dilma Rousseff. A primeira versão vai a consulta pública em 2015. Com Michel Temer na presidência, o interesse das forças empresariais ganha um fôlego maior nos rumos da política educacional:

A passagem de Temer foi marcada por um intenso acolhimento de representantes dos grupos privados nas discussões de diversos setores ligados aos serviços básicos, e aqui se incluem a educação e o próprio processo de aprovação da BNCC. Em resposta à alteração de cargos do Conselho Nacional de Educação (CNE), chancelada pelo então presidente, houve a celeridade no

processo de análise e de aprovação do documento que manteve em grande medida os indicativos do próprio Ministério da Educação (MEC), na época sob a direção de José Mendonça Bezerra Filho (MALANCHEN *et.al.*, 2021, p. 24).

Com essa aprovação da BNCC, a tônica dos currículos tem respaldo legal em 10 competências trazidas no documento, assim definidas:

Art. 3º No âmbito da BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, n/p).

A reforma do ensino médio seguiu a mesma tônica da BNCC, mas seu trâmite partiu de uma medida provisória à lei nº 13.415 de 2017 sobre o denominado “novo ensino médio”. *Grosso modo*, vende-se a ideia de que o estudante poderá ter a liberdade de definir os rumos de sua formação, através do que denominaram de itinerários formativos, a saber:

Art. 36 . O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017, n/p).

A institucionalização da pedagogia das competências estreita a formação. Isso se passa pelo esvaziamento do ensino de conteúdos. Somente português e matemática são conteúdos obrigatórios nos anos do Ensino Médio, bem como somente língua inglesa é considerada língua estrangeira aceita no currículo. Segundo Saviani (2016), tal fato tem relação clara com o nivelamento pelas avaliações padronizadas, é preciso se sair melhor nas avaliações externas:

Em outras palavras, ao selecionar os conhecimentos históricos que foram desenvolvidos pela humanidade a serem trabalhados na escola, controlando o trabalho do professor e a formação social, a escola passa a se transformar em

espaço de legitimação burguesa e do pensamento pós-moderno, objetivado na fragmentação necessária para o mundo do trabalho na sociedade capitalista e, portanto, de desigualdade social (MALANCHEN *et.al.*, 2021, p. 36).

Ainda sobre as afirmações escolhidas pelos docentes que mais se aproximam de suas referências, chama atenção aqueles que assinalam nunca terem pensado sobre isso. Trata-se de uma incidência pequena de apenas 14 respostas, mas não menos surpreendente: como é possível um professor não pensar constantemente nos alicerces teóricos de seu trabalho?

Nessa mesma linha, a afirmativa da melhor educação como sempre neutra obteve ainda mais adesão, com 31 docentes. No mesmo pacote da BNCC, da reforma do ensino médio, esse discurso vem sendo endossado contemporaneamente no país, inclusive pela defesa ferrenha da “Escola sem Partido”, movimento que, desde 2004, se autointitula defensor de uma educação supostamente livre de doutrinações. Mas sabe-se que essa escola tem sim partido: segundo Frigotto (2017), o partido é o do capitalismo.

Se, por um lado, as principais escolhas dos docentes revelam o predomínio de bases teóricas não críticas, por outro, a elas se entrelaçam, em um lugar de menor incidência, afirmações de cunho crítico, como “relação dialógica e horizontal entre professor e estudante” (338), “problematização e reflexão sobre a prática social” (330), “a educação é uma prática permeada de conflitos e disputas sociais” (161), “educação como transmissão e apropriação ativa do amplo patrimônio cultural” (83). Se agrupadas, elas atingem 912 incidências, quantitativo expressivo, mas que não ultrapassa a soma das três alternativas mais escolhidas pelos docentes (1617) que, como vimos, se situam em um campo teórico não crítico.

Esse amálgama (que possui a prevalência de bases não críticas) revela não apenas alinhamentos e defesas teóricas distintas, mas também projetos societários e formativos distintos. No próximo eixo, trataremos mais especificamente sobre as concepções de ensino médio integrado.

4.2 Concepções de Ensino Médio Integrado

No Gráfico 13, encontram-se os resultados da questão 15 do questionário⁶ que solicitava aos docentes escolher as duas alternativas que, segundo eles, mais se associam ao EMI, questão central para esse estudo.

⁶ Voltaremos a nos referir aos resultados dessa questão “Escolha duas (2) alternativas que, para você, mais se associam à proposta de Ensino Médio Integrado”, como questão 15.

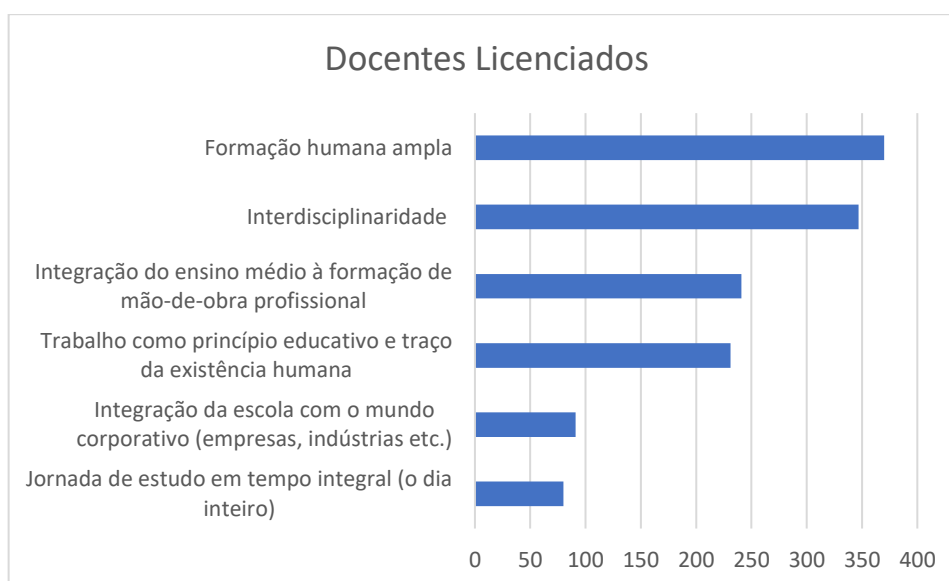
Gráfico 13 - Aproximações com o Ensino Médio Integrado



Fonte: Elaborado pela autora.

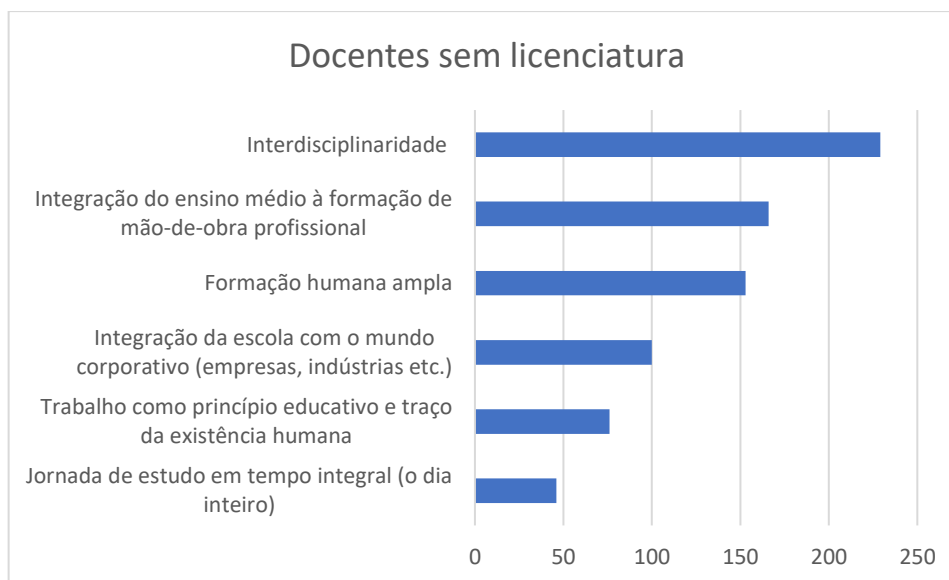
Esse resultado geral sofre ligeiras variações de acordo com a formação e áreas de atuação conforme demonstram os gráficos 14 e 15 abaixo:

Gráfico 14 - Docentes com licenciatura



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 15 - Professores sem licenciatura



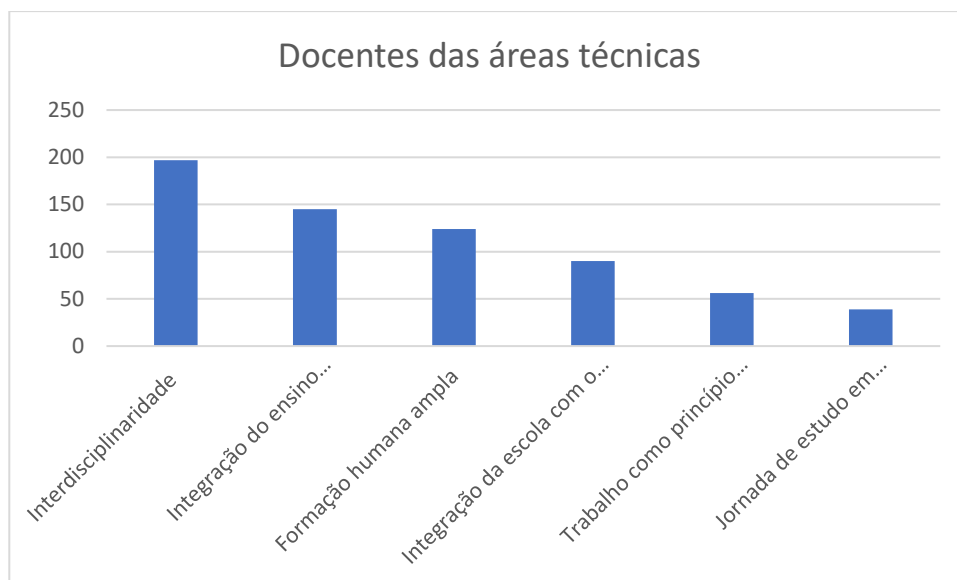
Fonte: Dados produzidos pela autora.

Pode-se observar que existem diferenças entre grupos docentes com formações distintas: a primeira opção mais escolhida pelos docentes que têm licenciatura atrela o EMI a formação humana ampla, em segundo lugar a interdisciplinaridade. Em contrapartida, os docentes sem licenciatura alinham a concepção do integrado à interdisciplinaridade e, logo em seguida, à formação de mão de obra para o mercado.

Os professores licenciados tendem a vincular sua compreensão de ensino médio a uma formação humana ampla e a compreender o trabalho como princípio educativo. Assim, por mais que se possa reconhecer os problemas na formação do professor no Brasil e problematizar a qualidade desses cursos, ficou demonstrado que a formação específica para atuação docente teve um impacto positivo de associar o EMI a uma formação mais ampla tendo como referência o trabalho.

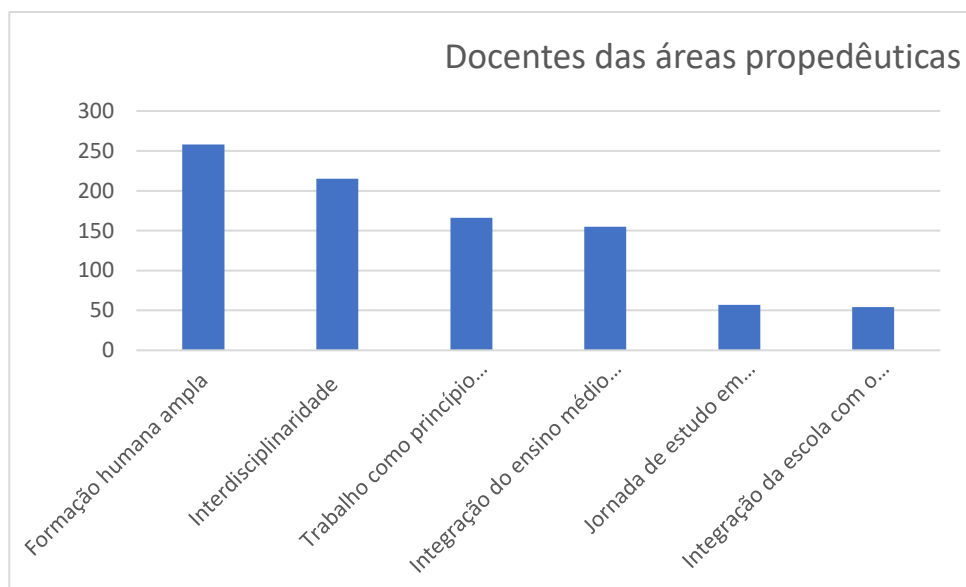
Já as alternativas que, segundo os docentes, mais definem o EMI também sofrem variação de acordo com área de atuação, como pode ser verificado nos Gráficos 16, 17 e 18.

Gráfico 16 - Docentes das áreas técnicas



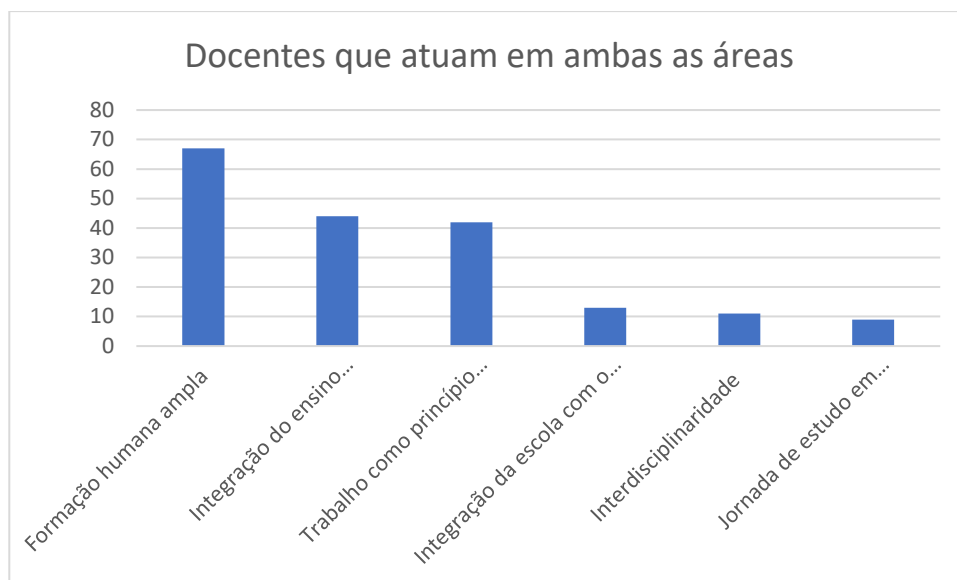
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 17 - Docentes das áreas propedêuticas



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 18 - Docentes que atuam em ambas as áreas



Fonte: Elaborado pela autora.

O fato que mais nos chama atenção nesses dados quanto as áreas de atuação é que, para os docentes que atuam em ambas as áreas, a interdisciplinaridade desce como compreensão do ensino médio integrado para penúltimo lugar, ou melhor quinto colocado, contrariando o que apontaram os resultados apresentados até aqui. Esse fato nos leva às seguintes indagações: será que, pelo fato de atuar em ambas as áreas, a interdisciplinaridade não se revela um problema para esse docente? Ou, em caminho contrário, seria justamente por circular nas duas áreas e ver que a interdisciplinaridade porventura não ocorra na prática que ele não a vincula ao EMI? Infelizmente nossa pesquisa não tem como responder a essas questões.

Registrada essas variações, retornemos ao quadro geral a fim de debater os principais resultados relativos ao que, segundo os docentes, melhor caracterizar o EMI: a interdisciplinaridade, a formação humana ampla e a integração do ensino médio à formação de mão de obra profissional.

4.2.1 A Interdisciplinaridade

Em consonância com o que foi levantado na revisão de literatura, a interdisciplinaridade foi escolhida pelos docentes como característica de primazia do EMI. De modo mais preciso, 576 docentes associaram a concepção de EMI à interdisciplinaridade.

Diante do exposto, torna-se pertinente a preocupação de Costa (2012) com a compreensão do ensino integrado apenas como um projeto curricular de organização dos

conteúdos escolares, para o qual bastaria a justaposição de disciplinas técnicas com as do núcleo comum. Sob esse aspecto, as práticas pedagógicas integradoras se limitariam a soluções didáticas de organização curricular ou de definição de técnicas e procedimentos, dependentes exclusivamente da vontade de docentes, técnicos e gestores educacionais.

Evidenciamos, até o momento, que, ao se guiar pela escola unitária gramsciana, o EMI assume o compromisso ético-político com a transformação social, com a construção de uma sociabilidade que vá além do capital e de um novo ser humano, não mais fragmentado em suas capacidades e habilidades.

Qualquer proposição ou experimentação pedagógica precisa ter organicidade com essa dimensão política. Isso significa, segundo Frigotto e Araújo (2018, p. 249), que a escola fomente uma leitura ampla da realidade vinculada à

[...] utopia de uma formação inteira que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos o acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais.

Se retomarmos Ramos (2014), recordaremos que o sentido filosófico da integração remete ao vínculo com as dimensões fundamentais do viver humano (trabalho, ciência e cultura), às relações entre a ação humana prático-transformadora, o universo cultural e os vários conhecimentos sistematizados que, por vezes, se materializam na tecnologia.

Se, por um lado, o ensino integrado não se reduz ao campo de decisões exclusivamente didáticas, por outro, ele não pode prescindir dessas decisões. Como pontuam Frigotto e Araújo (2018, p. 257):

Apesar de afirmarmos que o ensino integrado não deva ser resumido a um projeto pedagógico, menos ainda a um projeto didático ou a um tipo específico de desenho curricular, estas dimensões são verdadeiras e necessariamente devem ser objeto da preocupação e do labor dos estudiosos e educadores que se assumem comprometidos com a emancipação social.

Os autores consideram que existem práticas pedagógicas mais coerentes com projeto de ensino integrado, mas estão longe de afirmar que existe uma única forma de integrar o todo e a parte, a teoria e a prática, a formação técnico-profissional e o ensino médio. Para eles, vários arranjos pedagógicos e curriculares orientados pela ideia de integração têm sido experimentados e ensaiados em diferentes instituições escolares a partir de contextos

igualmente variados. Reconhecem que, nesse processo, a seleção de conteúdos responde à sua utilidade social e não a sua aplicação imediata e mercadológica: “[...] os conteúdos são selecionados e organizados na medida de sua capacidade de gerar comportamentos que promovam o ser humano e instrumentalizem o reconhecimento da essência da sociedade e sua transformação” (FRIGOTTO; ARAÚJO, 2018, p. 258). Por seu turno, alguns princípios podem nortear a organização curricular. Além do compromisso com a transformação social, eles mencionam a contextualização e a interdisciplinaridade.

A contextualização pressupõe o íntimo enraizamento dos conteúdos formativos na realidade sócio-histórica e nos projetos políticos da classe trabalhadora. Com esse princípio, os conteúdos são tomados não apenas como um resultado, mas em seu processo de produção e de transformação. Dessa maneira, Frigotto e Araújo (2018) insistem que a realidade social é o ponto de partida e o ponto de chegada do trabalho escolar.

Como princípio de organização curricular, a interdisciplinaridade assume um sentido que vai além de depreciar a fragmentação disciplinar:

A interdisciplinaridade, compreendida como o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão dos seus limites, mas, acima de tudo, como o princípio da diversidade e da criatividade. A interdisciplinaridade não toma a fragmentação disciplinar como uma patologia. Este conceito de interdisciplinaridade pressupõe que é na totalidade dinâmica que os construtos particulares se fazem verdade (FRIGOTTO, 2018, p. 259)

A posição dos autores é enfática, tendo em vista ser a interdisciplinaridade um tema movediço: “[...] por trás do aparente consenso, existe um dissenso sobre o conceito de interdisciplinaridade” (MANGINI, 2010, p. 32). Follari (1995) afirma que a defesa da interdisciplinaridade flutua entre projetos societários antagônicos. Esse fato pode ser visto na sua gênese. A interdisciplinaridade se coloca como um tema de estudo em meados da década de 1960, no continente europeu, sob a reivindicação de se construir uma nova universidade, uma nova escola (FEITOSA, 2019).

Mangini e Mioto (2009) apontam que a crise do capital nos anos de 1970 trouxe novos elementos históricos para a ascensão da interdisciplinaridade no cenário das discussões educacionais. A mundialização do capital e a reestruturação produtiva colocou em xeque a rigidez do modelo taylorista-fordista em face de um novo padrão baseado na flexibilização, na polivalência e na multifuncionalidade. Nesse contexto, as pesquisas formais sobre a interdisciplinaridade no mundo do conhecimento afinam-se com a mudança de paradigma no

mundo da produção. O discurso que parte dos movimentos sociais são prontamente incorporado pelo capital e afinado à sua lógica: “[...] a interdisciplinaridade foi incorporada ao discurso oficial que, no entanto, absorveu seu potencial crítico” (MANGINI; MIOTO, 2009, p. 212). Segundo Mueller (2006), isso pode ser visualizado em duas frentes: no trabalho coletivo interdisciplinar, envolvendo as diversas partes das empresas; e na perspectiva individual na qual os trabalhadores ocupam funções diversas, desenvolvem diversas competências e devem se qualificar para tal.

A disseminação do debate e das pesquisas sobre a interdisciplinaridade ocorreu a partir dessa maleabilidade de se vincular a interesses sociais divergentes. Em terras brasileiras, o tema aparece na legislação e nas políticas públicas educacionais com preponderância no final da década de 1990 nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como teoria e metodologia educacional. Também aparece na propositura dos temas transversais, isto é, assuntos integradores dos conteúdos de diversas disciplinas, temas comuns que perpassam por todas elas (BRASIL, 1999). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2016 também traz a interdisciplinaridade como ponto forte para a educação escolar no país. Propõe que as áreas do conhecimento e os eixos de formação sejam integrados, caminhando na perspectiva interdisciplinar para organização dos currículos das diversas instituições de ensino (BRASIL, 2016).

Como se percebe, a interdisciplinaridade não é um princípio óbvio e consensual. Segundo Mueller (2006), sua defesa pode se travestir de um lobo em pele de cordeiro. Por essa razão, a sua defesa como princípio de organização curricular no ensino integrado assume um sentido diferenciado, conforme explica Frigotto (2008, p. 42):

Trata-se de apreender a interdisciplinaridade como uma necessidade (algo que historicamente se impõe como imperativo) e como problema (algo que se impõe como desafio a ser decifrado). A questão da interdisciplinaridade, ao contrário do que se tem enfatizado, especialmente no campo educacional, não é sobretudo uma questão de método de investigação e nem de técnica didática, ainda que se manifeste enfaticamente neste plano. Vamos sustentar que a questão da interdisciplinaridade se impõe como necessidade e como problema fundamentalmente no plano material histórico-cultural e no plano epistemológico (FRIGOTTO, 2008, p. 42).

Frigotto (2008) vincula a interdisciplinaridade a esses dois aspectos. Ela é uma necessidade devido ao caráter dialético da realidade social, que se apresenta como um todo diverso. Essa necessidade, segundo o autor, decorre da própria maneira como os humanos se

produzem enquanto ser social, pois são múltiplas as dimensões e necessidades históricas que envolvem a vida: de ordem biológicas, cultural, afetivas, intelectuais.

Para Kosik (1969), a realidade é totalidade concreta, ou seja, um todo em desenvolvimento e autocriação. A totalidade não significa a junção de todos os fatos. “Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendidos” (KOSIK, 1969, p. 35).

Assim, a sociedade burguesa é a totalidade concreta, ou seja, não é o todo constituídos por partes funcionalmente integradas, mas uma totalidade complexa constituídas por totalidades menos complexas. Segundo Netto (2011), nenhuma dessas totalidades são simples, sendo inclusive distintas por seu grau de complexidade. Como conhecer cada uma delas? Pelas tendências que as regem, que não são iguais e nem podem ser aplicadas a todas indiscriminadamente. “Cabe à análise de cada um dos complexos constitutivos das totalidades esclarecer as tendências que operam especificamente em cada uma delas” (NETTO, 2011, p. 57).

Relevante ressaltar que a totalidade concreta – a sociedade capitalista – é uma totalidade dinâmica, cujo movimento é resultado das contradições de todas as totalidades. Descobrir os processos constitutivos de cada totalidade, as relações entre elas e com a totalidade concreta é fundamental. Netto (2011) esmiúça que tais relações nunca são diretas, elas são mediadas, principalmente pela estrutura única de cada totalidade. Sem esse sistema de mediações que articulam as totalidades, a sociedade burguesa seria uma totalidade inerte, homogênea, o que esvaziaria o seu caráter do concreto: “O concreto é o concreto porque é a síntese de múltiplas determinações e, por isso, é a unidade do diverso” (MARX, 1983, p. 218). O todo não é algo estático, acima, maior que as partes. O todo se cria a si mesmo na interação dessas das partes. Portanto, a realidade se organiza como totalidade, cada fenômeno se constitui nas suas relações, se liga a outros e ao todo social.

Para que o pensamento possa apreender a realidade, ele precisa guiar-se pela categoria totalidade, mas enfrenta limites. Afinal, a primeira exigência de uma pesquisa ou da afirmação de um campo de conhecimento é distinguir e delimitar um objeto de estudo. Isso não é, em si mesmo negativo, pois a abordagem investigativa pode respeitar a natureza dos fenômenos no sentido de captar as suas múltiplas determinações e refrações históricas. A abertura ao diálogo disciplinar se coloca como imperativo, tendo em vista a compreensão da realidade como um todo e os limites de cada campo científico. Contudo, lembram Frigotto e Araújo (2018), em um mundo marcado pela divisão social do trabalho, cada disciplina pode tomar seus objetivos

específicos como única referência, incorrendo em uma visão fragmentar e linear da realidade. Isso dificulta a ação interdisciplinar, seja na produção, seja na socialização do conhecimento.

A interdisciplinaridade, então, se entendida e trabalhada além de definições rasas e positivistas, apresenta-se como um princípio de organização curricular relevante para a educação em bases integradas:

[...] concepção interdisciplinar por esta ser, antes de qualquer coisa, uma atitude e uma práxis científica, filosófica, técnica e pedagógica dos sujeitos pesquisadores individuais e coletivos, em torno de uma epistemologia e metodologia que integram as diversas disciplinas em um mesmo corpo teórico. Trata-se, portanto, de uma unidade, na qual as categorias de análise, os conceitos e concepções originárias das disciplinas diversas atuam ao mesmo tempo, simultaneamente, na produção e desenvolvimento do conhecimento (FARIA, 2014, p. 2).

Para além dos princípios de organização curricular de ensino integrado (transformação social, contextualização e interdisciplinaridade), Frigotto e Araújo (2018) sugerem, como possíveis estratégias para uma formação orientada pela ideia de integração, a problematização, o trabalho cooperativo e a auto-organização: “As diferentes possibilidades de procedimentos de ensino favorecem mais ou menos o projeto de ensino integrado quando são organizados para promover a autonomia, por meio da valorização da atividade e da problematização, e para cultivar o sentimento de solidariedade, por meio do trabalho coletivo e cooperativo” (FRIGOTTO; ARAÚJO, 2018, p. 261).

A atitude de problematizar a realidade e os conteúdos escolares tem como base a prática, entendida não em seu sentido pedagógico-liberal de ação imediata diante das demandas, mas de prática comprometida com a transformação social. Não se trata de adaptar-se às demandas do mundo, às diferentes situações, mas de adaptar o mundo às necessidades humanas. Coloca-se, então, como desafio a construção da autonomia por meio da qual o ser humano se reconhece não apenas como produto da história, mas também seu agente. Dentro dessa perspectiva de intervenção, situa-se a defesa da auto-organização dos estudantes. Baseados em Pistrak, Frigotto e Araújo (2018) explicam que a autodireção ou auto-organização dos estudantes se revela na habilidade de trabalhar coletivamente, de trabalhar organizadamente cada tarefa e, assim, desenvolver a criatividade.

A necessidade de reconhecer a autonomia e auto-organização em relação aos estudantes também se coloca para os docentes. Nesse sentido, pontuam os autores, o trabalho colaborativo torna-se estratégia do trabalho pedagógico:

Se o horizonte de projetos integrados de ensino, na perspectiva da Escola Unitária, é a construção de uma sociedade de iguais, fraterna e solidária, cabe aos procedimentos pedagógicos cultivarem os valores que promovam essa solidariedade. É preciso, pois, que o trabalho escolar valorize ao máximo toda forma de trabalho coletivo e colaborativo (FRIGOTTO; ARAÚJO, 2018, p. 263).

Ainda dentro dessa perspectiva crítica e histórica de interpretação da interdisciplinaridade, Alves (2017) em sua tese a apresenta como mediação pedagógica, baseados nos pressupostos do materialismo histórico e dialético, ou seja, mediação na construção de um currículo integrado, pelas palavras do autor a interdisciplinaridade atua como: “princípio mediador na construção de um currículo integrando formação básica e formação profissional, como totalidade, criando um cenário favorável para que todos possam ampliar a sua leitura da realidade” (ALVES, 2017, p. 60).

Com essa discussão, devemos nos indagar o que significa o docente eleger a interdisciplinaridade como alternativa principal que define o EMI. Por um lado, o tema da interdisciplinaridade pode limitar o EMI a uma questão meramente didático-curricular de “juntar” disciplinas de cunho propedêutico e técnico. Com isso, abstrai-se e se esvazia o seu horizonte político-pedagógico. Por outro, a concepção gramsciana de escola unitária inspira o ensino médio integrado existente no Brasil a abalar tanto a separação entre profissionalização e escolarização, como também as propostas de soma, de justaposição entre ensino técnico e formação humana ampla. Nesse sentido, a interdisciplinaridade pode ser tomada como mediação dessa formação integrada, uma das relações que adentram a prática pedagógica no processo de formação humana via instituição escolar.

4.2.2 A Formação humana ampla

A segunda alternativa mais escolhida pelos docentes na definição do EMI foi “Formação humana ampla” com 507 escolhas. Em princípio, o dado pode conter indícios positivos, tendendo a compreensão de ensino médio à ideia de formação humana integral, que ultrapasse qualquer tipo de formação mais restrita ou especializada.

O tema da formação humana, segundo Della Fonte (2020), ronda por vezes de forma silenciosa uma gama de discussões educacionais, mas há que se demarcar em que consiste essa formação. Novamente o assunto é poroso. Assim como a interdisciplinaridade é reivindicada por tendências diversas, a formação humana também não se move por terras firmes.

Mas alguns cruzamentos desse dado com outros presentes na mesma tabela podem nos

ajudar a compreender alguns significados que a formação humana ampla pode ter entre os docentes pesquisados. A opção “integração do ensino médio à formação de mão-de-obra profissional” foi a terceira categoria com mais ocorrências para a caracterização do EMI. Se somada com quinta alternativa – “integração da escola com o mundo corporativo” –, atinge-se o quantitativo de 597, o que vai além da alternativa mais escolhida de interdisciplinaridade que teve 576 referências. Em outros termos, a defesa de um ensino médio alinhado ao mundo corporativo ultrapassa ainda a visão de interdisciplinaridade. Além disso, esse fato pode dar indícios de uma das compreensões acerca da formação humana ampla.

Marx lembra que, na fábrica, a produção não parte do trabalhador, mas sim das máquinas: “Na manufatura e no artesanato, o trabalhador se serve da ferramenta; na fábrica, serve à máquina” (MARX, 2008, p. 483). Nesse novo arranjo produtivo, “[...] as funções do trabalhador se tornam variadas e fluidas em decorrência da sua maior mobilidade. O seu trânsito entre diferentes funções e ramos da produção demanda dele maior versatilidade, fluidez, plasticidade para se adaptar a novas operações. O horizonte de formação passa a ser o da pluriprofissionalidade e da multifuncionalidade” (DELLA FONTE, 2020). Intensifica-se, desse modo, a formação unilateral: do trabalhador parcial e fragmentado da manufatura para o trabalhador servo da máquina, sem dominar os conhecimentos científicos e tecnológicos que a compõem.

Nos marcos do capital, a formação humana ampla torna-se sinônimo dessa versatilidade do trabalhador para executar diferentes tarefas em diferentes ramos da produção. Contudo, essa versatilidade ganha conteúdos históricos específicos.

Por exemplo, na já mencionada passagem do produtivismo para o neoprodutivismo, a formação do trabalhador não é para o emprego, mas para a empregabilidade. A formação profissional visa habilitar a competição pelos empregos disponíveis, tendo em vista que não há emprego para todos. Nesse contexto, o lema aprender a aprender volta-se para a polivalência (estar apto a fazer várias tarefas), a adaptar-se, ter flexibilidade, lidar com imprevisível do mundo do desemprego e da flexibilização das tarefas profissionais.

A expressão Indústria 4.0, usada pelo Fórum Mundial de Economia em Davos desde 2016, fala não apenas das transformações do que se considera 4ª. Revolução Industrial, mas do repaginamento no perfil profissional nesse contexto. Segundo Gomes (2019), quem almeja conquistar espaço nas novas empresas terá que desenvolver habilidades tidas como mais complexas e criativas, traduzidas pelo termo *soft skills*: “As *soft skills* não são habilidades técnicas, mas sim atributos pessoais, que ajudam os profissionais a lidar com as situações

presentes em seu dia a dia e a aprimorar suas interações com o restante da equipe em que estão inseridos” (GOMES, 2019, s.p.).

Dentre as várias *soft skills*, Gomes (2019, s.p.) destaca cinco:

– **Multidisciplinar**

O novo mercado de trabalho vai exigir do profissional que ele esteja aberto a conhecer novas áreas além da sua formação, estar sempre disposto a aprender

– **Colaborador**

Manter um bom relacionamento, ser proativo e oferecer ajuda aos colegas de trabalho é um requisito para o profissional da Indústria 4.0

– **Idiomas**

A Indústria 4.0 funciona de maneira global. Por isso é fundamental conhecer outros idiomas, especialmente o inglês

– **Senso crítico**

A Indústria 4.0 exige senso crítico do profissional para saber aplicar os dados fornecidos por aplicativos e softwares, otimizando ainda mais os processos

– **Flexibilidade**

A capacidade de adaptação será ainda mais valorizada na cultura da manufatura avançada. Esteja disposto a trabalhar em turnos diferentes, mudar de área dentro da empresa e demonstre proatividade

Antunes (2020) observa que a suposta revolução a partir da Indústria 4.0 estruturou-se para ser um salto tecnológico, gerar um profundo reordenamento a partir de tecnologias da informação e comunicação. Tal revolução tem impactado nas relações de trabalho e na própria maneira de se trabalhar, com preceitos da flexibilização, aliados à terceirização e à informalidade, impondo um ciclo destrutivo ao trabalho e aos direitos dos trabalhadores.

Enquanto o modelo da qualificação remetia a elementos como educação escolar, formação técnica e experiência profissional em um ambiente de carreira salarial e profissional, o modelo de competência enfatiza a capacidade individual de mobilizar conhecimentos (disciplinares ou tácitos) para resolver problemas de trabalho. Como se pode constatar, a criticidade é travestida de operacionalidade na medida em que se restringe à aplicação de informações para otimizar a produção.

Como explica Marise Ramos (2009, s.p.): “Esse deslocamento da qualificação para as competências no plano do trabalho produziu, no plano pedagógico, outro deslocamento, a saber: do ensino centrado em saberes disciplinares para um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas e que visa a essa produção”.

É nesse sentido que a BNCC, por exemplo, afirma sua preocupação com a educação integral: “A educação integral deve contemplar todas as dimensões do desenvolvimento humano, tanto na esfera cognitiva, acadêmica e intelectual quanto no desenvolvimento físico,

social, emocional e cultural” (BRASIL, 2017, s.p.). Porém, ao abraçar o modelo de habilidades e competências, o intuito é preparar o indivíduo para aceitar as condições precárias de emprego ou desemprego. Desse modo, Da Silva (2018) afirma que o discurso de formação humana, as vezes citada explicitamente ou subliminarmente, passa por uma adequação à lógica de mercado, uma investida em adaptação a lógica social vigente. Segundo a autora, nessa lógica, a educação torna-se restrita e utilitarista.

Um outro sentido de formação humana ampla pode funcionar como contraponto ao problema da hierarquização de conhecimentos curriculares no EMI, mais especificamente à supremacia da área ou disciplinas técnicas em relação às de cunho propedêutico. Não por acaso, como já mencionado, essa alternativa para definir o EMI ocupa o primeiro lugar entre docentes que atuam na área propedêutica ou em ambas as áreas (propedêutica e técnica).

Nessa ótica, a defesa da formação integral serviria de base para a proposição de um currículo integrado ou mesmo de ações interdisciplinares necessárias para o desenvolvimento de todas as dimensões humanas dos estudantes.

A nosso ver, trata-se de uma defesa genérica de um ser humano integral (sem necessariamente eleger o trabalho humano como princípio educativo) que tem como ponto máximo de “integração” o trabalho interdisciplinar, a não hierarquização dos conhecimentos escolares, fato que pode se mostrar um avanço e até mesmo necessário, mas não abarca o sentido pleno de integração.

Por seu turno, a julgar pelo cruzamento do item formação humana com a quarta opção mais recorrente – trabalho como princípio educativo e traço da existência humana – também podemos identificar a possível presença da noção de formação omnilateral (em Marx) ou unitária (Gramsci). Mesmo que em uma incidência menor, cabe registrar essa possibilidade de interpretação.

Ao contrário da concepção de formação humana genérica, a marxiana oferece bases bem específicas que a distinguem das demais. A formação omnilateral tem o trabalho humano como seu coração e organicidade com a superação do capital, do trabalho explorado, da apropriação privada da riqueza humana:

Em um projeto estratégico da classe trabalhadora, uma pedagogia de inspiração marxiana e de cunho comunista tem a emancipação humana como guia: contra a formação unilateral, coloca-se a emancipação de todo ser humano e do ser humano inteiro, sem hierarquia de faculdades e capacidades humanas; faculdades e capacidades humanas cultivadas e valorizadas em sua diversidade e complementaridade (DELLA FONTE, 2020, p. 131-132)

Gramsci também ratifica a posição marxiana de defesa de uma formação criativa e unitária do ser humano. Como lembra Semeraro (2017, p. 33),

[...] a unidade dialética entre teoria e prática (práxis) não é uma mera característica técnica e profissional que se “aprende fazendo”, mas é uma revolucionária concepção integral de ser humano, de sociedade e de mundo que carrega o princípio teórico-prático da hegemonia e visa a transformar “de cima a baixo” a economia, a política, a filosofia, a ciência, a cultura, a educação, as relações de poder e a construir personalidades livres e associadas, em condições de realizar a “grande política: a criação de novos Estados” (Q 13, §5, p. 1564) e de dirigir democrática e integralmente a sociedade.

4.2.3 Concepções de Ensino Médio Integrado em escala Likert

No roteiro do questionário, ao tratar as concepções dos docentes sobre o EMI, utilizamos a escala tipo Likert de 4 pontos em duas questões. Na pergunta “Baseado naquilo que você compreende por ensino médio integrado, atribua seu nível de concordância com as seguintes afirmações”, os respondentes tiveram que decidir por: (1) discordo totalmente; (2) discordo parcialmente; (3) concordo parcialmente; e (4) concordo plenamente. Na questão “Analise as alternativas abaixo e atribua níveis de importância dessas ações para efetivação do ensino médio integrado”, a escala foi: (1) muito importante; (2) importante; (3) pouco importante; (4) não tenho opinião sobre isso.

Para essas questões, apresentamos os dados segundo suas médias, desvio padrão e coeficiente de variação das respostas. Elas são analisadas da seguinte maneira: para todos os itens, quanto maior o desvio e o coeficiente de variação, mais variadas (menos homogêneas, menos regulares) são as opiniões dos respondentes. Ou seja, afirmações com valores altos indicam opiniões diversificadas. Por seu turno, quanto maior a média, mais os respondentes tenderam a concordar com a afirmativa.

A Tabela apresenta os itens do questionário aplicado, bem como a média (M) e o desvio-padrão (DP) das respostas obtidas. Também se indicam o Coeficiente de Variação⁷ (CV) dessas respostas.

⁷O coeficiente de variação (CV) é o desvio padrão expresso em porcentagem da média ($CV = \frac{DP}{M} \times 100\%$). Conforme Soares, Soares e Santos (2020), essa estatística fornece uma ideia de precisão dos dados, sendo que, quanto menor o CV, mais homogêneas são as respostas obtidas.

Tabela 7 - Itens do questionário e estatísticas descritivas provenientes de sua aplicação

A05	O EMI orienta-se por uma formação humana a partir da articulação de todas as dimensões da vida, em especial as relações entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura	3,70	0,62	16,76
A03	O EMI se fundamenta pelo seu caráter interdisciplinar, de interrelação de disciplinas técnicas e propedêutica em um currículo integrado	3,65	0,69	18,90
A02	O EMI se alicerça principalmente na dialética entre a formação geral e a técnica	3,54	0,76	21,47
A12	O EMI tem como proposta a compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção da existência humana	3,41	0,88	25,81
A04	O EMI visa a conclusão da escolarização básica aliada à formação qualificada de mão-de-obra	3,17	1,00	31,55
A07	O EMI tem como perspectiva a formação humana omnilateral	3,15	1,00	31,75
A09	O EMI caminha no horizonte de superar a separação entre educação geral e educação profissional	3,13	1,04	33,23
A08	O EMI caminha no horizonte de fortalecer e consolidar a educação profissionalizante	3,04	0,99	32,57
A06	O EMI tem como proposta a formação profissional de trabalhadores com habilidades e competências a partir das exigências mais atuais do mercado de trabalho	2,87	1,07	37,28
A11	O EMI evidencia uma compreensão ontológica de trabalho	2,85	1,00	35,09
A10	O EMI afirma uma compreensão de trabalho mais articulada com as demandas do mercado	2,73	1,08	39,56
A01	O EMI se caracteriza principalmente por ser em tempo integral (dia todo de estudos)	2,29	1,15	50,21

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

Gomes (1985) propõe uma classificação para o CV que é considerado baixo, caso o valor obtido seja inferior a 10%; médio, caso o valor esteja entre 10% e 20%; alto, caso esteja entre 20% e 30%; e muito alto para valores acima de 30%. Nessa vertente, cabe ressaltar que, com exceção dos itens 3 e 5 que apresentaram CV médio, todos os demais apresentaram alta ou muito alta variabilidade de resposta.

Para analisar as propriedades psicométricas do questionário, considerando o nível de mensuração ordinal das variáveis e a não normalidade multivariada dos dados, uma análise fatorial robusta foi conduzida por meio da matriz de correlações policóricas dos itens, com método de extração *minimum rank factor analysis* (MRFA) (HAIR JÚNIOR et al., 2009; MATOS; RODRIGUES, 2019).

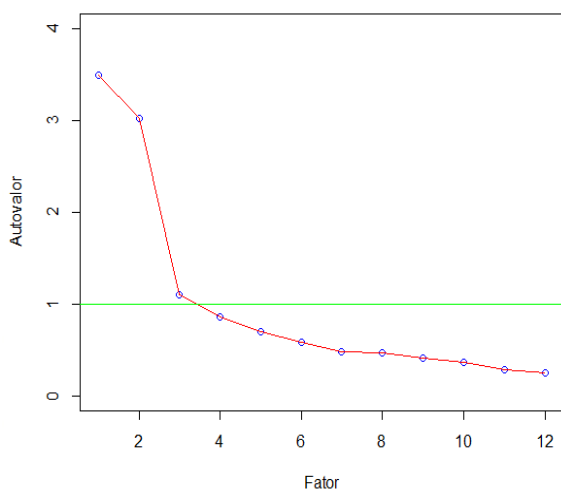
A partir da Tabela 7, os itens foram analisados descritiva e inferencialmente com o auxílio do *software* estatístico R, versão 4.1.0 (R Core Team, 2021).

Foi possível identificar uma estrutura com três fatores que, no conjunto, explicavam 63,7% da variância total. Considerando se tratar de uma técnica puramente empírica, indica-se, na Tabela 7, uma nomenclatura designada para cada fator identificado, representando o conjunto de itens pertencentes a ele. Também se indicam os autovalores e as porcentagens de variância explicada e acumulada por cada fator.

A análise fatorial, realizada sobre a matriz de correlações policóricas entre os itens, se mostrou adequada para o procedimento, conforme indicado: pelo teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), que retornou estatística 0,81, considerada ótima conforme critério definido por Hutcheson e Sofroniou (1999); e o teste de esferecidade de Bartlett, que se mostrou estatisticamente significativo ($\chi^2 [66] = 4991,6; p < 0.001$). De acordo com o critério de Kaiser (autovalor maior do que 1), o método de extração MRFA identificou uma estrutura com três fatores, que no conjunto explicavam 63,7% da variância total.

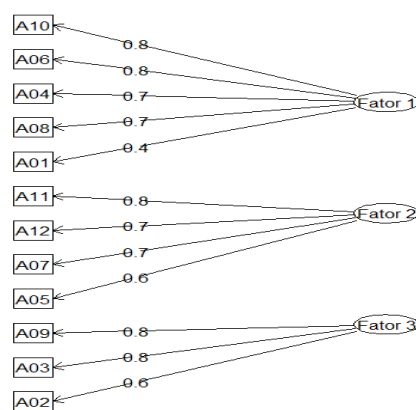
A Figura 3 apresenta o gráfico *Scree-plot*, ilustrando a técnica utilizada para a retenção dos fatores, e a Figura 4 apresenta um diagrama indicando quais itens pertence a cada um deles, por meio do critério das cargas fatoriais mais altas. As setas entre os fatores e os itens, na Figura 4, indicam as cargas fatoriais.

Figura 3 – Gráfico *Scree-plot*



Fonte: Elaboração própria.

Figura 4 – Diagrama dos fatores



Fonte: Elaboração própria.

Tabela 8 - Nomenclatura designada para cada fator obtido e estatísticas relacionadas à Análise Fatorial

Fator	Nomenclatura designada	Itens	Autovalor	Variância explicada	Variância acumulada
1	EMI em uma perspectiva de formação de mão de obra para o mercado de trabalho	1, 4, 6, 8 e 10	3,50	0,292	0,292
2	EMI no horizonte da formação integral do sujeito, com vista a uma educação crítica para todos	5, 7, 11 e 12	3,03	0,253	0,545
3	EMI sob a perspectiva do currículo	2, 3 e 9	1,09	0,092	0,637

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

O fator 1 está sob a designação de EMI em uma perspectiva de formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Ele as afirmações que, de forma geral, ligam o EMI a uma perspectiva voltada a formação para o mercado de trabalho, pensamento ainda existente entre os diversos profissionais que trabalham com a educação profissional e técnica. Cabe destacar que esse entendimento de EMI tem raízes em uma compreensão dicotômica de uma escola propedêutica para as elites e uma escola profissionalizante para as classes subalternas.

As afirmativas a seguir se alinham teórica e semanticamente a esse fator: “O EMI se caracteriza principalmente por ser em tempo integral (dia todo de estudos)”;

“O EMI visa a conclusão da escolarização básica aliada à formação qualificada de mão-de-obra”;

“O EMI tem como proposta a formação profissional de trabalhadores com habilidades e competências a partir das exigências mais atuais do mercado de trabalho”;

“O EMI caminha no horizonte de fortalecer e consolidar a educação profissionalizante” e “O EMI afirma uma compreensão de trabalho mais articulada com as demandas do mercado”.

Dessas 5 afirmativas, o item 8 “O EMI caminha no horizonte de fortalecer e consolidar a educação profissionalizante” apresentou uma média de 3,04, ou seja, mais respostas foram concordatas com o conteúdo da afirmação, reforçando que essa ideia reducionista de EMI ainda é compartilhada pelos docentes.

Todas as afirmativas agrupadas no Fator 1 se alinham ao projeto societário e educacional vinculado a interesses empresariais de uma formação voltada ao mercado. Suas bases se

encerram na educação profissionalizante para o filho dos trabalhadores, que devem replicar o caminho de seus pais ocupando os postos de trabalhos semelhante aos seus. Esse modelo educacional deliberadamente tem esse foco se beneficiando em duas frentes: ofertar ao mercado uma mão de obra mais especializada, bem como, em outra ponta com os desmonte das políticas públicas, num estado mínimo, se abre o campo da educação a investida das grandes corporações que lucram com a oferta de educação privada. “Além da franca ofensiva de que o empresariado seja de modo direto, na figura dos sistemas de ensino privados, ou indireto nos diversos setores oferecerem a capacitação aos seus empregados, fossem responsáveis pela manutenção da educação profissional” (ARANTES; PEDRO; SANTANA, 2020, p. 251).

Designamos o fator 2 de EMI no horizonte da formação integral do sujeito, com vista a uma educação crítica para todos. Grosso modo, a escola unitária em Gramsci decorre do seu esforço em pensar uma instituição que tenha dois fundamentos principais: o trabalho como princípio educativo e como devir histórico de produção do ser em seu contexto histórico e compromisso em assumir no processo educativo a luta de classes (MARTINS, 2017). A escola unitária assume o ideal de formação integral do ser humano, assim: “A formação integral preconizada pela escola unitária fornece aos educandos os elementos culturais mais desenvolvidos, forjados pela ciência, tecnologia, filosofia e arte, cuja síntese encontra-se nos clássicos de cada área” (MARTINS, 2021, p. 12).

Ao se apropriar desse conhecimento produzido culturalmente pela humanidade, os sujeitos poderiam elevar sua consciência, conduzindo-os a outras ações individuais e coletivas, a partir, portanto dessas novas ações existe um horizonte para superar as contradições sociais.

No fator 2, agruparam-se afirmativas com o horizonte de uma escola que supere essa dualidade: “O EMI tem como perspectiva a formação humana omnilateral”; “O EMI evidencia uma compreensão ontológica de trabalho”; “O EMI tem como proposta a compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção da existência humana”; “O EMI orienta-se por uma formação humana a partir da articulação de todas as dimensões da vida, em especial as relações entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura”. Houve entre os docentes uma alta taxa de concordância com essas afirmativas, como demonstrado na Tabela 8, o que indica a sua presença na concepção de EMI entre o público docente.

No fator 3, denominado EMI sob a perspectiva do currículo, foram aliadas frases afirmativas que circundam a concepção do ensino médio ao currículo: “O EMI se alicerça principalmente na dialética entre a formação geral e a técnica”; “O EMI se fundamenta pelo seu caráter interdisciplinar, de interrelação de disciplinas técnicas e propedêutica em um currículo

integrado”; “O EMI caminha no horizonte de superar a separação entre educação geral e educação profissional”.

O currículo de modo integrado corrobora a ideia e o projeto de educação integral, politécnico; ele materializa essa superação da fragmentação das disciplinas, mas pode também representar uma armadilha quando é visto como um fim em si mesmo. Afinal, Ramos (2008) compreende que é necessário relacionar a escola à prática social concreta.

A educação integrada não se reduz ao campo de decisões exclusivamente didáticas, todavia não se pode prescindir dessas decisões. Esse fator 3, apresentou alto nível de homogeneidade nas respostas, ou seja, menos variação, além do item “O EMI se fundamenta pelo seu caráter interdisciplinar, de interrelação de disciplinas técnicas e propedêutica em um currículo integrado” teve a segunda maior média de concordância entre os respondentes.

4.2.4 O que esses dados revelam?

Os dados da questão em escala Likert de maneira geral corroboram com o que já demonstrava os resultados da questão 15, apresentada anteriormente. Buscamos apresentar os principais consensos e dissensos apurados entre os dois resultados. Apesar de estatisticamente serem tratados de maneiras distintas, as raízes filosóficas e teóricas das questões nas duas perguntas seguem o mesmo sentido.

No que tange aos resultados apresentados na Tabela 8, é importante reafirmar que a média obtida em cada afirmação requer a seguinte interpretação: quanto mais próximo de 4, maior tende a ser o grau de concordância dos docentes. A menor média advém do item 1 ($M=2,29$), que limita o EMI ao estudo em tempo integral, o que podemos supor que os docentes já compreendem que vai além da simples escola o dia todo, isto é, da mera extensão da jornada escolar. Porém, ao se analisar o CV para o item 1, é possível notar que foi o maior ($CV=50,21\%$), ou seja, as respostas obtidas para o referido item foram bastante heterogêneas. Isso significa que o item é o que mais contempla concordância e discordância. Esse movimento sinaliza para a existência de uma confusão enraizada entre as palavras integrado e integral (referente à escola o dia todo). Já na questão 15 foi a opção menos selecionada por eles, mas ainda foi a escolha de 126 docentes.

A segunda menor média está no item 10 ($M=2,73$), com afirmação que versa sobre a compreensão de trabalho articulado ao mercado. A penúltima escolha na questão 15 com 190 incidências igualmente tratava da integração de educação e mercado.

Já o item 11 ($M=2,85$) que versa sobre compreensão ontológica de trabalho, tem médias e variações muito parecidas ao que diz a alternativa 10:

A11	O EMI evidencia uma compreensão ontológica de trabalho	2,85	1,00	35,09	0,712
A10	O EMI afirma uma compreensão de trabalho mais articulada com as demandas do mercado	2,73	1,08	39,56	0,702

Os itens 10 e 11 são antagônicos em suas raízes filosóficas e conceituais, porém obtiveram médias e variações entre os respondentes muito similares.

A afirmação 6 ($M=2,87$) diz respeito à formação voltada para desenvolvimento de habilidades e competências, a partir das exigências mais atuais do mercado de trabalho.

Em contrapartida, na outra ponta, na parte de cima da lista a maior média a qual os docentes tenderam mais a concordar foram respectivamente: item 5 ($M=3,70$), o EMI orienta-se em uma perspectiva de formação humana a partir da articulação das dimensões da vida; item 3 ($M=3,65$), caracteriza o EMI sob a perspectiva curricular de interdisciplinaridade de disciplinas técnicas e propedêuticas; item 2 ($M=3,54$) que versa sobre a relação dialética entre formação humana e técnica. Esse resultado converge com os dados analisados da questão 15, cujas duas questões mais escolhidas versam sobre a interdisciplinaridade e formação humana ampla. Contudo, há aqui uma inversão: lembramos que, na questão 15 de nosso questionário, a interdisciplinaridade fica em primeiro lugar, enquanto na escala Likert (pergunta 16), a ideia de formação humana alcançou a dianteira. As diferenças entre uma e outra foram sutis: na questão 15, a interdisciplinaridade teve 576 recorrências e a formação humana, 522. Na pergunta 16, a média da formação humana foi 3,70, enquanto o caráter interdisciplinar ficou com 3,65.

Os dados demonstram uma certa proximidade das respostas às questões analisadas (Q 15 e Q 16). Como já ressaltado, apesar de serem questões distintas, tinham o mesmo objetivo de conhecer as ideias sobre EMI por parte dos respondentes. Caminhamos na mesma linha conclusiva de estarmos distantes de uma concepção homogênea ou de qualquer consenso ou unanimidades, encontramos-nos mais no horizonte das disputas de projetos do que propriamente próximos de uma direção agregada.

Há um fato que chama atenção nas duas questões: a despeito da formação humana encabeçar as escolhas, a dimensão do trabalho como princípio educativo, na questão 15, fica em quarto lugar com 306 marcações; já na questão 16, fica ainda mais abaixo com média de 2,85, entre as últimas. Ou seja, há indícios de que a formação humana se aproxima mais de uma perspectiva individual, cuja responsabilidade de desenvolver as habilidades e competências exigidas e inserção e permanência no mercado de trabalho é responsabilidade de cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo, pioneiro na área e com alcance nacional, foi desenvolvido com o objetivo de analisar as concepções de professores do ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT), em efetivo exercício nos Institutos Federais de Educação, sobre o EMI, a partir da aplicação de um questionário virtual a uma amostra desses profissionais. Esse questionário se mostrou com evidências de validade e confiabilidade, considerando as análises psicométricas realizadas, sinalizando para a relevância dos resultados obtidos.

Criados em 2008, os IFs passaram de sua primeira década de existência, atingindo, em 2022, 14 anos de história. Percebe-se pelo movimento histórico uma crescente afirmação da Instituição na sociedade como importante centro de formação, tendo como carro chefe o EMI.

Essas instituições têm sido cada vez mais estudadas por meio de pesquisas e estudos. Por meio do levantamento e da análise de artigos, teses e dissertações publicados entre 2009 e 2019, constatamos que todas as produções foram feitas pelos próprios docentes dos IFs, tendo representação em todas as regiões do Brasil. Em sua maioria, são estudos de cunho qualitativo, e a análise documental domina como procedimento adotado. Também foi possível perceber uma opção massiva pelo materialismo histórico-dialético como base teórica.

O ponto de maior relevância percebido nas produções foi a associação do EMI a interdisciplinaridade, em uma relação quase de sobreposição ou analogia. A percepção dessa forte tendência nos levou a construir nossa hipótese. As concepções de EMI por parte dos docentes são variadas, com níveis diferenciados de complexidade, mas os docentes tendem a tomar partes ou elementos da proposta originária que compõem o EMI como a totalidade da proposta. Por um lado, algumas dessas compreensões podem funcionar como ponto de partida significativo para práticas pedagógicas convergentes com o amplo horizonte de luta contra a unilateralidade da formação humana sob o capitalismo que permeia, com todos os limites, a proposição do EMI no Brasil; no entanto, outras podem esvaziar ou simplificar esse horizonte.

A fim de investigar tal suposição, alinhamos o mosaico de perguntas às bases teóricas ancoradas em Gramsci, bem como às nossas escolhas metodológicas, para criarmos o nosso instrumento de pesquisa: o questionário *online*, como detalhamos na descrição da coleta de dados, enviado a todos os Institutos do país.

A partir dos resultados obtidos e já apresentados, foi possível traçarmos o seguinte perfil dos respondentes do questionário: a maioria dos professores são homens, na faixa etária de 30-39 anos, predominantemente brancos, bacharéis, doutores, responsáveis por disciplinas da área propedêutica, com atuação maior que 9 anos no ensino médio integrado. Relacionamos esses

resultados tanto aos dados nacionais, quanto aos específicos da Rede Federal e vimos algumas aproximações e certas diferenças.

Quanto às bases teóricas da educação que subsidiam o trabalho desses docentes, foi possível inferir que a tendência nesse quesito foi de um atrelamento maior às teorias educacionais não-críticas. Analisamos e problematizamos as três primeiras afirmativas escolhidas pelos docentes na definição de suas referências teóricas: “A educação é o principal instrumento para melhorar a sociedade”; “O estudante é protagonista do processo educativo”; “Desenvolvimento de competências e habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais dos estudantes)”.

Em suma, a ideia salvacionista da educação desvincula a escola das contradições sociais e casa perfeitamente com a segunda e terceira assertivas mais escolhidas pelos docentes, uma vez que as teorias não críticas se caracterizam, segundo Saviani (1999), pela concepção harmoniosa da sociedade cujos “desajustes” são culpa e responsabilidade dos indivíduos. Então, se o aluno é o protagonista do processo educativo cabe a ele a responsabilidade pela sua trajetória de sucesso ou fracasso. Nesse horizonte não crítico, o docente sinaliza sua tarefa de desenvolver as habilidades e competências desses estudantes para atender a demanda, cada vez mais múltiplas e polivalentes do mercado. Esse é um discurso forte entre os docentes, do desenvolvimento pessoal, das competências e habilidades a serem desenvolvidas individualmente.

Ao serem provocados a escolher duas alternativas que mais associavam à proposta de EMI, os docentes optaram, em grande escala, pela interdisciplinaridade, seguida da ideia de formação humana ampla e, em terceiro lugar, da integração do ensino médio à formação de mão de obra profissional. A última pergunta (número 16) apresentada na tese foi em escala Likert. Trouxemos uma metodologia diferente com base no grau de concordância ou discordância, mas com objetivo parecido de captar a concepção de ensino médio integrado. Criamos as 12 afirmações que se organizavam em três grandes fatores: EMI no horizonte da formação integral do sujeito; EMI em uma perspectiva de formação de mão de obra para o mercado de trabalho; EMI sob a perspectiva do currículo e interdisciplinaridade de disciplinas.

Nas duas questões relativas à compreensão de EMI, as tendências de respostas foram parecidas, havendo uma forte associação de interdisciplinaridade em ambas. Todavia na questão 15, vimos uma propensão levemente maior à ideia do EMI ligado à formação para o mercado. Na 16 (Likert), com ligeiras diferenças, já achamos a curvatura mais tendente ao EMI no horizonte da formação integral do sujeito, pois os docentes concordaram mais com as afirmativas pertencentes a esse fator.

O que esses resultados nos sugerem? De fato, a concepção de EMI dos docentes dos IFs se revela como um constructo constituído por uma multiplicidade de compreensões. No corpo dessas compreensões, há alguns elementos a serem destacados.

Com maior ou menor incidência, docentes tendem a valorizar alguns aspectos pontuais que compõem o EMI, mas, de modo algum, representam a totalidade da proposta. O exemplo mais emblemático se dá na associação do EMI à interdisciplinaridade, ou mesmo com menor recorrência, essa situação se repete com a jornada escolar de tempo integral. Sob inspiração gramsciana, sabemos que esses aspectos podem ser compreendidos como partes de um projeto educativo de travessia para a Escola Unitária, mas nenhum deles dá conta da complexidade desse projeto. Pelo contrário, se tomados isoladamente, podem assumir sentidos contrapostos aos preceitos da Escola Unitária.

Para além do caráter movediço que a definição do EMI pode ter a partir dessas associações com a interdisciplinaridade e com a formação humana ampla, há que se considerar que coabitam esse constructo diversas compreensões de EMI que se mostram antagônicas entre si. Afinal, tomar o trabalho como princípio educativo a partir da lógica neoprodutivista das habilidades e competências, da formação meramente profissionalizante, vinculada às demandas corporativas contrasta com o horizonte do trabalho não como emprego, mas traço do fazer-se humano. Especificamente quanto a esse ponto, os resultados ressaltam a coexistência de projetos societários que perpassam o ideário e concepções diversas a respeito do EMI, refletindo a condição de contradição da sociedade em si.

Essas forças coexistem e permanecem em disputa. Retomando o que Gramsci (2001) dizia sobre os aparatos utilizados pelo Estado na busca pela manutenção da dominação, a educação se insere na gama dos aparatos não puramente econômicos que, em sua relação dialética entre estrutura e superestrutura, de certo modo cumpre um papel de reproduzir a ideologia dominante para as massas. A disputa pela hegemonia ocorre quando há classes diferentes, cada qual com suas concepções de mundo e os próprios intelectuais, tentando definir os rumos da vida social. Em outra medida, essa mesma educação, se transformada, também poderia ser um instrumento de superação nessa disputa, de elevação das classes subalternas, uma porta para formar dirigentes da classe trabalhadora “[...] formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (GRAMSCI, 2001, p. 49).

Por classes subalternas Gramsci entende antes de mais nada um processo relacional, ou seja, tais classes permanecem porque existem outras que as dominam “Classes ou grupos subalternos, como afirma Gramsci, o são em relação a outras classes dominantes” (SILVA,

2016, p. 8). Nessa batalha pela hegemonia, que, como dito, não é só material, a educação tem, portanto, a função de formar nessas classes novos intelectuais e dirigentes capazes de dirigir os até então dirigentes: “A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais dos diversos níveis” (GRAMSCI, 2001, p. 19).

Gramsci destaca no tocante a definição das classes subalternas que uma das suas características mais forte é a desagregação, a fragmentação. Historicamente são grupos de etnias, culturas, crenças e religiões diferentes, o que, segundo o autor, os tornam um grupo mais vulnerável para receber quaisquer influências pela classe dominante. Nesta senda, observamos em nossa pesquisa que, apesar de os docentes serem intelectuais, as suas percepções em relação ao EMI se aproximam do caráter desagregado e, por vezes, fragmentado, traços típicos do senso comum. Assim, para além da possibilidade de sinalizarem disputas entre projetos societários antagônicos, suas concepções podem conter, de modo contraditório, “[...] elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista” (GRAMSCI, 1999, p. 94). Em nosso caso específico, a concepção desagregada dos docentes acerca do EMI transita, de modo incoerente, entre o pensamento conservador e o progressista. Mais do que uma irresponsabilidade de cunho individual, esse fenômeno pode revelar como a alienação tem se feito presente na formação docente e no seu trabalho, o que fomenta uma relação não consciente (não reflexiva) com a sua profissão.

Por vezes, ainda que dentro de uma perspectiva mais alinhada com uma escola unitária, os docentes tomam fragmentos da proposta de EMI descolados de sua totalidade. Há que se pontuar, que esses docentes são frutos e parte da sociedade, integrantes da classe trabalhadora, não dominante e, portanto, construídos e se construindo nela, carregam suas próprias concepções de mundo e a empregam no seu olhar e fazer profissional. Os desdobramentos de seu trabalho impactam fortemente no desenvolvimento da modalidade.

Há, em Gramsci, a constatação de que todos somos intelectuais, todavia com funções diferentes, a ele interessava mais definir aqueles e aquelas que cumprem uma função na definição dos rumos da vida social em uma determinada sociedade, de acordo com os interesses de uma classe, seja a hegemônica, sejam as subalternas (trabalhadores do campo e das cidades). A esses ele chama de intelectuais orgânicos, isto é, os que se vinculam a uma das classes, formulam uma concepção de mundo condizente com seus interesses e necessidades, articulam forças sociais em torno dessa concepção de mundo, formando um bloco histórico capaz de definir os rumos de uma determinada sociedade. Desse modo, podemos ter intelectuais orgânicos à burguesia e intelectuais orgânicos às classes subalternas, e eles podem ser indivíduos ou mesmo organizações coletivas (movimentos sociais, coletivos, instituições...).

Por vezes, muitas pessoas, ao atuarem em escolas, como docentes por exemplo, nem se dão conta que estão sendo instrumentalizados para garantir que a classe burguesa seja mantida no poder, isto é, desempenham as suas funções e, acriticamente, colaboram para a manutenção da hegemonia da classe dominante e dirigente. Ou como intelectuais orgânicos podem trabalhar na perspectiva de uma concepção de mundo que comungue com os interesses da classe trabalhadora. Os dados desta pesquisa nos demonstram que estamos diante distantes de uma concepção homogênea, articulada sobre o EMI.

No que tange à formação específica para docência em educação profissional e tecnológica, Machado (2008) observa que se experimenta historicamente uma ausência de bases teóricas e políticas públicas consistentes e contínuas. Lembramos as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio em 2008 previa a formação pedagógica no âmbito da Rede Federal até 2020. Essa previsão não só não se efetivou, como também passou a ter um agravante com o retrocesso com a Reforma do Ensino Médio de 2017 que admite, por exemplo, que professores com notório sejam aceitos para lecionar. Em 2008, Machado já afirmava que “A carência de pessoal docente qualificado tem se constituído num dos pontos nevrálgicos mais importantes que estrangulam a expansão da educação profissional no país” (MACHADO, 2008, p. 14). Reiteramos que, diante de nossos resultados, essa afirmação permanece atual. Lutar por melhores condições formativas e de trabalho docente pode favorecer a elaboração de uma concepção mais uníssima, articulada e crítica do ensino médio integrado.

A nosso ver, o ponto de partida para esse avanço precisa esgarçar as possibilidades progressistas que já estão presentes nessas concepções dos docentes, isto é, potencializar seus elementos criativos e críticos. Afinal, por mais que algumas dessas compreensões possam esvaziar ou mesmo simplificar a proposta de EMI inspirada na Escola Unitária de Gramsci, mostramos que elas podem servir de ponto de partida significativo para práticas pedagógicas convergentes com o amplo horizonte de luta contra o capital.

Reiteramos que esse trabalho teve a intenção de inaugurar uma audaciosa empreitada em alcance nacional, além de superar o uso quase da totalidade de estudos de cunho qualitativo e estudos de caso, propondo a articulação entre métodos quantitativos e qualitativos. Nosso feito padece de limites, alguns dos quais típicos de pesquisas que ousam enfrentar caminhos ainda não trilhados. Não só enfrentamos percalços para se chegar aos sujeitos docentes, como reconhecemos que pesquisas futuras precisarão enfrentar questões como: o que os docentes chamam de interdisciplinaridade? Quando defendem a formação humana ampla, o que querem

dizer: Quais as práticas mais inovadoras em termos de integração ao ensino médio e técnico têm sido desenvolvidas no Brasil?

O Brasil de 2022 vive um momento de avanço de ofensivas políticas de ultradireita. Enfrentamos desinvestimentos educacionais, um forte movimento anticiência, o aumento assustador de vinculação de inverdades, de *fake news* e descredibilização da educação pública, principalmente das universidades e dos institutos federais. Suspeitamos que tal cenário tem acirrado a dualidade educacional, esvaziando ainda mais a educação para os filhos dos trabalhadores, limitadas ao “fazer”, sem perspectivas de elevação da escolaridade.

Por mais que esse horizonte por vezes tenha se distanciado e nossa vista ficado turva, o EMI ainda é campo de luta, de resistência e de travessia. Mais do que nunca, a contribuição gramsciana se mostra pertinente e atual:

Não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 2001, p. 52-53).

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, D. M. de N. *et al.* Perfil do aluno concludente do curso técnico integrado ao médio em agropecuária do IFPI - *Campus* Uruçuí. **Soma - revista científica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí**, Teresina, v. 2, n. 2, p. 102-110, jul./dez. 2016.

ANJOS, H. V. M. dos. **A opção pelo ensino médio integrado**: o caso dos alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Norte de Minas Gerais – *Campus* Salinas. 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

Anuário estatístico da educação profissional e tecnológica: ano base 2019. Brasília-DF: Inep/MEC, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/anuario_estatistico_educacao_profissional_tecnologica_2019.pdf. Acesso em: 7 set. 2021.

ARANTES, A. K.; PEDRO, H. M. D; SANTANA, P. M. F. R. Gestão de políticas públicas na educação profissional e tecnológica no Brasil: um campo em disputa. *In*: ELIEZER, C. R.; SOUSA, L. R. de C.; SCHUTZ, J. A (org.). **Pesquisas em educação**: olhares e caminhos. Cruz Alta: Ilustração, 2020, p. 247-260.

ARAÚJO, A. C. U. **A avaliação do currículo integrado no PROEJA do IFCE**: concepção e prática na percepção do docente. 2010. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2010.

BABBIE, E. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Tradução Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999, 519 p

BARROS, J. D'A. A revisão bibliográfica – uma dimensão fundamental para o planejamento da Pesquisa. Instrumento – **Revista de estudo e pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 11, n. 2, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18708>. Acesso em: 03 de fevereiro 2020.

BEVILAQUA, R.; CARVALHO, E. P. Ensino Médio integrado à educação profissional: concepções e desafios no instituto Federal Farroupilha- *Campus* São Vicente do Sul. **Diálogo e Inteiração**, Cornélio Procópio/PR, vol.1. 2009. Acesso em 09 de outubro de 2019.

BRAGA, S. A. **A concepção de integração contida no decreto 5.154/2004 e suas repercussões na prática docente**: um estudo sobre o ensino médio integrado do Instituto Federal do Tocantins. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 de nov. de 2020.

. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004. Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 26 de nov. de 2020.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino médio. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 29 ago. de 2020.

. **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 da outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 10 de jan. de 2020.

. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio:** documento base. Brasília: MEC/SETEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 27 de nov. de 2020.

. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 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: 26 de jan. de 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 ago. de 2020.

. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 26 de novembro de 2019.

_____. **Lei nº 12.711, de 19 de julho de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 19 jul. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 15 ago. 2021.

_____. **Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014.** Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, Lex. Brasília, 9 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm. Acesso em: 15 ago. 2021.

_____. **Parecer nº 2, de 9 de junho de 2015.** Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica. Diário

Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 119, p. 13, 25 jun. 2015. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf. Acesso em: 18 set, 2021.

_____. CNE. CEB. **Parecer n.º 11, de 09 de maio de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 out. 2021.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 10 out. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha**. Disponível em: <https://www.plataformanilopecanha.org/>. Acesso em: 18 de out. 2021.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, n. 15, v. 4, p. 679-684, out./dez. 2006.

CARMO, J. C. do. A Reforma do ensino médio, de Giovanni Gentile, e o estado facista. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, [S. l.], v. 3, n. 1, 2001. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/1423>. Acesso em: 15 ago. 2021.

CARNEIRO, T. N.; FREITAS, K. S. de.; AMORIM, A. Política de educação profissional de nível médio e a oferta do ensino médio integrado no Instituto Federal Baiano *Campus* Senhor do Bonfim – BA. **Cadernos do CEAS**, Salvador, n. 236, p. 125-149. 2016. Acesso em 18 de out. de 2019.

COSTA, F. C.; BORGES E. L.; DONOSO, M. T. V. Perfil dos alunos de curso técnico de enfermagem de uma escola particular em Minas Gerais. **Recom - Revista de Enfermagem do Centro Oeste mineiro**, cidade, v. 3, n. 1, p. 554-568, jan./abr. 2013.

COSTA, P. L. de A. A educação do campo no contexto da implementação dos IFs no Estado do Rio de Janeiro. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018, p. 151-204.

COSTA, P. L. de A.; MARINHO, R. J. de A. Educação profissional e tecnológica brasileira reinstitucionalizada: uma visão geral dos embates sobre a aprovação dos IFs. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP,

2018, p. 63-82.

CRESWELL, J. W.; PLANO CLARK, V. L. **Designing and conducting mixed methods research**. 2nd. Los Angeles: SAGE Publications, 2011.

DA SILVA, M. R. Currículo, ensino médio e BNCC-Um cenário de disputas. **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, 2015.

DELLA FONTE, S. FORMAÇÃO NO E PARA O TRABALHO. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 6-19, 2018. DOI: 10.36524/profept.v2i2.383. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/383>. Acesso em: 21 jun. 2022.

DELLA FONTE, S. S. **Formação omnilateral e a dimensão estética em Marx**. Curitiba: Appris, 2020. 157p.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. **Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 195-224, 2010.

DICIONÁRIO de educação profissional em saúde. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 2009. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/ateprisau.html>>. Acesso em: 22 de jan. 2022.

DORE, R. Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci?. **Cadernos Cedes**, v. 34, n. 94, p. 297-316, 2014. Disponível em: <file:///F:/%C3%81rea%20de%20Trabalho/Doutorado/Referencias%20Gramsci/Rosemary%20Dore.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2020.

FARIA, J. H. de. Epistemologia Crítica do Concreto e momentos da pesquisa: uma proposição para os estudos organizacionais. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, v. 16, n. 5, p. 15-40, 2015.

FEITOSA, J. F. **Aspirações dos alunos do ensino médio Integrado do Instituto Federal do Piauí – Campus Floriano**: levantamento e análise. 2018. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018.

FEITOSA, R. A. Uma crítica marxista à interdisciplinaridade. **Acta Scientiarum. Education**, v. 41, n. 1, 24 abr. 2019. Acesso em: 30 de jul. 2020.

FERRARINI -BIGARELI, M. A. **O ensino de língua inglesa no ensino médio integrado ao técnico do Instituto Federal do Paraná**: um contexto idiossincrático. 2016. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em 25/05/2020.

FERREIRA, M. F.; COSTA, J. J. L.; ARAÚJO, M. S. T.; OLIVEIRA, L. N de. Investigação sobre fatores de sucesso e insucesso na disciplina de física no ensino médio técnico integrado

na percepção de alunos e professores do Instituto Federal de Goiás—*Campus* Inhumas. **HOLOS**, v. 5, p. 347-368, 2013. Acesso em: 12 de out. 2019.

FERREIRA, L. S. Ensino Médio Integrado: possibilidades de interdisciplinaridade entre os conteúdos de História e as disciplinas da área técnica nos cursos ofertados no *Campus* Bento Gonçalves do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. **Revista do Lhiste-Laboratório de Ensino de História e Educação**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, 2015. Acesso em: 18 de out. 2019.

FERREIRA, E. B.; VENTORIM, S.; SANTOS, W. dos. Políticas em disputa no ensino médio: um consenso excludente?. **Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 10, n. 17, p. 148-166, 2016.

FERREIRA, E. B. As Políticas para ensino médio no Brasil e seus paradoxos. *In*: FERREIRA, E. B.; SANTOS, W.; VENTORIM, S (org.). **Escritas de formação docente**: experiências do programa de formação de professores e pedagogos do ensino médio (PNEM) no Espírito Santo. Curitiba: Appris, 2018, p. 35-46.

FERREIRA, M. A. B. **A opinião dos alunos sobre o Ensino Médio Integrado em Administração do Instituto Federal de São Paulo/Campus Suzano**. 2019. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

FIGLIUOLO, A. C. do L. **Ensino Médio Integrado**: um estudo de caso sobre a percepção docente acerca da implementação do Decreto nº 5.154/04 no curso de turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - *Campus* Belém. 2010. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

FIORI, G. **A vida de Antonio Gramsci**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1979.

FOLLARI, R. A. Interdisciplinaridade e dialética: sobre um mal entendido. *In*: JANTSCH, A. Paulo; BIANCHETTI, L. (Org.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 127-141.

FORTES, V. G. G. de F. **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. 327f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

FRIGOTTO, G. A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. **Ideação**. Foz do Iguaçu, v.10, n.1, 2008, p. 41-62. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>. Acesso em: 30 de nov. 2019.

_____. (org.). **ESCOLA “SEM” PARTIDO**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. 144 pág.

_____. Indeterminação de identidade e reflexos nas políticas institucionais formativas dos IFs. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018, p. 125-150.

FRIGOTTO, G.; ARAUJO, R. M. de L. Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. São Paulo, Cortez, 2010.

GARCIA, J. C. **O ensino médio integrado no Instituto Federal Goiano: a percepção de professores sobre os desafios e possibilidades para consolidação da formação humana integral**. 2017. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiás, 2017.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GIANELLI, J. G. **O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus São João da Boa Vista: a questão do ensino médio integrado**. 2018. 321 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2018.

GOMES, F. Novo mercado de trabalho cobra habilidades além das técnicas. **Senai Espírito Santo – pelo futuro do trabalho**. News, 29 março 2019. Disponível em: <https://senaies.com.br/news/habilidadesmercadodetrabalho/>. Acesso em: 20 abr. 2022.

GROULX, L. H. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In: **Poupart, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Tradução de Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. **Cadernos do cárcere: introdução ao estudo da filosofia: a filosofia de Benedetto Croce**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

_____. **Cadernos do cárcere: os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo: Volume 2**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Cadernos do cárcere: temas de cultura: ação católica: americanismo e fordismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, 2.ed. v. 4.

HEEREN, M. V. A formação docente continuada no Instituto Federal de São Paulo: especificidades do ensino médio integrado. **Sinergia**, São Paulo, v. 20, n.4. 2019. Acesso em: 23 out. 2019.

HORTA, J. S. B. A educação na Itália fascista: as Reformas Gentile (1922-1923). **História da Educação**, São Paulo, v. 12, n. 24. p. 179-223, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29249>. Acesso em 14 de março de 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP), 2020. Brasília.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969

MAESTRI, M.; CANDREVA, L. **Antonio Gramsci: Vida e Obra de um Comunista Revolucionário**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MALANCHEN, J.; TRINDADE, D. C.; JOHANN, R. C. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM TEMPOS DE PANDEMIA: considerações a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. **Momento - Diálogos Em Educação**, 2021, 30(01). Disponível em: <https://doi.org/10.14295/momento.v30i01.13095>. Acesso em: 05 nov. 2021.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2019.

MANGINI, F. N. da R.; MIOTO, R. C. T. A interdisciplinaridade na sua interface com o mundo do trabalho. **Rev. Katálisis**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 207-215. Jul./ dez., 2009.

_____. A interdisciplinaridade nos parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

MARTINS, L. M. **As aparências enganam: Divergências entre o materialismo histórico-dialético dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa**. In Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Org). **29º Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, MG, 2006. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/29ra. Acesso em: 05 set. 2020.

MARTINS, M. F. **Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?** Campinas: Autores Associados, 2000. 118 p.

MARTINS, M. F. Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 131-148, set./ dez. 2011.

MARTINS, M. F. "Tradução" da escola unitária de Gramsci pela pedagogia histórico-crítica de Saviani. **ETD - Educação Temática Digital**, [S. l.], v. 20, n. 4, p. 997–1017, 2018. DOI: 10.20396/etd.v20i4.8649915. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8649915>. Acesso em: 12 abr. 2022.

_____. Gramsci, filosofia e educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 13-40, jan./jun. 2013. Acesso em: 20 nov. 2020

_____. Gramsci, educação e Escola Unitária. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 47, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/186963>. Acesso em: 14 set. 2021.

MARTINS, M. F.; GROppo, L. A. **Sociedade civil e educação: fundamentos e tramas**. Campinas/ Americana: Autores Associados/ Unisal, 2010.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

MELO, P. S. **Efetividade social e pedagógica do ensino médio integrado: análise de sua**

implantação no Instituto Federal Goiano. 2018. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiás, 2018.

MENEZES, R. C. D. de. A prática pedagógica na perspectiva curricular do ensino médio integrado: um estudo avaliativo. 2012. 114 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.

MINAYO, M. C. de S. Interdisciplinaridade: funcionalidade ou utopia? *Revista Saúde e Sociedade*, v. 3, n. 2, p. 42-64, 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v3n2/04.pdf>. Acesso em: 2009.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

MOTTA, P. R. T. da. O perfil do aluno de cursos técnicos ou parem as máquinas: o aluno envelheceu. **Revista Eixo**, Brasília, v. 3 n. 2, p. 37-47, jul./dez. 2014.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Rev. Bras. Educ.**, Campinas, vol. 20, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>. Acesso em: 03 de jun. 2020.

MUELLER, R. R. **Trabalho, produção da existência e do conhecimento**: o fetichismo do conceito de interdisciplinaridade. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. 204 p.

NEVES, C. das. Análise de necessidades no Ensino Médio Integrado em informática do Instituto Federal do Acre. **Estudos Linguísticos**, São Paulo., v. 47, n. 2, p. 395-410, 2018. Acesso em: 14 de nov. 2019.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NORONHA, O. M. Epistemologia, formação de professores e práxis educativa transformadora. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 12, p. 5-24, jul. 2010. Acesso em: 14 de nov. 2020.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. 4 ed. São Paulo-SP: Cortez editora. 2010.

_____. A Escola de Gramsci: vinte e dois anos depois. **Trabalho Necessário**, v.13, n.20, p.172-205, 2015. Disponível em: [file:///F:/Downloads/8618-37462-1-SM%20\(1\).pdf](file:///F:/Downloads/8618-37462-1-SM%20(1).pdf). Acesso em: 22 jun. 2020.

_____. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p.137-151, abr. 2007.

_____. **Ensino Médio à luz do pensamento de Gramsci**. Campinas, SP: Alínea, 2016.

NOGUEIRA, S. C. C. et al. Os Institutos Federais em três dimensões de análise. In: **Colóquio Internacional: A Produção Do Conhecimento Em Educação Profissional** – Plano Nacional De Educação (2014-2024), 3., 2015, Natal, RN. Anais eletrônicos. Natal, RN: IFRN, 2015. 10p. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/01/Artigo-20.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2020.

OLIVEIRA, R. de A. T. de. **Concepção de integração curricular presente nos cursos de ensino médio integrado em agropecuária do Instituto Federal Catarinense**. 2013. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

OLIVEIRA, C. D. de. **Jovens estudantes do ensino médio integrado no Instituto Federal de Salto: experiências do presente e projetos de futuro**. 2019. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. Sorocaba, 2019.

PACHECO, E. **Institutos Federais Lei 11.892 de 29/11/2008: comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009.

PAULA, T. M. D.; CARDOSO, Y. C. M.; COSTA, T. G.; RESENDE E. C. Análise sobre a presença das mulheres como docentes EBTT em cursos da área de tecnologia e computação em instituições Federais do estado de Minas Gerais. **Cad. Gên. Tecnol**, 14(44), 337–354, 2021. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt>. Acesso em 20 dez. 2021.

PEDROSA, E. M. P. **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 Luís Monte Castelo**. 2013. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

PIRES, A. P.; BAHIA, M. G. M.; FERREIRA, S. A. B.; CAIRES, V. G. Professores do ensino básico, técnico e tecnológico: perfil e atuação profissional. **Crítica Educativa**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 109–126, 2017. DOI: 10.22476/revcted.v3i2.145. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/145>. Acesso em: 16 dez. 2021.

POLIT, D. F.; BECK, C. T. The content validity index: Are you sure you know what's being reported? critique and recommendations. **Research in Nursing & Health**, 29(5), 489-497, 2006.

PORTO JÚNIOR, M. J. **O ensino médio integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-Grandense: perspectivas contra-hegemônicas num campo em disputas**. 2014. 191 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

RAMOS, M. Pedagogia das competências. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (org.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009.

_____. **Concepção do ensino médio integrado**. Secretária de Educação do Paraná, 2008, Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-nsino->

medio-integrado-marise-ramos1.pdf. Acesso em 20 de mai. 2020.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise (org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 771-788, 2011.

_____. Ensino médio integrado: da conceituação à operacionalização. **Cadernos de Pesquisa em Educação**. PPGE/UFES. Vitória: ES. a. 1, v.19, n.39, p. 15-29, jan-jun 2014. Disponível em <http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/10243>. Acesso em 12 de mai. 2020.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. 'Resistir é preciso, fazer não é preciso': as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 19, n. 46, p. 26-47, 2017.

RIBEIRO, R. R. **Educação musical no ensino médio integrado: um estudo multicaso sobre concepções e práticas curriculares com professores de música de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2017. 279 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

RODRIGUES, S. S. A. **Democratização ou Elitização? Um estudo sobre o perfil dos estudantes ingressantes do Ensino Médio Integrado ao Técnico do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) Campus Januária**. 2018. 128 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Ambiente e Território) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

ROGERS, Y.; SHARP, H.; PREECE, J. **Design de interação: além da interação humano – computador**. 3. Ed. – Porto Alegre: Bookman, 2013.

SANTANA, D. C. S.; ALVES, R. A. de F.; OLIVEIRA, A. C. Análise comparada sobre as cotas em concursos das Universidades e dos Institutos Federais para negros e pessoas com deficiência na carreira docente, na região Centro-Oeste. In: Simpósio da Faculdade de Ciências Sociais, 5; Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2019.

SANTOS, J. B. V. dos. **Reflexões e (res)significações do currículo de língua inglesa no ensino médio integrado do Instituto Federal de Brasília**. 2018. 218 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) -Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018

SANTOS, T. B. dos. Integrando saberes: reflexão sobre o currículo integrado da Educação Profissional Técnica de nível médio no Instituto Federal de Brasília. **Revista Eixo**, 2012, Vol.1(2), p.57-71. Acesso em: 18 de nov. 2019.

SANTOS, M. T. A. dos; MORILA, A. P. A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: uma trajetória de projeções utilitaristas e seus percalços. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, São Mateus, n. 4, maio 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/?journal=kirikere&page=article&op=view&path%5B%5D=19731>. Acesso em: 10 jun. 2019.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. O nó do ensino de 2º Grau. **Bimestre** – Revista do Ensino de 2º Grau, ano 1, n. 1, p. 13-15, out. 1986.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

_____. O choque teórico da politecnia. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

_____. **Educação**: Do Senso Comum a Consciência Filosófica. São Paulo, Cortez, 1986.

_____. **Escola e Democracia**. 32. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 1999, 105 p.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152, 2007.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2. ed., 2008.

_____. **A lei da educação (LDB)**: trajetória, limites e perspectivas. 13.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SCHERDIEN, G. G. **Ensino médio integrado**: educação e trabalho na perspectiva dos estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. 2017. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, 2017.

SCHLESENER, A. H. **A escola de Leonardo**: política e educação nos escritos de Gramsci. Brasília: Liber Livro, 2009.

SEMERARO, G. Práxis e formação humana: a concepção “integral” de Gramsci. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, n. 2, p. 21-33, jul. 2017.

SILVA, R. L.; MATOS, L. A dança no Ensino Médio Integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA): Um estudo de caso. PÓS: **Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFGM**, v. 8, n. 16, 2018. Acesso em: 10 de jul. 2019.

SILVA, T. O. C.; SANTOS, Á. A.; CUNHA, P. C.; MAGRONE, E. Reprovação escolar no ensino médio integrado à educação profissional: uma análise do Instituto Federal do Paraná (IFPR) - *Campus Ivaiporã*. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, 5(1), 42-61, 2016. Disponível em: <http://revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/122/77>. Acesso em: 15 de nov. 2019.

SOARES, J. R.; MONTEIRO, D. N.; KITZMANN, D. I. S. Conhecimento sobre Meio Ambiente e Educação Ambiental dos Alunos do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Goiano-Campos Belos-GO. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, n. 2, p. 48-60, 2019. Acesso em: 14 de nov. 2019.

URBANETZ, S. T. Uma ilustre desconhecida: a formação docente para a educação profissional. **Rev. Diálogo Educ.** [online]. 2012, vol.12, n.37, p.863-883. Disponível em: file:///F:/Downloads/Uma_ilustre_desconhecida_a_formacao_docente_para_a.pdf. Acesso em: 07 set. 2021.

VIEIRA, C. E. **Conhecimento histórico e arte política no pensamento de Antonio Gramsci.** In: FARIAS FILHO, Luciano Mendes. Pensadores sociais e história da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2005

APÊNDICE 1

QUESTIONÁRIO (enviado em formato online, pelo Google Formulário)

Seção 1/6 PESQUISA SOBRE CONCEPÇÃO/COMPREENSÃO DE EMI DOS DOCENTES ATUANTES NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Olá! Primeiramente agradecemos seu primeiro passo na contribuição com essa pesquisa: seu ato voluntário de abrir o questionário. Desde já, muito obrigada! Meu nome é Ana Kelly Arantes. Assim como vocês, também componho a Rede Federal de Educação Profissional, porém no corpo técnico. Atuo como assistente social há 11 anos nesse espaço de trabalho. Muitas são as questões instigantes que enfrento, em especial no Médio Integrado (EMI). Por essa razão, ele se tornou o grande tema desse estudo que desenvolvo na condição de doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Nosso objetivo com este questionário é saber como você, docente, que trabalha em um dos Institutos Federais, compreende o Ensino Médio Integrado, independente se atua ou não nessa modalidade. Trata-se de uma pesquisa em âmbito nacional, iniciativa pioneira relativa à temática. Isso torna sua participação ainda mais importante! Como você verá, responder ao questionário é muito rápido e nos será de grande valor sua participação! Obrigada mais uma vez!

SEÇÃO 2/6 CONSENTIMENTO À PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Concordo em participar voluntariamente dessa pesquisa, cuja finalidade fui devidamente informado.

☐ Sim

☐ Não

(Caso marque sim, será direcionado para o TCLE, com opção de baixar um PDF. Se marcar não, será direcionado ao agradecimento final.)

SEÇÃO 3/6 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a),

Convido você a colaborar com essa pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-UFES) sob orientação da Prof.^a Dr.^a Sandra Soares Della Fonte. O objetivo é apreender a compreensão/concepção de EMI dos docentes atuantes nos Institutos Federais de Educação em termos de potencialização ou esvaziamento dessa modalidade.

Você levará apenas alguns minutos para responder. Não existem respostas certas ou errada, baseie-se totalmente na sua experiência e prática diária em um IF, portanto, não se trata de erros ou acertos. Todas as informações fornecidas são confidenciais, não havendo identificação dos respondentes. Os dados coletados serão usados exclusivamente para fins acadêmicos.

Toda pesquisa com seres humanos envolve risco, em tipos e graduações variadas. Para esta pesquisa, embora os pesquisadores não identifiquem riscos de ordem psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual previsíveis à sua participação, há a possibilidade de você se sentir desconfortável,

inseguro(a), constrangido (a) ou cansado(a) em responder ao questionário. Caso isso aconteça, ressaltamos que você tem total liberdade para interromper a sua participação, ainda que já tiver iniciado o preenchimento. Você não terá nenhum prejuízo se isso acontecer, bastando fechar o formulário eletrônico (os dados informados não serão computados). Mas apesar dessa pesquisa não trazer benefícios diretos aos entrevistados, ela poderá possibilitar a reflexão sobre seus próprios conhecimentos a respeito de algo que se insere no seu cotidiano profissional. Com o conjunto dos dados levantados, espera-se conhecer nacionalmente qual a concepção/compreensão de ensino médio integrado por parte de vocês, docentes, acredita-se que isso tem uma influência direta na execução e consolidação do médio integrado, em sua realidade concreta. A partir desse mapeamento será possível repensar práticas, subsidiar novas propostas de formação continuada, além de oferecer elementos a novas pesquisas.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Mas estando de acordo em participar, peço que responda a todas as questões até o final do questionário, pois a completude das respostas será necessária para a análise. Agradecemos sua importante contribuição!

Para quaisquer dúvidas, Ana Kelly Arantes (ana.arantes@ifmg.edu.br) ou ainda, você pode procurar a orientadora dessa pesquisa Professora Dra. Sandra Soares Della Fonte (sandra.fonte@ufes.br) ou, em caso de denúncia ou intercorrências, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) pelo telefone (27) 3145-9820, pelo e-mail cep.goiabeiras@gmail.com ou pelo endereço Av. Fernando Ferrari, 514, *Campus* Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910.

Orientamos para que você imprima uma via deste termo assinada pelos pesquisadores clicando no LINK.

Agradecemos sua participação e disponibilidade.

SEÇÃO 4/6 PERFIL PESSOAL/PROFISSIONAL

Sua faixa etária é:

- ☐ Entre 20 e 29 anos
- ☐ Entre 30 e 39 anos
- ☐ Entre 40 e 49 anos
- ☐ Entre 50 e 59 anos
- ☐ Acima de 60 anos

Identificação de gênero:

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino
- ☐ Outro
- ☐ Prefiro não declarar

Cor/raça:

- ☐ Amarela
- ☐ Branca
- ☐ Indígena

- ☐ Parda
- ☐ Preta
- ☐ Prefiro não declarar

Já foi estudante de algum curso técnico? (ofertado por qualquer instituição e não apenas pela Rede Federal)

- ☐ Sim
- ☐ Não

Sobre a formação acadêmica: (pode marcar mais de uma opção, se tiver formações múltiplas)

- ☐ Licenciatura
- ☐ Bacharelado
- ☐ Tecnólogo
- ☐ Possuo duas formações: bacharelado e licenciatura
- ☐ Não possuo graduação

Qual curso superior você fez?

(lista de todos os cursos existentes no MEC)

Identifique seu Instituto atual

(lista dos 38 Ifs)

Qual sua maior titulação?

- ☐ Graduação ou em curso
- ☐ Especialização ou em curso
- ☐ Mestrado ou em curso
- ☐ Doutorado ou em curso
- ☐ Pós-doutorado ou em curso
- ☐ Não tenho titulação

Identifique seu Instituto Federal atual:

(Aparecerá os 38 IFs)

Qual seu tempo de experiência como professor? (somar o período das suas demais experiências com o tempo no IF)”

- ☐ Entre 0 a 5 anos
- ☐ Entre 6 a 10 anos
- ☐ Entre 11 a 15 anos
- ☐ Entre 16 a 20 anos

() Entre 21 a 25 anos

() Entre 26 a 30 anos

() Acima de 30 anos

Outro _____

Em que ano você entrou para um Instituto? (considere toda sua experiência na Rede, mesmo que já tenha atuado em outros cargos, como na área técnica, por exemplo)

Em quais modalidade você atua ou atuou como docente da Rede Federal?

() Ensino Médio Integrado

() Demais modalidades de cursos técnicos (subsequente, concomitante, Proeja etc.)

() Graduação (incluindo os cursos tecnólogos)

() Outro:

(As próximas duas questões se direcionam apenas a quem marcou a opção Ensino Médio Integrado na pergunta anterior)

Há quanto tempo atua ou atuou ministrando aulas no Ensino Médio Integrado da Rede Federal? (se não leciona atualmente no EMI, mas já atuou, inclusive em momentos distintos, favor considerar a somatória de todo período)

() Nunca atuei no Ensino Médio Integrado

() Menos de 1 ano

() Entre 1 a 3 anos

() Entre 3 a 6 anos

() Entre 6 a 9 anos

() Mais de 9 anos

No Ensino Médio Integrado, você atua ou já atuou em quais disciplinas?

() Nunca atuei no Ensino Médio Integrado

() Da área técnica

() Da propedêutica (ou núcleo comum)

() Nas duas áreas

SEÇÃO 5/6 BASES TEÓRICAS/ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Marque as alternativas abaixo que mais expressam algumas bases de seu trabalho como professor:

() A educação é o principal instrumento para melhorar a sociedade.

() A educação é reprodutora dos problemas sociais.

- ☐ A educação é uma prática permeada de conflitos e disputas sociais.
- ☐ Uma boa educação se centra na capacidade de transmissão gradativa e lógica do conteúdo pelo professor
- ☐ Uma boa educação se apoia nas novas tecnologias de informação e comunicação.
- ☐ Uma boa educação é sempre neutra.
- ☐ Lema aprender a aprender
- ☐ Lema aprender a fazer
- ☐ Lema aprender a empreender
- ☐ O estudante é protagonista do processo educativo.
- ☐ Relação dialógica e horizontal entre professor e estudante
- ☐ Desenvolvimento de competências e habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais) dos estudantes.
- ☐ Ênfase na resolução de problemas cotidianos.
- ☐ Problematisação e reflexão sobre a prática social.
- ☐ Foco na educação corporativa.
- ☐ Educação como transmissão e apropriação ativa do amplo patrimônio cultural.
- ☐ Tenho como principal base os exemplos dos professores que tive.
- ☐ Nunca pensei sobre as bases teóricas do meu trabalho.
- ☐ Não tenho nenhuma perspectiva teórica.
- ☐ Tenho várias perspectivas teóricas.

Escolha duas alternativas que, para você, mais se associam à proposta de Ensino Médio Integrado:

- ☐ Jornada de estudo em tempo integral (o dia inteiro)
- ☐ Interdisciplinaridade
- ☐ Integração do ensino médio à formação de mão-de-obra profissional
- ☐ Formação humana ampla
- ☐ Integração da escola com o mundo corporativo (empresas, indústrias etc.)
- ☐ Trabalho como princípio educativo e traço da existência humana.

Baseado naquilo que você compreende por ensino médio integrado, atribua seu nível de concordância com as afirmações a seguir:

- ☐ Concordo ☐ Concordo parcialmente ☐ Não concordo ☐ Não tenho opinião sobre isso

O EMI se caracteriza principalmente por ser em tempo integral (dia todo de estudos)

O EMI se alicerça principalmente na dialética entre a formação geral e a técnica.

O EMI se fundamenta pelo seu caráter interdisciplinar, de interrelação de disciplinas técnicas e propedêutica em um currículo integrado.

O EMI visa a conclusão da escolarização básica aliada à formação qualificada de mão-de-obra.

O EMI orienta-se por uma formação humana a partir da articulação de todas as dimensões da vida, em especial as relações entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

O EMI tem como proposta a formação profissional de trabalhadores com habilidades e competências a partir das exigências mais atuais do mercado de trabalho.

O EMI tem como perspectiva a formação humana omnilateral.

O EMI caminha no horizonte de fortalecer e consolidar a educação profissionalizante.

O EMI caminha no horizonte de superar a separação entre educação geral e educação profissional.

O EMI afirma uma compreensão de trabalho mais articulada com as demandas do mercado.

O EMI evidencia uma compreensão ontológica de trabalho.

O EMI tem como proposta a compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção da existência humana.

Análise as alternativas abaixo e atribua níveis de importância dessas ações para efetivação do ensino médio integrado:

() Muito importante () Importante () Pouco importante () Não tenho opinião sobre isso

Ter um currículo escolar mais enxuto

Projeto pedagógico orientado por demandas do mercado de trabalho

Planejamentos coletivos

Reuniões pedagógicas regulares

Instalações estruturais adequadas

Gestão institucional democrática

Ampliação das experiências formativas

Articulação e convênios com universo corporativo

Formação docentes específica para lecionar no EMI

Formação dos servidores voltada para o EMI

Melhoria dos processos de seleção dos estudantes

Modernização tecnológica da escola

Ensino eficiente e neutro dos conteúdos

Incentivo e carga horária para as atividades de extensão e pesquisa

Alinhamento conceitual com a defesa do trabalho como princípio educativo

Articulação da educação com o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

Articulação entre Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e Projeto Pedagógico de Curso (PPC)

Políticas nacionais de consolidação dessa modalidade

Valorização da carreira e do salário dos profissionais da educação

Outra:

Análise as alternativas abaixo e atribua níveis de importância desses obstáculos para efetivação do ensino médio integrado:

() Obstáculo grande () Obstáculo moderado () Obstáculo pequeno () Não tenho opinião sobre isso

Ausência de uma profissionalização articulada com o mercado

Falta de tempo e dedicação do aluno

Falta de trabalho interdisciplinar

Conhecimentos sem aplicação profissional

Falta de conhecimentos prévios por parte dos estudantes

Currículo inchado com muitas disciplinas

Doutrinação e politização da educação

Poucos conhecimentos de caráter geral

Formação e conhecimento limitado sobre EMI por parte dos docentes e servidores

Poucas atividades institucionais de formação destinada a essa modalidade

Desarticulação entre departamentos, docentes e áreas

Tempo insuficiente para planejamento

Dualidade educacional brasileira (educação geral x educação profissionalizante)

Ausência de reuniões coletivas

Limites conceituais relativos ao trabalho como princípio educativo e como marca da existência humana

Carga horária excessiva de sala de aula

A verticalização (atuar com diferentes públicos, níveis e modalidades de educação e objetivos diversos por parte dos estudantes)

Falta de parcerias público-privado

Ênfase na profissionalização, descolada da formação humana ampla

Limites ou problemas em termos de política educacional no país

Desvalorização da carreira e do salário dos profissionais da educação

Outro:

Em sua opinião, qual IF brasileiro tem a melhor experiência em termos de EMI?

() Não consigo identificar nenhum

Lista dos 38 IFs

Se identificou algum IF na questão anterior, aponte brevemente o porquê de sua escolha:

Fique à vontade para qualquer comentário, crítica ou sugestões.

SEÇÃO 6/6 AGRADECIMENTO

Muito obrigada pelo seu tempo, participação e dedicação ao se propor pensar o EMI, essa modalidade tão crescente e importante a realidade educacional brasileira. sua participação foi muito valorosa pra nós.