

ENSINO MÉDIO INTEGRADO 2

Políticas, Curriculos e Práticas

Organizadores

Cláudio Nei Nascimento da Silva
Rosa Amélia Pereira da Silva
Adilson Cesar Araújo
Mateus Gianni Fonseca



ENSINO MÉDIO INTEGRADO POLÍTICAS, CURRÍCULOS E PRÁTICAS

ORGANIZADORES

Cláudio Nei Nascimento da Silva
Rosa Amélia Pereira da Silva
Adilson Cesar Araujo
Mateus Gianni Fonseca

Brasília
2025

E
M
I
C
U
R
R
Í
C
U
L
O
S

2^{vol}

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA
EDITORA IFB

REITORA

Veruska Ribeiro Machado

Maria de Fátima Félix Nascimento

Mariela do Nascimento Carvalho

Rute Nogueira de Moraes Bicalho

Vanessa de Deus de Mendonça

Venâncio Francisco de Souza Júnior

Wâkila Nieble Rodrigues de Mesquita

PRÓ-REITORA DE ENSINO

Rosa Amélia Pereira da Silva

COORDENAÇÃO DE PUBLICAÇÕES

Daniele dos Santos Rosa

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E

CULTURA

Diene Ellen Tavares Silva

PRODUÇÃO EXECUTIVA

Jefferson Sampaio de Moura

PRÓ-REITORA DE PESQUISA E

INOVAÇÃO

Simone Braz Ferreira Gontijo

DIAGRAMAÇÃO E CAPA

Viviani Pereira Amanajás Guimarães

PRÓ-REITORA DE ADMINISTRAÇÃO

Cláudia Sabino Fernandes

REVISÃO TEXTUAL

Textos revisados por revisores especializados, sob responsabilidade dos autores.

PRÓ-REITOR DE GESTÃO DE

PESSOAS

José Anderson de Freitas Silva

CONSELHO EXECUTIVO

Augusta Rodrigues de Oliveira Zana

Bruno Marx de Aquino Braga

Érika Barretto Fernandes Cruvinel

Eryc de Oliveira Leão

Glauco Vaz Feijó

Gilberto de Melo Júnior

Jessiane Fontenele Guilherme

Lauanda Beatriz Matos Costa

Leonardo Rodrigues Miranda

ORGANIZADORES

Cláudio Nei Nascimento da Silva

Rosa Amélia Pereira da Silva

Adison César Araújo

Mateus Gianni Fonseca

APOIO FINANCEIRO

Agência Brasileira de

Desenvolvimento Industrial (ABDI)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Ensino médio integrado políticas, currículos e
práticas [livro eletrônico] / organização
Cláudio Nei Nascimento da Silva...[et al.]. --
Brasília, DF : Editora IFB : Editora Nova
Pádeia, 2025.
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-6074-046-4

1. Educação 2. Ensino integrado 3. Ensino médio -
Curriculos I. Silva, Cláudio Nei Nascimento da.
II. Silva, Rosa Amélia Pereira da. III. Araújo,
Adison César. IV. Fonseca, Mateus Gianni.

25-306508.0

CDD-373.250981

índices para catálogo sistemático:

1. Brasil : Ensino médio integrado : Educação
373.250981

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

2025 - Editora IFB Obra produzida com apoio do Edital de Práticas de Inovação e Integração - Edital PRPI 23/2025



Acessível ao leitor com deficiência visual ou com dificuldade de leitura.
Sob os termos da lei de direitos autorais, é permitida a reprodução
integral ou parcial desta obra, desde que respeitados os direitos autorais.

IFB - Instituto Federal de Brasília
S. 100 - Setor de Administração
CEP: 75805-200 - Brasília - DF
Fone: (61) 3319-2000
E-mail: ifb@ifb.edu.br

Obra em co-edição
EDITORIA NOVA PAIDEIA

EQUIPE EDITORIAL

EDITOR

Prof. Dr. Cláudio Nei Nascimento da Silva, Instituto Federal de Brasília, Brasil

VICE-EDITOR

Profa. Dra. Sylvana Karla da Silva de L. Santos, Instituto Federal de Brasília, Brasil

CONSELHO EDITORIAL NACIONAL

Profa. Dra. Andreia Lelis Pena
Secretaria de Educação do Distrito Federal

Prof. Dr. Eder Alonso Castro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Profa. Dra. Cláudia Luiza Marques
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Profa. Dra. Érika Barreto Fernandes
Cruvinel
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Profa. Dra Hellen Cristina Cavalcante
Amorim
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Prof. Dr. Klever Corrente Silva
Universidade do Distrito Federal, Brasil

Prof. Dr. Luciano Pereira da Silva
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Prof. Dr. Mateus Gianni Fonseca
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Prof. Dra Maria do Rosário Cordeiro
Rocha
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Profa. Dra. Rebeka Caroça Seixas
Instituto Federal de Rio Grande do Norte, Brasil

Profa. Dra. Rosa Amélia Pereira Silva
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Profa. Dra. Simone Braz Ferreira
Contijo
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Profa. Dra. Sirlei de Lourdes Lauzen
Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ,
Brasil

Profa. Dra. Veruska Ribeiro Machado
Instituto Federal de Brasília, Brasil

**CONSELHO EDITORIAL
INTERNACIONAL**

Prof. Dr. Erick Manuel Tardencilla
UNAN-MANAGUA, Nicaragua

Profa. Dra. Carla Cubillos Vega
Universidad Complutense de Madrid

Profa. Dra. Fernanda Maria Melo Alves
UC3M, UFBA., Espanha

Prof. Dr. José Antonio González
Moreiro
UC3M, Espanha

Profa. Dra. Nuria Castells Gómez
Universitat de Barcelona (Spain),
Espanha

Profa. Dra. Roberta Flaborea Favaro
Universidad Externado da Colômbia,
Colômbia

INSTITUIÇÃO EDITORA
Grupo Nova Paideia



III SEMINÁRIO NACIONAL DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO - 2025

COMITÊ CIENTÍFICO

Adriano Araújo - IFPE
Aline Cavalcante Freitas - IFRN
Celimar Rejiane Alves Damasceno Paiva - IFNMG
Cláudio Nei Nascimento da Silva - IFB
Cristiane Borges Braga - IFCE
Liane Vizzotto - IFCE
Magádha Marinho Rocha de Lira - IFPE
Marcos Pavani de Carvalho - IF Sudeste de Minas Gerais
Maron Stanley Silva Oliveira Comes - IFMA
Mateus Gianni Fonseca - IFB
Rosa Amélia Pereira da Silva - IFB
Sâmmiya Faria Adona Leite - IFRR

Diego Leonardo de Souza Fonseca
Emanuelo Matos da Lima - IFB
Jureliredo Jorge

Esterla Pereira Batista

Francisco Bandeira Amaral Filho
Gabriela Laurito Boer
Gilberto José de Amorim
Gilmar Vieira Martins
Graziandy Penna Dias

Haroldo de Vasconcelos Bentes
Igor Alyson Alencar Oliveira
Igor Lindemaior Cavalheiro
Jaqueline Pereira de Araújo

Juliana Parente Matias
Karin Duda Alves
Kelson Lima Cavalcante

Lais Valeriano Nunes
Leonardo Miranda

Lidia Comes de Macedo Messias

Lillian Gonçalves de Melo

Luau do Carmo da Silva

Luciandro Tassis Ribeiro de Souza

Luciano Marcos Curi

Maira Ferreira Martins

Marcos Lengrub da Silva

Marcos Pavani de Carvalho

Marcos Ramon Comes Ferreira

Margarida Prestes de Souza

Maria Cecília Góes

Mateus Gianni Fonseca

Natalia Silva Fonseca Mota

Neyla Reis dos Santos Silva

Noara Teófilo Klabunde

Nubia Rosa Baquinha da Silva Martinelli

Paulo Cesar da Silva Rocha

Polliana da Silva Carvalho Araújo

Ricardo Soares Boaventura

Roberta Pereira Matos

Rosa Amélia Pereira da Silva

Rosane Maria de Souza

Roseane Souza Oliveira

Rosilene Souza de Oliveira

Sandra Maria de Sousa Caminha

Simone Aparecida Millorin

Sonia Veras

Tamiris Possamai

Tiago Fávero de Oliveira

Viviani Pereira Amanajás Guimarães

Weden Luis Neiva Junior

AVALIADORES AD HOC

Adriano Ribeiro de Oliveira
Anna Carolina de Oliveira Barreto Abreu
Antônio Leonan Alves Ferreira
Arthur Rezende da Silva
Brenda Lopes Hoornweg Van Rij
Cacilda Ferreira Dos Reis
Carlos André De Oliveira Câmara
Cassio Hartmann
Celimar Rejiane Alves Damasceno Paiva
Cintia Maria Cardoso
Claudio Nei Nascimento da Silva
Danielle de Sousa Santos
Diego de Moraes Salim

REITORIA - Setor de Administração
Q. 2, Bloco F - Edifício Siderbras
CEP: 70.070-20 | Asa Sul, Brasília - DF
www.ifb.edu.br
+55 (61) 2103-2008
ifb@ifb.edu.br



SUMÁRIO

Apresentação	07
1 CURRÍCULO INTEGRADO COMO PROJETO DE EMANCIPAÇÃO: FUNDAMENTOS E RUPTURAS Katia de Fátima Vilela Andréia Rego da Silva Reis Rodney Alves Barbosa	12
2 DO CONCEITO À PRÁTICA: A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO IFNMG Celimar Reijane Alves Damasceno Paiva Lílian Isabel Ferreira Amorim	32
3 ITINERÁRIOS FORMATIVOS DE APROFUNDAMENTO NO ENSINO MÉDIO: A FALSA PROMESSA DE INTEGRAÇÃO Rosa Amélia Pereira da Silva Irene Galindo Chagas Laís Valeriano Nunes Ursulina Ataíde Alves	47
4 O CURRÍCULO INTEGRADO E O PAPEL DO NÚCLEO ESTRUTURANTE ARTICULADOR NOS CURSOS DO IFSP: POSSIBILIDADES E DESAFIOS Danielle de Sousa Santos Diego de Moraes Salim Michelle Chaves da Silva	75
5 A LITERATURA COMO EIXO NOS CURRÍCULOS INTEGRADOS DO EMI Grazielle Moreira Nazário Alves Maria Aparecida Carvalho Brugger Maria Aparecida Oliveira de Carvalho Quézia Ainoã Araújo Rosa	96
6 O LUGAR DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: LEITURAS E PERSPECTIVAS A PARTIR DA REVISTA KALÁGATOS Diêgo Costa Silva José Aldo Camurça de Araújo Neto	117
7 A CENTRALIDADE DA LINGUAGEM NO EMI: DIÁLOGOS ENTRE A BNCC E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA Poliana da Silva Carvalho Araujo	141
8 ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DO IFES X SENAI-SESI/ES DIANTE DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO (2018-2020) Marcelo Lima Marcos Lengrub da Silva	162
9 CAMINHOS PARA O FUTURO: ANÁLISE DO PERFIL SOCIO- ECONÔMICO E EXPECTATIVAS DE ESTUDANTES NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO Edineia Barros da Silva Campos Rosa Paula da Cunha Tercino Pinto Belém Khellen Cristina Pires Correia Marcelo Rythowem	185

10	ENSINO MÉDIO INTEGRADO: CONQUISTA, IMPLEMENTAÇÃO E CONTRADIÇÕES DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL VOLTADA À CLASSE TRABALHADORA. Cristiane Letícia Nadaletti Estela Pereira Marta Senghi Soares	206
11	OS DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DO PEI COMO PRÁTICA INCLUSIVA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO Viviani Pereira Amanajás Guimarães Sonia Carvalho Leme Moura Véras Patrícia Rodrigues Amorim Ludimila Duque de Castro	228
12	ENSINO MÉDIO INTEGRADO NOS IFs VERSUS NOVO ENSINO MÉDIO: PARA QUEM SERVEM OS IFs? Sidinei C. Sobrinho	248
13	INSTITUTOS FEDERAIS: ESPAÇOS DE ADAPTAÇÃO OU RESISTÊNCIA AO NOVO ENSINO MÉDIO? Simone Aparecida Milliorin	275
14	O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO E AS PRÁTICAS DOCENTES Thuanne Aparecida de Souza e Souza Rodolpho Gauthier Cardoso dos Santos	298
15	MEMÓRIAS, IDENTIDADES E CULTURAS ESCOLARES: SENTIDOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO DOCUMENTÁRIO JOVENS JORNADAS Vinicius Felipe Oliveira Thiago de Faria e Silva	313
16	LETRAMENTO DIGITAL EM UM PROJETO DE EXTENSÃO NO EMI: FORMAÇÃO OMNILATERAL EM FOCO Marcos Cristhyam de Jesus Pereira da Cruz Rodrigues Adilson Ribeiro de Oliveira Kariny Cristina de Souza	337
17	O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO EMI: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COMPARATIVO DE DIMENSÕES BRASIL E IFPA CAMPUS BELÉM Murilo Pierre Tovany Fernandes Haroldo de Vasconcelos Bentes	357
18	DESENVOLVIMENTO DE UM SISTEMA WEB POR ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO TÉCNICO PARA PRODUÇÃO AUTOMATIZADA DE RÓTULOS NUTRICIONAIS PARA PRODUTOS ARTESANAIS DA AGRICULTURA FAMILIAR Guilherme Ferreira Saraiva Andressa Marques da Fonseca Maria Paula Soares Rocha Thiago Taham Ricardo Soares Boaventura	373
19	O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO PARA A FÍSICA DE PARTÍCULAS NO ENSINO MÉDIO: PONTES E POTENCIALIDADES NO CONTEXTO DO EMI Francisco Bandeira Amaral Filho Nelson Barrelo Junior Thiago Queiroz Costa Genivania Silva Oliveira Marco Aurélio de Jesus	390

APRESENTAÇÃO

Este volume integra uma coleção que pretende, num movimento de resistência, demonstrar os retrocessos no campo das políticas, dos currículos e das práticas de ensino, sem, contudo, deixar de apontar os avanços que nortearam a educação no país. Em um momento em que as sociedades avançam nos aspectos humanitários, científicos e tecnológicos, mas, contraditoriamente, revelam-se mais autoritárias e opressoras, reconhecer e entender as forças que modelam as questões curriculares torna-se relevante e primordial para que os profissionais da Educação continuem esperançando - no sentido freiriano - e possam derrubar os muros da alienação, construir pontes para o respeito à pluralidade de pensamento e para a construção de uma democracia plena.

Este volume da coletânea “Ensino Médio Integrado: políticas, currículos e práticas” apresenta as questões curriculares na Rede Federal como resultado de debates e reflexões pedagógicas que se pretendem alinhadas a uma perspectiva emancipatória. Nele reunimos textos que convergem para a discussão de experiências e conceitos voltados para o tema do currículo integrado, a partir da perspectiva omnilateral do ser

humano e integrada de conhecimento.

Nesse sentido, o pressuposto básico da concepção de currículo funda-se na palavra “percurso”. Todo currículo é constituído por um itinerário contínuo de formação, seja em ambiente formal, seja em ambiente informal de aprendizagem. As teorias do currículo descrevem e questionam a forma de constituí-lo em ambientes formais de aprendizagem. Considerando as ideias de Silva (1999), há pelo menos 3 concepções de currículo: as perspectivas tradicional, a crítica e a pós-crítica. Na história da educação brasileira, essas três perspectivas conceituais vigoram paralela e simultaneamente, ora pela sobreposição, reveladora do currículo como campo de disputa ideológica; ora pela subordinação de uma à outra.

Tais epistemologias envolvem a concepção política, centrada numa cultura, com a qual se produzem os processos educativos. Nesse sentido, os temas políticas, currículos e práticas articulam-se. Sua separação atende a fins meramente didáticos, sem pretender, contudo, estabelecer fronteiras conceituais entre uma categoria e outra.

Em diferentes momentos da história da educação profissional no Brasil, o currículo foi reconhecido como tradicional, pois colocava em destaque as questões técnicas relacionadas aos conteúdos, ao planejamento metodológico, e ao processo avaliativo. Nessa perspectiva, a dimensão técnica dos conteúdos sobreponha a dimensão formativa, em especial a formação integral dos estudantes. E é inegável que atualmente, no interior da Rede Federal esse modelo curricular que prima pelas técnicas, advogando uma suposta neutralidade das formas de conhecimento, como se fosse possível a total isenção ideológica nos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

Todavia, ao se tornarem Institutos Federais de Ciência e Tecnologia, as antigas escolas técnicas passaram a ter outros fundamentos. Entre eles, destaca-se

o “currículo integrado”, que entrelaça princípios mais progressistas. Tal concepção, segundo Ramos (2014), está alinhada com a teoria crítica, por exemplo, ao explorar a ideia de omnilateralidade e de politecnia, pois a formação humana considera o desenvolvimento de todas as dimensões da vida: intelectual, emocional, afetiva, social, cultural, ética, estética, articulando o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia. A formação humana centra-se na perspectiva de que o trabalho, historicamente, educa e forma o homem - particular - e a sua humanidade política numa perspectiva emancipatória.

Fortalecendo esses sentidos, Ramos (2014) destaca como um dos fundamentos do currículo integrado a indissociabilidade entre as diferentes formas de conhecimento. Primando por uma educação unitária, os saberes são articulados de forma complementar, sem destaque ou mérito entre os tipos de conhecimentos - humanos, científicos e profissionais. Esses são indissociáveis, porque são complementares entre si. E a categorização do conhecimento- seja profissional, científico, humanitário - depende muito mais da referência e do escopo para o qual é construído do que de sua categorização como conhecimento específico ou geral.

Assim, considerando esses novos fundamentos que passam a constituir a Educação Profissional e Tecnológica, os quais são basilares e fundantes, reconhece-se que o currículo proposto, construído, desenvolvido pelos Institutos Federais, enquadra-se na perspectiva crítica e humana. Esse entendimento parte da ideia de que, numa perspectiva de escola transformadora de consciências, os currículos construídos nos Institutos Federais, em grande parte, visam alcançar, pela educação, uma revolução social a partir da formação de um trabalhador crítico, com capacidade técnica e emancipação intelectual.

À vista disso, os processos educativos, por meio de currículos, não se furtam de pensar o trabalho

como princípio educativo; não negam a importância do trabalho para a formação humana, mas o colocam como basilar na constituição da natureza do ser humano e da sua realidade individual e social, por isso, política, ou seja, o trabalho é sempre ontológico, relacional e intencional.

Vale lembrar também que o mundo vive a efervescência de valores e princípios mais humanitários, a partir dos quais se promove uma luta por representação identitária, pelo respeito às diferenças culturais, à diversidade sexual, à igualdade de gênero e à igualdade racial. Dessa maneira, a linguagem, os discursos e as representações sociais não são neutras e, por isso, a educação também não é. O posicionamento político em seu sentido mais etimológico e primeiro torna-se fundamento dos currículos. Não se pode pensar a educação fora desses eixos.

A emancipação humana vem pelo trabalho, mas não se encerra nele. O trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura são essenciais para o desenvolvimento de uma consciência crítica, para que o ser humano reconheça o seu papel social enquanto trabalhador e produtor da riqueza material e cultural; entenda as relações sociais de poder, as ideologias que o alienam ou que o impulsionam. Contudo, ao se pensar a humanidade em sua coletividade e em suas particularidades, uma nova forma de pensar e promover o currículo para as diversidades e para a pluralidade emerge, com toda força, primeiro pelo currículo oculto, depois de forma mais sistematizada.

E, mesmo nessa condição, esse currículo, voltado para as singularidades, para as diferenças e para a pluralidade, tem se tornado cada vez mais relevante, uma vez que, mesmo diante de alguns retrocessos, as sociedades, formadas por seres humanos inacabados e conscientes da própria incompletude desbravam novos modos de ser, de existir e de promover uma polis sustentada nos ideais de liberdade, solidariedade, pluralidade, de valorização e respeito às diferenças, ou seja,

uma sociedade plenamente democrática. E a educação não está isenta desse processo.

Considerando essas ideias, apresentamos neste volume uma série de textos que discutem, na perspectiva curricular, os avanços e os retroprocessos na educação brasileira, alguns mais críticos, outros mais pedagógicos, mas iguais em importância, sobretudo, porque a Rede Federal acaba de completar seus quinze anos e, apesar de se apresentar como autônoma e democrática, encontra-se em fase de fortalecimento de sua identidade política. Diante do exposto, a coletânea “Ensino Médio Integrado: políticas, currículos e práticas” pretende contribuir com a Rede Federal para que ao fazer florescer as ideias, os princípios e os valores, se consolidem os fundamentos e as raízes dessa grande conquista social em relação à educação proposta pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases para o povo brasileiro, a partir da Lei 11.892 de 2008.

Referências

RAMOS, M. Ensino Médio Integrado: da conceituação à operacionalização. Cadernos de Pesquisa em Educação, v. 19, n. 39, p. 15–29, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos e identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Os organizadores

1

CURRÍCULO INTEGRADO COMO PROJETO DE EMANCIPAÇÃO: FUNDAMENTOS E RUPTURAS

Katia de Fatima Vilela

Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia Baiano

<https://orcid.org/0000-0003-1455-2087>

Andréia Rego da Silva Reis

Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia Baiano

<https://orcid.org/0009-0001-0129-9900>

Rodney Alves Barbosa

Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia Baiano

<https://orcid.org/0000-0002-6980-0749>

1. INTRODUÇÃO

Pensar o currículo integrado exige, antes de tudo, olhar para a formação humana como algo que ultrapassa as fronteiras dos conteúdos disciplinares. No Brasil, essa concepção tem sido tecida historicamente como resposta à fragmentação entre o saber técnico e o saber geral — uma separação que, não raro, atravessa o cotidiano de nossas escolas e os caminhos formativos da juventude trabalhadora.

A proposta de formação integral, que inspira o currículo integrado, busca justamente romper com essa lógica fragmentada. Ela convida à articulação entre saberes científicos, técnicos, culturais e sociais, reconhecendo, no ser humano, suas múltiplas dimensões: ontológica, histórica e política. Trata-se de uma proposta que não se reduz a uma estratégia pedagógica, mas se inscreve como projeto de sociedade.

No cenário brasileiro, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia — criados pela Lei nº 11.892/2008 — foram instituídos com a missão de tornar esse projeto possível. Ao integrarem o ensino médio à educação profissional, esses espaços colocam-se como arenas potentes para a construção de um currículo comprometido com a emancipação dos sujeitos e a transformação social.

No entanto, esse percurso está longe de ser linear. A história da educação profissional no país é atravessada por tensões e disputas que refletem projetos antagônicos de sociedade. A Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), por exemplo, ao instituir os itinerários formativos e flexibilizar os currículos, aprofundou a fragmentação dos saberes e ameaçou os princípios que sustentam a ideia de integração.

Mais recentemente, a promulgação da Lei nº 14.945/2024 reabriu o debate ao revogar dispositivos centrais da reforma anterior. Essa inflexão normativa devolve à agenda pública a urgência de reconstruir o projeto de educação integrada, ancorado na formação politécnica e na omnilateralidade como horizonte ético-político.

É nesse contexto que este capítulo se insere. Propomos aqui uma análise crítica dos desafios enfrentados pelos Institutos Federais na consolidação do currículo integrado, buscando evidenciar caminhos possíveis para que essa proposta não apenas sobreviva, mas floresça como um projeto pedagógico emancipatório, alicerçado no trabalho como princípio educativo e na superação da histórica dualidade que ainda marca, de forma profunda, a educação brasileira.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICO-POLÍTICOS DO CURRÍCULO INTEGRADO

A ideia de currículo integrado não nasce no vazio. Ela se alimenta de uma longa tradição crítica que questiona a forma como a educação tem sido organizada, sobretudo em sociedades marcadas por desigualdades estruturais. Entre os pensadores que pavimentaram esse caminho, destacam-se Marx e Gramsci, cujas

Contribuições ajudam a compreender por que a formação unilateral — voltada apenas à funcionalidade técnica — empobrece o potencial humano em sua totalidade.

Para Marx, uma educação emancipadora precisa desenvolver, de maneira articulada, os aspectos físicos, intelectuais, emocionais e sociais do ser humano. Isso implica—necessariamente—romper com a separação entre trabalho manual e intelectual, teoria e prática, ciência e experiência cotidiana. Gramsci, por sua vez, ao defender a “escola unitária”, reforça esse ideal ao propor

uma formação que capacite os sujeitos não apenas para o mundo do trabalho, mas sobretudo para a leitura crítica e a intervenção transformadora na realidade.

Nessa perspectiva, o currículo deixa de ser uma mera organização de conteúdos e passa a expressar um projeto de sociedade. Como afirmam autores como Sacristán (2000) e Pacheco (2017), ele é sempre político e histórico — um campo onde se disputam concepções de ser humano, de conhecimento e de mundo. O currículo integrado, nesse sentido, propõe-se a romper com a lógica da fragmentação e com a histórica dualidade que ainda separa a formação geral da formação técnica, especialmente no que se refere às juventudes das classes populares (Frigotto, 2001; Ciavatta, 2012).

Essa proposta ancora-se também no conceito de formação omnilateral, presente nos Manuscritos Econômico-Filosóficos de Marx (1982) e retomado por pensadores como Saviani (2003) e Frigotto (2001). Mais do que formar para o desempenho técnico, trata-se de formar sujeitos que pensem, sintam, analisem, criem e ajam no mundo — capazes de compreender as contradições que os cercam e de agir sobre elas.

Bernstein (1980), ao discutir a organização curricular, oferece também aportes valiosos. Ele defende que a quebra da rigidez disciplinar e a ampliação da autonomia pedagógica são condições para democratizar o acesso ao conhecimento. Em um tempo em que o mundo do trabalho exige flexibilidade, criatividade e pensamento crítico, esse olhar ganha ainda mais relevância.

É nesse horizonte que a proposta de currículo integrado ganha corpo na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, especialmente no âmbito da Rede Federal. Criada em 2008, a Rede traz como missão a formação integral articulada ao território, promovendo o diálogo entre ensino, pesquisa e extensão. O currículo integrado, aqui, não pode ser reduzido a um arranjo metodológico: é um projeto político-pedagógico que aposta na formação

humana plena e no compromisso com a transformação social.

Para isso, é preciso ir além dos muros disciplinares. A integração curricular convida ao diálogo entre saberes acadêmicos e populares, entre ciência e cultura, entre escola e comunidade. Como destacam Santomé (2013) e Fazenda (2008), é por meio de encontros reais entre diferentes campos do saber — mediados por situações concretas da vida — que se constrói uma formação significativa.

Mas essa integração não se realiza por decreto. Machado (2023) aponta que ela precisa ser princípio estruturante das ações pedagógicas e institucionais. Isso exige, entre outras coisas, repensar o tempo escolar, reconfigurar os espaços de aprendizagem, ressignificar as formas de avaliação e revisar os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) à luz dessa concepção.

O trabalho, nesse contexto, aparece não como um fim em si, nem como mera preparação para o mercado, mas como princípio educativo. É a mediação entre o sujeito e o mundo — é prática social, produção de sentidos, práxis. Quando atravessado pela ciência e pela reflexão crítica, o trabalho transforma-se em poderoso instrumento formativo (Moura, 2007; Frigotto, 2015).

É claro que essa proposta encontra resistências. Dourado (2024) e Frigotto e Dore (2022) lembram que tanto os marcos legais quanto as práticas escolares muitas vezes operam em sentidos contrários — ora por meio da padronização e do controle,

Ora, pela reprodução de práticas tecnicistas e descontextualizadas. Ainda assim, o currículo integrado continua sendo uma aposta necessária — uma aposta na escola pública como espaço de reinvenção, na docência como ato de liberdade e na educação como direito.

Para que essa aposta se materialize, os Institutos Federais precisam adotar políticas pedagógicas consistentes, garantir a formação crítica e continuada

dos docentes e, acima de tudo, ouvir com atenção as comunidades escolares. Afinal, são elas que, no cotidiano, com seus desafios e potências, constroem a educação que desejamos.

3. EXPERIÊNCIAS INSTITUCIONAIS DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR: AVANÇOS, LIMITES E RUPTURAS

Falar de currículo integrado é também falar de práticas vividas. Afinal, é no chão da escola — entre encontros, desencontros e reinvenções — que a proposta se concretiza ou se fragiliza. Nos Institutos Federais, essas experiências se manifestam de maneiras diversas, refletindo tanto o compromisso institucional com a formação integral quanto os limites impostos pelas condições reais de funcionamento das unidades.

No IF Baiano, por exemplo, algumas vivências têm se destacado justamente por promover essa articulação entre currículo e território. No Campus Uruçuca, o curso técnico em Agroecologia tem conseguido integrar ensino, pesquisa e extensão a partir de projetos desenvolvidos com agricultores familiares. Nessas experiências, o saber científico e o saber popular dialogam, abrindo espaço para que os estudantes se vejam como parte ativa da transformação social — e não apenas como receptores de conteúdo. Como mostra Fonseca (2020), essa vinculação com o território reconfigura o sentido da formação e fortalece a identidade da escola pública como espaço vivo de construção coletiva do conhecimento.

Outro exemplo marcante vem do Campus Senhor do Bonfim, onde a temática da segurança alimentar e nutricional foi tomada como eixo integrador de atividades interdisciplinares. A iniciativa envolveu docentes das áreas de Ciências Agrárias, Biologia e Sociologia, e os estudantes foram desafiados a investigar, debater e propor soluções para problemas concretos vivenciados em suas comunidades. Não se tratava apenas

de aprender conteúdos, mas de construir sentido para o que se aprendia a partir de vivências reais e coletivas (IF Baiano, 2023).

Ainda que potentes, essas práticas não estão isentas de desafios. Em muitos casos, a integração curricular ocorre de forma pontual e depende, quase sempre, do engajamento individual de docentes ou de pequenos grupos. Sem o devido respaldo institucional, iniciativas como essas correm o risco de se perder com o tempo, especialmente diante da sobrecarga de trabalho, da rotatividade de profissionais e da ausência de espaços permanentes para o planejamento coletivo. Além disso, o que se apresenta como interdisciplinaridade, em alguns contextos, não passa de uma justaposição de conteúdo, sem diálogo real entre os campos do saber.

Fora do IF Baiano, outras experiências têm buscado caminhos para consolidar a integração curricular. No Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), os projetos integradores foram institucionalizados como componente obrigatório dos cursos técnicos integrados. Essa medida tem favorecido a articulação entre ensino, pesquisa e extensão a partir de problemas reais vividos nas comunidades. Além disso, esse modelo incentiva o protagonismo estudantil e requer planejamento coletivo dos docentes — o que tem contribuído para ressignificar o papel da escola (Sant'ana; Henrique et al., 2020).

Contudo, mesmo em contextos nos quais a integração avança, os obstáculos permanecem. Disputas por carga horária, incompREENsões sobre o papel dos projetos integradores e resistência a romper com práticas tradicionais ainda são comuns. Isso mostra que a mudança não acontece de forma linear, tampouco sem conflitos. Trata-

se de um processo contínuo de negociação entre diferentes visões de educação, marcado por tensões institucionais, políticas e culturais.

É importante destacar que o avanço da

integração não depende da eliminação dos desafios, mas, sim, da construção de condições mínimas para enfrentá-los com intencionalidade. O que diferencia contextos mais favoráveis é a existência de ações coordenadas: formação docente alinhada à proposta, escuta ativa dos estudantes, espaços institucionais de planejamento e gestão comprometida com uma escola democrática e formadora.

A integração curricular, quando vivida como projeto coletivo, transforma o currículo em algo mais do que um arranjo de disciplinas — torna-se um projeto de mundo. E, embora as experiências ainda sejam, em muitos casos, pontuais, elas revelam que é possível — mesmo em meio às dificuldades — fazer diferente.

4. REFORMAS CURRICULARES E SUAS MARCAS NO COTIDIANO ESCOLAR: DO DESMONTE À RECONSTRUÇÃO

As reformas educacionais dizem muito mais do que aparecem. Elas são, em essência, expressões de projetos políticos de sociedade e deixam marcas profundas nos currículos, nas práticas pedagógicas e nos sentidos atribuídos à escola. No Brasil, as últimas décadas têm sido palco de intensas disputas entre diferentes concepções de educação — ora voltadas à formação integral e humanizadora, ora submetidas à lógica da empregabilidade imediata e da fragmentação do conhecimento.

A promulgação da Lei nº 13.415/2017, que instituiu a chamada Reforma do Ensino Médio, representou um desses momentos decisivos. Sob o discurso da “flexibilização” e da “modernização”, a reforma reconfigurou as bases da formação geral, fragmentando ainda mais os saberes e desestruturando as tentativas de construção de um currículo integrado. Com a introdução dos itinerários formativos, centrado em competências,

o modelo reforçou uma lógica tecnicista e utilitarista, esvaziando a escola de seu potencial formativo mais amplo.

Nos Institutos Federais, os efeitos dessa mudança não foram uniformes. Muitos resistiram à implementação imediata da reforma, tentando preservar o princípio da integração nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs). Ainda assim, a pressão normativa se intensificou: exigiu-se a reformulação das matrizes curriculares, a incorporação de dispositivos da BNCC e a adaptação a novas formas de avaliação. Essa conjuntura gerou inseguranças, tensionamentos internos e, em diversos casos, um sentimento de descontinuidade pedagógica entre equipes gestoras e docentes.

O IF Baiano ilustra bem essa tensão. Entre 2018 e 2022, diferentes Campi se viram obrigados a revisar seus PPCs à luz da BNCC, mesmo sem haver consenso sobre a pertinência dessa base curricular no contexto da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). Em alguns cursos, a interdisciplinaridade foi enfraquecida, componentes integradores foram desmontados e o currículo voltou a assumir uma feição compartmentalizada. Por outro lado, experiências de resistência também emergiram: Campi como Catu e Itapetinga conseguiram preservar, ainda que com limitações, projetos pedagógicos que reafirmavam a integração curricular como eixo estruturante (IF Baiano, 2023).

A revogação parcial da Reforma do Ensino Médio, consolidada com a promulgação da Lei nº 14.945/2024, representa, nesse contexto, uma inflexão importante. Mais do que um ajuste legal, a nova legislação recoloca em debate o que se espera da escola pública e da formação de nossos jovens. Ela sinaliza a retomada do compromisso com uma educação crítica, integral e contextualizada, exigindo dos Institutos Federais mais do que uma adaptação formal: exige uma postura política clara em

defesa da reconstrução.

Mas a história da educação brasileira mostra que mudanças legais, por si só, não garantem transformações concretas. Reformar leis é, sim, necessário — mas é no cotidiano da escola que a mudança se faz ou se esvazia. Nesse sentido, revisitar os PPCs, ouvir os estudantes, fortalecer a formação dos(as) docentes e reconstruir sentidos coletivos para o ato de educar são tarefas urgentes.

Como lembram Frigotto e Dore (2022), não basta revogar a norma que provocou o desmonte; é preciso reconstruir as bases que sustentam um projeto emancipador de educação. Isso significa desafiar mentalidades, superar práticas fragmentadas e afirmar a escola como lugar de produção de sentidos, de diálogo entre saberes e de resistência às lógicas que reduzem a formação a treinamentos para o mercado.

Hannecker (2016) oferece uma metáfora potente ao tratar da integração curricular como uma orquestra. Nessa imagem, os sujeitos, os tempos, os componentes e os espaços precisam estar afinados em torno de um mesmo projeto pedagógico. Sem essa afinação, o que poderia ser uma composição coletiva se transforma em ruído, e o ideal de formação omnilateral se perde entre formalismos vazios.

Diante disso, cabe aos Institutos Federais — enquanto instituições de Estado com responsabilidade social e autonomia pedagógica — assumir o protagonismo da reconstrução. Não basta revisar documentos ou ajustar planilhas. É preciso reencantar os projetos pedagógicos, reconectar a escola às juventudes e reabrir caminhos para uma educação pública que forme sujeitos críticos, criadores e historicamente situados.

5. ENTRE NORMAS E PRÁTICAS: AS TENSÕES DO CURRÍCULO INTEGRADO NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Ainda que o currículo integrado figure com destaque em documentos institucionais, discursos oficiais e Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), sua efetivação nas práticas cotidianas está longe de ser simples ou linear. O que se observa, na realidade dos Institutos Federais, é a persistência de um hiato entre o que se propõe no papel e o que, de fato, se realiza nas salas de aula.

Esse descompasso não pode ser explicado apenas por questões estruturais. Ele está enraizado em disputas epistemológicas, culturais e políticas que atravessam o fazer pedagógico e moldam a cultura institucional. Em muitos cursos técnicos integrados, por exemplo, ainda prevalece uma organização curricular marcada pela fragmentação disciplinar, por horários engessados e por avaliações focadas na memorização de conteúdos isolados. A interdisciplinaridade, embora amplamente mencionada nos documentos, raramente se materializa em práticas integradoras contínuas e significativas.

Como já apontava Sacristán (2000), o currículo vivido pelos sujeitos da escola muitas vezes se distancia — e muito — do currículo prescrito. No caso da EPTNM, esse distanciamento é acentuado pela dualidade histórica entre formação geral e formação técnica, que ainda marca, com força, o cotidiano dos Campi.

No IF Baiano, essa tensão é perceptível em várias unidades. Campi como Valença, Santa Inês e Itaberaba vêm buscando, de forma recorrente, alinhar os planos de ensino à proposta de integração curricular. Para isso, têm investido em jornadas pedagógicas, projetos interdisciplinares e ações de formação docente. No entanto, os próprios relatos dos núcleos pedagógicos (IF Baiano, 2023) revelam as dificuldades de sustentar essas ações ao longo do ano: sobrecarga de trabalho, rotatividade de professores e falta de uma cultura

institucional consolidada de planejamento coletivo acabam por fragilizar iniciativas que, em muitos casos, nascem da motivação e do esforço individuais.

Outro aspecto que compromete a efetivação da integração está na própria estrutura da matriz curricular. Em diversos cursos, os componentes técnicos continuam sendo ofertados de forma apartada das disciplinas da base comum, dificultando o diálogo entre os saberes. Soma-se a isso a pressão por resultados, imediatos — vindos de avaliações externas ou da demanda por rápida inserção dos estudantes no mercado de trabalho —, o que tende a reforçar uma concepção utilitarista da formação, em detrimento de sua dimensão integral.

No campo da gestão, os efeitos também são ambíguos. Em alguns contextos, gestores têm atuado como agentes catalisadores da mudança, criando condições para o planejamento coletivo e incentivando práticas inovadoras. Em outros, a lógica burocrática prevalece, e a integração curricular é tratada como um acessório, algo “que dá muito trabalho” e “não cabe na rotina”, e não como eixo estruturante do projeto educativo. Quando isso acontece, a potência da proposta se esvazia.

Apesar desses entraves, há experiências que inspiram. Docentes têm se mobilizado para criar espaços de integração real, por meio de oficinas temáticas, componentes integradores, projetos com base territorial e ações que envolvem múltiplas áreas do conhecimento. No Campus Guanambi, por exemplo, um projeto colaborativo envolvendo professores de Matemática, Sociologia e Zootecnia trouxe a agroecologia como eixo para debates, análises de dados e práticas laboratoriais. Embora pontual, essa experiência mostra que a integração curricular é possível quando há intencionalidade, diálogo e apoio institucional (IF Baiano, 2023).

O que essas vivências nos ensinam é que a consolidação do currículo integrado demanda mais do que boa vontade. Ela requer tempo institucionalizado

para planejamento, formação continuada com base em teorias críticas do currículo, incentivo à pesquisa-ação e, sobretudo, valorização da autonomia docente. Também exige um olhar institucional comprometido: que veja na integração não apenas uma diretriz, mas uma escolha ética e política.

No Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), por exemplo, o ensino técnico integrado tem sido pensado a partir de processos coletivos de reflexão e ruptura com modelos tradicionais. A aposta em transdisciplinaridade, em materiais didáticos integradores e na articulação entre ensino médio e educação profissional mostra resultados positivos. Castaman e Hannecker (2017) destacam que esses avanços não são obra do acaso: eles dependem de um projeto pedagógico claro, de intencionalidade e da superação de resistências que muitas vezes se repetem como herança institucional.

O que está em jogo, afinal, é mais do que a integração de conteúdos. É a construção de uma escola que compreenda o currículo como espaço de disputas e possibilidades. Como argumenta Machado (2023), romper com práticas fragmentadas não se limita a mudar legislações ou redigir novos PPCs. É preciso abrir as escolas ao diálogo, criar espaços de escuta, fomentar a cooperação entre docentes e reconhecer os estudantes como sujeitos históricos, capazes de co-construir o processo formativo.

Superar as tensões entre norma e prática é tarefa coletiva. Requer coragem para reconhecer as contradições, e compromisso ético-político para, a partir delas, construir novos caminhos.

6. DESAFIOS E CAMINHOS POSSÍVEIS: ESTRATÉGIAS PARA CONSOLIDAR A INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Falar em consolidação do currículo integrado é, em grande medida, assumir que ainda estamos em processo — e que esse processo exige mais do que

boas intenções ou menções em documentos. Trata-se de uma travessia complexa, que demanda rupturas epistemológicas, coragem institucional e, sobretudo, coerência entre o que se defende nos discursos e o que se constrói no cotidiano pedagógico.

Os desafios, sabemos, são muitos e, em boa parte, persistem há anos. Ainda é comum encontrar currículos marcados pela compartmentalização dos saberes, formações docentes que pouco dialogam com os princípios da integração, falta de tempo institucionalizado para o planejamento coletivo e rotatividade de profissionais que descontinua processos em curso. Soma-se a isso a escassez de formações continuadas voltadas à pedagogia da alternância e à integração crítica com o território — elementos essenciais quando falamos de uma educação verdadeiramente emancipadora.

Como lembra Hannecker (2016), não se trata apenas de mudar a organização das disciplinas, mas de construir um projeto formativo que rompa com a lógica de formação voltada exclusivamente para o mercado. Esse movimento implica envolver, de maneira ativa, gestores, docentes e estudantes, em práticas democráticas que articulem escola, família e território. Também requer investimentos públicos contínuos e compromissados com a transformação da escola, para além das respostas imediatistas.

Apesar dos obstáculos, há caminhos possíveis — muitos deles já sendo trilhados em diferentes contextos. Abaixo, destacamos seis estratégias concretas que podem fortalecer a integração curricular:

a) Planejamento coletivo institucionalizado:

A integração curricular precisa de tempo e espaço para acontecer. Não nasce do improviso nem da soma de esforços isolados. Alguns Campi, como Itapetinga e Serrinha (IFBaiano,2023), vêm institucionalizando semanas de articulação pedagógica, favorecendo encontros entre

docentes de diferentes áreas e fomentando a construção de projetos interdepartamentais.

b) Formação docente com foco na integração:

É essencial criar espaços permanentes de formação continuada voltados aos fundamentos do currículo integrado, à pedagogia da alternância e à interdisciplinaridade. Grupos de estudos, oficinas e intercâmbios entre Campi podem potencializar esses processos. No IF Farroupilha, jornadas pedagógicas específicas sobre práticas integradoras têm mobilizado e sensibilizado docentes e técnicos (SANTOMÉ, 2013).

c) Inclusão de componentes integradores no currículo:

A criação de disciplinas como “Projeto Integrador”, “Oficina Interdisciplinar” ou “Práticas de Campo” pode ser um recurso potente para fomentar o diálogo entre áreas, incentivar o protagonismo estudantil e aproximar o currículo da realidade dos territórios. No Campus Bom Jesus da Lapa (IF Baiano, 2023), tais iniciativas vêm promovendo experiências significativas com feiras agroecológicas e ações voltadas à saúde pública.

d) Fortalecimento da escuta e do protagonismo estudantil:

A integração ganha sentido quando parte das realidades e dos interesses juvenis. Promover rodas de conversa, assembleias escolares e metodologias participativas é fundamental para envolver estudantes na construção do currículo. Como defendem Freire (1996) e Santomé (2013), reconhecer os estudantes como sujeitos históricos e coautores do processo educativo é essencial para construir uma escola mais viva e libertadora.

e) Revisão dos PPCs com base na Lei nº 14.945/2024:

A nova legislação não deve ser tratada apenas como um ajuste técnico. Ela representa uma chance

concreta de reconstruir os currículos a partir de fundamentos críticos, democráticos e contextualizados. Mais do que atualizar palavras nos documentos, é preciso garantir que o princípio da integração esteja presente em todas as dimensões da proposta pedagógica — da avaliação à extensão.

f) Valorização das iniciativas locais:

As boas práticas já existentes nos Campi precisam ser reconhecidas, sistematizadas e compartilhadas. Editais internos, bancos de práticas, encontros de trocas pedagógicas e apoio à publicação de relatos são caminhos para consolidar uma cultura institucional de valorização da integração. O IFRN, por exemplo, tem apostado na institucionalização de projetos integradores com carga horária específica e ampla divulgação das experiências (Sant'ana; Henrique et al., 2020).

Como bem apontam Dourado e Santo (2023), o currículo integrado precisa ser vivido e ressignificado no dia a dia da escola. Quando essas estratégias se conectam a processos de ação-reflexão-ação — nos termos de Paulo Freire (1996) — passam a ter sentido real para quem educa e para quem aprende. Fortalecer a integração curricular, nesse contexto, é mais do que cumprir uma diretriz: é afirmar a escola como espaço de escuta, criação e transformação.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo nasceu de uma inquietação que, embora recente em sua forma, carrega raízes profundas: como manter viva — e possível — a proposta de currículo integrado diante das tantas idas e vindas que marcam a política educacional brasileira? A revogação parcial da Reforma do Ensino Médio, promovida pela Lei nº 14.945/2024, reacendeu esse debate e nos convocou, mais uma vez, a revisitar fundamentos, tensões e práticas

que sustentam ou fragilizam esse projeto formativo.

Ao longo do texto, buscou-se evidenciar que, embora haja avanços normativos importantes, a efetivação da integração curricular continua enfrentando desafios recorrentes: a fragmentação do saber; a falta de tempo e de espaço para o planejamento coletivo; a rotatividade de professores; a ausência de formações consistentes; e, não raro, a incompreensão do que realmente significa integrar.

As experiências vividas nos Campi do IF Baiano mostram, contudo, que há caminhos possíveis. Quando prevalecem diálogo entre os saberes, vínculos com o território e compromisso com as juventudes, práticas integradoras florescem — mesmo em meio às adversidades. O que essas vivências nos revelam com força é que não basta incluir a palavra “integrado” nos documentos: é preciso garantir que ela ganhe corpo e sentido no cotidiano pedagógico.

O currículo integrado não é uma metodologia qualquer, tampouco um modismo pedagógico. Ele é, antes de tudo, um projeto de sociedade — um projeto que se contrapõe à lógica tecnocrática e mercadológica e aposta na formação de sujeitos críticos, historicamente situados e capazes de compreender e transformar o mundo. Sustentar essa aposta exige coragem para romper com modelos ainda dominantes e compromisso ético-político com uma escola pública emancipadora.

Os Institutos Federais, como políticas de Estado, têm papel central nessa travessia. Ao reafirmar o currículo integrado como eixo estruturante de seus projetos pedagógicos, reafirmam também a escola como território de humanização, liberdade e justiça social. É essa a missão que os atravessa — e que os distingue.

Por fim, como sugestões para futuras investigações, destacam-se algumas frentes que merecem atenção:

O papel das coordenações pedagógicas na

- mediação entre currículo e prática docente; Os impactos concretos da nova legislação na
- reelaboração dos PPCs; As estratégias institucionais adotadas em
- diferentes IFs para consolidar a integração, especialmente em territórios marcados por vulnerabilidades sociais;
- As formas pelas quais o protagonismo estudantil
- tem impulsionado práticas interdisciplinares e inovadoras.

A integração curricular, entendida como síntese pedagógica da formação humana, não é uma utopia inalcançável — é uma travessia possível e necessária, que só se realiza coletivamente, com escuta, coragem e esperança. Porque educar, nesse contexto, é também um gesto político de acreditar na possibilidade de outro mundo — mais justo, mais crítico e mais humano — a partir da escola.

REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, Basil. **Class, codes and control**. London: Routledge and Kegan Paul, 1980.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as diretrizes e bases da educação nacional para dispor sobre a reforma do ensino médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 3 de junho de 2024**. Revoga dispositivos da Lei nº 13.415/2017 e redefine a organização curricular do ensino médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 jun. 2024.

CASTAMAN, A. S.; HANNECKER, L. A. Currículo integrado: pensando o ensino integrado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil. **Educitec: Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 3, n. 5, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.31417/educitec.v3i05.245>. Acesso em: 28 jun. 2025.

CASTRO, Ana Caroline; DUARTE NETO, Washington Luiz. **Práticas pedagógicas e currículo integrado no ensino médio técnico**. João Pessoa: EdUEPB, 2021. ISBN 978-65-86356-13-5.

CIAVATTA, Maria. Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 681-705, jul./set. 2012. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300005>.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Educação e sociedade: resistências e projetos emancipatórios**. São Paulo: Cortez, 2024. ISBN 978-65-7990-297-2.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2008. ISBN 978-85-308-0445-5.

FONSECA, Priscila Silva da. **Jornal Tessituras entre redes e malhas**: uma roda de conversa sobre o currículo integrado do curso técnico em agropecuária do IFBA. 2020. 159 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal da Bahia, Salvador, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura). ISBN 978-85-219-0246-5.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: entre a dualidade e a negação da dualidade. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. ISBN 978-85-249-1116-0.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A educação profissional no Brasil**: entre a dualidade e a negação da dualidade estrutural. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2015. ISBN 978-85-249-2014-8.

FRIGOTTO, Gaudêncio; DORE, Gabriel. Currículo integrado e desafios contemporâneos na educação profissional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, e024473, 2022. <https://doi.org/10.1590/es.264508>.

HANNECKER, Lenir A. **Compreensão de currículo na Educação Profissional**: possibilidades e tensões do Ensino Médio Integrado. Saarbrücken: CEA – Novas Edições Acadêmicas, 2016. ISBN 978-3-330-77238-2.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO. **Projeto Político-Pedagógico Institucional – Campus Itapetinga**. Itapetinga, 2015. Disponível em: https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/itapetinga/files/2015/10/Projeto-Politico-Pedagogico_PPP_do-Campus-Itapetinga.pdf. Acesso em: 27 jun. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO. **Projeto Político-Pedagógico do Curso Técnico em Agroecologia**

– **Campus Bom Jesus da Lapa.** Bom Jesus da Lapa, 2016. Disponível em: https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/lapa/files/2016/03/PPC_AGROECOLOGIA_INTEGRADO_--_2017.pdf. Acesso em: 27 jun. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÉNCIA E TECNOLOGIA BAIANO. **Educação profissional no território do Sisal: vivências e saberes em extensão, ensino e pesquisa.** Organização: SANTOS, G. J. dos; OLIVEIRA, I. J. de. Serrinha: IF Baiano, 2023. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2023/10/EBOOK_Educacao-Profissional-no-Territorio-do-SISAL.pdf. Acesso em: 27 jun. 2025.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Integração curricular na educação profissional:** desafios e possibilidades. Belo Horizonte: UFMG, 2023. ISBN 978-65-86376-85-0.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 1982. ISBN 978-85-7559-051-7.

MOURA, Dante Henrique. Currículo integrado: formação humana e omnilateralidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1174, out. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400013>.

PACHECO, José Augusto. **Curriculum:** teoria e história. 4. ed. Porto Alegre: Penso, 2017. ISBN 978-85-7677-639-2.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. ISBN 978-85-7307-390-6.

SANT'ANA, Henrique R.; HENRIQUE, Ana C. L. et al. **Curriculum integrado:** desafios e possibilidades. Brasília: CONIF, 2020. ISBN 978-65-990012-2-0.
SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 2013. ISBN 978-85-7307-930-4.

SAVIANI, Derméval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. ISBN 978-85-7526-081-6.

2

DO CONCEITO À PRÁTICA: A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO IFNMG

Celimar Reijane Alves Damasceno Paiva
IFNMG-Campus Januária
<https://orcid.org/0000-0003-2296-6204>

Lílian Isabel Ferreira Amorim
IFNMG-Campus Januária
<https://orcid.org/0000-0002-5442-9959>

1. INTRODUÇÃO

A defesa dos currículos integrados na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica está ancorada em uma concepção de educação comprometida com a formação integral¹. Esta concepção opõe-se à lógica fragmentada e funcionalista da educação que historicamente separou a formação geral da formação profissional, especialmente nos países com altos níveis de pobreza e desigualdade de renda.

O projeto de Ensino Médio Integrado (EMI) nos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica constitui uma proposta de experiências educacionais no Brasil. Diferentemente de propostas fragmentadas entre formação geral e técnica, o EMI propõe uma articulação intencional entre saberes científicos, tecnológicos, culturais e do mundo do trabalho, visando à formação humana integral dos jovens. No entanto, apesar dos avanços institucionais e normativos, observa-se um tensionamento constante entre o projeto pedagógico emancipador defendido por educadores críticos e as pressões externas por uma formação cada vez mais alinhada às demandas imediatistas do mercado de trabalho, especialmente após a reforma do Ensino Médio de acordo a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017). Esse cenário impõe desafios à consolidação dos currículos

¹ SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008, p. 60. “[...] a educação escolar deve se constituir como mediação consciente, sistemática e intencional da prática social, visando à formação omnilateral do ser humano, ou seja, ao desenvolvimento de todas as suas potencialidades, integrando trabalho manual e intelectual, teoria e prática, ciência e cultura.”

integrados como projeto formativo contra-hegemônico e socialmente referenciado.

Neste contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar criticamente a implementação dos currículos integrados na Rede Federal, tomando como referência a concepção de formação integral e a centralidade do trabalho como princípio educativo. Busca-se compreender em que medida as práticas curriculares efetivadas nas unidades dos Institutos Federais têm conseguido materializar os pressupostos da integração entre ciência, cultura, tecnologia e formação ética e cidadã, tal como previsto nos documentos orientadores da política educacional da Rede. A pesquisa também se propõe a identificar os limites e as potencialidades desse modelo no enfrentamento das desigualdades educacionais e na promoção do desenvolvimento regional sustentável.

A metodologia a ser adotada será de natureza qualitativa e utilizará como procedimentos a análise documental e bibliográfica, com base em legislações educacionais, diretrizes curriculares, projetos pedagógicos de cursos (PPCs), além de obras de autores críticos do campo da Educação Profissional e Tecnológica. A pesquisa propõe analisar experiências institucionais selecionadas no IFNMG/campus Januária. O critério de escolha foi de uma instituição de Educação Profissional que oferece o EMI, requisito atendido pelo Campus. Na Instituição, propomos uma análise dos PPCs e aplicação de questionários para professores atuantes no EMI, tanto das áreas de formação geral e profissional. O percurso investigativo, visa problematizar as contradições e disputas em torno da materialização do projeto integrado.

2. DESENVOLVIMENTO DO TEMA

2.1 A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO INTEGRADO COMO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

O currículo integrado, tal como proposto nos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, é parte de um projeto educativo que rompe com a dualidade estrutural da educação brasileira, superando a dicotomia entre formação geral e profissional. Essa concepção está baseada na perspectiva da formação Integral, defendida por autores como Saviani (2007), Frigotto (2001), Ramos (2008) e Ciavatta (2004), que toma o trabalho como princípio educativo, articulando ciência, cultura, técnica e ética em um mesmo projeto formativo.

Nos documentos orientadores da Rede Federal, como os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio Integrado (Brasil, 2013), a Resolução CNE/CEB nº 6/2012 (Brasil, 2012) e a Resolução CNE/CP nº 1/2021 (Brasil, 2021), destaca-se que a formação integrada deve articular ciência, trabalho, tecnologia e cultura, promovendo o desenvolvimento de competências que extrapolam o domínio técnico-operacional. Essa proposta implica em rever o papel dos componentes curriculares, reorganizar os tempos e espaços escolares, e repensar as práticas pedagógicas, valorizando o trabalho interdisciplinar e a centralidade da pesquisa como princípio educativo.

Mais do que uma inovação pedagógica, o currículo integrado é uma escolha ética e política, voltada à formação de sujeitos capazes de compreender e intervir criticamente na realidade social. Sua concepção dialoga com o projeto histórico de escola unitária, defendido por Gramsci (2001), na qual todos os jovens tenham acesso ao saber científico, ao mesmo tempo em que compreendam os fundamentos do mundo do trabalho, como condição de emancipação.

2.2 PRINCÍPIOS ESTRUTURANTES DOS CURRÍCULOS INTEGRADOS NA REDE FEDERAL

2.2.1 FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E A CENTRALIDADE DO TRABALHO

A formação humana integral constitui um princípio estruturante do currículo integrado. Ela pressupõe o desenvolvimento das dimensões intelectual, física, cultural, afetiva, ética e técnica dos sujeitos, e não apenas sua preparação para o mercado de trabalho. “O trabalho é compreendido como categoria ontológica fundante do ser social, pois é por meio dele que o ser humano se produz e se humaniza na relação com a natureza e com os outros seres humanos” (Frigotto, 2011, p. 58). Quando tomado como princípio educativo, o trabalho permite a articulação entre teoria e prática, saber e fazer, ciência e técnica, rompendo com a fragmentação do conhecimento.

Saviani (2007), ao tratar da pedagogia histórico-crítica, reforça a centralidade do conhecimento sistematizado como instrumento de mediação entre o sujeito e a realidade. A educação, neste sentido, não deve apenas adaptar o indivíduo ao mundo do trabalho, mas permitir-lhe compreendê-lo criticamente e transformá-lo. É nessa direção que o currículo integrado deve ser compreendido: como um meio de democratização do saber e de construção da autonomia intelectual dos educandos.

Ramos (2014) propõe a superação da divisão social entre “quem pensa” e “quem executa”, afirmando que o currículo integrado deve garantir acesso a todos os saberes sistematizados e culturais, em uma perspectiva que valorize a história, a memória e a diversidade dos sujeitos

2.2.2. A DUALIDADE ESTRUTURAL E A EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

A proposta do Ensino Médio Integrado (EMI) surgiu como uma estratégia para superar a histórica dualidade estrutural que caracteriza a educação

brasileira, marcada pela separação entre formação geral e formação para o trabalho. No entanto, essa superação ainda encontra obstáculos na materialização curricular dos cursos técnicos integrados ofertados pelos Institutos Federais. A dualidade estrutural, conceito desenvolvido por Florestan Fernandes (1975), expressa a coexistência de dois sistemas educacionais distintos: um voltado às elites, com formação propedêutica e acesso ao ensino superior; outro destinado às classes populares, com caráter instrumental e preparação para o trabalho imediato.

No contexto do EMI, essa lógica dual se manifesta, muitas vezes, na própria organização curricular, em que os componentes da formação técnica assumem maior carga horária, maior número de módulos e, frequentemente, maior centralidade na vivência estudantil. Essa predominância pode refletir uma reedição da formação “para o mercado”, sob a roupagem contemporânea da educação tecnológica, termo que, se por um lado pode representar a integração entre ciência, técnica e cultura, por outro, na prática curricular, tende a ser restrita à aprendizagem de competências técnicas vinculadas às demandas produtivas locais ou regionais (Frigotto, 2006; Ramos, 2011).

Autores como Pacheco e Pereira (2012) apontam que a ênfase em competências específicas nos currículos técnicos pode reforçar a fragmentação entre saberes e a hierarquização entre a formação técnica e a formação geral. A educação tecnológica, nesses casos, se afasta de sua perspectiva crítica e formadora, tornando-se um espaço de adestramento para tecnologias específicas, desarticuladas da compreensão mais ampla da ciência, do trabalho e da sociedade.

O currículo do EMI, ao manter tal separação implícita, ainda que sob a formalidade de uma “integração”, revela a persistência da dualidade. A integração prevista nos marcos normativos, como o Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004 (Brasil, 2004) e o Catálogo Nacional de

Cursos Técnicos (Brasil, 2020) é frequentemente esvaziada de sentido quando não há um projeto pedagógico comprometido com a articulação entre os saberes. Assim, o que se observa é um processo em que a educação tecnológica cumpre um papel funcionalista, instrumental, subordinado à lógica produtivista, em vez de assumir um papel formativo, reflexivo e crítico (Kuenzer, 2007; Saviani, 2008).

Superar essa dualidade exige que a educação tecnológica seja compreendida como parte da formação integral do estudante, integrando conteúdos das ciências naturais e humanas, das linguagens, das tecnologias e das práticas sociais. Isso implica repensar o currículo para além da simples justaposição de disciplinas ou do atendimento a exigências legais, assumindo a integração como princípio educativo e político-pedagógico.

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil, sobretudo a partir de 2008, viabilizou experiências curriculares que buscaram materializar esse projeto formativo. No entanto, a efetivação da educação Tecnológica ainda enfrenta limites estruturais, culturais e políticos, agravados pelas reformas educacionais recentes, como a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) que aprofundam a fragmentação curricular e a lógica da flexibilização.

2.2.3 INTEGRAÇÃO COM O TERRITÓRIO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL

A Base Nacional Comum Curricular da Educação Profissional e Tecnológica (BNCC-EPT), assim como os Referenciais Curriculares da Rede Federal, reafirma a relevância de currículos que estejam articulados às especificidades dos territórios, às vivências juvenis e às dinâmicas de desenvolvimento local. Essa perspectiva parte do reconhecimento de que a formação profissional e tecnológica deve estar ancorada na realidade concreta

dos sujeitos e contextos em que se insere, contribuindo para uma educação socialmente referenciada e transformadora.

No entanto, a fragmentação das políticas educacionais e os efeitos da Reforma do Ensino Médio têm comprometido essa proposta integradora, gerando ambivalências e tensões que precisam ser analisadas à luz da teoria crítica da educação. A substituição da base comum por itinerários formativos, aliada à lógica da flexibilização curricular, enfraquece a articulação entre formação geral e profissional, e dificulta o enraizamento do currículo nas necessidades reais dos territórios.

Nos Institutos Federais, o currículo integrado está diretamente vinculado à função social dessas instituições, que consiste em promover o desenvolvimento local, regional e nacional por meio de uma formação contextualizada, interdisciplinar e sensível às realidades juvenis. Como afirma Ramos (2008), o Ensino Médio Integrado deve dialogar com os contextos socioeconômicos e culturais nos quais os estudantes estão inseridos, articulando-se às políticas públicas e respondendo às demandas locais, de modo a consolidar-se como política de Estado.

Essa articulação entre currículo e território fortalece o sentido formativo da escola, amplia o pertencimento dos estudantes e potencializa o impacto social da educação, fazendo com que o conhecimento produzido e compartilhado nas instituições federais contribua efetivamente para a transformação das comunidades em que estão inseridas.

2.3 DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DOS CURRÍCULOS INTEGRADOS

2.3.1 CONTRADIÇÕES ENTRE PROJETO POLÍTICO E PRÁTICAS ESCOLARES

Apesar da clareza conceitual que sustenta

o EMI nos marcos legais e teóricos, sua efetivação nas unidades da Rede Federal tem se deparado com inúmeros desafios. Uma das contradições centrais está no descompasso entre a concepção integradora do currículo e as condições objetivas de sua implementação. A fragmentação disciplinar, a ausência de planejamento pedagógico coletivo, a sobrecarga docente e a escassez de políticas de formação continuada comprometem a articulação entre as áreas de conhecimento. Como destacam Oliveira (2010) e Machado (2018), a integração curricular requer intencionalidade política e pedagógica, planejamento coletivo e compromisso institucional. Esses autores enfatizam que, sem uma política institucional com objetivos claros, o currículo integrado tende a ser reduzido a uma justaposição de disciplinas, esvaziando seu caráter formativo e sua potência transformadora.

2.3.2 PRESSÕES EXTERNAS E EFEITOS DO NOVO ENSINO MÉDIO

A alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promovida pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), instituiu uma profunda reformulação do Ensino Médio, substituindo o modelo curricular único pela adoção de itinerários formativos. Com isso, a base comum foi reduzida e a formação técnica e profissional passou a ser considerada como uma das finalidades centrais dessa etapa da educação básica.

Segundo Ramos (2008), esse processo de reformulação retoma uma lógica educacional dualista historicamente presente no Brasil desde a década de 1930, ao reforçar a separação e a hierarquização entre a formação geral e a formação profissional. Tal lógica compromete o princípio da formação integral que fundamenta o Ensino Médio Integrado (EMI), ao restringir o acesso dos estudantes ao conhecimento científico, técnico e humanístico de forma articulada.

Com a revogação parcial da reforma, a partir da tramitação do Projeto de Lei nº 5230/2023 (Brasil, 2023) houve uma reabertura do debate público em torno da valorização da formação integral e da função social do Ensino Médio. No entanto, mesmo diante dessas mudanças, os Institutos Federais continuam a enfrentar uma posição ambígua: por um lado, sofrem pressões para adaptar seus currículos aos novos marcos normativos; por outro, procuram preservar sua identidade institucional, alicerçada na proposta do currículo integrado e na articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

Essa conjuntura tem imposto novos desafios à consolidação do EMI na Rede Federal. A flexibilização curricular, a redução da carga horária destinada à formação geral e o avanço da lógica dos itinerários formativos têm exigido a reconfiguração de projetos pedagógicos, muitas vezes em tensionamento com a concepção crítica e emancipadora que orienta o projeto político-pedagógico dos Institutos Federais.

Ramos (2008) alerta para os riscos de esvaziamento do EMI diante das reformas de orientação neoliberal, que, aliadas às fragilidades institucionais e às resistências ideológicas, podem neutralizar o caráter transformador da proposta integrada, comprometendo seu potencial de promover uma educação pública, democrática e socialmente referenciada.

2.3.3 AVALIAÇÕES EXTERNAS E A REPRODUTIBILIDADE DO CURRÍCULO

A presença de exames nacionais padronizados, como o ENEM, tem induzido escolas e docentes a priorizarem conteúdos cobrados nesses exames, em detrimento de uma formação contextualizada e crítica. Isso reforça práticas tradicionais, fragmentadas e voltadas ao desempenho individual, dificultando a consolidação de propostas curriculares interdisciplinares e territorializadas.

Esse fator, aliado à adoção do Novo Ensino Médio em outras redes, tem gerado pressões para a reconfiguração dos currículos nos Institutos Federais, ameaçando a coerência e a identidade do projeto integrado.

2.4 POTENCIALIDADES DO CURRÍCULO INTEGRADO NA FORMAÇÃO CRÍTICA E EMANCIPATÓRIA

Apesar dos desafios, é possível vislumbrar na Rede Federal a existência de experiências bem-sucedidas de consolidação dos currículos integrados em diversos campus. Essas iniciativas evidenciam que, quando há compromisso político-institucional, planejamento pedagógico coletivo e disposição para a inovação, é possível implementar práticas curriculares que integrem conhecimentos de forma contextualizada, interdisciplinar e socialmente referenciada.

Entre as estratégias que têm favorecido essa construção destacam-se os projetos integradores, a pesquisa como prática pedagógica, as ações de extensão e as metodologias centradas na realidade dos estudantes e nos territórios onde estão inseridos. Tais práticas promovem um currículo que ultrapassa a mera organização de conteúdos e se configura como instrumento de transformação social e de fortalecimento da cidadania.

Nesse sentido, os currículos integrados na Rede Federal não apenas respondem aos desafios contemporâneos da educação profissional, mas também expressam um projeto formativo orientado por valores emancipatórios. Ao reivindicar um novo paradigma educacional, pautado na equidade, na justiça social e no desenvolvimento regional sustentável, reafirmam seu potencial como proposta pedagógica contra-hegemônica. No entanto, para que esse projeto avance e se consolide como uma política de Estado, é fundamental

investir na articulação entre formação docente crítica, gestão curricular democrática, participação ativa dos estudantes e engajamento institucional contínuo.

2.5. SOBRE A UTILIZAÇÃO DA IA (INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL)

A Inteligência Artificial, ChatGPT, foi utilizada na busca por autores e seus artigos relacionados com o tema proposto. Após a escrita, solicitamos correções gramaticais, coesão e coerência referente ao texto.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propõe a analisar criticamente a implementação dos currículos integrados na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com ênfase no IFNMG – Campus Januária. Parte-se da concepção de formação integral, da politecnia e da centralidade do trabalho como princípio educativo, reconhecendo que o Ensino Médio Integrado (EMI) constitui não apenas uma inovação curricular, mas uma ação ética, política e pedagógica comprometida com a emancipação humana e o desenvolvimento social.

Com base na fundamentação teórica e futura análise do contexto institucional, espera-se evidenciar que a consolidação dos currículos integrados exige não apenas marcos legais favoráveis, mas também a efetivação de práticas pedagógicas coerentes, gestão democrática e compromisso coletivo com a integração entre saberes científicos, técnicos, culturais e territoriais. A proposta investigativa, ainda em andamento, buscará identificar os limites e as potencialidades da materialização do EMI, especialmente em sua articulação com as políticas públicas, o território e as condições reais de oferta na rede federal.

Embora os resultados ainda não estejam

consolidados, esta investigação já aponta para a urgência de políticas institucionais que fortaleçam a formação docente continuada, o planejamento pedagógico integrado e a valorização de práticas educativas voltadas à formação crítica e à permanência dos estudantes. O estudo também pretende colaborar com o debate sobre a necessidade de consolidar o EMI como uma política de Estado voltada à formação integral, ao enfrentamento das desigualdades educacionais e à promoção do desenvolvimento regional sustentável.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.** 4. ed. Brasília, DF: MEC, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Referenciais curriculares para o ensino médio integrado.** Brasília, DF: MEC/Setec/DEI, 2013. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/introduc.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2025.

BRASIL. Projeto de Lei nº 5.230, de 2023. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**), definindo diretrizes para o ensino médio e outras alterações legislativas. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2399598>. Acesso em: 9 ago. 2025.

CIAVATTA, Maria. **A escola e o conhecimento do mundo do trabalho.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 87, p. 1177-1195, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400010>. Acesso em: 16 jul. 2025.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 83-106.

FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil.** São Paulo: Editora Nacional, 1975.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida.** Petrópolis: Vozes, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: entre a dualidade e a exclusão social.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: educação e lógica da economia.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação omnilateral.** In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro; São Paulo: EPSJV; Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Autores Associados, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excluente.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1159-1186, out. 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Política educacional e trabalho docente: entre a proletarização e a profissionalização.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PACHECO, Eliezer; PEREIRA, Marilei. **A reforma da educação profissional e a dualidade estrutural da educação brasileira.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Autêntica, 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. **Educação profissional e tecnológica: políticas e sujeitos.** São Paulo: Cortez, 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional.** São Paulo: Cortez, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. **Integração entre ensino médio e educação**

profissional: cultura, trabalho, ciência e tecnologia no currículo. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (orgs.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Autores Associados, 2008. p. 17-38.

RAMOS, Marise Nogueira. **Políticas de currículo para o ensino médio: perspectivas históricas e tendências atuais.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 88, p. 1141-1162, 2004.

SAVIANI, Demeval. **Escola e democracia.** Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Demeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

3

ITINERÁRIOS FORMATIVOS DE APROFUNDAMENTO NO ENSINO MÉDIO: A FALSA PROMESSA DE INTEGRAÇÃO

Rosa Amélia Pereira da Silva

Instituto Federal de Brasília

<https://orcid.org/0000-0001-8949-0883>

Irene Galindo Chagas

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

<https://orcid.org/0009-0004-7488-3448>

Laís Valeriano Nunes

Instituto Federal de Brasília

<https://orcid.org/0009-0000-8223-537X>

Ursulina Ataíde Alves

Instituto Federal Norte de Minas Gerais

<https://orcid.org/0000-0002-0520-3670>

1. INTRODUÇÃO

Esta reflexão analisa, criticamente, os Itinerários Formativos de Aprofundamento (IFAs), instituídos a partir da Reforma do Ensino Médio, com foco na discussão sobre a falácia da integração curricular prometida pelos documentos legais que impuseram, sem diálogo com as bases sociais, o Novo Ensino Médio - NEM. Parte-se do entendimento de que os IFAs não representam uma inovação real na estrutura educacional brasileira; mas, sim, o aprofundamento de uma lógica de educação excludente e fragmentada, especialmente, a destinada aos adolescentes e jovens das classes populares.

O objetivo é demonstrar como, sob o discurso da flexibilidade e da personalização do percurso formativo, a política educacional atual reintroduz formas históricas de exclusão e segmentação da educação básica, por isso enfraquece a perspectiva de formação integral, defendida pelas perspectivas educacionais comprometidas com a justiça social, como a desenvolvida na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Para tanto, realiza-se um histórico, de forma crítica, das políticas de educação profissional no Brasil, identifica-se o momento de maior aproximação com o ideal gramsciano (1932) de escola unitária e com a perspectiva teórica de Ramos (2008), Ciavatta (2005, 2014) e Frigotto (2024).

A justificativa para essa reflexão reside na necessidade de evidenciar os descompassos entre o discurso legal que fundamenta os IFAs e a realidade concreta das escolas públicas, especialmente aquelas localizadas em territórios marcados, historicamente, por desigualdades estruturais. A promessa de uma integração

curricular esbarra em condições materiais precárias, ausência de infraestrutura e de profissionais, e em uma concepção reducionista de formação humana centrada em competências técnicas e laborais descontextualizadas das dimensões ética, política e cultural do trabalho e da cidadania.

2. A MATERIALIZAÇÃO DA DUALIDADE DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O ensino médio constitui a etapa final da educação básica, que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), é direito público subjetivo da pessoa, que deve ser formada para o exercício da cidadania, para o trabalho e para a continuidade dos estudos (Brasil, 1996). Para constituir esse processo formativo, a pessoa constrói um itinerário formativo. No que se refere à concepção de itinerário, a etimologia da palavra, que remonta ao latim “*itinerarius*”, carrega o significado de “estrada, percurso”. O termo formativo vem do latim “*formatus*”, participípio passado do verbo “*formare*” (formar), mais o sufixo “*ivo*”, que indica qualidade ou tendência; significa aquilo que forma. Considerando esses sentidos, entendemos que, dentro ou fora da escola, toda pessoa passa por um percurso formativo, uma vez que ela se constrói continuamente nos processos da própria vida. Esta reflexão, centrada na etimologia das palavras, indica que a perspectiva do itinerário formativo não é uma novidade como se coloca a partir da Reforma do Ensino Médio.

Para confirmar essa não novidade e pensar a concepção dos IFAs, ressaltamos que as leis brasileiras, regulamentadoras da educação básica no país, alternam, em ciclos por, pelo menos, dois itinerários formativos: ora foca na formação para o trabalho e ora foca na formação intelectual, ora falsamente tenta reunir as duas perspectivas formativas. Até o século XX, a educação era

voltada para as elites com foco na formação intelectual. A partir de então, pela necessidade de formação para o trabalho nas indústrias, as classes populares foram incluídas na educação para o trabalho. Criaram-se, para os filhos dos trabalhadores, as Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909, com o objetivo de formar mão de obra para a indústria.

Em 1931, com o Decreto nº 19.890, o país reafirma a dualidade da educação básica a partir de dois itinerários formativos, com currículos e finalidades distintas: um currículo para as elites, que se organizava do colegial até o científico, com foco na formação acadêmica; e outro para as classes populares, centrado na formação técnica e profissionalizante. Em 1940, com a reforma Capanema, essa perspectiva dual da escola brasileira se fortaleceu. O itinerário formativo técnico e profissionalizante - industrial, agrícola e comercial - encerra a formação escolar para os estudantes que nele ingressavam; e impede o acesso ao ensino superior, ou seja, a voz do Estado informa ao trabalhador, oriundo das escolas de formação técnica, que ele tinha um lugar específico na sociedade: o do trabalho.

Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases de nº 4.024 propõe uma perspectiva menos dual para a educação brasileira, pseudo integral: o ensino profissionalizante não se limita à formação profissional e possibilita ao estudante o acesso ao ensino superior, apesar do desprestígio social desse tipo de formação, da precariedade das escolas públicas e do fortalecimento das instituições privadas de ensino. Em 1971, uma nova Lei de Diretrizes e Bases, a Lei nº 5.692/1971 torna a formação profissional compulsória para o ensino de 2º grau, numa tentativa de alcançar as demandas sociais pela profissionalização técnica, ou seja, o itinerário formativo, na educação básica, passa unicamente pela formação profissional e apresenta um currículo com elevado controle ideológico informando às classes populares o seu lugar no funcionamento da sociedade: o trabalho alienado.

Nesse momento, observa-se um recrudescimento do Estado em relação à formação das classes populares, que, à época, eferveciam contra os governos ditatoriais, apesar de a censura e dos currículos autoritários imperarem. Em 1982, a Lei nº 7.044 revoga a lei anterior e, em seu Art. 1º, informa que o ensino de 1º e 2º graus devia proporcionar ao estudante a formação para o desenvolvimento das potencialidades humanas a partir da formação geral, da preparação para o trabalho e do exercício consciente da cidadania, ou seja, a formação volta-se, conforme a escolha do estudante, para a academia ou para a profissionalização, que deixou de ser obrigatória. Nesse momento, os governos autoritários continuam determinando os currículos para o controle ideológico, já muito criticados pelos descaminhos das parcias políticas públicas e, no país, fortalece-se a privatização da educação no sentido de alcançar uma formação acadêmica para as elites.

Então, para disfarçar a atuação autoritária e amainar as crescentes revoltas populares, estabeleceram-se algumas mudanças, por exemplo, a ampliação da educação pública no meio do movimento de redemocratização do país. Com a revogação do ensino médio profissionalizante obrigatório, a educação volta a possibilitar dois caminhos, os quais podem elevar o estudante para a educação superior: o da formação geral e o da formação profissional. Destaca-se que até esse momento histórico, cujas políticas foram sedimentadas por governos autoritários, a educação básica no Brasil se constitui, quase sempre, a partir desses dois itinerários formativos e, no momento em que houve a tentativa de unificação, prevaleceu a formação para o trabalho, informando ao povo o seu lugar: o do trabalho sem o pensamento crítico.

Em 1988, com a publicação da Constituição Federal, em seu Art. 205, a educação passa a ser direito de todos e dever do Estado e da família. O ensino deve

ser ministrado com base nos princípios da igualdade de acesso, da liberdade de aprender e da valorização dos profissionais da educação. A referida Lei estabelece, a partir da Emenda Constitucional nº 59, de 2009, a gratuidade do ensino público e a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos. Em 1996, publica-se a nova LDBEN (Lei nº 9.394/1996), que é, atualmente, a mais importante regulamentação da educação no país. A partir dela, após a abertura democrática, as escolas passam a ter autonomia pedagógica para pensar seus currículos; o Ministério da Educação orienta as bases para o currículo mínimo que deve sustentar a formação geral.

Apesar das desigualdades sociais que impactam as escolas brasileiras, a educação básica pública amplia o alcance ao atender as classes menos favorecidas e passa a abranger três etapas: a educação infantil, de responsabilidade dos Municípios; o ensino fundamental, responsabilidade dividida entre Municípios e Estados; e o ensino médio, de responsabilidade majoritária dos Estados, cabendo ao Governo Federal se corresponsabilizar por todo o percurso formativo da educação básica de forma normativa, redistributiva e supletiva no que lhe compete. O texto aprovado da Lei nº 9.394/1996 “permitiu uma onda de reformas na educação brasileira, dentre as quais esteve a realizada pelo Decreto nº 2.208/97. Esse decreto regulamentou a educação profissional e sua relação com o ensino médio” (Ramos, 2010, p.45). Em outras palavras, o Decreto nº 2.208/97 regulamentou os artigos 36 e 37 da LDBEN e desvinculou o ensino médio do ensino técnico - não proibiu a concomitância e a subsequência que já estavam previstas - mas impediu a formação integrada, possibilitando formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função dos imperativos do mercado.

Em 2003, foi realizada uma análise crítica da política educacional elaborada no governo Fernando Henrique Cardoso, escrita por professores e pesquisadores

envolvidos politicamente nas lutas populares. Esse diagnóstico, em relação à educação profissional, “sinalizou a crítica ao Decreto n. 2.208/97 e firmou o compromisso de constituir uma rede pública de educação profissional na perspectiva de um desenvolvimento integral do ser humano” (FERREIRA; GARCIA, 2005, p.150). Revogando-se o Decreto nº 2.208/97, aprovou-se o Decreto de nº 5.154/2004, que restabelece a possibilidade de integração curricular, organizando a oferta da educação profissional técnica de nível médio nas formas integrada, concomitante e subsequente. Essa mudança foi decisiva para que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir de sua institucionalização, pudesse consolidar o Ensino Médio Integrado como política pública voltada à articulação indissociável entre formação geral e formação profissional. Criada pela Lei 11.892 de 2008, a Rede Federal de Ensino unifica as antigas escolas técnicas federais num arranjo curricular peculiar: são instituições pluricurriculares, multicampi e multiníveis, com foco na formação integral dos estudantes.

Com esses avanços, iniciou-se uma campanha para o fortalecimento do Ensino Médio Integrado. Ainda em 2008, constitui-se o Grupo de Trabalho Interministerial, para pensar a reestruturação, a expansão e o fortalecimento do ensino médio no país. De acordo com o parecer desse GT, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional passa a ter identidade própria. “Como etapa final da educação básica, teve assegurada a possibilidade de se integrar com a profissionalização”, ao prever que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (Brasil, 1996, art. 36). Enfatiza-se que a definição da modalidade da “educação profissional”, apresentada na LDBEN (Brasil, 1996, art. 39 a 42), não retome o dualismo estrutural - marca da educação brasileira - e se consolide como proposta de educação integral. E a Rede Federal inicia, no país, uma inovação pedagógica nunca antes proposta

e realizada. Apesar de todos os percalços administrativos e de formação pedagógica dos profissionais da Rede, há uma tentativa de incluir as classes populares e dar a elas as mesmas possibilidades de aprendizagem, na Educação Profissional, que as escolas privadas dão às elites do país.

Para além disso, em 2001, aprova-se o Plano Nacional de Educação, e o governo, de 2003 a 2010, para fortalecer as políticas educacionais, expande o ensino superior e o ensino técnico, com a criação de novos centros universitários e da Rede Federal de Ensino Técnico e Tecnológico. Com a Lei 11.494 de 2007, o governo cria o Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, em substituição ao Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental. Tal criação visa a promover mais distribuição de recursos e com isso mais equidade e justiça social em todo o território nacional. Contribui também para a justiça social a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que, inicialmente, tinha caráter apenas avaliativo e, depois, passou a ser utilizado como forma de acesso ao ensino superior. Essa ação contribui, significativamente, para o fortalecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e para o alinhamento das escolas de educação básica na busca pela justiça social. Além disso, o governo cria o Sistema de Seleção Unificada (SISU) para o acesso ao ensino superior a partir das notas do ENEM, ampliando as possibilidades de ascensão social das classes sociais pela educação.

Tais políticas governamentais apontam para o fortalecimento da educação pública pela ação comum dos diferentes entes estatais na busca pela justiça social por meio de uma política de educação integral, a partir de uma escola unitária. O Brasil caminha, nesse período, de forma progressiva no que se refere ao alcance das classes populares com a implementação de políticas de democratização do ensino público de qualidade. Em 2014, publica-se a Lei 13.005 referente ao novo Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência de 10 anos, que estabelece

metas e estratégias para aprimorar a educação no país, ampliar o acesso para todos de forma e tempo integral. Nesse sentido, as políticas públicas convergem para a ampliação cada vez mais democrática da educação para todos os brasileiros.

Mas, como a educação é a única forma de as classes menos favorecidas alcarem voos e mudarem sua condição social, em 2017, com mais um golpe político, já costumeiro no Brasil, contra as políticas de inclusão e acesso popular aos bens culturais, a educação básica, a partir da Medida Provisória nº 746/2016 que, posteriormente, tornou-se a Lei do Novo Ensino Médio (NEM), sofre uma inflexão que vem de encontro às conquistas realizadas no país. Mais uma vez, o governo informa ao povo que lhes restam o trabalho e uma formação precária, a qual o restringe à subserviência laboral e cultural.

Nesse sentido, a Lei nº 13.415/2017, que referenda a medida provisória, é amplamente reconhecida como a contrarreforma do ensino médio, pois promove a fragmentação curricular, reduz a formação geral e enfraquece a perspectiva de formação integral, promovendo mais desigualdades. No campo das políticas educacionais, o termo contrarreforma é empregado pela literatura crítica para se referir a reformas de caráter neoliberal que implicam retirada de direitos sociais. A partir da conlamação social em torno das perdas que advieram para as juventudes com a sanção do NEM, a referida Lei foi reformulada pela Lei 14.945/2024, que adveio da luta contra a anterior e a altera, deve ser compreendida como uma forma de escuta parcial das bases sociais, pois não rompe com a lógica central da primeira; embora tenha ajustado aspectos da organização curricular e da carga horária, ela mantém a estrutura dos IFAs e não reverte os efeitos estruturais da contrarreforma implementada em 2017.

O NEM, que se consubstancia a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018, estabelece

os IFAs como algo universal:

a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental.

Apesar de todo progresso anterior em torno do fortalecimento do ensino médio (Integrado), e para disfarçar a dualidade, o NEM passa a apresentar não dois, mas cinco IFAs, com a promessa de integração curricular. Com isso, abole-se o ideal de uma formação integral a partir de uma escola democrática, pública e de qualidade que estava em construção, conforme o documento Interministerial (Brasil, 2008). A falsa novidade dos itinerários tem revelado a desordem na organização curricular: desorienta os docentes e pune as classes populares pelo esvaziamento do currículo escolar. A revolta das juventudes das escolas que já avançaram na implementação do NEM reúne os docentes no mesmo propósito de luta pela reestruturação do ensino médio, centrado na integração, como possibilidade formativa para os estudantes brasileiros.

Nesse sentido, depois desse breve histórico que revela a constância dos itinerários formativos na história da educação brasileira, destaca-se a concepção do ensino médio, proposto pelo GT Interministerial, como resultado da luta para o fortalecimento dessa etapa no Brasil.

A identidade de ensino médio se define na superação do dualismo entre propedêutico e profissional. Importa que se configure um modelo que ganhe uma identidade unitária para esta etapa da educação básica, e que assuma formas diversas e contextualizadas da realidade brasileira (GT Interministerial, 2008).

Como ficou evidente nos tempos de esperança freiriana, houve, nos governos de 2003 a 2010, uma significativa abertura para o debate e para a construção democrática dos documentos oficiais que regulamentam a educação básica no Brasil, com foco sobretudo na educação integrada ofertada pela Rede Federal, uma política de governo, que se aproxima dos ideais da escola unitária, com a defesa da formação humanística universal, integral e do trabalho como princípio educativo. Por focar no trabalho como princípio educativo, a educação, na perspectiva da escola unitária, dedica-se a superar a segregação social que acontece pela formação centrada apenas no procedural e que leva à exploração laboral.

Todos têm o direito de acessar os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade e de se utilizar deles para transformar a si e a sociedade em que vivem. A educação deve primar pela formação integral do ser humano e pela transformação social a partir da escolarização democrática. Como resposta aos desafios para a promoção de uma escola unitária, pública e de qualidade, centrada na formação integral, os atos e as diretrizes do governo federal, naquele momento, engendraram uma política pública nacional para a educação básica comprometida com os anseios da população brasileira. “Nesse sentido, situam-se o Plano Nacional de Educação (Lei nº. 10.172/2001), a aprovação e implantação do FUNDEB (Lei 11.494/2007) e a formulação e implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)” (GT Interministerial de 2008).

Salienta-se que, embora os documentos legais orientadores dos IFAs se dizem basear na perspectiva da formação integral, a leitura mais cuidadosa desses

documentos traz à percepção uma miscelânea de conceitos que se contradizem, camuflando a intenção de dominação das classes populares por meio da organização curricular proposta. Exemplo desta contradição está na organização curricular por competências que estrutura a BNCC. O que demonstra que o NEM e a BNCC não estão de fato comprometidos com a emancipação das classes populares. Tornam o currículo frágil e inconsistente no que se refere aos conteúdos historicamente acumulados e necessários à formação omnilateral e politécnica. Apesar de trazer os conceitos que fundamentam a integração para sustentar as propostas curriculares, tal apresentação ocorre de maneira superficial e enviesada.

Atualmente, em vez de dois itinerários formativos, contra os quais sempre se lutou, buscando uma escola unitária, com foco na formação integral, o Brasil recua, porque propõe não os dois tradicionais itinerários, mas cinco. A Lei imputa à escola a responsabilidade de indicar quais itinerários pode assumir, uma vez que é ela quem deve, falsamente, escolhê-los a partir do contexto e das demandas sociais. Nas condições de precariedade estrutural, orçamentária e de recursos humanos, faz-se a educação que é possível. A possibilidade da escolha é um engodo epistemológico e social, disfarçado de democracia. Neste cenário também é falso dizer que os estudantes terão a oportunidade de exercer o protagonismo e farão escolhas com autonomia conforme os seus projetos de vida, como se a eles fosse dada a oportunidade de ter planos, a qual torna-se mais restrita com o esvaziamento dos currículos. Enganam-se as juventudes e roubam-lhes as oportunidades.

3. O NOVO ENSINO MÉDIO E OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS

De acordo com os documentos legais, o ensino médio constituía-se, a partir de uma carga horária de 2400

horas divididas em 3 anos de formação, entre disciplinas obrigatórias, como língua portuguesa e matemática, física e química, entre outras, denominadas de Núcleo Comum, ou Base Nacional Comum. Além disso, dentro dessa carga horária, havia a parte diversificada, composta por conteúdos culturais de cada região na qual a escola estivesse inserida, com a possibilidade de adaptação curricular para atender às particularidades sociais das escolas. Com a proposta do NEM, reformulado pela Lei 14.945 de 2024, muitas mudanças ocorreram. A carga horária passa a ser de 3000 horas, mantendo-se as 2.400 para a BNCC e 600 horas para os IFAs que a escola tenha a possibilidade não de escolher, mas de desenvolver. Destaca-se que o aumento da carga horária de 2.400 para 3.000 é um ponto positivo, sobretudo quando se propõe um currículo integrado para uma escola de tempo integral.

Destaca-se que, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2/24, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), a Formação Geral Básica e os IFAs não devem se constituir em blocos distintos e segregados de oferta curricular. Como IFAs, eles constituem blocos distintos que focam na organização curricular por componentes, como unidades didáticas, a partir da explicitação de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, conteúdos conceituais, factuais, procedimentais e atitudinais, abordagem metodológica e didática e processos de avaliação; cuja integração acontece pela relação com uma ou mais áreas do conhecimento e/ou com um percurso de qualificação ou habilitação profissional específico, não abrangente. Avaliando a perspectiva, a integração proposta revela-se apenas na disciplina, não alcança a omnilateralidade presente no conceito de integração.

Os IFAs são propostos a partir das grandes áreas do conhecimento: i - linguagens e suas tecnologias, ii - matemática e suas tecnologias, iii - ciências da natureza e

suas tecnologias, iv - ciências humanas e sociais aplicadas e v - formação técnica e profissional. Este último itinerário formativo guarda algumas especificidades, porque precisa atender ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos - CNCT no que se refere à carga horária de 800, 1.000 ou 1.200 horas para esta formação. Considerando a carga horária máxima de 3.000 mil horas e a carga horária destinada à formação profissional do quinto itinerário formativo, restam 2.200, 2.000 ou 1.800 horas para a formação geral a partir da Base Nacional Comum Curricular centrada no desenvolvimento de habilidades e competências.

No documento do Conselho Nacional de Educação, a Resolução nº 4 de 2025, instituem-se os Parâmetros Nacionais para a Oferta dos IFAs no Ensino Médio. Destaca-se que este documento regulamenta a oferta de quatro itinerários, estabelece a organização curricular, aborda os conceitos, as orientações pedagógicas e as competências comuns a serem desenvolvidas em cada um deles. O documento, no discurso, abraça a ideia da integração, a partir dos termos “formação integral e integrada”. Contudo chega a ser risível, quando impõem doze condições para assegurar a qualidade da implementação dos IFAs tornando-as comuns a todas as escolas do país. As questões de ordem pedagógica voltadas para a interdisciplinaridade, no sentido de atingir a formação integral, já são difíceis de serem implementadas num país com tanta desigualdade e tanta diferença no que se refere às questões culturais, imaginem só a exigência de que a aprendizagem e a mediação pedagógica tenham condições de serem mediadas pelas tecnologias? É uma pergunta retórica, porque a resposta já está dada pelo contexto das instituições de ensino brasileiras: se é condicional, o IFA não será desenvolvido nem mesmo na sua especificidade.

Reforçando o mérito da formação integral, a perspectiva da integração, presente no documento orientador, não abarca os sentidos filosófico, epistemológico

e pedagógico e político do termo. A Resolução CNE/CEB 04/2025, que institui os Parâmetros Nacionais para a oferta dos IFAs no Ensino Médio, prevê a articulação e a integração curricular das aprendizagens previstas no âmbito dos temas transversais contemporâneos estabelecidos na BNCC e define formação integral e integrada como:

Desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos, ético-políticos, socioculturais e afetivos dos estudantes, mediante organização curricular que assegure a articulação e a integração entre direitos e objetivos de aprendizagem e processos pedagógicos desenvolvidos no âmbito da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos de que tratam o art. 35 da Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 2025).

Observa-se uma miscelânea de sentidos para a epistemologia dos termos integração, formação integral e integrada. Misturam-se as concepções de formação integral e de tempo integral, cujos conceitos são distintos, uma vez que um se refere à formação e o outro aos tempos da formação. O conceito de integração no documento não abrange toda a sua complexidade, mesmo porque a proposta dos itinerários, por natureza, é compartimentada por áreas do conhecimento, por isso fragmentada e não faz menção ao 5º itinerário formativo.

O referido documento indica que o ensino médio deve promover o desenvolvimento integral do estudante, mediante formação para o exercício pleno da cidadania; a qualificação para a participação e integração no mundo do trabalho e a preparação para a continuidade de estudos em nível superior, mas não estabelece diretrizes para a formação para o trabalho. Isso demonstra a desvalorização de um dos sentidos da integração: a indissociabilidade entre a formação profissional e a formação geral. Os Parâmetros Nacionais para a oferta do IFAs se concentram nas áreas específicas do conhecimento e não informam nada a respeito da formação profissional, apesar de dizer,

ao longo do texto, que a escola deve se preocupar, dentro da perspectiva da justiça curricular, com a formação para o trabalho. Vale lembrar que não há, no contexto brasileiro, nenhuma área de trabalho de nível médio que se baseie numa formação restrita à Formação Geral Básica. Apesar de o documento prometer o fortalecimento e a formação para o trabalho, o estudante que escolher entre um dos quatro primeiros IFAs, se não avançar para o Ensino Superior ou não realizar um curso técnico, se submeterá ao trabalho dentro da ordem social do subemprego, ou seja, da exploração.

A possibilidade do aprofundamento em um (ou dois) itinerário(s) formativo(s), além de promover uma oferta desigual em todo o território nacional, promove a desigualdade no acesso ao trabalho e à educação superior, e consiste na fragilização da formação. Considerando que a proposta da Reforma fortalecesse o ensino médio com o aumento da carga horária, por meio da valorização dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade, a proposta dos IFAs segue na contramão desse propósito, porque remete à fragmentação, à valorização de um conhecimento em detrimento do outro, abolindo a perspectiva da indissociabilidade entre as diferentes formas de conhecimento - uma das perspectivas da integração - e promove, cada vez mais a desigualdade no acesso a tais conhecimentos.

O referido documento apresenta o conceito de formação integral e integrada, tentando unir à epistemologia da palavra integração, cujos sentidos dos adjetivos não abrangem o sentido político e filosófico do substantivo. Pode-se dizer que o lado político da palavra que emerge do documento fundamenta uma política pública excludente, em que o estudante de escola pública ficará a mercê dos processos de aprendizagem esvaziados de conteúdos e centrados no desenvolvimento de habilidades e competências para o trabalho sem ter nem mesmo o desenvolvimento de uma técnica, tal ideia está

presente no art. 5º, inciso I da Resolução CNE/CEB nº 4, de 12 de maio de 2025.

A lógica do documento que regulamenta os IFAs é mais perversa do que a antiga escola técnica, porque nesta, pelo menos, reconhece-se, com clareza, o propósito da formação técnica e não havia o engodo em relação à integração. As contradições conceituais, epistemológicas são evidentes no documento que regula o NEM uma vez que a BNCC centra-se no tecnicismo para o desenvolvimento de habilidades e competências que atendam às necessidades do mercado e de uma política neoliberal do subemprego, sobretudo porque as orientações para a formação voltadas para o trabalho ficam circunscritas ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, que dita a carga horária mínima, o perfil profissional de conclusão, a infraestrutura mínima; o campo de atuação; as ocupações associadas à Classificação Brasileira de Ocupações (CBO); as normas associadas ao exercício profissional e possibilidades de certificação intermediária em cursos de qualificação profissional, de formação continuada em cursos de especialização e de verticalização para cursos de graduação no itinerário formativo, mas não dita as questões pedagógicas. No catálogo, não se dispõe acerca da estrutura curricular integrada. Reconhece-se um reducionismo e uma desvalorização da aplicação do conceito de integração na sua acepção epistemológica, filosófica e pedagógica.

4. O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E O 5º ITINERÁRIO FORMATIVO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Para explicar a perspectiva horizontal da integração, ressaltamos Ramos (2008), que explica os sentidos da integração e suas relações complementares e intercambiáveis. O sentido filosófico da integração abraça os conceitos de omnilateralidade, de politecnia, os quais devem estar presentes em todas as ações pedagógicas

para o ensino: desde as estratégias aplicadas de forma disciplinar para ensinar os conteúdos cognitivos, metacognitivos, procedimentais, estéticos e éticos, no sentido de desenvolver todas as dimensões humanas; os planos de ensino, a partir dos quais se promove a interdisciplinaridade; até o currículo, cuja organização deve revelar a articulação entre as formas de promover os saberes pelo ensino, pela pesquisa, e pela extensão, ou seja, pelo trabalho, pela ciência e pela cultura, de modo unitário, integrado, convergindo para a promoção da politecnia.

Reconhece-se, nessa descrição, que o sentido filosófico da integração se concretiza a partir da concepção epistemológica e pedagógica do termo e, por envolver a formação geral e a profissional, dialoga fortemente com a perspectiva política. Assim, reconhece-se que, no Brasil, a política de ensino que mirou na integração e buscou promover a escola unitária é o Ensino Médio Integrado (EMI) da Rede Federal Técnica e Tecnológica. A experiência pedagógica da Rede aproxima-se dos conceitos de Gramsci em toda a sua complexidade para a escola unitária.

Toda a escola unitária é uma escola ativa (...). A escola criativa é o coroamento da escola ativa: na primeira fase há uma tendência a disciplinar, portanto também a nivelar, a obter um certo tipo de “conformismo” que pode ser chamado de “dinâmico”; na fase criativa, sobre o fundamento alcançado de “coletivização” do tipo social, há uma tendência a expandir a personalidade, que se tornou autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea. Assim, escola criativa não significa uma escola de “inventores e descobridores”; ela indica uma fase e um método de pesquisa e conhecimento, e não um “programa” predeterminado com a obrigação da originalidade e da inovação a todo custo. Indica que o aprendizado ocorre especialmente por um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de orientação amigável, como acontece ou deveria acontecer na Universidade. Descobrir por si

mesmo, sem sugestões e ajuda externa, uma verdade é criação, mesmo que a verdade seja antiga, e demonstra posse do método; indica que em todos os sentidos se entrou no estágio de maturidade intelectual em que novas verdades podem ser descobertas. (Gramsci, caderno 12, p.27)

Seguindo Ramos, compreendemos que a integração abrange três sentidos que se complementam de forma horizontal. A formação humana omnilateral (trabalho como princípio educativo: dimensões ontológica e histórica); que desenvolve a “formação em todos os aspectos da vida humana – física, intelectual, estética, moral e para o trabalho, integrando a formação geral e a educação profissional” (Ciavatta, 2014, p.191) e considera o trabalho, conforme defende Ramos (2008) apoiada nos pensamentos de Marx, como o meio social de produção da existência, a forma de mediação entre o homem e a natureza ou entre o homem e a realidade material e social. Pelo trabalho, aprende-se. No sentido ontológico - inerente ao ser - o trabalho aponta para a invenção, a criação, a satisfação das necessidades materiais, a realização humana. Historicamente, o trabalho é prática econômica, produto da força de trabalho nas sociedades capitalistas. Nesse sentido, encontra-se a formação profissional como preparação para o exercício do trabalho.

Nas relações sociais, o homem trabalha; produz conhecimento, ciência; relaciona-se com outros seres humanos; compartilha valores morais, constrói uma cultura centrada numa ética e numa estética. É perceptível a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura que precisa estar integrada nos processos formativos. Sendo assim, o trabalho é um princípio educativo. Para Ramos (2008, p.7):

o trabalho, nos sentidos ontológico e histórico, é princípio e organiza a base unitária do ensino médio por ser condição para se superar um ensino enciclopédico que não permite aos estudantes estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade

que vive. É princípio educativo, ainda, porque leva os estudantes a compreenderem que todos nós somos seres de trabalho, de conhecimento e de cultura e que o exercício pleno dessas potencialidades exige superar a exploração de uns pelos outros.

Outro sentido de integração refere-se à indissociabilidade entre formação básica e a formação profissional, pelo ensino e a partir do trabalho como princípio educativo, presente no EMI dos Institutos Federais, visa superar a dicotomia da formação presente nas escolas do país (Ramos, 2008), ainda existente nas escolas do país, na busca por uma sociedade justa e democrática. Conforme Ramos (2008, p.23), “a finalidade da educação não deve ser a formação ‘para’; seja ‘para o mercado de trabalho’ ou ‘para a vida’. É formação pelo trabalho e na vida”. No EMI ao ensino técnico, promove-se a formação geral integrada à educação profissional de modo a contemplar todas as dimensões fundamentais da vida: o trabalho, a ciência e a cultura, por meio das práticas de ensino, pesquisa e extensão, a partir das quais se fundamenta a educação profissional.

A indissociabilidade entre conhecimentos gerais e específicos constitui outro sentido da integração. Essa integração, no currículo da Educação Profissional, depende de se realizar a ação pedagógica a partir da perspectiva da totalidade, que não é sinônimo de tudo, mas remete a uma unidade completa em que os conhecimentos se complementam, assim, a mediação pedagógica refere-se às “conexões que desvelam o que constitui o fenômeno estudado” (Frigotto, 2024, p.7). “No sentido marxiano, a totalidade é um conjunto de fatos articulados, ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações, ou, ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem” (Ciavatta, 2014b, p.76).

Assim, a expressão EMI relaciona-se à “luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileiras, da divisão de classes sociais, da

divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, e em defesa da democracia e da escola pública” (Ciavatta; Ramos, 2012, p.308). A integração, então, representa, nas condições do país, uma tentativa de se concretizar uma educação humanística, crítica e emancipatória, pois essa “se faz na totalidade das relações sociais onde a vida é produzida” (Ciavatta, 2005, p.2), visa ao desenvolvimento de todas as dimensões humanas. Ao tratar das práticas pedagógicas no ensino integrado, Araújo e Frigotto (2015, p.63) afirmam que

O ensino integrado é um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente.

No EMI, a ação pedagógica planejada, tendo em mente que os conteúdos formativos são subordinados aos objetivos de transformação social, visa à emancipação. Assim, é necessário que os estudantes accessem os conteúdos historicamente produzidos pela humanidade a partir de uma formação que contemple as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura que se constitui nas relações sociais, a partir do ensino, da pesquisa e da extensão como princípio pedagógico no sentido de promovê-los social e culturalmente.

Os institutos Federais, criados pela Lei 11.892, em 2008, ofertam educação desde o EMI até a pós-graduação. Tal oferta de ensino se funda nessa perspectiva de integração, cujo conceito se sustenta nos sentidos já elencados. No documento do GT Interministerial, a proposta da integração discutida visou ao fortalecimento do EMI no país e se sustenta na perspectiva de escola unitária:

A escola unitária ou de formação humanista (este termo

de humanismo sendo entendido em sentido amplo e não apenas no sentido tradicional) ou de cultura geral, deveria ter como objetivo introduzir 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 autonomia na orientação e na iniciativa (Gramsci, caderno 12, p.24).

Introduzida no país, em 2008, como política pública - ainda de governo e não de Estado - para além da perspectiva da escola unitária centrada na formação humanística, intelectual e profissional, a perspectiva de integração na Rede Federal abraça os diversos níveis de escolarização. Buscam-se a indissociabilidade entre formação geral, de caráter humanístico e intelectual; a formação profissional para o exercício do trabalho; a elevação de escolaridade para os cursos superiores: tecnólogos, bacharelados e licenciaturas; depois para a pós-graduação, em um movimento a que se denomina “verticalização”, que, a partir de Gramsci, “compreende os graus de ensino reorganizados, não só pelo conteúdo e o método de ensino, mas também pela disposição da carreira escolar” (Gramsci, caderno 4, p. 96). Em outras palavras, o trabalho pedagógico e político em torno da integração precisa acontecer de modo horizontal e vertical. A partir dessas concepções, entende-se que a integração ofertada pela Rede Federal referenda, como política concreta, a perspectiva do GT Interministerial em relação à integração e se distancia da concepção presente nos documentos regulamentadores dos IFAs, os quais, conforme já foi dito, não promovem a integração em toda a sua complexidade e constituem-se uma falácia legal.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Institutos Federais, numa abordagem inclusiva, ofertam o EMI, política pública centrada na concepção da integração, numa perspectiva filosófica, política, pedagógica e epistemológica, voltada para as

classes sociais que, historicamente, não tiveram/têm acesso à educação de qualidade, estiveram ou ainda estão à margem dos bens culturais e, por consequência, ficam a mercê do subemprego. Trata-se de um modelo educacional fundamentado em uma visão e uma abordagem de conhecimento construído a partir de disciplinas e experiências integradas, por isso, mesmo que específicas, sempre constituem a totalidade de um saber. Ademais, considera o ser humano em sua totalidade, por isso a visão da formação omnilateral, politécnica e unitária. O EMI na Rede não se constitui de um itinerário formativo, trata-se de uma política pública de educação que visa à emancipação das classes populares, transformação social, a utopia de uma sociedade justa e igualitária.

Nesse sentido a integração é promovida em toda a organização curricular, não ficando restrita às disciplinas da Formação Geral Básica ou da formação técnica/profissional, o que se promove no EMI é também a integração entre essas duas áreas, feita por meio do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como princípio pedagógico, na busca pela construção e ressignificação do conhecimento historicamente construído pela humanidade, em todas as dimensões da constituição do ser humano. Destarte, pensar a adoção do NEM na Rede Federal, restrito ao quinto itinerário, é pensar em um grande retrocesso, visto que a conceituação da integração na proposta do marco legal do NEM não alcança a complexidade do termo.

Os Parâmetros (CNE/CEB 04/2025) para a oferta dos IFAs baseiam-se em uma visão limitada da integração, por prevê-la apenas em quatro dos cinco IFAs. Além disso, a perspectiva da integração, presente no referido documento, fica restrita a cada IFA. Um reforço da tese de que a adoção do modelo dos IFAs na Rede seja um retrocesso está no fato de os parâmetros, na formação profissional, não serem desenvolvidos - a partir de diretrizes - como resolução que orienta sua aplicação nas redes de

ensino. Conhecendo as bases do EMI e a fundamentação apresentada para justificar os IFAs, fica muito claro que estes são em si contraditórios à integração, visto que são, em essência, fragmentados.

Considerando a perspectiva de integração na qual se sustentam o currículo e as práticas pedagógicas da Rede Federal de Ensino, fazemos a defesa do EMI, que, seguindo a perspectiva horizontal, abarca os sentidos filosófico, político, pedagógico, epistemológico, e seguindo a perspectiva da verticalização, presente na concepção da escola unitária, tem inúmeras possibilidades de percursos formativos, porque, na Rede, por analogia à vida, não existe apenas uma formação profissional, existem vários caminhos formativos, inclusive os profissionais, contudo todos fundamentados na concepção de integração omnilateral e politécnica, sustentada nos conhecimentos historicamente acumulados e no desenvolvimento da consciência crítica.

Para além dessa perspectiva, destaca-se que o discurso do protagonismo estudantil, presente nos documentos orientadores dos IFAs, no contexto das escolas brasileiras, não procede, uma vez que os estudantes não têm a possibilidade de escolha devido ao fato de as escolas não terem condições de oferecer itinerários formativos variados, tal que concorre a vida. E mesmo que houvesse a possibilidade da escolha, reforça-se, a variedade de itinerários direciona para um processo formativo fragmentado, dessa forma não integrado.

As análises dos documentos regulamentadores e das diretrizes curriculares apontam que a adoção dos IFAs implica prejuízo na formação dos estudantes, no acesso aos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade; amplia as desigualdades sociais; diminui as oportunidades de ascensão social pela educação, sobretudo no âmbito da Educação Profissional realizada pela Rede Federal de Ensino; pois constrói um caminho oposto ao que está na concepção do modelo de Ensino

Médio Integrado, que se fundamenta em uma formação política, omnilateral a partir de uma escola unitária.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *Revista Educação em Questão*, [S. I.], v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015. DOI: 10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931.** Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19890.htm. Acesso em 5 jun 2025.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em 2 jun 2025.

_____. **Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso 2 jun 2025.

_____. **Lei no 7.044 de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm. Acesso em: 2 jun 2025.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 5 jun 2025.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso 5 jun 2025.

_____. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso 4 ago 2025.

_____. **Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 10 jun 2025.

_____. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º

do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso 4 ago 2025.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em 10 jun 2025.

_____. **Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil (GT Interministerial instituído pela Portaria nº. 1189 de 05 de dezembro de 2007 e a Portaria nº. 386 de 25 de março de 2008).**

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso 20 jun 2025.

_____. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezenove anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 05 jun 2025.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso 5 jun 2025.

_____. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em 5 jun 2025.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em 10 jun 2025.

_____. **Lei 14.945, de 31 de julho de 2024.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm. Acesso em 10 jun 2025.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2024/265041-rceb002-24/file>. Acesso em 5 jun 2025.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 12 de maio de 2025.** Institui os Parâmetros Nacionais para a Oferta dos Itinerários Formativos de Aprofundamento (IFAs) no Ensino Médio. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/maio-2025/rceb004_25.pdf. Acesso em: 20 jun. 2025.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). **Ensino Médio Integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral. Por que Lutamos?. **Revista Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/>

view/9303. Acesso 10 jul 2023.

_____. Emancipação: a historicidade do conceito e a polêmica no processo real da existência humana. **Revista Trabalho Necessário**, v. 12, n. 18, 30 jun. 2014b. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.12i18.p8593> Acesso em 06 jun 2025.

FERREIRA, E. B.; GARCIA, S. R. O. O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná. In: FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., e RAMOS, M. (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 148-173.

FRIGOTTO, G. Formação humana omnilateral e o Ensino Médio Integrado: a (des)conexão entre formação científica e política da juventude. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 24, p. e17172, 2024. DOI: 10.15628/rbept.2023.17172.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere [livro eletrônico] : caderno 12 (XXIX) : 1932 : apontamentos e notas esparsas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais / Antonio Gramsci ; tradução Maria Margarida Machado.** -- Rio de Janeiro : IGS-Brasil, 2024.

_____. **Cadernos do cárcere [livro eletrônico] : caderno 4 (XIII) : 1930 - 1932 : notas sobre filosofia : miscelânea : o canto décimo do inferno / Antonio Gramsci ; tradução Rita Coitinho, Marcos Aurélio da Silva.** -- Rio de Janeiro : IGS-Brasil, 2024.

RAMOS, M. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 08 e 09 de maio de 2008. Disponível em: https://homol.forumeja.org.br/wp-content/uploads/tainacan-items/1688/439501/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf Acesso em 10 jun 2025

_____. Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.45-57.

4

O CURRÍCULO INTEGRADO E O PAPEL DO NÚCLEO ESTRUTURANTE ARTICULADOR NOS CURSOS DO IFSP: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Danielle de Sousa Santos

Instituto Federal de Educação, Ciência
e Tecnologia de São Paulo
<https://orcid.org/0000-0003-2233-192X>

Diego de Moraes Salim

Instituto Federal de Educação, Ciência
e Tecnologia de São Paulo
<https://orcid.org/0009-0009-4764-6267>

Michelle Chaves da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência
e Tecnologia de São Paulo
<https://orcid.org/0000-0001-7030-0883>

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, historicamente o debate nacional sobre o campo da educação profissional está marcado pelas disputas em torno do perfil formativo que se deseja para a classe trabalhadora. Nesse âmbito, um tema central de estudo é, sem dúvida, a permanente dualidade da formação para o trabalho intelectual e para o trabalho manual, que tem se reinventado conforme os diversos períodos históricos (Ramos, 2014).

A partir dos anos 2000 é notório que a retomada do Ensino Médio Integrado (EMI) como um campo de disputa educacional na sociedade brasileira representou um avanço e uma conquista para a classe trabalhadora, ainda que a sua operacionalização ainda hoje seja desafiadora. Segundo Ramos (2012), esses desafios são de diversas ordens: formação inicial e continuada de docentes, falta de investimentos adequados e de infraestrutura, ausência de material didático e pedagógico específicos para a formação integrada, modelos de avaliação, entre outros. Além disso, pode-se destacar os impactos das contrarreformas para o ensino médio, como a Lei do novo ensino médio (Lei nº 14.945/2024), que tensionam a oferta desse modelo e evidenciam as disputas em torno do projeto formativo da escola média no Brasil.

A criação dos Institutos Federais (IFs) representa um marco significativo, uma vez que essas instituições têm buscado consolidar uma identidade institucional em rede com o objetivo de retomar, em sua proposta formativa, a concepção de formação humana integral (Brasil, 2007). No ensino médio, etapa prioritária de atuação dessa rede, essa perspectiva é apresentada à sociedade como um caminho que se situa especialmente no campo

tático, pois, de modo geral, ela tem se configurado como estratégia importante na luta da classe trabalhadora pela superação da dualidade entre a formação geral e formação profissional (Ramos, 2024).

É importante ressaltar que, em contraposição a outras vertentes presentes no debate sobre o tema da integração entre a educação básica e a educação profissional (Moura; Lima Filho; Silva, 2015), a concepção de integração curricular presente na gênese dos IFs está fundamentada no trabalho como princípio educativo. Como destacam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), esse princípio está vinculado à compreensão mais ampla da categoria trabalho que, em seu sentido ontológico, expressa o modo como os homens não só produzem ou reproduzem a sua própria vida em sociedade, mas também como há possibilidade de transformação e emancipação humana.

Nesse domínio, autores como Ramos (2012), Moura (2013) e Gameleira e Moura (2019) ressaltam que os cursos de EMI devem ser compreendidos a partir da ideia de “Travessia”. Esse conceito se refere a um processo dinâmico, complexo e carregado de contradições que envolvem os desafios e dificuldades para implementação do EMI no contexto brasileiro. Ainda segundo esses autores, tal concepção representa um caminho em direção à formação humana integral pretendida para os jovens brasileiros em um contexto no qual ainda não se transitou para um modelo de escola unitária que seja integrado a uma sociedade com configuração política, social e econômica distinta da atual.

Diante disso, consideramos que a busca para superar a fragmentação do conhecimento e promover uma efetiva integração entre os conhecimentos da formação geral e da formação profissional nos cursos de EMI passa pela mudança na concepção de formação profissional por parte de toda a comunidade escolar. Isto porque há consenso de que, muito embora conceitualmente a

proposta de integração curricular já esteja contemplada em diversos documentos jurídico-normativos produzidos ao longo dos últimos vinte anos, a operacionalização in loco dos currículos na forma integrada ainda é um grande desafio para os IFs (Frigotto, 2018; Araújo; Frigotto, 2015; Ramos, 2014).

Essa dificuldade, que se manifesta sob diferentes aspectos, tem demandado dos IFs o desenvolvimento de estratégias para consolidar, de forma localizada, um currículo mais alinhado com a concepção formativa integral para a classe trabalhadora. Conforme Araújo e Frigotto (2015), essas estratégias não podem ser apenas de ordem técnica ou didática, mas devem resultar em um compromisso ético-político da instituição com a formação crítica e emancipadora da classe trabalhadora.

Analizando a trajetória do IFSP na construção de estratégias para o tema da integração curricular nos cursos de EMI nota-se que, na última década, a instituição vem buscando fomentar um debate institucional mais consolidado para garantir tempos e espaços efetivos de integração entre as áreas de conhecimento da formação geral e da profissional (IFSP, 2022).

Embora muitas ações pontuais possam ser verificadas ao longo da última década, como a organização de seminários, palestras e eventos destinados à temática da integração curricular no IFSP, três momentos destacam-se na instituição como os de maiores impulsos para a construção de estratégias de efetivação da integração curricular nos cursos de EMI. Como se evidenciarão, tais ações incidiram em mudanças mais sólidas no âmbito da organização curricular dos cursos ofertados na forma integrada.

Pela análise dos documentos institucionais pode-se notar que, em 2015 especificamente, foi implementada uma primeira ação institucional de longo alcance voltada para o tema da integração curricular: a obrigatoriedade de incluir o Projeto Integrador em todos os projetos pedagógicos dos cursos de EMI. A inclusão desse

componente nos currículos tinha como objetivo garantir uma maior interlocução entre a área da formação geral e da profissional, visando promover uma contextualização mais ampla dos conhecimentos e, nesse sentido, evitar que os diversos conhecimentos trabalhados nos currículos dos cursos de EMI ficassem justapostos e fragmentados (IFSP, 2015; 2022).

Outro avanço importante ocorreu em 2017, quando foram aprovadas as novas diretrizes curriculares para os cursos de EMI. Pela Resolução nº 163/2017, o novo modelo de currículo previa a organização de três núcleos estruturantes que abrangiam formação geral básica, tecnológica e espaços articuladores. Como será detalhado adiante, esses núcleos foram estruturados para impulsionar práticas interdisciplinares mais efetivas entre os diversos conhecimentos trabalhados nos cursos de EMI.

Por fim, do acúmulo nas discussões propostas anteriormente nos currículos, a exemplo do projeto integrador e da organização dos componentes curriculares por meio dos núcleos estruturantes, destaca-se o processo de elaboração dos Currículos de Referência no IFSP (CRs), instaurado em 2018¹. Ressalta-se que essa ação culminou com a reformulação de todos os cursos de EMI oferecidos no IFSP entre 2022 e 2023. Buscando avançar o debate sobre a integração curricular nos cursos de EMI, a construção dos CRs no IFSP enfatizou, no diálogo com a comunidade, os fundamentos do currículo integrado e a sua relação entre a ciência, o trabalho e a cultura (IFSP, 2022).

¹ De acordo com a Resolução IFSP nº 37/2018, por currículo de referência entende-se a definição dos elementos essenciais que estruturam os cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no IFSP, compreendendo o conjunto de conhecimentos, saberes, habilidades profissionais e pessoais que compõem determinado itinerário formativo. Conforme mostram os documentos balizadores dos CRs, o objetivo foi estruturar, à luz da identidade do IFSP, um perfil de formação para o egresso dos cursos de educação básica a partir da organização de conhecimentos essenciais para os currículos.

Assim, em primeiro lugar, a formação integrada é um debate pertinente aos IFs, em razão de sua longa trajetória em cursos de educação profissional que preveem um trabalho unificado entre os conhecimentos da formação geral e da profissional e, além disso, no que diz respeito especificamente ao IFSP, ocorreram movimentos significativos que buscaram fomentar tempos e espaços nos currículos para assegurar a integração curricular nos cursos de EMI.

Nesse contexto, o objetivo deste estudo é analisar como são construídas institucionalmente estratégias para fomentar a integração curricular nos cursos de EMI. Ressaltamos que, embora diversas iniciativas no IFSP possam, em tese, ter esse propósito, para este estudo a investigação se concentrará apenas na proposição do Núcleo Estruturante Articulador (NEA).

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório e documental (Gil, 2008). O caráter exploratório da pesquisa define-se pelo fato de o tema ainda ser pouco investigado na instituição. Nesse sentido, o objetivo é apresentar um panorama sobre o tema do NEA, destacando as principais características de seu desenvolvimento nos currículos dos cursos de EMI.

No que se refere à análise documental, o estudo concentrou-se em 83 projetos pedagógicos de cursos de EMI, reformulados entre 2021 e 2023, bem como em documentos institucionais que trazem deliberações sobre a temática curricular e o NEA. A coleta dos documentos foi realizada em bancos de dados públicos da instituição e nos sites oficiais dos campi. Posteriormente, esses documentos foram submetidos a uma leitura exploratória com o intuito de identificar as principais características relacionadas à inclusão do NEA nos currículos. Em seguida, aprofundou-se a análise documental para investigar como esse núcleo dialoga com as estratégias desenvolvidas no IFSP para promover

a integração curricular nos cursos de EMI.

É importante dizer que, em razão da extensão dos dados analisados e do espaço limitado para a elaboração deste artigo, optamos por apresentar na próxima seção uma análise geral da oferta dos componentes curriculares articuladores nos cursos de EMI. Em seguida, aprofundaremos a análise dos cursos pertencentes ao eixo “Controle e Processos Industriais” – por se tratar do eixo com o maior número de cursos ofertados no IFSP..

2. O NÚCLEO ESTRUTURANTE ARTICULADOR (NEA): CONCEPÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO NO IFSP

A Resolução n.º 163/2017 prevê, para o IFSP, a estruturação dos currículos dos cursos de EMI por meio da organização dos núcleos estruturantes, definidos como uma forma de arranjo dos componentes curriculares obrigatórios a fim de favorecer a integração curricular em seus aspectos filosófico e epistemológico (IFSP, 2017). São previstos, nos cursos de EMI, três núcleos estruturantes: Núcleo Estruturante Comum (NEC), que abrange os componentes curriculares obrigatórios da formação geral, Núcleo Estruturante Tecnológico (NET), dedicado aos componentes curriculares específicos da habilitação profissional de cada curso, e o Núcleo Estruturante Articulador (NEA), que é concebido como um conjunto de componentes curriculares obrigatórios relativos a conhecimentos que compõem a Formação Geral e a habilitação profissional (IFSP, 2017).

De acordo com o Caderno Orientativo II do IFSP, publicado em 2022, o NEA tem a finalidade de expandir as oportunidades de conexão entre a formação geral e a formação profissional, complementando estratégias já existentes nos cursos de EMI, como o Projeto Integrador. O documento também destaca que essa iniciativa surge para enfrentar os desafios da integração curricular, combatendo a fragmentação e o tratamento isolado

das diferentes áreas do conhecimento na estrutura dos currículos. Nesse sentido, a inclusão do NEA nos currículos configura-se como mais um passo tático institucional para mobilizar a comunidade para o tema da integração curricular nos cursos de EMI o que retoma, para a já mencionada “travessia”, o “esperançar freiriano” de concretização de uma escola unitária (Gameleira; Moura, 2019).

O Caderno Orientativo II traz algumas recomendações para a elaboração do NEA nos cursos de EMI no IFSP. No que diz respeito à elaboração dos conteúdos destaca que os temas geradores devem, primeiro, estar vinculados à proposta educacional da instituição. Em segundo lugar, devem partir do conhecimento acumulado nas diversas áreas do conhecimento que serão trabalhadas no curso, a exemplo das diretrizes curriculares nacionais, o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos de Nível Médio (CNCT), entre outros. O que se espera não é uma postura acrítica e passiva em relação a esses conhecimentos; pelo contrário, as problematizações de caráter teórico e prático nos currículos permitem avançar em direção a uma formação emancipadora e transformadora.

Nesse sentido, conforme o Caderno Orientativo II, o diálogo entre os docentes é imperativo para que a instituição alcance os objetivos propostos para o NEA. Isto porque é preciso consolidar institucionalmente o entendimento de que a base dos currículos está alicerçada na concepção do trabalho em seu sentido omnilateral, uma perspectiva que, conforme mostramos, articula as diversas dimensões do conhecimento humano, compreendendo-o como prática social. Nesse âmbito, os espaços de construção coletiva são relevantes para que os docentes conheçam as especificidades de cada área de conhecimento, socializem os conteúdos trabalhados em cada componente e busquem encontrar as articulações necessárias para promover nos currículos uma visão

ampliada do processo de ensino-aprendizagem (IFSP, 2022, p. 43).

Como já destacado, com a aprovação da Resolução nº 163, em 2017, o IFSP tornou obrigatória a inclusão do NEA em todos os cursos de EMI. Ressalta-se que, nesse primeiro movimento, a referida Resolução não definiu o número de componentes curriculares nem a carga horária, ficando a cargo de cada campus organizar esses componentes no currículo de acordo com a sua realidade. Nesse sentido, nota-se uma grande heterogeneidade de propostas relacionadas ao NEA nos currículos dos cursos de EMI a partir desse período, tanto no que se refere ao conteúdo quanto à carga horária.

O segundo movimento institucional voltado para o tema do NEA ocorreu no ano de 2021, quando houve um amplo processo de reformulação dos cursos de educação básica no IFSP². Por meio da Instrução Normativa (IN) PRE-IFSP nº 06, de 22 de junho de 2021, foram dadas novas orientações complementares sobre o NEA, com o objetivo de estruturar de forma mais orgânica a sua oferta na instituição. Embora a obrigatoriedade já estivesse estabelecida nas normativas internas, havia a necessidade de dirimir dúvidas da comunidade, especialmente sobre os percursos para a construção de práticas pedagógicas efetivamente integradoras.

Nesse contexto, de acordo com a IN nº 06/2021, a partir de 2021 os currículos dos cursos de EMI teriam que apresentar, no mínimo, dois componentes curriculares destinados aos NEA, sendo exigido que cada um deles estabelecesse relação com uma área distinta de conhecimento do Ensino Médio.

Para fins de composição da carga horária

² A reformulação dos cursos de educação básica ocorreu em decorrência da conclusão dos Currículos de Referência e da necessidade de sua implantação nos campi. Cf.: <https://ifsp.edu.br/processos-seletivos/17-ultimas-noticias/2526-pro-reitoria-de-ensino-divulga-o-calendario-de-reformulacoes-dos-cursos-superiores-e-de-nivel-medio>. Acesso em: 18 jun. 2025.

mínima obrigatória nos cursos de EMI, a IN nº 06/2021 também reiterou que esses componentes poderiam ser contabilizados, parcial ou integralmente, tanto na carga horária mínima da formação geral quanto na da formação profissional. No que diz respeito à participação dos docentes na proposição e oferta dos componentes do NEA, mesmo que a IN nº 06/2021 atribuisse essas aulas a apenas dois docentes, a recomendação era a de que a participação fosse a mais ampla possível, de modo que todos os docentes do curso devessem contribuir para a elaboração desses componentes (IFSP, 2021).

Ressalta-se que, em contexto de reforma do ensino médio e ameaças ao modelo de EMI ofertado nos Institutos Federais, as novas orientações para a organização do NEA nos currículos dos cursos de EMI não foi pacífica e causou certa desconfiança em parte da comunidade.

A análise reflexiva das discussões internas e documentos institucionais revelam que as especificações de carga horária mínima contidas na IN nº 06/2021 para o NEC – mínimo de 2.000 horas – levou alguns grupos de docentes a associarem a regulamentação do NEA como uma tentativa de adequação à reforma do ensino médio, uma vez que, como a carga horária da formação geral era compartilhada no NEC, poderia resultar nas 1.800 horas propostas na reforma. Além disso, o NEC também passou a ser visto por alguns docentes como um “remendo” institucional para diminuir os danos na perda de carga horária da formação geral.

Nas disputas em torno das narrativas sobre o currículo, a Pró-Reitoria de Ensino reforçava que o NEA continuaria cumprindo a finalidade estabelecida pela Resolução nº 163/2017, qual seja, promover a integração entre os diferentes núcleos estruturantes do currículo. Ao mesmo tempo, destacava outras pressões externas que vinham incidindo sobre a organização dos currículos dos cursos de EMI, como as recomendações do Conif para que os Institutos Federais reduzissem a carga horária e o

tempo de duração dos cursos.

Como observa Moura (2023), as orientações do Conif trouxeram alterações significativas nos currículos dos cursos de EMI oferecidos pelos Institutos Federais, especialmente a partir de 2015, quando a crise política e econômica colocou em xeque o projeto de expansão dessas instituições no Brasil. Como resultado, o autor observa uma tendência de ampliação da oferta de cursos com duração de três anos, o que implicou não apenas na redução da carga horária da formação geral, como também na diminuição da carga horária mínima obrigatória para os cursos de EMI.

Contudo, em que pese as disputas em torno da proposição do NEA nos currículos dos cursos de EMI, a análise dos documentos institucionais relacionados ao tema não permite afirmar que as mudanças implementadas na instituição tiveram como objetivo principal a adequação da carga horária às exigências do Conif ou da reforma do ensino médio. O que se reconhece como resultado das discussões internas, no entanto, é um avanço no delineamento da proposta de integração curricular por meio do NEA nos currículos dos cursos de EMI, sobretudo a partir de 2021 com o processo de reformulação dos cursos.

Diante das discussões apresentadas, destacaremos, a seguir, alguns dados gerais de oferta do NEA nos currículos dos cursos de EMI, bem como uma análise da organização desse núcleo nos cursos pertencentes ao Eixo Controle e Processos Industriais.

2.1 PERFIL DA OFERTA DE COMPONENTES CURRICULARES ARTICULADORES NOS CURSOS DE EMI DO IFSP: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

De acordo com dados da Plataforma Nilo Peçanha (PNP), em 2024, o IFSP contava com 36 campi oferecendo 92 cursos³ de EMI. Nesse período foram criadas 3.908 vagas e registradas 12.397 matrículas nesse tipo de curso.

O grande volume de cursos de EMI na instituição em 2024 é resultado de políticas institucionais mais efetivas para expandir essa oferta no IFSP a partir de 2015, quando houve uma importante revisão dos balizadores de cursos.

Com relação aos eixos tecnológicos, a PNP mostra que o IFSP oferece cursos de EMI em quase todos os eixos tecnológicos indicados no CNCT. Apesar da diversidade da oferta, quase 70% das matrículas concentram-se em apenas dois eixos: Controle e Processos Industriais (36,3%) e Informação e Comunicação (32,1%). Esses são cursos tradicionais, que acompanharam o desenvolvimento da instituição ao longo dos anos.

De acordo com os dados analisados, dos 83 cursos ofertados a maioria significativa, **56 cursos (67,5%) oferecem apenas dois Componentes Curriculares Articuladores (CCAs)**. Outros 21 cursos (25,3%) ofertam três componentes articuladores, enquanto apenas seis cursos (7,2%) apresentam quatro componentes desse tipo.

O número de CCAs nos cursos de EMI do IFSP, em sua maioria absoluta, atende estritamente ao exigido nas normativas internas, ou seja, dois componentes curriculares. Essa situação pode ser um reflexo das barreiras conceituais e práticas inerentes à integração curricular que demandam, entre outras coisas apontadas neste texto, tempo dedicado à formação e ao planejamento pedagógico.

Também foi identificado um total de 199 CCAs ofertados na instituição. Dentre eles, a Matemática aparece como componente de integração em 20% dos casos, seguida por História (17%), Sociologia (13,6%), Química (12,9%), Filosofia e Biologia, ambas com 7,2%, Geografia (6,4%), Arte (6,1%), Língua Portuguesa (3,8%), Língua Inglesa (3,0%) e Física (0,8%).

Essa distribuição pode ser compreendida a

³ Nesta pesquisa foram analisados apenas 83 cursos de EMI, que estavam em oferta entre 2021 e 2023 e que passaram por reformulação. Não foram contabilizados os cursos novos ou aqueles que não sofreram alterações.

partir de fatores como a facilidade ou proximidade inerentes de áreas com a natureza técnica dos cursos ou pela percepção de uma possível necessidade de conhecimentos básicos como pré-requisitos para posteriores disciplinas do currículo. Nesse sentido, Matemática (20%) e Química (12,9%) são consideradas “ciências básicas” ou “ciências duras”, cujos princípios e ferramentas são aplicáveis diretamente e de forma visível em diversas áreas da tecnologia e são vistas como pré-requisitos básicos para o entendimento de fenômenos elétricos e mecânicos, por exemplo. Já História (17%), Sociologia (13,6%) e Filosofia (7,2%) distinguem-se pela capacidade de contextualizar a tecnologia e o trabalho em suas dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais. A baixa representatividade de articulações com a área de Linguagens pode ser um indicativo da necessidade de desenvolver formações junto aos docentes que explorem as possibilidades de articulações menos evidentes – neste caso, um banco de boas práticas poderia ser um recurso valioso.

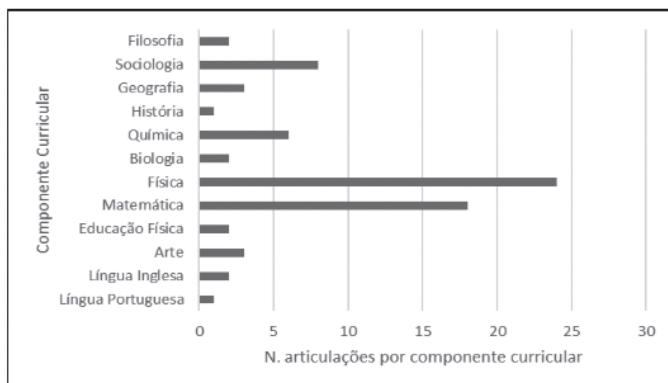
2.1.1 EIXO CONTROLE E PROCESSOS INDUSTRIALIS

Os cursos do eixo tecnológico Controle e Processos Industriais estão entre os mais antigos ofertados pelo IFSP, com início na década de 1940. Dos 31 cursos atualmente ofertados nesse eixo, 20 são oferecidos com duração de três anos e 11 com duração de quatro anos. A menor carga horária mínima obrigatória é de 3.200 horas, tanto para os cursos de três anos quanto para os de quatro anos. Entre os cursos com duração de três anos, a maior carga horária obrigatória é de 3.480 horas; já entre os de quatro anos, a carga horária atinge o máximo de 3.440 horas. Assim como observado no conjunto total de cursos, a grande maioria dos cursos pertencentes a este eixo, totalizando 23, oferece apenas dois CCAs, em conformidade com a exigência mínima estabelecida pela IN nº 06/2021. Além disso, 6 cursos oferecem três CCAs e 2

cursos oferecem quatro CCAs.

Destaca-se, nesse eixo, a articulação com a área de conhecimento de Ciências da Natureza, com 32 articulações, das quais 24 ocorreram com o componente curricular de Física. Em segundo lugar, a área de Matemática, com 18 articulações. Na sequência, a área de conhecimento de Ciências Humanas registrou 14 articulações, sendo oito delas com o componente de Sociologia. Por fim, a área de Linguagens foi articulada em oito ocasiões, sendo o componente mais recorrente Arte, seguido por Educação Física e Língua Inglesa.

Gráfico 1 - Articulações dos componentes curriculares nos cursos de EMI



Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos planos de ensino.

Com o objetivo de investigar de que forma os componentes curriculares articuladores foram sistematizados nos currículos e quais estratégias de articulação foram desenvolvidas entre as áreas da formação geral e da formação profissional, apresentamos, no quadro a seguir, dois modelos de organização desses componentes, propostos nos planos de ensino de um curso técnico de nível médio em Automação Industrial.

Quadro 1 - Proposta de Articulação em um Curso de Automação Industrial⁴

Componente Articulador	Áreas de Conhecimentos Integradas	Conteúdo Programático
	Conhecimentos Articulados	
Matemática Aplicada à Automação Carga Horária: 60 horas Duas aulas semanais	Automação + Matemática Números; Álgebra; Eletroeletrônica; Automação Industrial	Matemática básica: potenciação, radiciação e fatoração algébrica; Equação do primeiro e segundo graus; Inequação do primeiro e segundo graus; O conceito de função e sua relação na aplicação e obtenção de fórmulas matemáticas que modelam fenômenos físicos; Função linear afim e função quadrática; função trigonométrica.
Cidadania, Sustentabilidade e Trabalho* Carga Horária: 60 horas Duas aulas semanais	Automação + Sociologia Sociologia/ Automação e Mundo do Trabalho/ Gestão e Administração/ Meio Ambiente.	Sustentabilidade e Sociedade; Trabalho na Era Digital e Capitalismo Flexível; Automação Industrial e seus Impacts; Cidadania, Ética e Relações de Poder; Estruturas Sociais e Culturais; Habilidades e Ferramentas.

Fonte: Organizado pelos autores a partir dos planos de ensino do curso.

* O Conteúdo Programático do componente Cidadania, Sustentabilidade e Trabalho foi agrupado em tópicos temáticos para facilitar a apresentação.

De modo geral, observamos que os componentes curriculares articuladores organizados

⁴ Projeto Pedagógico do Cursos Técnico em Automação Integrado ao Ensino Médio disponível em: <https://btv.ifsp.edu.br/index.php/tecnico-em-automacao-industrial-integrado-ao-ensino-medio>. Acesso em: 10 jun. 2025.

para o curso de Automação Industrial evidenciam algum nível de intencionalidade teórica e prática no que refere à integração entre as áreas de conhecimento da formação geral e profissional.

No caso do componente Matemática Aplicada à Automação, a articulação se apresenta como um complemento ou suporte à formação profissional, especialmente nas áreas de eletricidade e eletrônica. Assim, esse componente curricular busca integrar conhecimentos matemáticos (números, álgebra, funções, proporcionalidade, figuras planas e relações trigonométricas) com conteúdo da área profissional, como eletroeletrônica e automação industrial. É importante ressaltar que, embora a proposta seja detalhada, essa articulação não se evidencia de forma clara no conteúdo programático do curso. Isto porque a maneira como os conteúdos serão “contextualizados nas situações técnicas do curso”, bem como a forma como se estabelece a “relação entre a aplicação e obtenção de fórmulas matemáticas que modelam fenômenos físicos” somente poderá ser compreendida durante o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

No componente curricular Cidadania, Sustentabilidade e Trabalho há forte coerência entre ementa, objetivos e conteúdo programático, refletindo com clareza exemplar a proposta de articulação entre os conhecimentos das Ciências Humanas (relações sociais, ética, sustentabilidade, direitos humanos, entre outros) e a formação profissional (mundo do trabalho, organização industrial, empreendedorismo, normas técnicas, gestão de equipes, automação e sociedade). Fica evidente na proposta que o objetivo é incluir no currículo diferentes aspectos do conhecimento econômico, político, social, entre outros, para discutir a estruturação de uma determinada área profissional. Evidentemente, a abrangência dos temas abordados exigirá um planejamento pedagógico robusto para garantir a efetivação prática do componente.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo identificar e analisar características da proposta de implementação do NEA e dos CCAs nos currículos dos cursos de EMI no IFSP a partir de 2017.

Os documentos institucionais examinados evidenciam um esforço de tensionar, problematizar e mobilizar a comunidade na busca por estratégias que viabilizem a integração curricular nos cursos de EMI ofertados no IFSP. Assim, reconhece-se que, no período analisado, as políticas institucionais praticadas no IFSP para a reorganização curricular dos cursos de educação básica estão alinhadas à identidade da Rede Federal, pois fundamenta sua proposta educacional na formação humana integral que busca superar a histórica dualidade entre formação intelectual e manual. Essa concepção visa a formação de um sujeito omnilateral, que integre trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Vimos, também, que o conceito de “Travessia” tem sido empregado para descrever o EMI no Brasil, em particular na Rede Federal, como um processo complexo e contraditório, que representa um caminho em direção à formação humana integral, mesmo em um contexto social e econômico diferente do ideal de escola unitária. Nesse sentido, uma efetiva integração curricular que contemple essa perspectiva omnilateral tem se revelado um dos maiores e mais complexos desafios para o IFSP.

Na observação da experiência do IFSP com a implementação do NEA, os planos de ensino analisados refletem uma intencionalidade de articular os conhecimentos da formação geral com a formação profissional, ainda que essa articulação apareça de forma mais consistente em alguns componentes curriculares do que em outros.

De modo geral, verificamos que a maioria absoluta dos cursos de EMI está ofertando apenas dois CCAs,

atendendo estritamente ao exigido pelas recomendações das normativas internas. Essa conformidade estrita com o requisito quantitativo previsto nos documentos internos pode ser interpretada como indicativo das dificuldades inerentes ao processo de efetivação da integração curricular a qual pressupõe, como discutido ao longo deste trabalho, significativo investimento temporal tanto na formação docente quanto no planejamento pedagógico coletivo.

Sobre as escolhas dos componentes curriculares e das áreas de conhecimento para realizar a integração curricular nos cursos, a análise mostrou que os docentes, de modo geral, tendem a realizar escolhas mais óbvias. Isto é, os conhecimentos da área técnica articulados com a área da formação geral são quase sempre aqueles que são considerados estruturais para o curso e de maior afinidade nos conteúdos.

Nos cursos de Automação Industrial, do Eixo Controle e Processos Industriais, por exemplo, a maioria das articulações ocorreu com o componente curricular de matemática. Embora essa articulação não seja necessariamente um problema, a limitação a essa área pode sinalizar a ausência de tempo dedicado à formação e ao planejamento docente para pensar articulações menos óbvias, mas possíveis dentro do currículo. Por outro lado, é preciso evitar a ideia deste espaço curricular como um lugar de “compensação” para áreas de conhecimento, o que poderia resultar em articulações de menor fundamentação teórica.

Nesse sentido, a análise realizada, ainda que preliminar, permite concluir que a oferta do NEA nos cursos de EMI do IFSP é um caminho que está se demonstrando acertado na instituição para a construção de estratégias de integração curricular nos cursos de EMI, pois representa uma contribuição essencial, na agenda política, ao incorporar ao debate sobre os currículos dos cursos de educação básica os princípios estruturantes de

uma formação profissional ampliada para a juventude brasileira que, pertencente à classe trabalhadora, tem sua formação permanentemente como objeto de disputa no interior da sociedade capitalista.

Evidentemente existem desafios a serem superados. A formação docente, por exemplo, tem papel central nesse processo, tendo em vista que, muitas vezes, os docentes não possuem a experiência ou a formação necessária para atuar em uma perspectiva de formação integrada, o que impõe desafios à superação de práticas que fragmentam e isolam o conhecimento da sua prática social. Além disso, é necessário que as instituições viabilizem espaços efetivos de troca e diálogo entre os docentes para a construção de currículos em torno da perspectiva unitária.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *Revista Educação em Questão*, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-77352015000200061&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 jun. 2025.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. *Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: *Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2018.

GAMELEIRA, Emmanuel Felipe de Andrade; MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: notas críticas sobre os rumos da travessia (2007-2016). *Educação em Análise*, Londrina, v. 3, n. 1, p. 7-26, 2019. DOI: 10.5433/1984-7939.2018v3n1p7. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/33480>. Acesso em: 17 jun. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. Pró-Reitoria de Ensino. **Balizadores para realização de Estágio Curricular Supervisionado, Projeto Integrador e Trabalho de Conclusão de Curso na Educação Básica**. São Paulo: Pró-Reitoria de Ensino, Diretoria de Educação Básica, maio 2015. Disponível em: https://pre.ifsp.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=178:elab_oracao-de-projetos-pedagogicos-de-cursos-de-educacao-basica&catid=72. Acesso em: 17 jun. 2025.

—. **Resolução nº 163/2017, de 28 de novembro de 2017**. Diretrizes para os Cursos Técnicos de Nível Médio na forma Integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. São Paulo: Reitoria, 2017. Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/BxKIT19qaLguDpL#pdfviewer>. Acesso em: 17 jun. 2025.

—. **Resolução nº 37, de 08 de maio de 2018**. Aprova a construção dos currículos de referência para o IFSP. 2018. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/42-%20assuntos/ensino/157-normas-e-legislacao>. Acesso em: 17 jun. 2025.

—. **Instrução Normativa PRE IFSP nº 06, de 22 de junho de 2021**. Regulamenta, no âmbito do IFSP, os procedimentos para os trâmites de implantação e reformulação dos cursos técnicos na forma integrada ao médio, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). São Paulo: IFSP, 2021. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/ejis/42-assuntos/ensino/157-normas-e-legislação>. Acesso em: 17 jun. 2025.

—. **Caderno Orientativo II: Fundamentos e orientações para implementação dos Currículos de Referência nos Projetos Pedagógicos de Cursos de Educação Básica do Instituto Federal de São Paulo**. São Paulo: Reitoria, 2022. Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/8iSMohtQd9QuwTW#pdfviewer>. Acesso em: 17 jun. 2025.

—. **Projetos Pedagógicos de Cursos. 2025**. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/>. Acesso em: 17 jun. 2025.

—. Campus Boituva. **Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Automação Industrial**. 2023. Disponível em: <https://btv.ifsp.edu.br/index.php/tecnico-em-automacao-industrial-integrado-ao-ensino-medio>. Acesso em: 23 jun. 2025.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo>.

php?pid=S1517-97022013000300010&script=sci_abstract
Acesso em: 19 jun. 2025.

t&tlnge=pt.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnia e formação integrada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out.-dez. 2015.

_____. Breve relato de Dante Moura sobre sua exoneração da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). **Sinasefe**. 2023. Disponível em: <https://sinasefe.org.br/site/download/breve-relato-de-dante-moura-sobre-sua-exoneracao-da-pra-reitoria-de-ensino-proen-do-instituto-federal-de-educacao-ciencia-e-tecnologia-do-rio-grande-do-norte-ifrn/>. Acesso em: 17 jun. 2025.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA. 2025. Disponível em: <https://app.powerbi.com/w?r=eyJrIjoiZDhkNGNiYzgtMjQ0My00OGVILWjNzYtZWQwYjl2OThhYWMyIiwidCl6ljIIInjgyMzU5LWQxMjgtNGVkyiIyjU4LTgyYjJhMTUzNDBmZiJ9>. Acesso em: 17 jun. 2025.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Ensino médio integrado: da conceituação à operacionalização. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 19, n.39, p. 15-29, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/10243/7029>. Acesso em: 17 jun. 2025.

_____. O ensino médio e técnico na conjuntura do avanço de políticas ultraconservadoras: desafios teóricos e políticos. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. I.], v. 1, n. 23, p. e15279, 2023. DOI: 10.15628/rbept.2023.15279. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/15279>. Acesso em: 17 jun. 2025.

_____. Ensino Médio e Educação Profissional no século XXI: avanços e retrocessos. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. I.], v. 1, n. 24, p. e17187, 2024. DOI: 10.15628/rbept.2024.17187. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17187>. Acesso em: 17 jun. 2025.

5

A LITERATURA COMO EIXO NOS CURRÍCULOS INTEGRADOS DO EMI

Graziele Moreira Nazário Alves

Universidade Estadual de Montes Claros

<https://orcid.org/0009-0008-3339-8541>

Maria Aparecida Carvalho Brugger

Universidade Estadual de Montes Claros

<https://orcid.org/0009-0007-7881-9760>

Maria Aparecida Oliveira de Carvalho

Universidade Estadual de Montes Claros

<https://orcid.org/0000-0001-7518-2222>

Quézia Ainoã Araujo Rosa

Universidade Estadual de Montes Claros

<https://orcid.org/0000-0003-0571-4638>

1. INTRODUÇÃO

[...]Penetra surdamente no reino das palavras. Lá estão os poemas que esperam ser escritos. Estão paralisados, mas não há desespero, há calma e frescura na superfície intacta. Ei-los sós e mudos, em estado de dicionário. Convive com teus poemas, antes de escrevê-los. Tem paciência se obscuros. Calma, se te provocam. Espera que cada um se realize e consuma com seu poder de palavra e seu poder de silêncio. [...] (Andrade, 2012, p.12)

A Educação contemporânea enfrenta o desafio de formar sujeitos críticos, reflexivos e atuantes, capazes de dialogar com a complexidade do mundo atual. Nesse cenário, o Ensino Médio Integrado (EMI) surge como uma proposta pedagógica inovadora que articula a formação técnica e geral, buscando promover uma aprendizagem contextualizada e significativa. Dentro desse contexto, a literatura assume um papel estratégico como eixo transversal, potencializando a construção de saberes e o desenvolvimento de competências fundamentais.

Este trabalho propõe discutir as possibilidades e desafios da literatura enquanto eixo transversal no EMI, destacando sua contribuição para a formação integral dos estudantes. O problema central deste estudo reside na dificuldade de integrar efetivamente a literatura aos currículos integrados do Ensino Médio, considerando as barreiras institucionais, metodológicas e curriculares. Embora a literatura tenha reconhecida relevância para a formação crítica, cultural e cidadã, sua articulação sistemática com outras áreas do conhecimento, especialmente no EMI, permanece pouco explorada e implementada.

Assim, questiona-se: como a literatura pode

atuar como eixo no Ensino Médio Integrado, promovendo uma educação plural e integrada? Os objetivos deste estudo são, primeiramente, analisar o papel da literatura no contexto do EMI, ressaltando seus fundamentos legais e pedagógicos. Em seguida, busca-se identificar os principais desafios e possibilidades metodológicas e práticas para consolidar essa integração curricular. Segundo Ramos (2008, p. 4), “a integração curricular não se restringe a uma justaposição de conteúdos ou áreas, mas implica a articulação orgânica entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, de forma a garantir a formação omnilateral dos sujeitos”.

O trabalho visa contribuir para o debate sobre a construção de currículos mais inclusivos, críticos e formativos, que valorizem a diversidade cultural e a interdisciplinaridade. A metodologia adotada para o desenvolvimento deste trabalho baseia-se em uma pesquisa bibliográfica e documental, e análise à BNCC, e vários documentos oficiais anteriores como os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e a própria LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira), à literatura. Foram também considerados estudos sobre políticas educacionais, práticas pedagógicas inovadoras e teorias da educação crítica. Tal abordagem permite fundamentar teoricamente as discussões.

A estrutura do texto está organizada em quatro seções principais, cada uma abordando aspectos fundamentais para a compreensão do tema. Na primeira seção, apresenta-se a literatura no contexto do EMI, destacando seus fundamentos legais e a BNCC, como referência para a formação integral. A terceira seção dedica-se à valorização das vozes invisibilizadas por meio da literatura, contemplando as literaturas negra, indígena, periférica e latino-americana, e seu papel na construção de um currículo plural e antirracista.

Na quarta seção, são discutidos os desafios institucionais, metodológicos e curriculares que dificultam

a literatura, além de apresentar caminhos e estratégias para a consolidação de práticas integradas e inovadoras no EMI. As principais contribuições do estudo estão reunidas nas considerações finais, onde são sintetizados os resultados da análise e ressaltada a importância da literatura como projeto de mundo e ferramenta para a formação cidadã no EMI. Destaca-se ainda a necessidade de políticas públicas e ações formativas que apoiem a implementação da literatura, garantindo condições materiais e pedagógicas adequadas para seu efetivo desenvolvimento.

Este trabalho, portanto, pretende oferecer uma reflexão crítica e propositiva que possa subsidiar educadores, gestores e formuladores de políticas educacionais no fortalecimento do papel da literatura no EMI. Acredita-se que, ao reconhecer a literatura, é possível ampliar as práticas pedagógicas e fortalecer a integração curricular, contribuindo para uma educação mais inclusiva, significativa e comprometida com a diversidade cultural e social.

2. CONSTRUÇÃO DE SABERES NO EMI

O EMI é uma proposta de organização curricular que une a formação geral do ensino médio com a formação técnica e profissional, buscando superar a histórica dualidade entre trabalho e educação. Essa modalidade surgiu no contexto das discussões sobre a reforma do ensino médio e da necessidade de oferecer uma formação mais ampla e significativa para os jovens brasileiros, especialmente os estudantes das camadas populares. A criação do EMI tem suas raízes nas políticas públicas de educação profissional do início dos anos 2000, especialmente com o governo federal promovendo a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a valorização da educação técnica de nível médio.

Em 2004, com o Decreto nº 5.154, foi regulamentada a possibilidade de articulação entre ensino médio e educação profissional, abrindo caminho para o modelo integrado. O objetivo do EMI é proporcionar uma formação integral aos estudantes, articulando conhecimentos das ciências da natureza, humanas e exatas com saberes técnicos e práticos voltados ao mundo do trabalho. Isso significa formar jovens não apenas para o mercado, mas para a vida em sociedade, com consciência crítica, ética, autonomia e capacidade de transformação da realidade em que vivem.

O EMI foi pensado como alternativa ao modelo tradicional de ensino médio, muitas vezes criticado por seu distanciamento da realidade dos estudantes, por sua fragmentação curricular e pela falta de perspectiva prática. Ao integrar ensino técnico e formação geral, o EMI busca tornar o aprendizado mais relevante e conectado às necessidades e projetos de vida dos jovens. A proposta do EMI é inspirada em concepções pedagógicas como a politecnia, que defende a formação omnilateral do ser humano, articulando o saber fazer com o saber pensar.

Também se apoia na interdisciplinaridade, no trabalho por projetos e em metodologias ativas, que colocam o estudante como protagonista de seu processo de aprendizagem. Além disso, o EMI valoriza a inserção do estudante no mundo do trabalho, não apenas como mão de obra, mas como sujeito com direitos, capacidades e saberes. Por isso, o currículo inclui tanto conteúdos da BNCC quanto componentes técnicos específicos da área profissional escolhida, como informática, enfermagem, agroecologia, administração, entre outras.

O modelo do EMI está presente principalmente em instituições da Rede Federal de Educação Profissional, como os Institutos Federais, mas também existe em escolas técnicas estaduais e escolas públicas vinculadas a programas como o Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego). Em geral, os cursos

duram três ou quatro anos e funcionam em tempo integral. O EMI foi criado para atender uma demanda social por uma educação pública de qualidade, que prepare o jovem tanto para continuar seus estudos no ensino superior quanto para ingressar no mundo do trabalho com qualificação.

É uma política de inclusão, que busca combater desigualdades históricas e garantir o direito à educação plena. Apesar dos avanços, o EMI enfrenta desafios, como a resistência de algumas redes de ensino, a carência de infraestrutura, a formação dos professores para atuar de forma interdisciplinar e a necessidade de políticas consistentes de financiamento e valorização dessa modalidade.

Ainda assim, onde é implantado com qualidade, tem mostrado impactos positivos nos índices de aprendizagem e permanência escolar. O EMI é uma proposta inovadora e transformadora, que visa formar jovens conscientes, críticos e preparados para os desafios contemporâneos. Seu compromisso com a educação integral e emancipatória faz do EMI um caminho importante para a democratização do conhecimento e a construção de uma sociedade mais justa.

3. A LITERATURA COMO ARTICULADORA DE SABERES

A literatura, enquanto linguagem simbólica e expressão da experiência humana, possui um enorme potencial de articulação entre os diferentes saberes escolares. No contexto do EMI, em que se busca uma formação omnilateral que une ciência, técnica, cultura e cidadania, a literatura surge como ponte entre áreas do conhecimento, permitindo a construção de aprendizagens significativas. Ao transitar por temas sociais, históricos, políticos e subjetivos, os textos literários possibilitam que os estudantes ampliem sua visão de mundo, refletem sobre sua realidade e estabeleçam conexões entre

conteúdos aparentemente distantes, contribuindo para uma educação crítica e interdisciplinar.

3.1 A LITERATURA COMO EIXO FORMATIVO NO EMI

O EMI propõe uma formação que articula o ensino técnico e o ensino propedêutico, visando à formação integral do estudante. Nesse contexto, a Literatura desponta como um campo de conhecimento essencial para estabelecer conexões entre os diversos saberes, ao mesmo tempo em que contribui para a constituição subjetiva, ética e cultural dos alunos. Como eixo transversal, a Literatura permite a construção de sentidos, o diálogo com múltiplas linguagens e a reflexão crítica sobre o mundo.

A BNCC reconhece a importância da Literatura na formação dos estudantes, ao afirmar que “o contato com obras literárias propicia experiências estéticas e culturais que favorecem a ampliação do repertório cultural e o desenvolvimento de competências leitoras e autorais” (Brasil, 2018, p. 68). Dessa forma, sua presença não deve se restringir à disciplina de Língua Portuguesa, mas perpassar os componentes curriculares como ferramenta integradora.

A Literatura no EMI permite que ela se torne um instrumento de diálogo entre as áreas de conhecimento, especialmente quando associada a temáticas como identidade, trabalho, ciência e tecnologia. Segundo Arroyo (2011, p. 67), “a escola deve ser um espaço em que a cultura juvenil, popular e erudita dialoguem”, e a Literatura, por sua natureza simbólica e expressiva, constitui-se como um mediador privilegiado nesse processo de encontro de saberes.

A leitura literária também favorece o desenvolvimento de habilidades essenciais para o mundo contemporâneo, como a empatia, a escuta sensível, a interpretação crítica e a produção criativa. Ao

abordar narrativas diversas, que tratam de realidades múltiplas, a Literatura promove o exercício do olhar sobre o outro e sobre si mesmo. Além disso, a articulação da Literatura com os projetos integradores do EMI possibilita o desenvolvimento de propostas pedagógicas mais significativas e contextualizadas.

Projetos que envolvem a leitura de obras literárias podem ser articulados a temas como saúde, meio ambiente, direitos humanos e cidadania, favorecendo aprendizagens interdisciplinares e socialmente relevantes. A abordagem crítica e dialógica da Literatura no EMI exige que o professor atue como mediador e criador de pontes entre o texto literário e a realidade dos estudantes. Como defende Freire (1996, p. 67), “ensinar exige respeito à autonomia do educando”, o que implica considerar as experiências e saberes prévios dos jovens, valorizando suas vozes, histórias e linguagens.

É importante destacar também o papel da Literatura na formação ética e estética dos estudantes, uma vez que ela instiga o pensamento reflexivo e o sentimento estético. Bakhtin (1997, p. 121) afirma que “a palavra é o terreno da ideologia”, demonstrando que o texto literário carrega múltiplas vozes sociais, históricas e culturais que precisam ser interpretadas criticamente, sobretudo em contextos educativos.

No EMI, a Literatura também pode dialogar com as áreas técnicas, por meio de atividades como a leitura e produção de roteiros, documentários, peças teatrais, podcasts e outras linguagens que favoreçam a expressão e a criação coletiva. Assim, rompe-se com a ideia de que a Literatura está presa ao livro didático ou à análise gramatical, e amplia-se sua função formativa e criadora.

Outro aspecto relevante é a valorização das literaturas marginalizadas, indígenas, negras, periféricas e latino-americanas, que contribuem para a construção de um currículo mais plural e antirracista. De acordo com Munanga (2005, p. 31): “não se constrói uma

sociedade democrática com um currículo monocultural”, e é nesse sentido que a Literatura pode visibilizar vozes historicamente silenciadas.

Pensar a Literatura como eixo formativo no EMI é apostar na potência da palavra como criadora de mundos, saberes e sentidos. É reconhecer que o texto literário ultrapassa as fronteiras disciplinares e se torna um instrumento de formação ética, estética e política. Nesse caminho, a Literatura torna-se não apenas um conteúdo, mas um horizonte para a construção de uma educação mais humana, crítica e emancipatória.

3.2 A LITERATURA NO CONTEXTO DO EMI

O EMI é uma modalidade que combina a formação geral com a qualificação profissional técnica, buscando formar jovens de forma integral, crítica e cidadã. Nesse sentido, a Literatura ocupa papel fundamental, pois não apenas amplia o repertório cultural dos estudantes, mas também promove habilidades que ultrapassam o domínio da linguagem, contribuindo para a construção da identidade e do pensamento crítico (Brasil, 2018, p. 23).

A legislação educacional brasileira, por meio da LDB, destaca a importância de uma educação que favoreça a formação humana em sua totalidade, integrando conhecimentos científicos, técnicos e culturais. A literatura, nesse cenário, não é vista como um conteúdo isolado, mas como um elemento transversal que permeia as aprendizagens e enriquece o currículo integrado (Brasil, 1996, art. 26).

A BNCC reforça essa perspectiva ao estabelecer que a Literatura deve ser trabalhada para desenvolver competências e habilidades que envolvem não só a leitura e análise textual, mas a apreensão dos sentidos culturais, históricos e sociais que as obras literárias carregam. Conforme afirma o documento: “O estudo da Literatura proporciona o contato com diferentes visões de mundo

e formas de expressão, ampliando a compreensão do estudante sobre sua realidade” (Brasil, 2018, p. 68).

Dessa forma, a presença da Literatura no EMI deve ser pensada para além do ensino tradicional do gênero literário, buscando sua inserção em projetos integradores e na reflexão crítica sobre a sociedade. Como destaca Arroyo (2011, p. 34), “a escola precisa promover espaços de diálogo onde a cultura juvenil e a cultura acadêmica se encontrem, proporcionando múltiplos sentidos à experiência educativa”.

O desenvolvimento da autonomia intelectual e a capacidade de argumentação são alguns dos objetivos pedagógicos que a Literatura contribui a alcançar no EMI. Freire (1996, p. 46) enfatiza que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, indicando que a literatura serve como um instrumento para interpretar e transformar a realidade, sendo, portanto, um elemento essencial para a formação crítica.

Além disso, o EMI, ao articular o ensino técnico e o ensino médio, demanda que a literatura auxilie no desenvolvimento de competências que dialoguem com a prática profissional, como a comunicação efetiva, a criatividade e a capacidade de análise. Conforme salienta Candido (1995, p. 52), “a literatura forma o cidadão capaz de compreender e participar da vida social de maneira crítica e responsável”.

O enfoque da BNCC para o Ensino Médio reforça a necessidade de uma formação integral, na qual as dimensões cognitivas, éticas e culturais estejam interligadas. Nesse contexto, a literatura exerce um papel estratégico ao possibilitar o desenvolvimento da empatia, do senso crítico e da consciência histórica, conforme preconiza o documento: “A literatura amplia os horizontes do estudante ao permitir o contato com realidades diversas, promovendo a compreensão do outro e de si mesmo” (Brasil, 2018, p. 70).

Importante também é destacar que a

integração curricular prevista no EMI favorece que a literatura dialogue com outras áreas do conhecimento, enriquecendo as abordagens pedagógicas e tornando a aprendizagem mais significativa. Segundo Moran (2015, p. 78), “a interdisciplinaridade, quando bem articulada, potencializa o desenvolvimento do aluno, ampliando sua capacidade de pensar criticamente e solucionar problemas complexos”.

O papel da Literatura no EMI deve ser compreendido como parte do compromisso com uma educação emancipatória, que prepare os estudantes para atuar de forma consciente e participativa na sociedade. Como resume Munanga (2005, p. 31), “a educação deve ser plural, antirracista e comprometida com a diversidade cultural, e a literatura é uma ferramenta poderosa para essa transformação”.

3.3 LITERÁRIA NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA VOLTADO PARA O EMI

No contexto do EMI, as aulas de Língua Espanhola assumem um papel fundamental ao utilizar a literatura como eixo transversal, promovendo não apenas o aprendizado da língua, mas também a articulação de saberes diversos. Conforme destaca Pérez (2016, p. 45), “a literatura em língua espanhola é um recurso poderoso para ampliar o repertório cultural dos estudantes e desenvolver competências comunicativas e interculturais”.

A literária nas aulas de espanhol no EMI permite a integração entre conteúdos linguísticos e temas transversais como cultura, história, ética e meio ambiente, promovendo uma aprendizagem contextualizada e significativa. Segundo Rodríguez (2018, p. 62), “a literatura hispano-americana, quando articulada com outras áreas do conhecimento, contribui para a compreensão crítica dos processos sociais e culturais nos países de língua espanhola”.

Essa abordagem interdisciplinar favorece o desenvolvimento de uma formação integral, que articula a linguagem com as dimensões social e cultural, possibilitando que os estudantes compreendam a língua espanhola como ferramenta para a ação e reflexão no mundo contemporâneo. López e Martínez (2019, p. 78) afirmam que “os textos literários em espanhol despertam a capacidade crítica e sensibilizam os alunos para questões atuais como direitos humanos e sustentabilidade”.

O EMI, por sua natureza integrada, permite que a literatura em espanhol dialogue com áreas técnicas e científicas, ampliando os horizontes de aprendizagem. Como assinala Torres (2020, p.55), “projetos interdisciplinares que envolvem literatura e áreas técnicas fortalecem o uso prático e contextualizado da língua espanhola”.

Além disso, as aulas de língua espanhola voltadas para o EMI devem valorizar a diversidade cultural presente na literatura hispano-americana, incluindo narrativas indígenas, afrodescendentes e periféricas, para ampliar a visão dos estudantes sobre pluralidade e identidade cultural. Ramírez (2015, p. 48) destaca que “a literatura hispano-americana oferece vozes diversas que enriquecem o currículo e promovem o respeito à diversidade cultural”.

A literária também contribui para o desenvolvimento da competência intercultural, fundamental para os estudantes do EMI que se preparam para atuar em contextos multiculturais e globalizados. Martínez (2018, p. 39) enfatiza que “compreender as múltiplas realidades culturais do mundo hispânico fortalece a sensibilidade intercultural dos alunos”.

No plano pedagógico, a integração da literatura com outras disciplinas permite o uso de metodologias ativas, como projetos, debates, produções artísticas e multimodais, que incentivam a participação e o protagonismo dos estudantes. Sánchez e Paredes (2019, p.

66) afirmam que “a literatura é um recurso integrador que estimula a criatividade e a aprendizagem significativa em contextos interdisciplinares”.

A literária nas aulas de Língua Espanhola no EMI constitui um caminho para formar estudantes críticos, comunicativos e culturalmente sensíveis, preparados para os desafios do século XXI. Conforme Vásquez (2017, p. 50), “a literatura em espanhol conecta o domínio da língua, a cultura e os saberes, formando sujeitos capazes de dialogar com o mundo”.

3.4 VOZES INVISIBILIZADAS: LITERATURA E DIVERSIDADE CULTURAL

No EMI, o reconhecimento e a valorização das literaturas negra, indígena, periférica e latino-americana são fundamentais para a construção de um currículo plural que respeite e reflita a diversidade cultural do Brasil e da América Latina. Segundo Munanga (2005, p. 31), “não se constrói uma sociedade democrática com um currículo monocultural, que exclua as vozes historicamente silenciadas”.

A inserção dessas literaturas nas aulas permite que estudantes tenham contato com narrativas e perspectivas que rompem com estereótipos e preconceitos, promovendo a construção de identidades mais complexas e inclusivas. Como destaca Silva (2017, p. 45), “a literatura periférica oferece representatividade a jovens marginalizados, valorizando suas experiências e contextos”.

A literatura indígena, por sua vez, traz para o currículo relatos que evidenciam a riqueza cultural, as cosmovisões e os saberes tradicionais desses povos, reforçando a importância do respeito às diversidades étnicas e culturais. De acordo com Morales (2016, p. 52), “as narrativas indígenas são uma forma de resistência e preservação cultural, fundamentais para a pluralidade

educativa".

No mesmo sentido, a literatura afro-brasileira apresenta histórias, mitos e personagens que fortalecem a luta contra o racismo estrutural, contribuindo para a educação antirracista. Freire (1999, p. 88) aponta que "a educação deve ser um espaço de desconstrução de preconceitos e valorização da cultura negra, promovendo a igualdade e a justiça social".

A literatura latino-americana, diversa e multifacetada, amplia o olhar dos estudantes para realidades compartilhadas e distintas entre os países da região, favorecendo o diálogo intercultural e a solidariedade. Segundo Guzmán (2018, p. 60), "a literatura latino-americana é um instrumento que promove a compreensão das identidades regionais e a resistência às desigualdades".

A inclusão dessas literaturas no currículo do EMI contribui para a formação de uma consciência crítica e ética, que respeita a diversidade e combate às desigualdades sociais e raciais. Conforme ressalta Santos (2019, p. 74), "o currículo plural é essencial para a construção de uma educação antirracista que valorize todas as vozes e histórias".

Além disso, o contato com essas literaturas estimula práticas pedagógicas que dialogam com as realidades dos estudantes, promovendo a autoestima e o protagonismo juvenil. Conforme Oliveira (2017, p. 55), "a valorização das narrativas dos grupos historicamente invisibilizados fortalece a identidade e o engajamento dos jovens na escola".

No âmbito do EMI, essa valorização contribui para a integração dos saberes técnicos e culturais, ampliando as possibilidades de aprendizagem e ação social dos estudantes. Como afirma Torres (2020, p. 47), "a literatura crítica e plural no EMI fortalece o compromisso com uma formação cidadã e inclusiva".

A promoção da diversidade literária e a construção de um currículo antirracista no EMI são

estratégias essenciais para formar sujeitos conscientes, críticos e atuantes, preparados para transformar a sociedade. Conforme resume Munanga (2005, p. 35), “educar para a diversidade é educar para a democracia e a justiça social”.

3.5 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA LITERATURA COMO EIXO TRANSVERSAL

A incorporação da Literatura como eixo transversal no EMI enfrenta diversos desafios institucionais que dificultam sua plena realização. Conforme destaca Silva (2018, p. 112), “a estrutura rígida e compartmentada do currículo escolar muitas vezes impede a articulação efetiva entre as áreas do conhecimento”. Além das barreiras institucionais, questões metodológicas também representam entraves importantes. Muitos docentes ainda adotam práticas tradicionais de ensino, centradas na memorização e na fragmentação dos conteúdos, o que dificulta a integração da Literatura com outras disciplinas.

Segundo Carvalho (2017, p. 59), “a resistência a metodologias inovadoras e a falta de formação continuada comprometem a implementação de abordagens interdisciplinares”. No âmbito curricular, a ausência de diretrizes claras que orientem a Literatura no EMI pode gerar insegurança nos professores e fragmentação das propostas pedagógicas. De acordo com Almeida (2019, p. 83), “a falta de um projeto político-pedagógico consistente limita a construção de um currículo integrado que valorize a Literatura como eixo formativo”.

Entretanto, as possibilidades para superar esses desafios são promissoras. A formação continuada dos professores é um caminho fundamental para qualificar a prática pedagógica e fomentar a interdisciplinaridade. Como aponta Freire (1996, p. 74), “a formação do educador deve ser permanente e voltada para a reflexão crítica sobre a prática docente” Outra possibilidade está na construção

coletiva do projeto político-pedagógico, que deve incluir a valorização da Literatura como ferramenta de integração curricular e formação cidadã.

Segundo Mendes (2020, p. 97), “a participação dos docentes na elaboração do currículo é essencial para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas e integradas”. A utilização de metodologias ativas, como projetos, oficinas, debates e produções artísticas, pode potencializar a Literatura, aproximando-a das realidades e interesses dos estudantes. Conforme ressalta Pereira (2018, p. 66), “essas estratégias favorecem o protagonismo dos alunos e o desenvolvimento de competências interdisciplinares”. A articulação entre áreas técnicas e de formação geral no EMI também representa uma grande possibilidade para a integração da Literatura, ampliando as experiências de aprendizagem e tornando-as mais significativas.

De acordo com Santos (2017, p. 48), “o diálogo entre saberes técnicos e culturais contribui para uma educação mais integral e contextualizada”. Além disso, a adoção de recursos tecnológicos e multimídia pode facilitar a aproximação da Literatura com outras áreas do conhecimento, enriquecendo as práticas pedagógicas. Como aponta Lima (2019, p. 55), “as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de leitura, interpretação e produção literária, favorecendo a interdisciplinaridade”.

A criação de redes de colaboração entre professores de diferentes disciplinas também pode fortalecer a Literatura, promovendo o compartilhamento de experiências e recursos pedagógicos. Segundo Oliveira (2021, p. 39), “a cooperação do docente é um fator decisivo para a consolidação de práticas integradas no ambiente escolar”. Como enfatiza Moura (2020, p. 73), “a efetivação depende de um projeto educacional articulado e da valorização do trabalho docente”. A valorização da Literatura como eixo transversal no EMI exige o compromisso de gestores, educadores e políticas públicas que garantam condições

materiais e pedagógicas adequadas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inserida como eixo transversal no EMI, a literatura revela-se um instrumento vital para a formação integral dos estudantes. Ela transcende a mera apreensão de conteúdos, ao articular múltiplos saberes e ampliar a compreensão crítica sobre o mundo e suas complexidades. Freire (1996, p. 58) afirma com propriedade que “a educação não transforma o mundo, educadores e estudantes que transformam o mundo”, reforçando a literatura como potente ferramenta de emancipação e transformação social.

No ambiente singular do EMI, que conjuga formação geral e técnica, a literatura assume papel estratégico ao promover uma aprendizagem contextualizada, que conecta conhecimentos e vivências diversas. Moran (2015, p. 89) reforça essa perspectiva ao destacar que “a interdisciplinaridade potencializa o aprendizado, tornando-o mais significativo e conectado com a realidade dos estudantes”, indicando a urgência de práticas pedagógicas integradas e inovadoras.

A inserção das literaturas negra, indígena, periférica e latino-americana no currículo não apenas enriquece o repertório cultural dos estudantes, mas também fortalece a construção de identidades plurais e críticas, necessárias para a formação cidadã. Munanga (2005, p. 35) enfatiza que “educar para a diversidade é educar para a democracia e a cidadania”, consolidando o compromisso do EMI com uma educação inclusiva e antirracista.

Embora haja obstáculos institucionais, metodológicos e curriculares que desafiam a implementação plena da literária, as possibilidades de inovação pedagógica se mostram promissoras. A formação continuada dos professores destaca-se como

elemento indispensável para transformar a prática educativa. Freire (1996, p. 74) reafirma essa necessidade ao pontuar que “a formação permanente dos educadores é chave para a transformação da prática escolar”.

Dessa forma, a literatura no EMI ultrapassa a simples transmissão de conhecimentos linguísticos, configurando-se como espaço fértil para a construção de sentidos, o fortalecimento da identidade e o protagonismo dos estudantes. Alves (2017, p. 58) sintetiza essa função ao afirmar que “a literatura permite ao estudante acessar mundos diversos e construir seu próprio olhar crítico”, ampliando horizontes cognitivos e culturais.

O compromisso com a literária requer o repensar constante dos currículos, das metodologias e das políticas educacionais, de modo a garantir uma formação crítica, ética e culturalmente sensível. Oliveira (2019, p. 92) reforça que “a escola deve ser um espaço de encontro entre saberes, culturas e identidades, formando sujeitos conscientes e engajados”, reafirmando a centralidade da literatura nesse processo.

Consequentemente, a literatura enquanto eixo no EMI constitui um instrumento fundamental para a formação de cidadãos críticos, criativos e socialmente responsáveis, aptos a atuar e transformar o mundo. Vásquez (2017, p. 53) encerra a reflexão afirmando que “a literatura é um projeto de mundo que se constrói na escola e na vida”, evidenciando sua importância no percurso formativo dos jovens.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. C. **Literatura e formação crítica no Ensino Médio Integrado**. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

ANDRADE, C. D. de. **A palavra mágica**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e**

mestres. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio.** 184 f. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 ago. 2025.

CANDIDO, A. **O direito à literatura.** In: CANDIDO, A. Vários escritos. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

CARVALHO, M. H. de. **Metodologias inovadoras para o Ensino Médio Integrado.** 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 233 f. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 1999.

GÓMEZ, L. **Competências comunicativas na língua espanhola: leitura e produção textual.** 134 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade Nacional da Colômbia, Bogotá, 2017.

GUZMÁN, C. **Literatura latino-americana: diversidade e resistência cultural.** 178f. Tese (Doutorado em Literatura Comparada) — Universidade de Buenos Aires, Buenos Aires, 2018.

LIMA, C. **Tecnologias digitais e práticas literárias no ensino.** Rio de Janeiro: Ciência e Educação, 2019.

LOPÉZ, M.; MARTÍNEZ, J. **Temas contemporâneos e literatura em língua espanhola.** 160 f. México: Editorial Siglo XXI, 2019.

MARTÍNEZ, J. **Cultura y lengua en la enseñanza del español como lengua extranjera.** Madrid: Edelsa, 2018.

MENDES, E. **Curriculo integrado: práticas e desafios.** Belo Horizonte: Editora Educação em Debate, 2020.

MENDES, R. **Participação docente e construção do currículo escolar.** Belo Horizonte: Editora Pedagógica, 2020. p. 97.

MORAN, J. M. **Interdisciplinaridade e aprendizagem significativa.** 198 f. Campinas: Papirus, 2015.

MORALES, F. **Narrativas indígenas e pluralidade educativa.** Brasília: Editora Universidade, 2016.

MOURA, A. **Transversalidade e formação docente: desafios e práticas.** Belo Horizonte: Editora Pedagogia Viva, 2020.

MUNANCA, K. **Educação, diversidade e democracia.** 248 f. São Paulo: Summus Editorial, 2005.

OLIVEIRA, P. **Educação plural: práticas e desafios no Ensino Médio.** 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

OLIVEIRA, A. P. **Cooperação docente e práticas integradas na escola.** São Paulo: Editora Educação, 2021. p. 39.

OLIVEIRA, J. da. **Educação e valorização das narrativas de grupos historicamente invisibilizados.** São Paulo: Editora Acadêmica, 2017. p. 55.

OLIVEIRA, V. **Literatura e identidade cultural na escola.** Salvador: Edufba, 2017.

OLIVEIRA, L. **Educação plural: práticas e desafios no Ensino Médio.** Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

PEREIRA, A. **Metodologias ativas e protagonismo estudantil.** São Paulo: Editora Aprender, 2018.

PÉREZ, R. **Literatura hispano-americana e ensino da língua espanhola.** 112 f. Dissertação (Mestrado em Letras) — Universidade Complutense de Madrid, Madri, 2016.

RAMÍREZ, C. **Diversidade cultural e literatura indígena.** 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Intercultural) — Universidade Andina Simón Bolívar, Quito, 2015.

RAMOS, M. **Concepção do Ensino Médio Integrado.** 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.wordpress.com/wp-content/uploads/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>.

Acesso em: 14 ago. 2025.

RODRÍGUEZ, A. **Integração curricular e ensino de espanhol**. 124 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Nacional da Colômbia, Bogotá, 2018.

SÁNCHEZ, M.; PAREDES, L. **Metodologias ativas no ensino de língua espanhola**. 130 f. Lima: Editorial Educativa, 2019.

SANTOS, C. **Educação integral e interdisciplinaridade**. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SANTOS, F. **Curriculum plural e educação antirracista**. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

SILVA, M. **Literatura periférica e educação: voz e representatividade**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2017.

SILVA, M. C. **Curriculum escolar e integração entre áreas do conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora Educação, 2018. p. 112.

SILVA, S. **Curriculum e integração escolar: limites e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2018.

TORRES, M. **Formação docente e práticas interdisciplinares no Ensino Médio Integrado**. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Pedagógica Nacional da Colômbia, Bogotá, 2020.

VÁSQUEZ, D. **Literatura e formação cidadã no contexto escolar**. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Buenos Aires, Buenos Aires, 2017.

6

O LUGAR DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: LEITURAS E PERSPECTIVAS A PARTIR DA REVISTA KALÁGATOS

Diêgo Costa Silva

Instituto Federal do Sertão Pernambucano
<https://orcid.org/0000-0002-1311-933X>

José Aldo Camurça de Araújo Neto

Instituto Federal do Sertão Pernambucano
<https://orcid.org/0000-0002-5824-015X>

1. INTRODUÇÃO

A educação brasileira, historicamente marcada por uma estrutura dualista, reproduz a divisão social do trabalho e as desigualdades de classe. Enquanto as elites tiveram acesso a uma formação propedêutica voltada ao exercício do poder, a classe trabalhadora foi relegada a um ensino técnico e fragmentado, destinado a mantê-la em condição de subordinação material. Nesse contexto, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados como uma tentativa de superar essa cisão, promovendo uma formação integrada que alia conhecimento técnico e reflexão crítica.

Esta pesquisa investiga o lugar da disciplina de Filosofia nos currículos do Ensino Médio Integrado (EMI) oferecido pelos IFs, questionando em que medida ela cumpre seu potencial de “cola” entre os polos pedagógicos antagônicos. Assim, a questão central que orienta esta investigação é: qual o lugar ocupado pela disciplina de Filosofia nos currículos do EMI para dirimir a dualidade revelada pela tensão entre a formação técnico-profissional¹ e a formação crítica do sujeito?

A hipótese de trabalho é a de que, embora a

¹ Emprega-se o termo “profissionalizante” no mesmo sentido adotado por Saviani (2007, p.161), quando aduz que, no ensino médio profissionalizante, “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”. Assim, “profissionalizante” é designado como uma formação prática restrita, de caráter técnico-operacional, que não forma para o pensamento crítico, nem para a compreensão omnilateral (integral) do trabalho. Em contraposição, Saviani (2007) defende uma educação politécnica, i.e., uma formação capaz de articular trabalho, ciência e cultura. Este trabalho parte do pressuposto de que os IFs foram criados com a finalidade de materializar esse modelo de escola politécnica.

Filosofia tenha potencial para atuar como eixo articulador entre os conhecimentos técnicos e a formação cidadã e crítica, na prática tem sido relegada a um papel marginal nos currículos. Essa marginalização se expressa em cargas horárias reduzidas e abordagens tradicionais, comprometendo o projeto pedagógico integrador pretendido com a criação dos Institutos Federais (IFs) por meio da Lei n.º 11.892/2008. Assim, reforça-se a dualidade educacional, mantém-se a fragmentação entre preparação para o mercado de trabalho e emancipação intelectual, e coloca-se a disciplina a serviço do avanço da lógica mercantil sobre o projeto de formação humana integral. Tal marginalização não se reduz a decisões administrativas pontuais, sendo antes reflexo de contradições estruturais mais profundas, vinculadas à lógica da divisão social do trabalho e à dominação ideológica exercida pelo Estado em favor da ditadura da burguesia².

Nessa toada, o objetivo geral deste artigo é analisar criticamente a presença (ou ausência) da disciplina de Filosofia nos currículos do EMI, a partir de uma abordagem materialista e ideológica³. Como objetivos específicos, pretende-se: 1 – identificar os

² Como aponta Lenin (1987, p. 44; p. 107): “As formas dos Estados burgueses são as mais variadas, mas a sua natureza fundamental é invariável: todos esses Estados se reduzem obrigatoriamente [...] à ditadura da burguesia. [...] Mas, essa democracia [da sociedade capitalista] é sempre comprimida no quadro estreito da exploração capitalista; no fundo, ela não passa nunca da democracia de uma minoria, das classes possuidoras, dos ricos. [...] Os escravos assalariados de hoje, em consequência da exploração capitalista, vivem por tal forma acarranhados pelas necessidades e pela miséria, que nem tempo têm para se ocupar de ‘democracia’ ou de ‘política’; no curso normal e pacífico das coisas, a maioria da população se encontra afastada da vida política e social”.

³ Por abordagem materialista e ideológica, adota-se, neste trabalho, o referencial teórico marxiano e althusseriano para análise da realidade educacional. Em Marx, a ideologia é compreendida como um reflexo invertido da realidade concreta, oriunda das condições materiais de existência e da divisão social do trabalho. Já em Althusser, a ideologia é o campo por onde os sujeitos são interpelados, de modo a naturalizar uma determinada ordem social. A análise aqui empreendida parte, portanto, das estruturas materiais que condicionam a inserção (ou marginalização) da Filosofia no EMI, entendendo o currículo como um espaço de disputa entre projetos societários (cf. seção 2. Referencial Teórico).

principais argumentos apresentados no Dossiê de Ensino de Filosofia nos Institutos Federais, publicado pela Revista Kalágatos (2025); 2 – analisar, à luz do referencial marxista e althusseriano, as implicações político-pedagógicas da forma como a Filosofia é tratada no interior dos IFs; e 3 – avaliar em que medida a carga horária, a organização curricular e os fundamentos epistemológicos da disciplina têm contribuído, ou não, para a formação omnilateral dos estudantes, entendida, em sentido marxiano, como a formação integral do sujeito.

Para alcançar tais objetivos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica fundamentada em artigos do referido Dossiê publicado pela Revista Kalágatos (2025), especialmente os trabalhos de Ferrazzo e Chediak (2025), Sandeski (2025), Cunha (2025), Bressan, Tomazetti e Sturza (2025) e Araújo (2025). A análise seguiu os passos metodológicos descritos por Marconi e Lakatos (2003) e Gil (2002), consistindo em leitura seletiva, fichamento, construção de resumos interpretativos e, por fim, articulação crítica dos dados à luz do referencial teórico adotado.

Os achados revelam o seguinte estado: embora haja consenso de que a disciplina de Filosofia seja mediadora entre o saber técnico e o crítico, sua implementação enfrenta desafios estruturais. Estudos como o de Cunha (2025), no IFCE, demonstram que 60% dos cursos do EMI não oferecem Filosofia nos três anos, com cargas horárias variando entre 20h e 120h nos campi, ficando, em sua maioria, abaixo, da referência estadual (120h). Já Ferrazzo e Chediak (2025) destacam o impacto da Lei nº 14.945/2024, que reduz a formação geral para 1.800 horas, marginalizando disciplinas como a Filosofia em favor de um currículo neotecnico. Sandeski (2025), por sua vez, evidencia que a formação omnilateral deve partir de uma compreensão crítica da realidade nacional e das necessidades dos que vivem do trabalho, recusando um enfoque que vincule a educação ao imediatismo das

demandas do mercado. Em Bressan, Tomazetti e Sturza (2025), vê-se que herdamos uma tradição educacional dual, cuja configuração atribuiu às classes dominantes uma educação que servia de base para a sequência dos estudos, enquanto, para a classe trabalhadora, ela estava fortemente associada à preparação e qualificação para o trabalho, de modo a servir ao capital e às elites brasileiras. Por fim, Araújo (2025) defende a integração entre Filosofia e formação técnica no EMI, preservando aspectos específicos da disciplina. No entanto, sua proposta subordina o conteúdo filosófico às áreas técnicas, instrumentalizando-o e reduzindo seu espaço crítico.

Este trabalho está dividido em cinco seções, além desta introdução. Na segunda seção, apresenta-se o referencial teórico, com ênfase nos conceitos de ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) em Althusser, articulados à crítica da divisão social do trabalho em Marx. Na terceira seção, descrevem-se os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa. A quarta seção é dedicada à análise dos resultados e às discussões, abordando como a Filosofia é tratada nos IFs a partir dos estudos analisados. Por fim, na quinta seção, apresentam-se as considerações finais, retomando os objetivos iniciais, sintetizando as descobertas e apontando caminhos possíveis para novas investigações e intervenções práticas.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O quinto episódio da terceira temporada de *Black Mirror*, intitulado no Brasil Engenharia Reversa, retrata um futuro distópico em que um grupo de soldados é encarregado de exterminar uma classe marginalizada, chamada de “baratas”. Considerados uma ameaça à sociedade, esses indivíduos são caçados sob a justificativa de proteger a população. Para que essa violência se torne possível, os militares recebem um chip implantado no cérebro que distorce seus sentidos, visão, audição e

olfato, levando-os a perceber as “baratas” como criaturas monstruosas, deformadas, repulsivas e desumanas.

A trama toma um rumo inesperado quando, durante uma missão, uma das “baratas” usa um dispositivo que emite luz verde nos olhos do soldado Stripe. Essa interferência danifica o chip, desativando seus efeitos – daí o título Engenharia Reversa. A partir desse momento, Stripe passa a enxergar a realidade sem distorções: as supostas “baratas” são, na verdade, seres humanos comuns. Confrontado com essa revelação, o soldado é levado a questionar a natureza cruel de sua missão e, sobretudo, a estrutura social em que está inserido.

Esse episódio de *Black Mirror* oferece uma chave de leitura para entendermos o conceito de ideologia em Althusser e Marx. Ele mostra uma sociedade cuja estrutura é rigidamente hierarquizada, dividida em classes, em que a classe dominante estabelece quem são as pessoas que merecem viver ou não, em razão de uma ordem (*status quo*) que se busca proteger. O soldado, devidamente incumbido e consciente de sua “missão” nesse organismo (o que Althusser chama de “interpelação”⁴), ao encarar o aparelho projetor de luz, seu “visor” é danificado, e começa a enxergar uma outra realidade além daquela que estava vendo. Assim, ele não conseguiu, por si só, libertar-se dessas imagens falsas da realidade, dessa naturalização do ambiente virtual enquanto real, mas precisou de um fato da realidade, de um mecanismo material, para desvincular-se desses espectros digitais em sua cabeça, produzidos por um agente material (chip). Como afirma o velho Marx (1998, p. 19):

não partimos do que os homens dizem, imaginam e

⁴ Nesse sentido, vale lembrar a formulação clássica de Althusser (1980, p. 99): “Sugerimos então que a ideologia «age» ou «funciona» de tal forma que «recruta» sujeitos entre os indivíduos (recruta-os a todos), ou «transforma» os indivíduos em sujeitos (transforma-os a todos) por esta operação muito precisa a que chamamos a interpelação, que podemos representar-nos com base no tipo da mais banal interpelação policial (ou não) de todos os dias: «Eh! você»”.

representam, tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para depois se chegar aos homens de carne e osso; mas partimos dos homens em sua atividade real, e a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital.

Deduz-se, destarte, que a ideologia não deve ser entendida como um conjunto de ideias autônomas ou meras abstrações, mas como um reflexo material das condições reais de existência. Ela surge e se transforma a partir das relações sociais concretas e da práxis humana.

Remontando à origem conceitual da palavra “ideologia”, observa-se que ela aparece ligada à corrente sensualista francesa, com destaque para Antoine Destutt de Tracy, que em Elementos de Ideologia, publicado originalmente em 1804, a concebia como o estudo da origem e da formação das ideias. Para entender esse conceito em Marx e Engels, primeiro se deve entendê-lo no sistema hegeliano, em que a Ideia cumpre o papel de sujeito, tendo por predicado suas objetivações: a natureza e as formas históricas da realidade social. Já em A Essência do Cristianismo, obra mestra de Feuerbach, observa-se a inversão dessa relação, dado que o homem natural e a realidade social tomam o lugar do sujeito, enquanto as ideias religiosas tornam-se objetivações dos predicados humanos.

Marx e Engels estendem o terreno conceitual de Feuerbach e avançam para o âmbito da história universal. As ideias de toda ordem – religiosas, filosóficas, morais, jurídicas, artísticas e políticas – não se desenvolvem por si mesmas como entidades substantivas. Seu desenvolvimento é predutivo, isto é, determinado pelas condições materiais da vida social. A ideologia, nesse sentido, é a sistematização dessas ideias – ou seja, a síntese das ilusões por meio das quais os homens pensam sua própria realidade de maneira deformada. Ela não possui existência autônoma, mas deriva do substrato material da

história (Marx; Engels, 2001, XXI-XXII).

Em síntese, podemos interpretar a ideologia como consciência falsa, equivocada, da realidade. Essa consciência falsa não resulta de uma manipulação ou de um propagandismo deliberado (ainda que essas sejam formas que têm sua raiz na ideologia, como expressões que transpõem a linguagem ideológica a níveis culturais mais baixos para lidar com demandas imediatas), mas da necessidade de pensar a realidade segundo o enfoque de determinada classe social. Como afirmam Marx e Engels, “no quadro das condições de sua posição e funções, das suas relações com as demais classes etc.” (Marx; Engels, 2001, XXII).

Importa destacar, contudo, que Marx e Engels nunca chamaram sua teoria de ideologia. Ao contrário, consideravam-na, antes, como a reconstrução científica da realidade social e, ao mesmo tempo, como expressão dos interesses de classe do proletariado (Marx; Engels, 2001, XXIII). Alguém poderia objetar que essa consideração seria, em si mesma, uma forma derivada de ideologia, dentro dos próprios moldes marxianos postos acima. A resposta, entretanto, é negativa, partindo do seguinte trecho:

É sabido que a acusação de se estar na ideologia só é feita relativamente aos outros, e nunca relativamente ao próprio (a menos que se seja verdadeiramente espinozista ou marxista, o que neste ponto corresponde exatamente à mesma posição). O que equivale a dizer que a ideologia não tem exterior (a ela), mas ao mesmo tempo que é apenas exterior (para a ciência para a realidade) (Althusser, 1980, p.101).

O fato de a ideologia não possuir um exterior revela seu caráter totalizante: os sujeitos interpelados por ela não a percebem como um sistema externo, mas como o próprio horizonte incontornável de sua realidade. Nesse sentido, a ideologia opera como uma estrutura que naturaliza seu conteúdo, apagando suas próprias

condições de produção. No entanto, quando Althusser afirma que a ideologia é apenas exterior (para a ciência, para a realidade), ele está apontando para a contradição central de seu funcionamento: a ciência (que aqui é o mesmo que materialismo histórico-dialético) constitui o único lugar possível de ruptura com a ilusão ideológica, pois desvela os mecanismos materiais que a sustentam.

A impossibilidade de os sujeitos, enquanto capturados pela interpelação ideológica, enxergarem seu “exterior” não se deve a uma falha cognitiva, mas ao fato de que a ideologia é a própria forma pela qual eles vivenciam sua relação com o real. É o que se observa no episódio de Black Mirror citado no início deste tópico, quando o personagem precisa do auxílio de um mecanismo externo, material – no caso, um aparelho eletrônico de laser –, para sair de seu estado fantasmagórico.

A ciência, porém, ao historicizar e desnaturalizar essas relações, como faz Marx ao analisar a luta de classes, oferece as ferramentas para um olhar crítico. Por isso, não podemos classificar as teorias científicas de Marx e Engels como ideológicas. Diferentemente da ideologia, que inverte a relação entre base e superestrutura ao apresentar ideias como autônomas e determinantes, o método marxista revela o nexo causal real: a análise concreta das relações materiais de produção (a infraestrutura) revela que é a práxis que condiciona, em última instância, a superestrutura política e ideológica, e não o contrário.

Partindo desse referencial teórico, em conversa com Marx, Engels e Althusser, buscaremos responder, em subtópico a ser detalhado no presente texto, às questões já suscitadas na introdução. Assim, demonstraremos a importância da Filosofia de base materialista, e, portanto, não ideológica, para compreender o projeto teleológico-social que fundamenta a criação dos Institutos Federais pela Lei nº 11.892/2008, bem como o fenômeno político-classista que está por detrás das lutas travadas para o seu aperfeiçoamento ou para o seu sucateamento. Essas

instituições são imprescindíveis para que o país consiga cumprir os objetivos e fundamentos de sua Constituição Republicana e Democrática⁵, instaurada após os anos tortuosos da ditadura militar. Como afirma Sandeski (2025, p. 15): “Nesse modelo, a educação profissional é compreendida como parte de um projeto de nação que articula tecnologia, qualificação e autonomia frente aos países industrializados”.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para alcançar os objetivos propostos neste trabalho, realizou-se uma revisão bibliográfica nos artigos integrantes do Dossiê de Ensino de Filosofia nos Institutos Federais, publicado pela **Revista Kalágatos**, v. 22, n. 2, no ano de 2025.

A etapa subsequente consistiu na mineração dos dados, conduzida com base nas metodologias de pesquisa bibliográfica sistematizadas por Lakatos e Marconi (2003) e Antônio Carlos Gil (2002). Essas metodologias compreendem as fases de leitura prévia, exploratória, seletiva (crítica), analítica e interpretativa ou explicativa. Assim, de forma geral, adotou-se o seguinte passo a passo: 1) identificação e download dos artigos; 2) análise e elaboração de fichamentos; 3) processamento dos resumos; 4) leitura explicativa, com o intuito de verificar os fundamentos enfocados pelos autores.

Dessa forma, seguiram-se as seguintes etapas:

Primeira etapa: identificação dos resultados da busca e download dos 11 artigos disponíveis no Dossiê.

⁵ “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” (Brasil, 1988).

Segunda etapa: delimitação dos resultados por meio da inclusão de critérios de seleção. Entre eles, destacou-se a identificação de elementos ideológicos, especialmente a ligação entre política estatal e o papel das escolas, que servissem de base para a crítica empreendida neste artigo. Também se buscou compreender aspectos da função institucional dos Institutos Federais no Brasil e examinar de que maneira a disciplina de Filosofia encontra espaço nos currículos e práticas educacionais, fortalecendo o projeto de Ensino Médio Integrado recentemente incorporados pela legislação brasileira. A partir da leitura dos resumos, apenas cinco artigos foram selecionados para o debate, sendo eles: 1 - A urgência da presença da filosofia no Instituto Federal do Ceará (Suelen Pereira da Cunha); 2 - Desafios e Potencialidades do Ensino de Filosofia no Contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Leocir Bressan; Elisete Medianeira Tomazetti; Raquel Brum Sturza); 3 - Instituto Federal de Educação: dilemas e desafios atuais (Vicente Estevam Sandeski); 4 - Ensino de Filosofia e Cidadania: Uma Abordagem sobre os Conteúdos Filosóficos na Modalidade Integrada dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Rodrigo Oliveira de Araújo); e, por fim, 5 - O lugar da filosofia no currículo do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (Gedeli Ferrazzo; Sheylla Chediak).

Terceira etapa: elaboração de fichamentos do tipo citação a partir das leituras realizadas.

Quarta e última etapa: produção de resumos de cada artigo, que serviram de base para a criação da seção “Resultados e Discussões”.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dermeval Saviani (2007), em artigo publicado na Revista Brasileira de Educação, analisa o papel do trabalho na constituição do ser humano e a forma como a divisão

social do trabalho repercute na organização da educação. Para Saviani, é pelo trabalho que o homem se humaniza, produzindo não apenas os meios de sua existência, mas também transformando a natureza e a si mesmo. O trabalho é, assim, a atividade fundante da história humana e da cultura. No entanto, à medida que a sociedade evolui e se estrutura sob relações de produção desiguais, o trabalho deixa de ser apenas um meio de humanização e passa a constituir-se como elemento de diferenciação social. Essa cisão, provocada pela divisão entre trabalho manual e intelectual, estrutura uma lógica de dominação que atravessa as instituições sociais, inclusive a escola.

Com a consolidação da sociedade de classes, a educação também se torna dual: de um lado, uma formação intelectual e universalista voltada aos proprietários dos meios de produção, que os prepara para o exercício do poder e da direção social; de outro, uma formação técnica, fragmentada e prática, voltada aos trabalhadores, que os condiciona à execução de tarefas subordinadas. Essa dualidade educacional reproduz e legitima a divisão social do trabalho, contribuindo para a manutenção da desigualdade estrutural (Saviani, 2007). A partir deste ponto, buscaremos responder, com base nos artigos analisados, qual o lugar ocupado pela disciplina de Filosofia nos currículos do Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais, a fim de enfrentar a dualidade histórica entre uma formação técnica e profissionalizante e uma formação crítica do sujeito.

Convém começarmos esta seção destacando um ponto central: todos os artigos pesquisados convergem para a mesma conclusão, a saber: a Filosofia possui um papel peculiar no currículo escolar. Por sua natureza *sui generis*, a disciplina filosófica tem por função realizar a ligação entre os conhecimentos propedéuticos e a educação técnica e profissionalizante. Essa dualidade, que marca a história da educação brasileira, é fruto de projetos estatais dominantes em cada período histórico

(Araújo, 2025; Bressan; Sturza; Tomazetti, 2025; Cunha, 2025; Ferrazzo; Chediak, 2025; Sandeski, 2025).

A Filosofia atua como uma “cola” entre polos pedagógicos historicamente antagônicos: de um lado, a educação técnica, voltada à classe trabalhadora; de outro, a educação propedêutica, destinada à formação universitária da burguesia. Essa divisão é resultado direto da separação social do trabalho. Com a criação dos Institutos Federais⁶, porém, essa função integradora da Filosofia é potencializada, já que a configuração proposta para os institutos busca promover o desenvolvimento técnico-profissional aliado a uma sólida formação de base, sendo esta “pensada desde a implantação geográfica até as concepções de ensino para as camadas mais necessitadas da população” (Bressan; Sturza; Tomazetti, 2025, p. 7).

Mas que natureza é esta da Filosofia que lhe permite cumprir tarefa tão prontamente ansiada? É nesse ponto que o campo se torna turvo, permeado de contradições que mais desqualificam a Filosofia do que a promovem, a despeito do desejo genuíno dos articulistas de vê-la assumir um papel de maior relevância do que aquele que lhe coube em face das políticas de Estado vigentes neste Brasil neoliberal do pós-ditadura.

Uma parte dos artigos é encontrase fortemente marcada por uma leitura clássica da Filosofia, entendida como maravilhamento, espanto ou admiração, em uma palavra: *thauma* ($\thetaαύμα$), ou ainda confundida, muitas vezes, com o próprio método dialético de Sócrates (Cf.

⁶ Lei nº 11.892/2008: “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; [...]”. A respeito dessa finalidade, Cunha ressalta (2025, p. 7): “Ao atuar junto à educação básica, ou seja, ao ensino médio, os cursos integrais e integrados têm o dever de se voltar também para a formação dos indivíduos, mas não qualquer formação, deve ser uma formação integral para a cidadania”.

⁷A esse respeito, Cunha (2025, p. 4) observa: “A filosofia, então, se caracteriza por sua radicalidade, ou seja, ela tende a ir à raiz das questões, porque tem por objeto o conhecimento da totalidade e se utiliza de um método que tem por característica

Cunha, 2025; Araújo, 2025)⁷. Essa leitura, mais estreita, leva-nos ao labirinto dos universais, das grandes ideias imutáveis e orientadoras da atividade psíquica humana. Como propuseram Deleuze e Guatarri (1997, p. 15):

O primeiro princípio da filosofia é que os Universais não explicam nada, eles próprios devem ser explicados.

Conhecer-se a si mesmo — aprender a pensar — fazer como se nada fosse evidente — espantar-se, “estranhar que o ente seja”..., estas determinações da filosofia e muitas outras formam atitudes interessantes, se bem que fatigantes a longo prazo, mas não constituem uma ocupação bem definida, uma atividade precisa, mesmo de um ponto de vista pedagógico.

A crítica mobilizada, e que se defende também nestas linhas, é típica de um mundo que se sabe em ininterrupta e infinita transformação, um mundo que rechaça as metanarrativas e desloca o eixo óptico do saber absoluto para o relativismo histórico e para a heterogeneidade.

Nesse sentido, Sandeski (2025, p. 16) argumenta que “A pós-modernidade, com sua fragmentação e fluidez, impõe novos desafios à educação, exigindo uma reflexão crítica sobre seus fins e meios”. Tal reflexão exige a superação dos interesses imediatos do mercado, promovendo um desenvolvimento soberano e inclusivo e defendendo a construção de uma formação omnilateral, capaz de romper com a dualidade histórica entre um tipo de escola voltada ao vestibular e outra erigida para o mercado de trabalho. Para Sandeski (2025), a criação dos IFs representa justamente esse anseio geracional

o aprofundamento. Logo, na medida em que ela pretende conhecer a totalidade, isto é, tem por natureza o desejo de compreender a realidade considerando suas complexidades [...]. Complementarmente, Araújo (2025, pp. 5-6) assinala: “o gesto fundamental da Filosofia é o do estranhamento. Aristóteles qualificou o ‘espanto’ como o afeto emblemático que impulsiona a nossa perplexidade diante do dado, diante dos fenômenos, da nossa capacidade de nos surpreendermos perante o existente, uma disposição presente tanto nas crianças quanto na raiz da atividade filosófica que revela uma nova face daquilo que está ‘posto’”.

das classes trabalhadoras em romper com essa divisão do ensino, que é reflexo direto da divisão de classes e, em última instância, da própria divisão material do trabalho. É nesse horizonte que Marx e Engels (2001, p. 26) afirmam:

A divisão do trabalho só se torna efetivamente divisão do trabalho a partir do momento em que se opera uma divisão entre o trabalho material e o trabalho intelectual. A partir desse momento, a consciência pode de fato imaginar que é algo mais do que a consciência da prática existente, que ela representa realmente algo, sem representar algo real.

A despeito desse tratamento, persiste uma retórica conservadora, acabrunhada, que resiste à expressão e às demandas das classes exploradas. Araújo (2025, p. 1) propõe, dentro da lógica de subalternização da Filosofia em face dos conhecimentos técnicos, que, no segundo ano do EMI, ela funcione como uma área que deve “ser discutida de acordo com as afinidades históricas da proposta de formação na área técnica que irá compor a integração do Ensino Médio”. O autor ressalta não se tratar de uma mera justaposição, salientando que a disciplina não deve “deixar de lado aspectos que lhe são específicos, como a sua metodologia” (Araújo, 2025, p. 7). Contudo, não explicita de que modo o olhar filosófico poderia se orientar para o curso técnico e, a partir de sua própria trajetória histórica, promover uma integração sem reduzir a Filosofia a um papel acessório. Ao estabelecer a Filosofia como variável determinada e o curso técnico como variável indeterminada, estabelece-se uma relação assimétrica que, na prática, subordina o saber filosófico a finalidades externas, caracterizando um processo de instrumentalização no qual a Filosofia é convertida em meio, e não reconhecida como um fim em si mesma.

No entanto, por que esse debate deveria ganhar relevo? Porque, como demonstram a maioria dos autores pesquisados, a Filosofia foi, ao longo da história do Brasil, uma disciplina voltada prioritariamente à educação das

elites (Bressan; Sturza; Tomazetti, 2025, pp. 6-8; Ferrazzo; Chediak, 2025, p. 8; Sandeski, 2025, pp. 3-13). Já a classe trabalhadora, em projetos educacionais promovidos pelo Estado em consonância com a burguesia, foi historicamente mantida à margem de uma práxis pedagógica vinculada a um currículo de base “intelectual”, uma vez que, para essa burguesia, a prática diária e social do trabalhador dispensaria, em tese, esse bloco de saberes propedêuticos⁸.

Se se pode deduzir da análise do material examinado que há concordância sobre os usos e desusos da Filosofia pela classe dominante brasileira na construção de um projeto de país que passa pela educação; e se é certo que a educação dualista, resultado da separação entre ensino técnico e propedêutico, perpetua um modelo que deixa as classes populares à míngua; então, as respostas que articulem esses pontos desconexos a partir da Filosofia, bem como o vislumbre do papel educacional e político dos Institutos Federais – principalmente no que tange à contribuição do saber filosófico para essa função orgânica – se apresentarão em diversos caminhos possíveis.

A narrativa que mantém a Filosofia ainda como esse saber teórico globalizante, idealista, ontológico, discursivo, teleológico, metafísico, abstrato e sem

⁸ Como afirma Saviani (2007, p. 159): “[...] a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade”.

Como vemos, essa tensão atravessa a tradição filosófica. Platão (1988, pp. 53-54 [Stephanus 65c-66a]), no Fédon: “— [Sócrates] E que dizer quanto a adquirir a sabedoria: é ou não o corpo um obstáculo quando aceitamos associá-lo nessa procura? Mais concretamente: há alguma dose de verdade naquilo que os homens apreendem, por exemplo, através da vista e do ouvido ou [...] nada do que vemos e ouvimos é seguro? E refiro-me apenas aos sentidos da vista e do ouvido, porque, se estes não são seguros e exactos, os outros muito menos o são [...]. Ou não achas? — [Sírmias] Mas decerto! — Ora — prosseguiu [Sócrates] — em que condições atinge

compromisso com a realidade⁹, constitui uma narrativa ideológica que sufoca o presente em nome de uma ideia dissociada do mundo concreto das relações sociais de (re) produção. Destarte, a Filosofia é relegada ao campo do saber meramente abstrato e contemplativo, perdendo seu poder de transformação da realidade material, dimensão fulcral da teoria marxiana presente na XI tese de Marx sobre Feuerbach¹⁰.

Essa perspectiva clássica, alinhada a uma educação tradicional¹¹, coloca o aluno na condição de receptáculo dos conhecimentos filosóficos produzidos ao longo da história humana escrita, sem ensiná-lo a utilizar tais conceitos na criação de novos, necessários para formular perguntas e respostas adequadas a este mundo em transformação, cuja dinâmica pouco tem relação com a vida econômica e social do passado. Ignorar que a Filosofia é criação de conceitos (Deleuze; Guatarri, 1997) e que aprendemos não pela simples transmissão de saberes, mas pela relação com eles (Gallo, 2013, loc. 1199), significa trabalhar com uma Filosofia morta, infrutífera. Nesse caso, o valor atribuído à sua função de colmatar as lacunas entre o ensino técnico-profissionalizante e o de

a alma a verdade? Pois quando tenta qualquer tipo de indagação com o auxílio do corpo, é certo e sabido que este a induz em erro... — [Sírias] Exacto. — [Sócrates] Por conseguinte, admitindo que a natureza das coisas possa, em certo aspecto ser apercebida, não será justamente através do raciocínio? — [Sírias] Claro. — [Sócrates] Pois só assim, creio, se encontra nas melhores condições para raciocinar: quando nada disto, ouvido, vista, sofrimentos ou prazeres de qualquer espécie a perturbam, quando se isola o mais possível em si e por si mesma, mandando o corpo passear, e se abstém, na medida das suas forças, de todo o contacto e comércio com ele para aspirar unicamente ao real...".

⁹ Marx e Engels (1998, p. 103), em oposição, deslocam a função da filosofia do plano especulativo para a práxis, com a célebre máxima: "Os filósofos só interpretaram o mundo de diferentes maneiras; do que se trata é de transformá-lo".

¹⁰ Segundo Saviani (1985, pp. 6-7), "a pedagogia tradicional surgiu no contexto da consolidação da sociedade burguesa, quando os sistemas nacionais de ensino foram instituídos para transformar súditos em cidadãos esclarecidos, superando a ignorância herdada do Antigo Regime. A escola, nesse modelo, aparece como instrumento central de combate à marginalidade por meio da difusão do saber, sendo o professor o principal agente transmissor do conhecimento sistematizado. No entanto, essa proposta não universalizou efetivamente o acesso à educação nem garantiu a formação de sujeitos plenamente ajustados à sociedade desejada, suscitando críticas que levaram à sua rotulação como 'Escola Tradicional'".

base para uma formação autônoma e intelectual jamais será alcançado em um projeto que, embora cheio de boas intenções, não se propõe a mais do que belas máximas retóricas, deslocadas do real.

Ainda dentro dessa visão da Filosofia como metafísica, somos levados à seguinte reflexão: como pode a Filosofia assumir um papel remodelador e libertador da sociedade e de seus indivíduos, se seu ensino, ou mesmo sua ausência, sempre esteve submetido às políticas educacionais do Estado burguês brasileiro, marcadas, assim portanto, por um viés elitista? Apenas uma perspectiva materialista pode nos ajudar a escapar desse impasse, e em Althusser encontramos uma saída possível, ao evidenciar que:

os Aparelhos Ideológicos de Estado podem ser não só o alvo mas também o local da luta de classes e por vezes de formas renhidas da luta de classes. A classe (ou a aliança de classes) no poder não domina tão facilmente os AIE como o Aparelho (Repressivo) de Estado, e isto não só porque as antigas classes dominantes podem durante muito tempo conservar neles posições fortes, mas também porque a resistência das classes exploradas pode encontrar meios e ocasiões de se exprimir neles, quer utilizando as contradições existentes (nos AIE), quer conquistando pela luta (nos AIE) posições de combate (Althusser, 1980, pp. 49-50).

Assim, pode-se afirmar, em outras palavras, que a resistência à dualidade da educação brasileira pode ser enfrentada também no campo legal e político, dentro da própria Escola. A criação dos Institutos Federais faz parte dessa conquista da classe trabalhadora, que passa a dispor de uma oferta gratuita de educação de caráter omnilateral, superando a fragmentação imposta pela prática neoliberal de ensino. Como estatui Mészáros (2006, p. 230) a transcendência da alienação capitalista exige que a educação seja transformada pela raiz, deixando de ser um instrumento da classe burguesa para se constituir em um órgão que “inspire os indivíduos a produzirem ‘segundo

as suas verdadeiras capacidades humanas', unificando conhecimento e ideais, projeto e execução, teoria e prática". Trata-se de integrar as aspirações particulares dos sujeitos históricos aos objetivos conscientemente adotados "da sociedade como um todo". Mészáros critica, assim, a educação capitalista, uma vez que esta reduz o indivíduo a mera força de trabalho, negando-lhe sua potencialidade criativa e transformadora.

Superado, ainda que parcialmente, o problema do lugar pedagógico ocupado pela disciplina de Filosofia nos currículos do Ensino Médio Integrado – sobretudo no esforço de romper a dualidade entre a formação técnico-profissional e a formação crítica do sujeito –, falta-nos abordar uma questão correlata, porém mais específica: qual é, efetivamente, o espaço reservado à Filosofia nos Institutos Federais em termos de carga horária, e de que forma essa distribuição impacta sua capacidade de contribuir para a formação crítica e emancipatória dos estudantes?

Os resultados apresentados por Suelen Pereira da Cunha indicam que, no IFCE, dos 33 campi existentes, 11 não oferecem o Ensino Médio Integrado (ou seja, 1/3 do total). Ainda segundo a autora, a instituição conta com 30 docentes de Filosofia, sendo 7 mulheres e 23 homens, distribuídos em 19 campi. Isso significa que três campi oferecem Ensino Médio Integrado, mas não possuem docentes de Filosofia: Acaraú, Aracati e Baturité. No que concerne à carga horária, há grande disparidade: variando entre 20h, 40h, 60h, 80h e 120h. Verifica-se, assim, que quatro dessas variações ficam abaixo da carga horária ofertada pela rede estadual do Ceará, qual seja, 120h divididas ao longo dos 3 anos do Ensino Médio. Ao todo, os 22 campi possuem 55 cursos; desses, apenas 22 garantem Filosofia em todos os 3 anos do Ensino Médio. Em outras palavras, 60% dos cursos de nível médio integrado ao técnico carecem da Filosofia em algum momento dos três anos (Cunha, 2025, pp. 8-10). A autora conclui, portanto,

que “há uma deficiência no ensino básico de 60% dos cursos de ensino médio integrado do IFCE em razão da carência desta disciplina, que só é ofertada de maneira parcial” (Cunha, 2025, p. 11).

Já o estudo de Gedeli Ferrazzo e Sheylla Chediak (2025) aprofunda o debate ao analisar as implicações da promulgação da Lei nº 14.945/2024 na organização do currículo do Instituto Federal de Rondônia. As autoras informam que a referida lei admite que as 2.400 horas para a formação básica comum podem ser reduzidas para 2.100 na formação técnica profissional. Destas, 300 horas ainda podem ser destinadas ao aprofundamento de conteúdos da BNCC relacionados à formação técnica profissional, restando apenas 1.800 horas para a formação geral.

Esse dispositivo, divergente da proposta de integração curricular, cuja defesa em documentos legais permanece de caráter meramente retórico/ideológico¹², tende a um processo de marginalização de determinadas disciplinas na organização do currículo, pela superposição dos conhecimentos técnicos. Como a Lei nº 14.945/2024 estabelece que a definição do currículo deve seguir os direitos e objetivos de aprendizagem previstos na BNCC, organizando-se em áreas do conhecimento, conforme art. 35-D do diploma normativo, não há previsão da obrigatoriedade de nenhum componente curricular, o que resulta em perda para a Filosofia, diante da posição periférica que assumiu na história do Ensino Médio brasileiro (Ferrazzo; Chediak, 2025).

As autoras concluem que, mesmo antes da contrarreforma promovida pela Lei nº 19.945/2024, a

¹² A crítica é retomada em documentos recentes: a BNCC (2018, p. 472, grifo próprio) prevê que “No Ensino Médio, com a incorporação da Filosofia e da Sociologia, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe o aprofundamento e a ampliação da base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio [...]. Nessa etapa, como os estudantes e suas experiências como jovens cidadãos representam o foco do aprendizado, deve-se estimular uma leitura de mundo sustentada em uma visão crítica e contextualizada da realidade [...]”.

Filosofia já havia sofrido uma redução de 25% de sua carga horária total, ainda que se mantivesse nos três anos do EMI. Isso é decorrente de uma prática mercantilista da educação, voltada a um modelo de Estado neoliberal. Por isso, a necessidade de uma leitura materialista da educação, capaz de apreender as relações estruturais em que a Escola se insere e de explicar por que determinadas práticas são levadas a cabo enquanto outras são descartadas. Como enfatizam Ferrazzo e Chediak (2025, p. 24), a desvalorização de disciplinas como a Filosofia advém não da lei da contrarreforma, mas das dinâmicas de poder que atravessam a organização do ensino: “A ênfase na padronização e no enxugamento do currículo, a inserção da EaD, entre outros, se coadunam à lógica da contrarreforma, assinalando-se por uma abordagem neotecnicista da educação” (Ferrazzo; Chediak, 2025, p. 24).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho partiu da seguinte inquietação: qual o lugar ocupado pela disciplina de Filosofia nos currículos do Ensino Médio Integrado, especialmente quanto à sua função na superação da histórica dualidade entre a formação técnico-profissional e a formação crítica do sujeito? A investigação, fundamentada nos conceitos de ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) em Althusser, bem como na análise materialista da divisão social do trabalho em Marx, permitiu compreender que a presença da Filosofia nos Institutos Federais não é apenas uma questão curricular, mas também política e estrutural.

Os resultados apontaram que, embora haja consenso entre os autores pesquisados quanto ao potencial integrador da Filosofia no EMI, sua efetivação sofre limites impostos por concepções idealistas da disciplina e por políticas educacionais de vieses tecnicista e economicista. Verificou-se, por exemplo, que em

muitos campi a disciplina não é ofertada nos três anos do Ensino Médio, além de apresentar carga horária inferior à da rede estadual, como demonstrado no caso do IFCE. Esses dados denunciam a contradição entre o projeto omnilateral proclamado na criação dos Institutos Federais e sua efetiva realização nas práticas escolares.

A análise revelou ainda que, muitas vezes, a Filosofia é reduzida a disciplina ornamental, marcada por um discurso universalista e desvinculado da práxis social efetiva, o que perpetua uma leitura ideológica do seu papel educativo. Conforme ensinam Marx e Engels, a ideologia é consciência invertida da realidade; e, como alerta Althusser, sua força reside justamente no fato de ser vivida como natural, uma vez que todos nós, sujeitos interpelados pela Ideologia, já nascemos enredados nela. Acreditar que a Filosofia se justifica apenas pelo “espanto” ou pela “formação do pensamento crítico”, sem enraizá-la nas condições materiais de existência, significa aceitar inadvertidamente uma de suas formas ideológicas mais sutis. Assim, combate-se às cegas, uma vez que se erigem inimigos falsos (diretoria escolar, projeto político-pedagógico, presidência da República) e se recorrem a armas ineficazes (autoconhecimento, esclarecimento, consciência).

Entretanto, ao compreendermos os Institutos Federais como espaços contraditórios – atravessados, ao mesmo tempo, por forças conservadoras e por conquistas das classes subalternas –, vislumbramos também possibilidades concretas de resistência. Althusser nos lembra que os AIE, como a Escola, podem tornar-se locais de disputa. A Filosofia, em uma perspectiva materialista, pode ser retomada como mediação crítica entre a formação técnica e a formação humana integral, desde que ensinada de modo vinculado à análise da estrutura social, à luta de classes e à transformação do real.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado.** Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. 3^a. ed. Lisboa, Portugal: Editora Presença, 1980.

ARAÚJO, Rodrigo Oliveira de. Ensino de Filosofia e Cidadania: Uma Abordagem sobre os Conteúdos Filosóficos na Modalidade Integrada dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Kalágatos**, [S. I.], v. 22, n. 2, edição especial 2025, e-ISSN: 1984-9206, p. 1-11. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/kalagatos/article/view/14518/12977>. Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 jun. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidente da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica [...]. DOU, Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 25 jun. 2025.

BRESSAN, Leocir; TOMAZETTI, Eliete Medianeira; STURZA, Raquel Brum. Desafios e Potencialidades do Ensino de Filosofia no Contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Kalágatos**, [S. I.], v. 22, n. 2, p. e25013, 2025. DOI: 10.52521/kg.v22i2.14813. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/kalagatos/article/view/14813>. Acesso em: 26 jun. 2025.

CUNHA, Suelen Pereira da. A urgência da presença da filosofia no Instituto Federal do Ceará. **Kalágatos**, [S. I.], v. 22, n. 2, p. e25012, 2025. DOI: 10.52521/kg.v22i2.14551. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/kalagatos/article/view/14551>. Acesso em: 26 jun. 2025.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 2^a. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

ENGENHARIA REVERSA. In: **Black Mirror.** Criação e direção de Charlie Brooker. Reino Unido: Netflix, 2016. 1 vídeo (60 min), son., color. Temporada 3, episódio 5.

FERRAZZO, Gedeli; CHEDIAK, Sheylla. O lugar da filosofia no currículo do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. **Kalágatos**, [S. I.], v. 22, n. 2, p. e25017, 2025. DOI: 10.52521/kg.v22i2.14565. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/kalagatos/article/view/14565>. Acesso em: 28 jun. 2025.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do Ensino de Filosofia**: Uma didática para o Ensino Médio. Campinas, SP: Papirus Editora, 2013. [E-book].

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4^a. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LÊNIN, Vladimir Ilyich. **O Estado e a Revolução**. Tradução de Aristides Lobo e apresentação de Florestan Fernandes. São Paulo: Editora Hucitec, 1987.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5^a. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. 2^a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

PLATÃO. **Fédon**. Introdução, versão do grego e notas de Maria Teresa Schiappa de Azevedo. Coimbra, Portugal: Livraria Minerva, 1988.

SANDESKI, Vicente Estevam. Instituto Federal de Educação: dilemas e desafios atuais. **Kalágatos**, [S. I.], v. 22, n. 2, p. e25014, 2025. DOI: 10.52521/kg.v22i2.14860. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/kalagatos/article/view/14860>. Acesso em: 27 jun. 2025.

SAVIANI, Demeval. **Escola e democracia**. 8^a. ed. Campinas, SP: Autores associados, 1985.

SAVIANI, Demeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, vol.12, n. 34, p.152-165, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 25.

7

A CENTRALIDADE DA LINGUAGEM NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DIÁLOGOS ENTRE A BNCC E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Poliana da Silva Carvalho Araujo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

Fluminense (IFF) - campus Itaperuna

<https://orcid.org/0000-0003-4763-5516>

1. INTRODUÇÃO

O Ensino Médio Integrado (EMI) dos Institutos Federais é uma modalidade da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) caracterizada pela articulação intencional e orgânica entre a formação geral, orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação técnico-profissional. Nesse sentido, o currículo deve privilegiar a integração de conhecimentos de todas as áreas e práticas de elementos integrantes do saber, trilhar por uma educação por projetos, valorizar o aluno em suas potencialidades para garantir seu desenvolvimento pleno.

Sendo assim, torna-se imperativo, portanto, avançar na consolidação de políticas públicas, propostas curriculares e práticas pedagógicas que contribuam para o fortalecimento do projeto de EMI no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, compreendendo-o como expressão de uma política de Estado voltada à formação integral e emancipatória dos sujeitos. Essa proposta formativa tem como fundamento a ideia de que a Educação Básica deve contribuir não apenas para o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais, mas também para a inserção crítica e qualificada dos sujeitos no mundo do trabalho.

Nesse contexto, o ensino da Língua Portuguesa (LP) assume um papel primordial, pois é por meio da linguagem que o sujeito constrói significados, amplia sua capacidade para o convívio e exercício na vida pública, alarga o conjunto de competências e habilidades, bem como as utiliza para acessar e usufruir os direitos a serviços sociais básicos – o que inclui conhecer a cidade, seus

ambientes (território/espaços), seu cabedal, seus recursos e eventos. Afinal, a escola é um quinhão de um todo (cidade) onde as pessoas convivem e o mundo acontece.

A partir desse contexto, emerge a questão-problema que norteará este capítulo, a saber: como o ensino de LP, orientado pela BNCC, pode contribuir para a formação integral de estudantes do EMI, com vista a potencializar seu desempenho linguístico, dando Centralidade à linguagem nesse processo? Ante à problemática explicitada, pretende-se, com este estudo, alcançar o objetivo geral, qual seja: analisar como a BNCC orienta o ensino de LP no EMI, apontando possibilidades pedagógicas. Para atingi-lo, faz-se necessário perfazer os seguintes objetivos específicos: discutir o papel da BNCC na formação do estudante, incluindo conceitos-chave da Educação Profissional e Tecnológica (EPT); e apresentar orientações pedagógicas para o ensino de LP.

Quanto à organização do desenvolvimento deste capítulo¹, a abordagem inicial incide sobre as orientações da BNCC, em especial para o EMI; depois, estabelece-se uma articulação entre a BNCC, as práticas integradas para o ensino de LP e a EPT.

2. ENTRE SABERES E FAZERES À LUZ DA BNCC

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) define o Ensino Médio Integrado (EMI) vinculado à educação profissional técnica como uma das modalidades da última etapa da Educação Básica. Como o próprio nome indica, o EMI tem seu foco na formação integral do estudante, embasada estruturalmente nos eixos trabalho, ciência e cultura intuindo o apagamento bipartido que coloca de um lado a formação propedêutica e, de outro, a formação técnica.

¹ Deixa-se claro aqui que este capítulo é parte de uma Tese de doutorado em Cognição e Linguagem (Cf. as Referências Bibliográficas).

Nesse raciocínio, Marise Ramos (2007, p.4) esclarece cada eixo norteador do EMI. Sobre o trabalho, ela afirma que “é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. [...] se constitui como prática econômica, obviamente porque nós garantimos nossa existência produzindo riquezas e satisfazendo necessidades”. Quanto ao eixo ciência, a autora salienta que

A ciência, por sua vez, nada mais é do que os conhecimentos produzidos pela humanidade em processo mediados pelo trabalho, pela ação humana, que se tornam legitimados socialmente como conhecimentos válidos porque explicam a realidade e possibilita a intervenção sobre ela.

Por fim, “[...] outra dimensão da vida que precisa estar integrada aos processos formativos é a cultura – valores e normas que nos orientam e nos conformam como um grupo social” (Ramos, 2007, p.4). Haja vista que “Grupos sociais compartilham valores éticos, morais, simbólicos que organizam a sua ação e a produção estética, artística, etc.” (Ibid, 2007, p.4).

Sendo assim, em seu projeto pedagógico, o EMI integra as duas vertentes: preocupa-se com a promoção das competências gerais necessárias à vida social, o seguimento dos estudos, promovendo nos estudantes criticidade, ética, autonomia indispensáveis a compreensão e intervenção na realidade, enquanto se volta à qualificação profissional técnica (EPT) para o mercado de trabalho em nível médio. Desse modo, o currículo procura proporcionar a educação que Gramsci (2001) concebe como “formação omnilateral”: desenvolvimento total das potencialidades (intelectuais e manuais) da pessoa.

Na perspectiva legal e pedagógica, o EMI alinhado à EPT, apresenta conceitos orientadores, dos quais três se destacam, a saber: i) indissociabilidade entre formação geral e formação técnica (saberes não fragmentados, mas

dialogando conceitos – científico, humanístico e artístico – com conhecimento tecnológico e prática de trabalho); ii) integração curricular (conteúdos organizados de modo a conectar as áreas do conhecimento operando com problemas e situações reais como pontos de integração); iii) formação para o trabalho como princípio educativo (trabalho concebido como atividade humana basilar no engendramento da vida e da cultura, e não exclusivamente como emprego).

Sendo a linguagem a intermediadora do acesso à compreensão, elaboração e transformação do conhecimento, o ensino de LP no EMI tem potencial relevância. Não é sem razão que a área Linguagens e suas Tecnologias discutida na BNCC (Brasil, 2018) é voltada ao desenvolvimento de competências mobilizadoras da língua em variadas práticas sociais. Nesse sentido, enfatiza a necessidade de ampliação da capacidade argumentativa, produção discursiva e criticidade do estudante de modo que seja ele o protagonista produtor de sentidos com conhecimento das práticas de letramento, competente para ler criticamente textos nas múltiplas linguagens.

Eis por que o EMI elege a proficiência linguística como condição indispensável à aprendizagem de quaisquer áreas do conhecimento, à EPT e à atuação profissional qualificada, razões pelas quais no ensino de LP deve haver articulação entre: i) letramento (competência para o uso formal da língua e de variedades conforme conveniências do contexto comunicativo); ii) multiletramentos (interpretação e produção de textos da atualidade e da atuação laboral: multimodais e digitais); iii) leitura crítica (entendimento da linguagem como prática social perpassada por relações de poder a partir da devida análise discursiva de textos e discursos).

A combinação dos componentes do currículo do EMI, que se dá por meio da linguagem, intensifica a formação integral ao facultar ao aluno a percepção de que o conhecimento técnico é também de natureza discursiva,

cultural e social. Nesse sentido, a primazia da linguagem no contexto do EMI transcende sua função meramente metodológica, configurando-se como um princípio estruturante que favorece a aquisição de aprendizagens significativas e contribui para o desenvolvimento da autonomia tanto intelectual quanto profissional dos estudantes. Com efeito, o conteúdo político-pedagógico do EMI se enreda no compromisso de desenvolver “ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente” (Araujo; Frigotto, 2015, p. 63).

Por certo, a compreensão e a aplicação desses conceitos norteadores demanda um exercício pedagógico refletido, interdisciplinar e situado. Quando se articula a BNCC à especificidade do EMI, atesta-se o quanto importante é a linguagem do professor de LP na mediação de saberes indispensáveis à formação de cidadãos plenos, críticos e em condições de uma interação ética e transformadora na realidade atual. Na abordagem da integração, a relevância dos conteúdos deixa de ser avaliada apenas sob a ótica imediata do mercado e passa a ser considerada em função de sua utilidade social.

Sob essa ótica os conteúdos são selecionados e formatados voltados para fomentar comportamentos significadores da condição humana e favorecedores para o reconhecimento da essência da sociedade de modo a impulsionar a sua transformação. “Procura-se, com isto, formar o indivíduo em suas múltiplas capacidades: de trabalhar, de viver coletivamente e agir autonomamente sobre a realidade, contribuindo para a construção de uma sociabilidade de fraternidade e de justiça social” (Araujo; Frigotto, 2015, p. 68. Grifo nosso). A Lei n. 11.892/2008 foi um marco na EPT no Brasil em termos de inovações tecnológicas alinhadas à vocação local, às demandas do mundo laboral, abrangendo os vários segmentos:

formação inicial e continuada, graduação e pós-graduação.

Oriunda da Lei 13.415/2017 – que define em seu art. 3º “direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação” (Brasil, 2017) – nasce a BNCC, uma política educacional que resumidamente define os direitos de aprendizagens de todos os alunos do Brasil. Trata-se, portanto, de um documento normativo definidor do quadro dinâmico e contínuo de aprendizados fundamentais a serem desenvolvidos por todos os estudantes no percurso “das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (Brasil. BNCC, 2018, p. 07). É de caráter obrigatório o que o documento fundamenta. Os currículos de todas as redes públicas e particulares devem tê-lo como referencial.

Em dezembro de 2017, a BNCC foi homologada pelo MEC sob a “Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, p. 146” e passou a valer em todo o Brasil (Brasil. BNCC, 2018, p. 7). Em suma, a BNCC visa orientar a elaboração tanto dos currículos escolares quanto das propostas pedagógicas; preocupa-se com os modos de avaliar e de produzir material didático, também com a formação de professores – uma política que prega o desenvolvimento de competências como fundamentação pedagógica e que deveria permear todas as escolas brasileiras, públicas e privadas.

A despeito de ela vir sendo discutida desde 2015 e debatida ao longo de diversos governos e gestões com milhares de contribuições em consultas e audiências públicas, em se tratando da EPT, observa-se que esta é abordada superficialmente no texto da BNCC. Mesmo em um mundo do trabalho cada vez mais complexo, que desafia as concepções tradicionais de formação, a EPT ainda não se emancipou. Ela teria muito a fornecer

no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), colaborando para uma formação da classe trabalhadora do país. Entretanto, observa-se certa fragmentação ou mesmo desconexão da BNCC em relação à ETP, que a situa numa posição periférica, permanecendo, assim, a velha dicotomia: formação geral, propedêutica versus formação voltada para o mercado de trabalho.

A seguir, tem-se a divisão dos conceitos que fundamentaram a redação da BNCC (Cf. Figura 1).

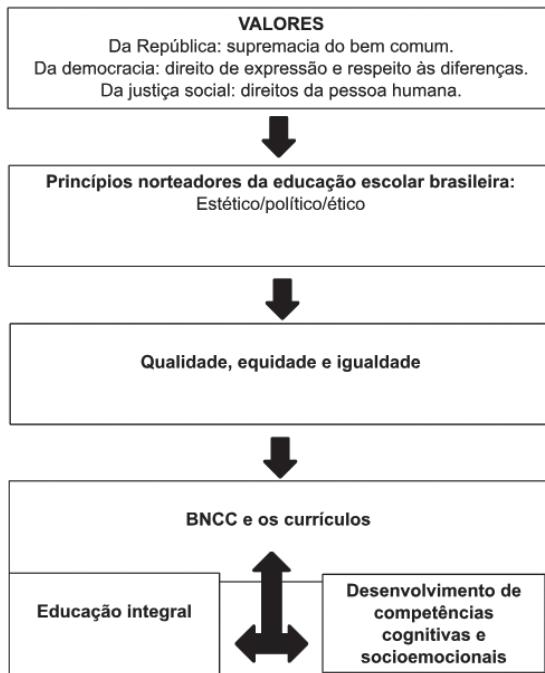


Figura 1²: Divisão dos conceitos que fundamentaram a redação da BNCC
Fonte: BNCC Glossário Digital. Disponível em <https://glossario-digital-bncc-00-c8118adcf4fcd.webflow.io/>. Acesso em 03 jun. 2024.

² Esclarecimento: na Tese de doutorado, as figuras foram numeradas de forma diferente do que está neste capítulo em função da numeração seguida desde o início do trabalho.

Críticas não faltaram com a publicação da Base, como o questionamento de Costa e Silva (2022) acerca do trabalho das competências e habilidades ali postas. Eles polemizam “se esta ênfase teria relação direta com a produção de avaliações de larga escala e, consequentemente, a promoção da construção de descritores, ou se o objetivo destas, de fato, é voltado para o desenvolvimento integral discente” (Costa; Silva, 2022, p. 437).

Em contrapartida, antes mesmo da aprovação do documento, Geraldi (2015, p. 384) a anunciara como “produto de consultorias universitárias, de comitês de especialistas, de técnicos competentes”, uma extensão aos PCN para estabelecer uma educação democrática, equitativa entre as redes do ensino pública e privada, mediada por competências selecionadas a fim da promoção de oportunidades similares aos estudantes, seja qual for a classe social e a região geográfica – razão pela qual fora instituído um currículo mínimo. As competências ali explicitadas têm o fito de oferecer “referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais” ali definidas (Brasil. BNCC, 2018, p. 13). Nota-se no ensino da língua um direcionamento bifocal: cidadania e trabalho, de modo que os estudantes vivenciem vivências relevantes “com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos” (*Ibid.*, p. 477).

Nesse norte, encontram-se os campos de atuação das práticas de linguagem (outra categoria organizadora do currículo), os modos de organização de competências e habilidades que orientam práticas leitoras, produções e análises linguístico-semiótica. Para esse fim, a proposta é “O aumento da complexidade dos textos lidos e produzidos em termos de temática,

estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos, orquestração de vozes e semioses" (Ibid., p. 499).

A BNCC-EM selecionou quatro eixos para que o EMI cumpra a função de tornar os jovens engajados numa "dinâmica participativa, flexível e instigante". São eles: investigação científica, mediação e intervenção sociocultural, processos criativos e empreendedorismo. Para cada eixo, o documento detalha qual a ênfase a ser dada, quais conhecimentos envolvem, quais habilidades e a capacidade a serem desenvolvidas (Cf. Quadro 1). Com tais referências nacionais obrigatórias, "as redes de ensino e escolas públicas e particulares" deverão elaborar e adequar "seus currículos e propostas pedagógicas" (Brasil. BNCC-EM, 2020, p. 3).

Quadro 1 – Eixos estruturantes do Ensino Médio

PARTICULARIDADES	EIXOS			
	Investigação científica	Mediação e intervenção sociocultural	Processos criativos	Empreendedorismo
Ênfase	Ampliar a capacidade dos estudantes de investigar a realidade	Incentivar o envolvimento na vida pública via projetos de mobilização	Expandir a capacidade de idealizar e realizar projetos inovadores	Estimular no estudante o interesse em empreender pensando no seu futuro
Conhecimentos	Conceitos fundantes das ciências	Questões que afetam a vida dos seres humanos e do planeta	Arte, cultura, mídia, ciências e suas aplicações	Mundo do trabalho e gestão de iniciativas empreendedoras
Habilidades	Pensar e fazer científico	Incentivar o envolvimento na vida pública via projetos de mobilização	Pensar e fazer criativo	Autoconhecimento, empreendedorismo e projeto de vida

PARTICULARIDADES	EIXOS			
	Investigação científica	Mediação e intervenção sociocultural	Processos criativos	Empreendedorismo
Capacidade	Compreender e resolver situações cotidianas para promover desenvolvimento local e melhoria da qualidade de vida da comunidade	Mediar conflitos e propor soluções, atuando como agente de mudanças para uma sociedade mais ética, justa, democrática, inclusiva, solidária e sustentável	Expressar-se criativamente e/ou construir soluções inovadoras para problemas da sociedade e do mundo do trabalho	Estruturar iniciativas que fortaleçam o protagonismo do jovem para que ele crie oportunidades para si e para os demais

Fonte: Elaboração própria a partir da consulta na BNCC-EM (2020, p. 36-37).

A BNCC-EM (2020, p. 14) mesclou disciplinas tradicionais, considerando suas afinidades, e daí formou quatro áreas do conhecimento: 1 Linguagens e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física); 2 Matemática e suas Tecnologias (Matemática); 3 Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Química, Física e Biologia); e 4 Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia). Porém, a BNCC optou por abordar LP e Matemática de modo específico, isto é, fora dessas áreas.

3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADAS: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Uma convivência segura, harmônica e autônoma do homem do século XXI demanda uma gama de saberes/conhecimentos / competências concernentes para esta contemporaneidade, nos quais se incluem

as “competências socioemocionais”, que precisam ser desenvolvidas intencionalmente no trabalho pedagógico cotidiano para desenvolver o desempenho cognitivo dos estudantes, conforme orientam pesquisas mais recentes das “áreas de educação, psicologia, neurociências e economia”. Essa é uma diligência para incentivar tomadas de decisões, estabelecimento de objetivos e persistência para alcançá-los, desenvolver empatia e espírito colaborativos; enfim, capacitar o estudante a assumir o protagonismo de sua vida como cidadão ativo (Brasil. BNCC-EM, 2020, p. 15). Essa nova organização é o ideal para a educação no país, pois, de fato, contribui para o desenvolvimento da Inteligência Emocional do indivíduo e sua formação integral.

Daí a necessidade de se “garantir a formação de cidadãos críticos, criativos, participativos e responsáveis, capazes de se comunicar, lidar com as próprias emoções e propor soluções para problemas e desafios”. Assim, a BNCC apresenta não só o conteúdo, mas articulado a dez competências gerais (1 Conhecimento; 2 Pensamento científico, crítico e criativo; 3 Senso estético e repertório sociocultural; 4 Comunicação; 5 Cultura digital; 6 Autogestão; 7 Argumentação; 8 Autoconhecimento e autocuidado; 9 Empatia e cooperação; e 10 Autonomia) e aos tópicos pertinentes a “cada área do conhecimento” (Brasil. BNCC-EM, 2020, p. 15-16).

Concernente à LP, a BNCC propõe o desenvolvimento das capacidades envolvidas no desempenho expressivo e indagador do estudante nas variadas situações sociais de linguagem. Na LP, o foco incide nas habilidades de produção textual que inclui textos multissemióticos envolvendo mais análises, criticidade, criatividade e proposição, a partir de “sínteses mais complexas; produções vinculadas à apuração de fatos, curadoria³ de informação, levantamentos,

³ Curadoria “é um conceito oriundo do mundo das artes, que vem sendo cada vez mais utilizado para designar ações e processos próprios do universo das redes: conteúdos e informações abundantes, dispersos, difusos, complementares e/

pesquisas; repertórios e referências diversas; expressão das sensibilidades individuais e coletivas" (Barbosa, 2019, p. 8). Há uma preocupação constante de que os textos estejam relacionados a seus devidos contextos de produção e que as habilidades se desenvolvam mediante o uso significativo de linguagens distintas, em variadas mídias. Como princípio, o documento valoriza a diversidade cultural para assegurar ao estudante um repertório ampliado e uma convivência de respeito com o diferente. Em aulas de LP se há de

Analizar elementos e aspectos da sintaxe do português, como a ordem dos constituintes da sentença (e os efeitos que causa sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa (Brasil. BNCC, 2018, p. 507).

A BNCC reconhece a aproximação do docente ao saber fazer pedagógico, o qual é o alicerce de fundamento da escola, capaz de dirimir os vãos entre as disciplinas, horizontalizando a relevância delas a fim de tornar a escola o locus de conhecimentos plenos de significados, que devem andar juntos. A implementação de suas prescrições "deverá incorrer na reavaliação de diversas diretrizes: Diretrizes Estaduais e Municipais de Ensino, Projetos Pedagógicos das Escolas da Educação Básica e também dos Cursos de Licenciaturas" (Xiriqueira; Barros, 2021, p. 80). Não há como um professor conduzir suas aulas na perspectiva do documento sem conhecer e compreender seus fundamentos.

A LP precisa conectar tudo isso, promovendo

ou contraditórios e passíveis de múltiplas seleções e interpretações que precisam de reordenamentos que os tornem confiáveis, inteligíveis e/ou que os revistam de (novos) sentidos. Implica sempre escolhas, seleção de conteúdos/informação, validação, forma de organizá-los, hierarquizá-los, apresentá-los" (Barbosa, 2019, p. 8).

contextos comunicativos para atuações envolvidas em criticidade e engajamento. Xiriqueira e Barros (2021, p. 85) observam que “A criticidade no uso dos gêneros digitais na era das fake news atribui à escola uma nova responsabilidade”. Sobre o excesso de informações/desinformações/fake news neste mundo globalizado, de comunicação/interação quase que exclusivamente em redes digitais, Costa e Silva (2022, p. 451-452) alertam sobre a preocupação dos estudantes aí imersos respirando “(in) verdades”, pois eles “têm mundos inteiros na palma de suas mãos por meio das novas tecnologias, e a escola precisa se adequar, precisa dar passos mais largos rumo aos distintos Letramentos e aos MultiLetramentos”. As aulas precisam ser abertas para uma visão macroanalítica, isto é, possibilitar a análise de múltiplas variáveis, o que demanda

Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil. BNCC, 2018, p. 572).

Observa-se que o ensino de LP não pode se concentrar em estudo sistemático de signos em si, em gramática descontextualizada, mas sim em práticas linguageiras determinantes do uso grammatical no gênero. É indispensável aos estudantes vivenciarem eventos diversificados transcedentes a textos escritos, circunstâncias que lhes possibilitem convivência com outras produções e os tornem protagonistas de seus próprios textos. Eles devem ser levados a “Resumir e resenhar textos, por meio do uso de paráfrases, de marcas do discurso reportado e de citações, para uso em textos de divulgação de estudos e pesquisas” (Brasil. BNCC, 2018, p. 517).

O protagonismo que aparece no texto do documento vai além de produções textuais em LP, está associado a autoconhecimento, autonomia, autoria e projeto de vida, por isso corrobora a relevância da geração da criticidade e conhecimentos situados socialmente a fim de diversificar práticas de linguagem inovadoras que apontam para um mundo extraescolar. Considera-se aí a fruição de apreensão de variados “gêneros textuais/discursivos com enfoque maior nos aspectos relacionados à cidadania, agência e mercado de trabalho” (Xiriqueira; Barros, 2021, p. 85). Nessa mesma linha de pensamento, Costa e Silva (2022, p. 453) afirmam: “a estreita relação entre políticas linguísticas, cidadania, garantia de direitos busca pela melhoria da qualidade social e ensino de línguas para a emancipação”.

Há uma ênfase na condição do alunado do EM tomados como “interlocutores legítimos do currículo escolar”. Sendo assim, “a leitura crítica da realidade no enfrentamento das crises política, social e ambiental parece ser relacionada a esses estudantes que, em um futuro próximo, serão a nova geração de adultos esperançosamente apta a solucionar tais problemas” (Xiriqueira; Barros, 2021, p. 85). É imprescindível, então, que o ensino de língua no EMI tenha como pontos centrais a literatura e a produção de textos escritos. Eles são entendidos pela BNCC como análises desses textos e não o que muitas escolas vêm fazendo substituindo-as por estudo de resumos de obras, biografias, de características dos movimentos literários. “Afinal, o documento traz a literatura como um campo de atuação e, portanto, com um enfoque denso e multicultural” (FTD, 2020, p. 85). Inclusive, ele recomenda “textos multimodais diversos (perfis variados, gifs biográficos, biodata, currículo web, videocurrículo etc.) e de ferramentas digitais (ferramenta de gif, wiki, site, etc.), para falar de si mesmo de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos” (Brasil. BNCC, 2018, p. 511).

No EM, a Base não estabelece os anos letivos referentes ao desenvolvimento das competências e habilidades. Ela opta por uma abordagem de valorização da flexibilidade do currículo e do protagonismo do estudante; ressalta que, consoante a proposta, o “sujeito” dos verbos delineador das habilidades é, essencialmente, o próprio estudante. “As habilidades apresentadas para o componente Língua Portuguesa estão organizadas por campos de atuação social e relacionadas às sete competências específicas da área (FTD, 2020, p. 86).

Observa-se que o documento se atém menos ao domínio de questões linguístico-discursiva para centrar-se mais na promoção de competências globais, daí a orientação de utilização de linguagens variadas (“artísticas, corporais e verbais”) visando reforçar a formação do indivíduo autônomo mas com senso de colaboração, protagonista e autor de sua própria vida e sua inserção na vida coletiva, “de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global” (Brasil. BNCC, 2018, p. 493). “No EM, conhecimentos de natureza sócio-histórica incitam o exercício da ética, criticidade e apreciação estética” (Xiriqueira; Barros, 2021, p. 95).

Especificamente no ensino de LP, há certas habilidades referentes ao domínio gramatical: coesão, progressão textual, modalização, sintaxe, sintagmas, coordenação e subordinação, concordância e regência, abordagens tradicionais versus contemporâneas, variação linguística, funcionamento das linguagens/língua, continuação do aprendizado da norma padrão. Entretanto não se registram aspectos morfológicos (formação e classes de palavras, morfemas) nem fonológicos. Surge daí o questionamento de Barbosa (2019, p. 33):

Deve-se considerar que essas referências devem estar resolvidas ao final do EF, sendo consideradas

conhecimento prévio? Por exemplo, o estudo dos verbos e de seus tempos já está na etapa do Fundamental – deve ser tratado como conhecimento prévio? A nomenclatura que se refere aos morfemas como prefixo ou desinência deve ser tratada como conhecimento prévio ou espera-se que os cursos apresentem novamente esse conteúdo?

A abrangência de habilidades propostas atribuídas à disciplina LP nesse documento, segundo Guedes e Bressanin (2019, p. 37), é excessiva: compreende sete campos (vida pessoal, práticas de ensino e pesquisa, jornalismo-midiático, atuação na vida pública, campo artístico), cada qual com suas habilidades relacionadas “às sete competências específicas da área da linguagem. Por conseguinte, há ainda, Parâmetros para a organização/progressão curricular que delimitam alguns conteúdos”. Segundo o texto da BNCC, os alunos adentram o EM já qualificados de atuar de modo considerável nas muitas práticas sociais linguageiras “pois, além de dominarem certos gêneros textuais/discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens” (Brasil. BNCC, 2018, p. 490).

Entende-se que cabe ao EM a responsabilidade da “consolidação e ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como LIBRAS e escrita)” (Brasil. BNCC, 2018, p. 474). Nesse ponto, o documento não considera a extensão territorial do país (maior que alguns continentes), suas diferenças sociais, culturais e econômicas bizarras, das quais resultam alunos em curso no EM sem ainda ter atingido o letramento de leitura, quiçá a capacidade dos referidos protagonismos e atuações previstos pela BNCC.

Por enquanto, o que se tem é a imposição de uma proposta político-pedagógica alicerçada em

fundamento de alta complexidade para um sistema público de ensino que caminha às cegas, constituído de profissionais geralmente ávidos por situações de aprendizagem nas quais possam formar redes de constituição do conhecimento, caminhando no limbo que lhes é delimitado (Lima; Moura; Luquetti, 2021, p. 176).

Em situação de documento posto, há de se concordar com Costa e Silva (2022) quando dizem ser da alcada dos docentes preencher as lacunas que ficaram, ao mesmo tempo aperfeiçoando a “práxis pedagógica cotidianamente e, por meio dessa, movimentar as estruturas sociais e as normatizações, assim fomentando e fortalecendo uma educação igualitária, multicultural, crítica, diversa, política e emancipatória” (Costa; Silva, 2022, p. 454).

Enfim, é praticamente inexequível arrematar conclusivamente um tópico desse estudo. Seria até mesmo pretencioso ou ingenuidade conceitual considerar algumas dessas abordagens esgotadas em virtude dos inumeráveis e distintos ângulos de análise e de pontos de vista de cada pesquisador, de cada teoria. O que se fez foi um recorte limitado a um elenco de estudiosos selecionados neste capítulo, dentro daquilo que atende ao seu escopo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar as orientações da BNCC, percebeu-se sua preocupação com a formação crítica, cidadã e integral dos alunos. Envolta nessa abordagem que proclama pela qualidade, a Base, por sua vez, apresenta práticas e metodologias de ensino no cotidiano das escolas para o desenvolvimento de aprendizagens significativas (não mais o aprender por aprender). Entendeu-se a primordialidade de oferecer aos estudantes o desenvolvimento pleno necessário para uma formação integral, com ênfase para o mapeamento

de um porvir laboral na fase adulta, cujo início já venha sendo trabalhado na Educação Básica, atravessando todos os níveis de ensino e domínios do conhecimento a fim de ampliar as potencialidades dos estudantes que em breve se tornarão cidadãos no pleno sentido do termo, convededor de seus deveres e direitos na sociedade.

Proclama-se um ensino de LP que transcendia a abordagem meramente conteudista, assumindo uma perspectiva integrada, interdisciplinar, crítica e contextualizada com a realidade dos estudantes. Essa abordagem é ainda mais desafiadora e, ao mesmo tempo, necessária no contexto dos Institutos Federais – em que o EMI é ofertado – cujas práticas pedagógicas devem responder às demandas específicas de uma formação que abranja o desenvolvimento de potencialidades corporais, espirituais, morais, afetivas, cognitivas e demais dimensões e demandas do contexto no qual nos inserimos, rumo à excelência humana.

Para favorecer o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes de EPT, adverte-se que seja mediado pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e por práticas de multiletramentos com a exploração de textos que dialogam com a realidade deles, com temáticas contemporâneas e utilização de materiais pertinentes, especialmente aqueles que circulam nas redes sociais que eles frequentam e na cultura digital. Essa abordagem transforma o processo de ensino-aprendizagem em uma prática social mais significativa.

Conclui-se que, para responder como o ensino de LP, orientado pela BNCC, pode contribuir para a formação integral de estudantes do EMI, com vista a potencializar seu desempenho linguístico, dando centralidade à linguagem nesse processo? – questão-problema que norteou este estudo –, torna-se indispensável repensar as metodologias, os projetos integradores e os instrumentos avaliativos à luz de um currículo que reconheça o estudante

como sujeito ativo na produção do conhecimento e no exercício da cidadania.

Diante dessa conjuntura que se afigura, fortalecer o ensino de LP nesse cenário implica não apenas atender às exigências legais da BNCC, mas, sobretudo, garantir que a escola pública seja um espaço de formação crítica, emancipatória e transformadora. Trata-se, portanto, de um compromisso político-pedagógico com a construção de uma educação de qualidade socialmente referenciada, capaz de contribuir para a formação de sujeitos plenos em sua dimensão humana e profissional.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. In: **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

BARBOSA, J. **BNCC**: Ensino Médio Língua Portuguesa. IEL/Unicamp Abrelivros 15 mar. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Material para o professor. Ensino Médio. 44p. Moderna/Santillana. Glossário Digital. [s/d].

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral/DF, fev. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Planalto, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: L9394. Acesso em: 02 ago. 2025.

CARVALHO-ARAUJO, P.S. **Proposta intervintiva para inclusão de práticas socioemocionais no ensino de língua portuguesa em um instituto federal de ensino**. 253 f. Tese de Doutorado em Cognição e

Linguagem. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), Campos dos Goytacazes, 2024.

COSTA, C. M.; SILVA, K. A. A Linguística Aplicada Crítica e o ensino de Língua Portuguesa: tecendo fios a partir da Base Nacional Comum Curricular. **Revista da Abralin**, v. 21, n. 2, p. 431-459, 2022.

FTD, Equipe Educacional. **BNCC na prática**: ensino médio. São Paulo: FTD, 2020.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Temas de cultura. Ação Católica. Americanismo e fordismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. 394 p. v. 4.

GUEDES, I. C. O.; BRESSANIN, J. A. Os sentidos do ensino de Língua Portuguesa na BNCC para o Ensino Médio. **Traços de Linguagem**, Cáceres, v. 3, n. 1, p. 35-46, 2019.

LIMA, W. L. F.; MOURA, S. A.; LUQUETTI, E. C. F. A importância da BNCC em tempos de modernidade líquida: desafios para a Educação Básica. In: CABRAL, H. B.; PONTES-RIBEIRO, D. H.; PINHO, L. G. (Orgs). **Ensaios interdisciplinares em tempos líquidos**, v. 2. Campos dos Goitacazes/RJ: Encontrografia, 2021. p. 167-177.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Versão ampliada de outro intitulado “Concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional”, produzido originalmente a partir da exposição no seminário sobre ensino médio, realizado pela Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, em Natal e Mossoró, 2007.

XIRIQUEIRA, N. P.; BARROS, E. M. D. BNCC de Língua Portuguesa: um olhar comparativo entre as fases do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. **Entretextos**, Londrina, v. 21 n. 2, p. 78-95, 2021.

8

ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DO IFES X SENAI-SESI/ES DIANTE DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO (2018-2020)

Marcelo Lima

Universidade Federal do Espírito Santo
Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7448-8366>

Marcos Lengrub da Silva

Universidade Federal do Espírito Santo
Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-6351-7339>

1. INTRODUÇÃO

A educação é uma prática humana que remonta à própria constituição da sociedade, resultante da necessidade dos grupos humanos de preservar, transmitir e produzir conhecimentos indispensáveis para que o homem adapte a natureza ao seu modo de viver. Na sociedade capitalista, a educação escolar organiza-se e se desenvolve, predominantemente, para reproduzir a força de trabalho necessária ao capital, bem como as estruturas ideológicas e culturais que sustentam a hegemonia das classes dominantes. Contudo, essa mesma educação é também objeto de disputa, inserida na luta de classes, e, quando avança, contribui para a emancipação humana ao favorecer a apropriação, pelos educandos, dos conhecimentos produzidos historicamente pelo gênero humano.

No Brasil, país com uma trajetória marcada pela escravidão e por profundas desigualdades sociais, a educação escolar capitalista ficou muito aquém da universalização, servindo menos à emancipação humana e mais à reprodução das desigualdades. Longe de se configurar como um instrumento de mobilidade social, a escola frequentemente atuou como um mecanismo de estigmatização e de hierarquização social. O processo histórico da educação no país não foi linear e, tampouco, progressivo, alternando avanços pontuais e retrocessos significativos, especialmente na generalização da oferta de ensino em suas diversas etapas e modalidades.

No século XX, políticas educacionais reforçaram a histórica dualidade da educação brasileira: de um lado, a educação propedéutica voltada às elites; de outro,

o ensino profissional destinado à maioria pobre, com objetivos exclusivamente voltados à formação para o trabalho. O ensino médio (EM) constituiu-se como um dos principais campos dessa disputa. A Lei nº 4.024/1961 estruturou essa etapa da educação em dois ciclos, ginásial e colegial, incluindo cursos secundários, técnicos e de formação docente, cujo acesso dependia de processo seletivo. Em 1971, a Lei nº 5.692 instituiu a profissionalização obrigatória no 2º grau, atendendo às demandas do mercado e imprimindo caráter de terminalidade ao EM. Essa obrigatoriedade foi revogada pela Lei nº 7.044/1982, permitindo uma formação exclusivamente propedêutica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 retomou a vinculação entre educação e trabalho, dedicando capítulo específico à organização da educação profissional e técnica. No formato integrado, estabeleceu o mínimo de três anos e 800 horas anuais para o EM, às quais se somariam de 800 a 1.200 horas do ensino técnico, de forma integrada, concomitante ou subsequente, totalizando, geralmente, mais de 3.000 horas de formação básica e profissional. Entretanto, o Decreto nº 2.208/1997 desvinculou mais claramente o ensino geral do técnico, criando níveis distintos (básico, técnico e tecnológico) para a educação profissional, com cargas horárias flexíveis e modulares. Essa fragmentação ameaçou o modelo integrado, favorecendo uma oferta isolada de cursos técnicos.

No início dos anos 2000, o Decreto nº 5.154/2004 revogou o Decreto nº 2.208/1997, reaproximando o EM da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) e tornando possível a integração entre ambas, ainda que não obrigatória. Nesse período, foram publicados catálogos nacionais uniformizando nomenclaturas, definindo eixos tecnológicos e padronizando cargas horárias de cursos técnicos entre 800 e 1.200 horas.

Mais recentemente, após o golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016, medidas adotadas nos

governos subsequentes voltaram a fragmentar o currículo e a enfraquecer o modelo de ensino médio integrado, característica central da identidade dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A Lei nº 13.415/2017 instituiu um novo currículo para o EM com maior flexibilização e praticamente desconectado da formação técnica, alterando substancialmente a organização das redes de ensino.

Duas redes de educação de grande relevância no estado do Espírito Santo — o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) e o Sesi/Senai — adotaram estratégias distintas para implementar a chamada reforma do ensino médio. Essas diferenças suscitam questões sobre como cada rede conciliou, ou não, formação geral e formação técnica, e que implicações isso trouxe para a oferta educacional.

O presente estudo parte do seguinte problema: de que maneira as matrizes curriculares do Ifes e do Sesi/Senai, no período de 2018 a 2020, convergem ou divergem em relação às diretrizes da reforma do ensino médio? O objetivo geral é analisar, comparativamente, as matrizes curriculares dessas instituições, identificando pontos de convergência e divergência frente à reforma.

Para isso, adota-se um estudo documental e comparativo, com base nas matrizes curriculares presentes nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) disponibilizados publicamente pelas instituições. A análise considera o recorte temporal de 2017 a 2020, período inicial de adaptação à nova legislação.

O artigo está estruturado em três partes: (1) introdução e contextualização histórica e legal do EM e da EPTNM no Brasil; (2) análise descritiva e comparativa das matrizes curriculares do Ifes e do Sesi/Senai; e (3) considerações finais, nas quais são sintetizados os principais achados e apresentadas sugestões para o aprimoramento das políticas curriculares.

2. ANÁLISE DAS MATRIZES DOS PROJETOS SESI-SENAI/ES E IFES - CAMPUS SÃO MATEUS

Para realizarmos uma análise na matriz curricular do projeto do “Sistema S”, fizemos, em paralelo, uma comparação, ainda que de forma preliminar, dos “componentes curriculares e cargas horárias” com a matriz curricular de um curso técnico integrado que está sendo desenvolvido nas redes federais de educação profissional. Cada instituição tem características próprias e o curso não segue um padrão; contudo, seguem os princípios gerais contidos nas respectivas leis e normativas do governo federal. A matriz curricular do curso que utilizamos para realização do estudo comparativo foi a do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus São Mateus (Ifes - Instituto Federal do ES - Campus São Mateus. Rodovia BR 101 Norte, Km 58, Bairro Litorâneo, São Mateus/ES. CEP. 29.932-540. Fonte: <http://www.saomateus.ifes.edu.br/cursos/teceletrotecnicaintegrado.>), que desenvolve o curso Técnico Integrado de Eletrotécnica, que corresponde, em nomenclatura, ao Técnico em Eletrotécnica oferecido pelo Sesi/Senai.

As Matrizes foram divididas para melhor organização, contudo, no documento original de cada instituição, elas se encontram dispostas em uma só representação:

- Tabela 1a – Matriz Curricular – Ensino Médio com Itinerário de Formação Profissional – Técnico em Eletrotécnica – BNC – Sesi/ES
- Tabela 2a – Matriz Curricular – Técnico Integrado – BNC – São Mateus Ifes/ES
- Tabela 1b – Matriz Curricular – Itinerário de Formação Técnica Profissional – Sesi/ES.
- Tabela 2b – Matriz Curricular – Técnico Integrado Núcleo Profissional – BNC – São Mateus Ifes/ES

Tabela 1 - Matriz Curricular - Ensino Médio com Itinerário de Formação Profissional - Técnico em Eletrotécnica - BNC - Sesi/ES

	Área do Conhecimento / Unidade Curricular	Carga Horária Semanal			Carga Horária Anual		
		1º	2º	3º	1º	2º	3º
BASE NACIONAL COMUM (BNC)	Linguagens e suas Tecnologias	6	3	3	240	120	120
	Matemática e suas Tecnologias	6	6	3	240	240	120
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	6	6	3	240	240	120
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	6	3	3	240	120	120
	Componente Curricular Optativo – Língua Espanhola	1	-	-	48		

Fonte: Projeto Político Pedagógico - SESI, 2017. – Elaborado pelo autor

A Tabela 1 mostra que o PPC do Sesi se fundamentou na Lei nº 13.415/2017; na LDB nº 9.394/1996; na Resolução CNE/CEB nº 04/2012; na Resolução CNE/CEB nº 2, de 30/01/2012, e no Parecer CEB/CNE nº 05/2011. O curso utiliza a matriz com hora/aula de 50 minutos (Sesi, 2017, p. 151).

Tratando da natureza das instituições, o PPC do Sesi adverte que convém ressaltar que o Senai, pela Lei nº 12.513/2011, tem autonomia para a criação de cursos e programas de educação profissional e técnica, com autorização do órgão colegiado superior do respectivo departamento regional da entidade. O Sesi, entretanto, ainda não dispõe dessa autonomia, estando jurisdicionado aos sistemas estaduais de ensino no que tange a aprovação de cursos de educação básica, razão pela qual, para uma oferta nacional unificada, depende de aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Sesi, 2017, p. 22).

A matriz do Sesi apresentou a Base Nacional Comum (BNC) dividida em 05 áreas de conhecimento/unidade curriculares: Linguagens e suas Tecnologias (480h); Matemática e suas Tecnologias (600h); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (600h) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (480h), o que totaliza uma carga horária de 2.160 horas, que correspondem a, exatamente, 1.800 horas de BNC. A unidade curricular de Língua Espanhola (48h), segundo o documento, é optativa.

A fim de buscarmos elementos para uma melhor comparação, identificamos os conteúdos trabalhados nas respectivas áreas de conhecimento. Na área de Linguagens e suas Tecnologias, ao longo dos 3 anos, foram trabalhados os conteúdos de Arte e Língua Portuguesa e, mesmo sem apontamento na matriz da área de linguagens, identificamos (com as entrevistas) que os conteúdos relacionados à unidade curricular de Educação Física também foram tratados nessa área durante o 1º ano. Na área de Matemática e suas Tecnologias foram

trabalhados os conteúdos de Matemática também nos três anos. Em Ciências da Natureza e suas Tecnologias foram trabalhados os conteúdos de Física, Química e Biologia no decorrer dos três anos. Em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas foram trabalhados os conteúdos de História, Geografia, Filosofia e Sociologia ao longo dos três anos.

Mesmo com a matriz curricular distribuindo os conteúdos das áreas de conhecimento, pudemos identificar, no trabalho de entrevistas, que os conteúdos foram distribuídos pelos respectivos professores, ou seja, por exemplo, a área de Ciências da Natureza possuía professores das unidades curriculares de Física, Química e Biologia que se revezavam conforme um horário interno de trabalho.

Em relação à BNC trabalhada no curso analisado do Ifes de São Mateus/ES, trazemos sua matriz curricular (Tabela 2a):

Tabela 2a - Matriz Curricular do Curso Técnico Integrado - BNC - São Mateus -Ifes/ES

Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio						
Regime: Integrado Anual						
Tempo de duração (01) uma aula = 50 minutos						
Componente Curricular		Ano Aula / Semanas			Total (Aulas)	CH Total (horas)
BASE NACIONAL COMUM (BNC)	Componente Curricular	1º	2º	3º	4º	
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira		3	2	2	2	324
Língua Estrangeira Moderna – Inglês		-	-	2	2	144
Matemática		2	-	-	-	72
Biologia		4	2	2	2	360
Física		-	2	3	3	288
Química		3	3	2	2	288

Componente Curricular	Ano Aula / Semanas				Total (Aulas)	CH Total (horas)
	1º	2º	3º	4º		
BASE NACIONAL COMUM (BNC)	História	-	2	2	2	216
	Geografia	2	2	2	-	216
	Filosofia	1	1	1	1	144
	Sociologia	1	1	1	1	144
	Educação Física	2	2	1	-	180
	Base Nacional Comum	21	20	20	13	2664
						2220

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Eletrotécnica integrado ao Ensino Médio - Ifes – Campus São Mateus, pag. 17 e 18 – Elaborado pelo autor.

O PPC do Curso Técnico em Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio do Ifes (Tabela 2a) fundamentou-se na LDB nº 9.394/1996, no Decreto nº 5.154/2004 e na Resolução CNE/CE nº 06, legislação que ampara, regulamenta e reestrutura a organização curricular do curso integrado no Instituto Federal (Ifes, 2016, p. 15-16)

O Projeto de curso prevê quatro anos de estudo, em regime integral anual, com aulas de 50 min. A BNC foi composta de 12 (doze) em componentes curriculares: Língua Portuguesa e Literatura (270h); Língua Estrangeira Moderna – Inglês (120h); Arte (60h); Matemática (300h); Biologia (240h); Física (240h); Química (240h); História (180h); Geografia (180h); Filosofia (120h); Sociologia (120h) e Educação Física (150h), o que totaliza uma carga horária de 2.220 horas, distribuídas nos quatro anos de curso.

Apresentamos, a seguir, a matriz curricular do Itinerário de Formação Técnica e Profissional, Área Industrial de Energia, do Eixo Tecnológico: Controle e Processos Industriais, do Sesi/Senai. A matriz curricular (Tabela 1b) desse Itinerário foi desenvolvida modularmente, de acordo com a seguinte distribuição: 1º ano - módulo de iniciação profissional (240h); 2º ano - módulo básico área industrial (energia) (480h); e 3º ano - módulo I (240h) e módulo II (480h).

No módulo de iniciação profissional, a unidade curricular trabalhada é de Iniciação para o Mundo do Trabalho na Indústria (240h); no módulo básico, temos as seguintes unidades curriculares: Leitura e Interpretação de Desenho (40h); Eletricidade (100h); Instalações Elétricas Prediais (100h); Projetos Elétricos Prediais (80h); Tecnologia de Energia Renovável (100h) e Segurança em Eletricidade (60h), perfazendo um subtotal, nesse módulo, de 480 horas.

No módulo I – Habilitação Técnica Eletrotécnica, a distribuição das unidades curriculares ocorreu da seguinte forma: Projetos de Sistemas Elétricos de

Potência (60h); Gestão de Manutenção (40h); Instalação de Sistemas Elétricos de Potência (100h) e Manutenção de Sistemas Elétricos de Potência (40h). No módulo II, as unidades curriculares foram distribuídas assim: Eficiência Energética (40h); Acionamentos de Dispositivos Elétricos Automatizados (80h); Instalações Elétricas Industriais (140h); Manutenção Elétrica Predial e Industrial (80h) e Projetos Elétricos Industriais (140h). Os módulos I e II somam 720 horas, mostrando que a formação profissional tem uma carga horária de unidades curriculares de 1.440 horas.

Tabela 1b - Matriz Curricular – Itinerário de Formação Técnica e Profissional – Senai / Senai /ES

F O R M A C S A O P R O F I S S I O N A L	Área do Conhecimento / Unidade Curricular	Carga Horária Semanal			Carga Horária Anual		
		1º	2º	3º	1º	2º	3º
Módulo de Iniciação Profissional	Iniciação para o Mundo do Trabalho na Indústria	6	-	-	240	-	-
	Leitura e Interpretação de Desenho Técnico	-	1	-	-	40	
	Instalações Elétricas Prediais	-	2,5	-	-	100	
	Projetos Elétricos Prediais	-	2,5	-	-	100	
	Tecnologia de Energia Renovável	-	2	-	-	80	
	Segurança em Eletricidade	-	2,5	-	-	100	

	Área do Conhecimento / Unidade Curricular	Carga Horária Semanal			Carga Horária Anual		
		1º	2º	3º	1º	2º	3º
Módulo I Habilitação Técnica em Eletro- técnica	Projetos de Sistemas Elétricos de Potência	-	-	1,5	-	-	60
	Gestão de Manutenção	-	-	1	-	-	40
	Instalação de Sistemas Elétricos de Potência	-	-	2,5	-	-	100
	Manutenção de Sistemas Elétricos de Potência	-	-	1	-	-	40
	Eficiência Energética	-	-	1	-	-	40
	Acionamentos de Dispositivos Elétricos Automatizados	-	-	2	-	-	80
Módulo II Habilitação Técnica em Eletro- técnica	Instalações Elétricas Industriais	-	-	3,5	-	-	140
	Manutenção Elétrica Predial e Industrial	-	-	2	-	-	80
	Projetos Elétricos Industriais	-	-	3,5	-	-	140
	Carga Horária Total	6	12	18	240	480	720

Fonte: Projeto Político Pedagógico - Sesji, 2017, p.29 – Elaborado pelo autor.

A tabela 2b traz a matriz curricular do Curso Integrado - Núcleo Profissional São Mateus - Ifes/ES. Nela, os componentes curriculares são dispostos nos quatro anos de curso e perfazem um total 1.656 aulas, com carga horária de 1.380 horas, distribuídas anualmente. Reiterando, as aulas são de 50 minutos, sendo o núcleo profissional composto por componentes curriculares que tratam da formação profissional do Técnico em Eletrotécnica, visando propiciar aos alunos o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício profissional (Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Eletrotécnica integrado ao Ensino Médio - Ifes – Campus São Mateus, pag. 17). Semanalmente, acontecem da seguinte forma: 1º ano - 09 aulas; 2º ano - 10 aulas; 3º ano - 10 aulas; e 4º ano - 17 aulas. Mesmo sendo integrado nos componentes curriculares, o curso se desenvolve em um único turno.

Esse núcleo é constituído de 16 componentes curriculares distribuídos desta forma: no 1º ano: Desenho Técnico (60h); Eletricidade I (150h); e SMS (60h); no 2º ano: Eletricidade II (90h); Eletrônica Analógica (90h); Informática Aplicada (60h); e Instalações Elétricas (60h); no 3º ano: Mecânica Técnica (60h); Máquinas Elétricas (120h); e Projetos Elétricos Prediais e Industriais (120h); e, no 4º ano: Eletrônica de Potência (90h); Automação Industrial (90h); Sistemas Digitais (90h); Gestão Empresarial (60h); Manutenção Elétrica Industrial (60h); e Sistemas Elétricos de Potência (120h). Identificamos que a distribuição de componentes curriculares é de três componentes no 1º (270h) e 3º anos (300h), quatro componentes no 2º ano (300h) e, no 4º ano, há um aumento para 6 componentes (510h).

No projeto do Ifes, em sua matriz curricular, são elencadas as atividades acadêmicas permanentes e os componentes optativos que são oferecidos anualmente para os alunos, a saber: no 1º ano: Língua estrangeira espanhol - duas aulas; no 2º ano: Arte e Cultura - uma aula; no 3º ano: Esportes - uma aula; e, no 4º ano: Projetos

Técnicos - uma aula, o que totaliza 150 horas-aulas oferecidas no curso integral. Esses componentes não farão parte deste estudo comparativo, pois nosso objetivo é a BNC e a Formação Profissional.

Tabela 2b - Matriz Curricular do Curso Técnico Integrado – Núcleo Profissional - São Mateus - Ifes/ES

Componente Curricular	Ano Aula / Semanas				Total (Aulas)	CH Total (horas)	
	1º	2º	3º	4º			
NÚCLEO	Desenho Técnico	2	-	-	-	72	60
	Eletrociadade I	5	-	-	-	180	150
	SMS	2	-	-	-	72	60
	Eletrociadade II	-	3	-	-	108	90
	Eletrônica Analógica	-	3	-	-	108	90
	Informática Aplicada	-	2	-	-	72	60
	Instalações Elétricas	-	2	-	-	72	60
	Mecânica Técnica	-	-	2	-	72	60
	Máquinas Elétricas	-	-	4	-	144	120
	Projetos Elétricos Prediais e Industriais	-	-	4	-	144	120
PROFISSIONAL	Eletrônica de Potência	-	-	-	3	108	90
	Automação Industrial	-	-	-	3	108	90
	Sistemas Digitais	-	-	-	3	108	90
	Gestão Empresarial	-	-	-	2	72	60
	Manutenção Elétrica Industrial	-	-	-	2	72	60
	Sistemas Elétricos de Potência	-	-	-	4	144	120
	Total Núcleo Profissional	9	10	10	17	1656	1380
	Total Geral de Aulas/Semana	30	30	30	30	4320	3600
	Total da Etapa Escolar					4320	3600
	Estágio (Não Obrigatório)						400
Carga Horária - Total do Curso (Etapa Escolar + Estágio Não Obrigatório)					<input checked="" type="checkbox"/>	4.000	

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Eletrotécnica integrado ao Ensino Médio - Ifes – Campus São Mateus, pag. 17 e 18 – Elaborado pelo autor, 2021.

2.1 ANÁLISE COMPARATIVA DAS MATRIZES DO SESI/SENAI COM O IFES - CAMPUS SÃO MATEUS – ES

Como se pode observar, os dois projetos, do Sesi/Senai e do Ifes, são fundamentados dentro da legislação

do período, sendo que o primeiro antecipa medidas que ainda seriam aprovadas na Lei nº 13.415/2017 – como a redução da carga horária destinada a BNC para 1.800 horas –, enquanto o projeto do segundo, tem sua carga horária para a BNC com 2.220 horas.

Os projetos diferem na sua estrutura: enquanto o projeto Sesi/Senai tem uma distribuição de áreas de conhecimento e unidades curriculares ao longo de três anos, com a parte destinada à formação profissional realizada em módulos e a carga horária total de 3.000 horas, o Ifes tem a sua distribuição de componentes curriculares em quatro anos, uma carga horária de 3.600 horas e não foi identificada a estrutura modular.

Nessa comparação, a análise foi limitada à BNC e à Formação Profissional, não sendo observados estágios e conteúdos optativos.

Observamos, ainda, que a disposição da BNC no projeto Sesi/Senai se deu em quatro áreas de conhecimento, nas quais os conteúdos, registrados em “ementas”, foram distribuídos de acordo com a área correspondente, organização essa que antecipa a proposição da Lei nº 13.415/2017. No projeto do Ifes, a BNC se divide em 12 componentes curriculares, de onde se presume que o projeto ainda não assumiu a organização proposta na lei da reforma. A redução da carga horária e o esvaziamento do currículo da BNC, elementos identificados na reforma, são pontos que preocupam bastante, tanto aos alunos, que querem continuar seus estudos, quanto aos estudiosos do campo do Trabalho e Educação do GT-09 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Notamos que os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Filosofia e Sociologia são desenvolvidos ao longo dos quatro anos no projeto do Ifes e, em atendimento a Lei nº 11.684, de 2 de julho 2008, os conteúdos de Filosofia e Sociologia são desenvolvidos em separado, reafirmando um dos pontos importantes para a

formação humana do indivíduo (Ifes, 2016, p.12). No projeto Sesi/Senai, os conteúdos de Filosofia e Sociologia são dados em conjunto com História e Geografia, no decorrer de três anos, também antecipando a lei da reforma.

Em relação a parte profissional, o projeto do Sesi/Senai tem composição modular, certificação intermediária e carga horária de 1.200 horas. O projeto do Ifes tem arranjo anual dos componentes curriculares, não prevê certificação intermediária e possui uma carga horária de 1.380 horas. Os dois projetos seguem o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos quanto à nomenclatura do curso, aos conteúdos técnicos e à estrutura prevista nos seus respectivos projetos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação deve ser concebida como um instrumento capaz de proporcionar a unidade entre a escola e a sociedade, uma vez que é tarefa árdua educar com igualdade pessoas que se situam em distintas posições diante da realidade que se apresenta. No entanto, num país em processo de desconstituição dos direitos sociais como é caso do Brasil, a educação é reduzida a lógica do capital sem assegurar a todos o pleno desenvolvimento individual e social. Essa lógica implementa a ideia da empregabilidade e precarização dos mais pobres. Em termos concretos, é no terreno das contradições do sistema capitalista e na forma específica como elas se produzem na sociedade brasileira que podemos vislumbrar as possibilidades e os óbices de uma política de construção e ampliação do nível médio de ensino, como educação básica, e na perspectiva da escola unitária e politécnica (Frigotto; Ciavatta, 2004).

Teoricamente, baseados no pensamento crítico em relação à reforma do ensino médio, entendemos que tais movimentos levam à precarização e ao esvaziamento curricular da última etapa da educação básica. A nova

lei esfacela e destrói o ensino básico que vinha sendo construído no Brasil nas últimas décadas. A criação do percurso formativo reduz o conceito da educação omnilateral estreitando, ainda mais, a possibilidade de termos uma educação emancipatória (Silva; Araújo, 2021).

Nota-se, dentro do contexto do trabalho, as idas e vindas relacionadas às mudanças na educação, que ocorrem conforme o momento político do Estado. O processo de dualidade é alimentado por reformas que se colocam como verdadeiras barreiras produzidas, exclusivamente, pelo poder do capital. O novo projeto educacional apresentado na Lei nº 13.415/2017 possui o caráter golpista, o que se comprova pela velocidade de sua tramitação, a partir da MP nº 746/2016, algo extremamente rápido para os padrões políticos brasileiros. A justificativa apontada é de que o ensino médio está desgastado pelos altos números de evasão e abandono evidenciados, nos últimos anos, nas diversas pesquisas realizadas.

Analizando-se os projetos de curso em comparação, percebemos a redução da carga horária e a internalização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no currículo do Sistema S, além de outros elementos da reforma, tornando a formação do egresso do Sistema S um profissional que tende mais para sua terminalidade formativa e atuação apenas como técnico. E por outro lado, até 2020, o curso do campus do Ifes aponta para uma formação que não visa apenas sua terminalidade, mas, também, para sua continuidade no acesso ao ensino superior. Essas duas redes, em termos nacionais, e também em termos locais, se situaram até certo momento, com posições bem diferentes em relação à reforma do ensino médio na sua versão Lei nº 13.415/2017, uma buscando ser protagonista da execução da reforma, e outra buscando preservar sua autonomia mantendo seu curso nos moldes do Decreto nº 5.154/2004.

As reformas na educação nem sempre servem aos seus propósitos e, no tocante à formação profissional

e à escolarização dos jovens, ficam a dever muito na sua formulação e implementação. Destacam-se os desajustes entre educação geral e ensino técnico, os quais se evidenciam nas inúmeras reformas educacionais. Em relação a essas leis, ora sobrepõem a duração e o conteúdo da educação geral e do ensino técnico, subordinando o currículo à formação para o trabalho, ora dissociam essas partes do currículo, definindo-os como conteúdos ministráveis em outros espaços e tempos, ora permitem sua integração no mesmo espaço tempo, mas preservam sua identidade e temporalidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1 e 2 Graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/8/1971**, Página 6377. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>. Acesso em: 31 out. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/12/1961**, Página 11429. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 31 out. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União - Seção 1 - 23/12/1996**, Página 27833. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>. Acesso em: 29 nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 7.044, de 18 de Outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União - Seção 1 - 19/10/1982**, Página 19539. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 29 nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 17/2/2017, Página 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 24 nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 27/10/2011, Página 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2011/lei-12513-26-outubro-2011-611700-publicacaooriginal-134061-pl.html>. Acesso em: 24 nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Diário Oficial da União**- Seção 1 - 3/6/2008, Página 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11684-2-junho-2008-575857-publicacaooriginal-99168-pl.html>. Acesso em: 29 nov. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 18/4/1997, Página 7760. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decreet/1997/decreto-2208-17-abril-1997-445067-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação.

Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 26/7/2004, Página 18. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5154-23-julho-2004-533121-norma-pe.html>. Acesso em: 24 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Ministerial nº 870, de 16 de julho de 2008. Aprova, em extrato, o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=210382>. Acesso em: 24 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução nº 4, de 6 de junho de 2012. Dispõe sobre alteração na Resolução CNE/CEB nº 3/2008, definindo a nova versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 8 de junho de 2012, Seção 1, p. 13. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10941-rceb004-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução nº 5, de 24 de janeiro de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União** Brasília, 8 de junho de 2012, Seção 1, p. 13. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10941-rceb004-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 de setembro de 2012, Seção 1, p. 22. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb006_12.pdf. Acesso em: 24 nov. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - IFES. Coordenadoria do Curso Técnico em Eletrotécnica Campus São Mateus. **Projeto pedagógico do curso técnico em eletrotécnica integrado ao ensino médio.** – São Mateus: 2016. Disponível em: https://www.saomateus.ifes.edu.br/arquivo/documento/cursos/eletrotecnica/ppc_integrado_eletrotecnica.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

SENAI-ES. Departamento de Educação. **Habilitação Técnica de Nível Médio:** Plano do Curso Técnico em Eletrotécnica da Unidade Vitória – Espírito Santo, 2012.

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA - SESI/DR-ES. Divisão de Educação. **Projeto Político-Pedagógico.** Vitória: SESI/DR-ES, 2009.

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA - SESI/DN; SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - SENAI/DN. **Ensino médio com itinerário de formação técnica e profissional.** – Brasília: SESI/DN; SENAI/DN, 2017.

SILVA, Monica Ribeiro da; ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima de. Educação na contramão da democracia - a reforma do ensino médio no Brasil. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 6-14, 27 maio 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/50143>. Acesso em: 17 ago. 2021.

9

CAMINHOS PARA O FUTURO: ANÁLISE DO PERFIL SOCIOECONÔMICO E EXPECTATIVAS DE ESTUDANTES NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

Edineia Barros da Silva Campos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - Campus Palmas
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1499-9882>

Rosa Paula da Cunha

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - Campus Palmas
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1819-6374>

Tercino Pinto Belém

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - Campus Palmas
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7739-4928>

Khellen Cristina Pires Correia

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - Campus Palmas
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8413-250X>

Marcelo Rythowem

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - Campus Palmas
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5819-3800>

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem sua origem nos debates realizados na disciplina de “Organização e Memórias dos Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica”, componente curricular do Mestrado Profissional em Educação e Profissional e Tecnológica (ProfEPT). As discussões sobre a temática do Ensino Médio Técnico Integrado apresenta relevância para a formação de profissionais de diferentes áreas, tanto das áreas pedagógicas de formação de professores, como na qualificação de outros campos de atuação. A partir dessas reflexões, buscamos aprofundar o conhecimento sobre o perfil socioeconômico dos estudantes do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), campus localizado no sul do estado. A proposta se atentou ilustrar e sustentar a fundamentação teórica adotada, por meio da aplicação de pesquisa de campo, permitindo entender melhor este universo e as motivações que os jovens têm ao escolher a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de nível médio.

A criação dos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir da transformação dos CEFETs e Escolas Técnicas (Lei nº 11.892/2008), marcou, significativamente, a história da EPT no Brasil. Este movimento promoveu a expansão e a interiorização de unidades da rede federal, garantindo o acesso de estudantes das regiões mais longínquas do país aos cursos técnicos integrados. A ampliação pode ser confirmada com os dados do Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Em 2022,

foram registradas em torno de 7,9 milhões de matrículas no Ensino Médio, com crescimento de 36% nas matrículas integradas à Educação Profissional nos últimos cinco anos (Brasil, 2023).

Apesar da rede federal de ensino representar apenas 3% das matrículas do Ensino Médio, sua procura vem aumentando, principalmente após a criação dos institutos federais, o que motiva a presente investigação sobre os motivos pelos quais os jovens têm buscado por essa modalidade de ensino. Macedo (2017) destaca que a expansão da EPT é resultante de um conjunto de políticas públicas voltadas para o aprimoramento do desenvolvimento econômico, tanto local, como regional, em consonância com outras políticas públicas, comprometidas não apenas com a formação profissional, mas também com a formação integral do homem trabalhador.

Nessa mesma perspectiva, Gouveia (2016) observa que os institutos federais materializam um novo modelo de gestão educacional inovador, que integra a Educação Básica, Superior e Profissional, respondendo às expectativas de jovens e adultos que procuram uma formação humana e integral.

A relevância do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica é também destacada por Gramsci (2004), que defende que a escola deve ser um espaço criativo e inovador e que contribua para a preparação do estudante para as responsabilidades futuras, pois é nessa fase da vida que o indivíduo desenvolve a autonomia e a criatividade. Esta compreensão coaduna com a proposta pedagógica que norteia a EPT, na qual o trabalho é percebido como princípio educativo.

Entretanto, autores, como Frigotto (2007), alertam para o risco de projetos educacionais de viés economicista, que submetem a formação aos interesses do mercado. Estas iniciativas podem ser observadas ao longo da trajetória histórica da EPT, o que durante muito

tempo impossibilitou a articulação entre a formação profissional e a formação geral, fortalecendo a dualidade entre a Educação Profissional e a Educação Básica. Esses modelos se assemelham com as mudanças recentes propostas pelo novo Ensino Médio, cuja estrutura fragmentada pode comprometer a formação integral dos estudantes.

Diante desse cenário, o estudo propõe-se a investigar o perfil socioeconômico, a faixa etária e a trajetória escolar dos estudantes ingressantes no Curso Técnico em Agropecuária do IFTO, buscando compreender como estes aspectos se relacionam com suas expectativas e objetivos ao optarem pela Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio. No que concerne aos pressupostos metodológicos, a pesquisa adota uma abordagem quanti-qualitativa, fundamentada pela pesquisa documental e bibliográfica, com o amparo de teóricos que discutem a questão da juventude e a EPT. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário semiestruturado aplicado aos estudantes participantes.

O presente estudo se estrutura em cinco tópicos. O primeiro tópico consiste na Introdução, na qual se contextualizam a conceituação da juventude e a criação dos institutos federais e se apresenta o problema de pesquisa que se configura na crescente busca de jovens pela EPT, na modalidade integrada. Na sequência, o Referencial Teórico discute as bases conceituais e a expansão da rede federal a partir de autores como Frigotto (2007), Pacheco (2015), Gramsci (2004), Macedo (2017) e outros. O terceiro e quarto referem-se ao detalhamento do percurso metodológico e à apresentação e discussão dos resultados do perfil dos estudantes pesquisados. E, por fim, as Considerações Finais, que sintetizam as principais descobertas e a relevância do estudo para o aprimoramento de políticas e práticas educacionais na EPT.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 JUVENTUDE E A ESCOLA

É importante pensar no jovem na sociedade atual e em sua relação com a escola, contudo, se faz necessário retomar o conceito de juventude. Construir um conceito de juventude tem sido a tarefa de vários autores que têm estudado sobre esta categoria, não sendo este o objetivo deste estudo. Assim, nos limitaremos a apresentar alguns pontos de vista de autores que se dedicaram nesta árdua missão.

De acordo com Pais (1990), a sociologia da juventude tem variado entre duas tendências de conceituação. Na primeira, a juventude é compreendida como um agrupamento social, definido por uma etapa específica da vida, sendo enfatizadas as características mais homogêneas e comuns entre os indivíduos desta faixa etária, como se estes compartilhassem de uma cultura juvenil própria da geração. Na segunda corrente sociológica, a juventude deve ser entendida como um grupo social marcado pela diversidade, no qual se manifestam múltiplas culturas juvenis, determinadas por distintas condições de classe, contextos econômicos, níveis de acesso ao poder, interesses variados e oportunidades ocupacionais diferenciadas.

Pais (1993) argumenta que, se as culturas juvenis são ligadas, na sua maioria, a conjuntos de crenças, valores, símbolos, normas e práticas que determinados jovens costumam compartilhar, nesse sentido, estes elementos podem ser próprios ou inerentes a gerações precedentes, ou ainda das trajetórias de classe às quais os jovens pertencem. Dessa forma, o autor traz o conceito de juventude como uma construção sociológica, destacando que explicar as transformações que têm afetado a juventude, quando referida a uma fase da vida, é um dos desafios que se colocam à Sociologia.

Para Pais (1990, p. 146),

A juventude, quando aparece referida a uma fase de vida, é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo.

Ao pesquisar sobre a temática da juventude, observamos que muitos autores têm se dedicado ao estudo e à investigação em relação à questão da juventude, sempre na tentativa de conceituar este período e de entender as questões inerentes a esta fase da vida.

Abramo (1997) defende que a noção mais geral e usual do termo juventude se refere a um período etário em que se conclui o desenvolvimento físico do indivíduo e se desencadeiam diversas transformações de ordem psicológica e social, marcando a transição da infância para a inserção na vida adulta.

Em contrapartida, Dayrell (2003) entende a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. Para o autor, a juventude tem importância em si mesma, precisa ser vista como parte de um processo de crescimento e não se reduz a um período de preparação para a vida adulta. Nessa perspectiva, o autor comprehende a necessidade de articular o conceito de juventude à noção de sujeito social. Para tanto, assume o conceito de sujeito a partir de Charlot (2000), que define sujeito como um ser humano que possui historicidade e desejos e se motiva por eles e que se relaciona com outros humanos, no meio social em que está inserido.

Nesta proposta de investigação, não se tem a pretensão de esgotar as tentativas de conceituação da juventude, considerando sua complexidade e multiplicidade de significados. No entanto, para fins de recorte, utilizaremos como ponto de partida uma definição etária, com base em postulados

demográficos, abrangendo o ciclo que vai dos 15 aos 24, mais especificamente o jovem em idade escolar correspondente à última etapa da Educação Básica (15 a 17 anos).

2.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a partir das sua expansão, assume uma perspectiva inovadora, tendo entre as suas bases conceituais a concepção de formação humana integral. A origem da formação humana integral remonta à concepção de escola unitária de Gramsci (2004), que defende que a formação do sujeito das classes populares deve promover a formação de intelectuais orgânicos. Dessa maneira, Gramsci (2004, p. 9) entende a escola como “o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis”.

Em se tratando de “escolarização” e/ou de lugar de “formação integral” do indivíduo, Marx (2012) já sustentava uma práxis pedagógica que contemplasse a Politecnia na formação de classe e a cidadania da pessoa humana. Isto é, um despertar de consciências de classe e política nos indivíduos em busca de uma educação indissociável da política, da sociedade e da economia. Fatores esses que assumem potencialmente o papel de instrumentos de luta contra a política da superestrutura hegemônica do Estado capitalista, que não defende uma escola única contextualizada com a realidade política, econômica e social dos sujeitos.

Segundo Mészáros (2008), o capital é irreformável e, nesse sentido, a educação se configura como um aparelho ideológico do Estado, vinculado à lógica capitalista. Para Gramsci (2004), o sistema forma trabalhadores intelectuais que sustentam a hegemonia burguesa por meio de modelos como o Taylorismo e o Fordismo, responsáveis pela promoção de uma cultura de massa e pelo fortalecimento do capitalismo,

especialmente nos EUA. Em contraposição, Mészáros (2008) defende uma educação voltada às necessidades e potencialidades dos estudantes, considerando suas realidades e contextos socioeconômicos e políticos.

Partindo do entendimento de Vygotsky (2008, p. 3), que considera que “todas as atividades cognitivas básicas do indivíduo ocorrem de acordo com sua história social e acabam se constituindo no produto do desenvolvimento histórico-social de sua comunidade”, podemos concluir que a força do capitalismo hegemônico busca controlar o indivíduo, alienando-o em uma cultura de massa aligeirada e fora de seu desenvolvimento histórico-cultural de sua realidade local.

O movimento iniciado nos anos de 1980 por educadores em defesa de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) inspirada na concepção de Politecnia, resultou no Projeto nº 12.588/88, mas não obteve aprovação no Congresso Nacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação só foi aprovada em 1996 como a LDB nº 9394/96. Contudo, a legislação aprovada foi marcada por uma orientação neoliberal, distante da proposta original de formação política.

2.3 FUNDAMENTOS E CONCEPÇÕES DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), a Educação Profissional e Tecnológica de nível médio, contida no inciso I do caput do Art. 36-B, será desenvolvida de forma integrada e oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental na mesma instituição de ensino, com matrícula única para cada estudante, podendo ser ainda oferecida, concomitantemente, a quem ingressa no Ensino Médio ou esteja cursando, com diferentes matrículas para cada curso, podendo ser oferecida na mesma instituição de ensino ou em instituições distintas

(Brasil, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021 estabelecem que esta modalidade de ensino possibilita a avaliação, o reconhecimento e a certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. As DCNs específicas têm, entre os seus princípios norteadores, a formação integral do estudante, o trabalho como princípio educativo, a indissociabilidade entre formação geral e a formação profissional e a indissociabilidade entre educação e prática social, considerando a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos de aprendizagem (Brasil, 2021).

Segundo Pacheco (2015), os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) surgiram para que, de fato, fosse uma realidade de transformação da educação devido a sua expansão para regiões distantes. Assim, um dos objetivos dos IFs seria um projeto de participação democrática e coletiva, prevalecendo a soberania e a inclusão social.

Dessa forma, foi implantado no Brasil um projeto de EPT que busca oferecer um ensino público e de qualidade. Esse projeto educacional teve sua criação mediante a força da lei tendo como marco histórico o ano de 2008, com uma identidade e institucionalidade de valorização da cultura, dos valores e dos saberes locais, com ênfase na formação dos filhos da classe trabalhadora. Isto é, outra institucionalidade, que, quanto menor seja o município contemplado com uma unidade/campus do IF, maior a possibilidade de seu desenvolvimento econômico e social.

Além disso, os mais de 38 institutos federais, organizados em uma estrutura multicampi, distribuída por todo o território nacional, representam um marco histórico e inovador na promoção da EPT, ao oferecerem vagas para o Ensino Médio Integrado, as licenciaturas, os bacharelados e os tecnólogos, além de cursos de

Pós-Graduação a nível de especialização, mestrado e doutorado. A proposta verticalizada possibilita o compartilhamento de saberes e a interação de estudantes em diferentes níveis de formação, bem como torna a construção do saber bastante enriquecedora, em razão da possibilidade de os professores atuarem verticalmente em níveis de ensino, tanto na Educação Básica, como também no Ensino Superior.

3. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa possui uma abordagem quanti-qualitativa de natureza aplicada, sendo construída por meio de pesquisa documental e bibliográfica com o amparo dos teóricos que abordam a temática da EPT, investigando os jovens estudantes ingressantes no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio de uma instituição de Educação Profissional e Tecnológica do sul do Tocantins.

Severino (2013) explica que, ao se tratar de pesquisa ou metodologia quantitativa ou qualitativa, ainda que o uso acadêmico permita certa flexibilidade na linguagem, não se está, necessariamente, indicando uma modalidade específica de metodologia. Nesse sentido, a pesquisa quanti-qualitativa é ampla em sua terminologia, pois envolve um conjunto de metodologias. Para tanto, o levantamento de dados junto aos estudantes foi realizado através da aplicação de questionário semiestruturado no formato Google Forms no início do período letivo de 2023, visando conhecer o perfil dos estudantes e sua percepção em relação à modalidade EPT.

Os dados foram analisados estatisticamente através de embasamento teórico metodológico para compreender a relação entre o perfil socioeconômico, etário e escolar dos jovens e os seus anseios e expectativas ao buscar a Educação Profissional Tecnológica de nível médio. Quanto ao instrumento de coleta de dados, foi adotado o questionário, que, segundo Severino (2013, p.

109), pode ser definido como um “conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados”.

O questionário foi aplicado a um total de 34 estudantes ingressantes no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, matriculados no ano letivo do primeiro semestre de 2023 no IFTO - campus Gurupi. O levantamento foi feito com a utilização de questionários semiestruturados e disponibilizados pelo **Google Forms**.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados obtidos com a pesquisa realizada com os estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em uma Instituição de Educação Profissional e Tecnológica no interior do Tocantins resultaram nesta pesquisa sobre o perfil socioeconômico dos estudantes do curso de Agropecuária.

O questionário foi aplicado a 35 estudantes ingressantes no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio no ano letivo de 2023, sendo que destes 34 responderam ao questionário on-line, que foi disponibilizado por meio do **Google Forms**, resultando em uma taxa geral de 97% de respostas desta turma. O questionário foi dividido em duas seções: a primeira levantou os dados sociodemográficos dos estudantes e a segunda seção buscou analisar a percepção dos estudantes em relação à escolha pela modalidade de Educação Profissional integrada ao Ensino Médio. A tabela a seguir apresenta os dados correspondentes à primeira seção do questionário.

Tabela 1 – Perfil socioeconômico dos estudantes ingressantes no Curso Técnico em Agropecuária

Categoría	Variáveis	Percentual (%)
Gênero	Masculino	38%
	Feminino	62%
Faixa etária	14 a 15 anos	91%
Cor da pele	Parda	62%
	Cor da pele	15%
	Branca	23%
Religião	Católica	50%
	Evangélica	44%
	Espírita	3%
	Religião	3%
Composição familiar	Mora com pai e mãe	44%
	Mora apenas com a mãe	30%
	Mora com outros familiares	26%
Renda familiar mensal	Até 1 salário-mínimo	65%
	De 1 a 3 salários-mínimos	21%
	De 3 a 7 salários-mínimos	14%
Cidade de origem	Gurupi - TO	97%
	Peixe - TO	3%
Deslocamento para a instituição	A pé	25%
	Bicicleta	30%
	Moto	26%
Escola de origem	Pública	91%
	Privada	9%

Fonte: dados da pesquisa com estudantes ingressantes (2023).

A Tabela 1 revela que a turma analisada apresenta

predominância do gênero feminino, composta por estudantes com idades entre 14 e 15 anos, majoritariamente autodeclarados pardos e pretos. Os dados indicam que a religião católica é predominante entre os estudantes, e que, sua maioria, reside com os pais e possui renda familiar mensal equivalente a um salário-mínimo.

Ao analisar os dados em relação à autodeclaração de cor/etnia, pode-se verificar que, se somados pardos e pretos, tem-se um percentual significativo de 80% dos estudantes entrevistados. Estes resultados condizem com os dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que revelam que 55,5% da população brasileira se autodeclararam pardos e pretos. No entanto, são divergentes quanto à pesquisa que analisou o perfil dos estudantes da Educação Profissional divulgada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil, 2023), em janeiro de 2022, que mostra um relativo equilíbrio entre o número de estudantes brancos e de pretos ou pardos, representando 46,5% e 52,4%, respectivamente.

Ao serem indagados sobre a opção religiosa, os resultados revelam um número bem expressivo de estudantes que são pertencentes ao catolicismo. No entanto, estes dados também apontam um crescente percentual daqueles que aderiram à religião evangélica. Os resultados corroboram os estudos recentes que indicam que o catolicismo, apesar de ainda ser a religião predominante no Brasil, tem aberto espaço para o crescimento de outras religiões, como é o caso das religiões evangélicas neopentecostais. De modo similar a este estudo, as pesquisas destacam que as religiões de matrizes africanas têm tido um avanço nas pesquisas entre os jovens, embora ainda tímido (SENAI, 2023).

Em relação à composição familiar, a turma analisada apresenta perfil tradicional, com expressivo número de estudantes que convivem com ambos os pais (pai e mãe), seguido por percentual significativo daqueles

que residem apenas com as mães. Observamos que os jovens vivem com seus familiares e que, supostamente, ainda não exercem nenhum tipo de atividade remunerada na condição de aprendiz.

Os dados indicam o interesse e a valorização do curso pelos estudantes locais, considerando que quase a totalidade da turma é oriunda do município onde está situada a instituição, enquanto apenas 3% dos entrevistados provêm de cidades circunvizinhas. Pacheco (2015, p. 19) destaca a importância dos institutos federais para o desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania, na qual os institutos federais “revelam-se espaços privilegiados de aprendizagem, inovação e transferência de tecnologias”.

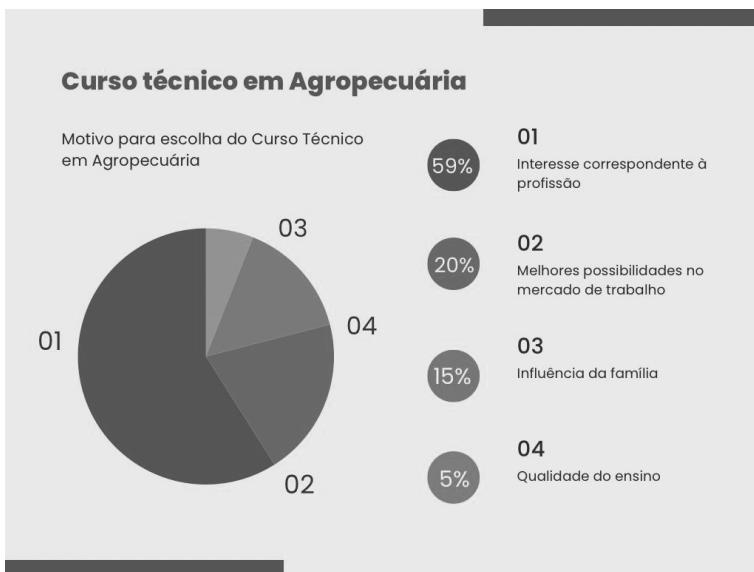
Ao analisar a situação financeira das famílias, os dados apresentados na Tabela 1 evidenciam que a maioria dos estudantes provém de famílias com renda mensal de até um salário-mínimo. Enquanto uma parcela significativa possui renda entre um e três salários-mínimos e uma pequena parcela situa-se entre três e sete salários-mínimos. Os dados corroboram os resultados de uma pesquisa realizada pelo Observatório do Sistema Federação das Indústrias do Paraná (Sistema FIEP), que analisou os dados quantitativos da Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ao longo nos últimos dez anos e constatou que os jovens brasileiros, entre 15 e 29 anos, representam um quarto da população total do país, dos quais quase 70%, ou dois em cada três, pertencem a famílias de baixa renda (SENAI, 2023).

Os resultados demonstram também que os estudantes utilizam meios de transporte acessíveis e de baixo custo, como bicicleta, moto e até mesmo o deslocamento a pé, o que indica certa proximidade de suas residências e a instituição, além de revelar possíveis limitações econômicas. Além disso, o estudo indica que a imensa maioria concluiu o Ensino Fundamental em

escolas públicas, o que reflete a realidade socioeconômica local e pode influenciar diretamente nas condições de permanência e êxito dos ingressantes. Contudo, os dados também reforçam o papel social da instituição em garantir o acesso à educação pública para as camadas mais populares.

Em relação às expectativas e anseios dos estudantes ao optarem por um Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, os resultados da pesquisa são apresentados no gráfico abaixo.

Gráfico 1: Motivos da escolha do Curso Técnico em Agropecuária



Fonte: dados da pesquisa (2023).

A análise dos dados apresentados no Gráfico 1 revela que a escolha pelo curso técnico em Agropecuária está fortemente relacionada a motivações pessoais e

profissionais. O fato de 59% dos estudantes indicarem o interesse pela profissão como fator decisivo na escolha indica o alinhamento do curso com seus projetos de vida, o que pode contribuir para o sucesso escolar. As melhores possibilidades de ingresso no mercado de trabalho como motivação evidencia a preocupação dos jovens com a inserção profissional e a busca por independência financeira. Além disso, as famílias também exercem significativa influência nas decisões dos estudantes nessa etapa da Educação Básica.

No que se refere às expectativas dos estudantes ao concluir o curso técnico, verificamos o equilíbrio entre a continuidade dos estudos e a inserção no mundo do trabalho. A maioria (44%) espera estar melhor preparada para fazer o Ensino Superior, enquanto 41% esperam obter uma formação profissional, o que reforça a relevância do curso técnico integrado como formação intermediária proporcionada pelos IFs. A preparação para o Enem, que corresponde a 12% dos entrevistados, revela como os estudantes enxergam o Exame Nacional do Ensino Médio como possibilidade de acesso ao Ensino Superior.

A análise dos dados sobre as intenções dos estudantes após a conclusão do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio revela que 50% desejam ingressar no Ensino Superior, o que reflete na importância que os estudantes atribuem aos estudos, sendo sua continuidade parte do projeto de vida desse grupo. O ingresso no mercado de trabalho é uma opção para 21% dos entrevistados, corroborando a dimensão técnica da formação, possibilitando aos estudantes tanto a continuidade nos estudos com o ingresso no Ensino Superior, como também a inserção imediata no mundo do trabalho. Contudo, para 23% dos entrevistados, esta é uma questão ainda a ser decidida.

Os dados analisados reforçam o estudo de Leão et al. (2011) de que os jovens atribuem à escola uma importância fundamental em suas vidas, sendo esta uma

instituição para a qual eles direcionam muitas de suas expectativas quando projetam o futuro. Nesse sentido, os autores alertam que à escola de Ensino Médio é posto o desafio de se constituir como ambiente no qual os jovens se sintam amparados e possam ter acesso aos mais variados recursos e informações, podendo, com isso, apoiarem para a construção de seus projetos de vida.

Partindo dessa premissa, pode-se concordar com Ramos (2010, p. 48) quando afirma que as finalidades do Ensino Médio devem considerar que os estudantes são “sujeitos de conhecimentos”, que possuem “uma vida, uma história e uma cultura” com demandas diversas, mas com direitos universais. Nesse sentido, Ramos (2010, p. 48) alerta para a construção de um projeto de Ensino Médio que “supere a dualidade entre a formação específica e formação geral e que desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana”.

Nesse contexto, os institutos federais, assumem um papel relevante na formação dos jovens oriundos das regiões mais interioranas do país e constituem uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica, considerando que esta instituição tem como um dos objetivos basilares “derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana” (Pacheco, 2015, p. 14).

Bardagi et al. (2006, p. 02) asseveram que a “satisfação profissional é um conceito multifacetado e engloba aspectos pessoais, vocacionais e contextuais da realidade do trabalho”. Embora uma parcela significativa desses estudantes enxergue na formação profissional a oportunidade de ingresso imediato no mercado de trabalho, a Educação Profissional e Tecnológica desempenha um papel social crucial, proporcionando possibilidades de continuidade dos estudos.

Nesse sentido, percebe-se a necessidade de a instituição pensar em políticas públicas de permanência

e êxito e estabelecer estratégias de apoio financeiro, psicossocial e de orientação educacional que são fundamentais para melhor atender as necessidades desse grupo e auxiliá-los no desafio que é a conclusão do Ensino Médio e a escolha de um futuro profissional. Estas iniciativas contribuem para que os institutos federais possam cumprir com um dos princípios fundamentais que norteiam a Educação Profissional e Tecnológica integrada ao Ensino Médio, que consiste em uma educação pública e de qualidade em uma perspectiva de formação humana integral.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do perfil socioeconômico revela que os estudantes ingressantes no Curso Técnico em Agropecuária enfrentam desafios sociais e financeiros, sendo a renda familiar e a mobilidade os fatores considerados mais críticos desse grupo. No entanto, há um forte interesse pela profissão correspondente e expectativas positivas quanto à continuidade dos estudos após a conclusão da Educação Básica. Além disso, os resultados demonstram que, considerando o perfil socioeconômico dos ingressantes, estes veem na EPT uma possibilidade de acesso ao Ensino Superior e de uma formação profissional e técnica que possibilite o ingresso imediato no mundo do trabalho.

Podemos apreender que, embora uma parcela significativa dos estudantes reconheça na formação profissional a oportunidade de inserção no mundo do trabalho, a EPT desempenha um papel social e crucial nas regiões mais interioranas do país, proporcionando possibilidades de continuidade dos estudos para centenas de jovens brasileiros. Logo, há a necessidade de a instituição pensar em políticas públicas de permanência e êxito.

Portanto, entendemos que estabelecer

estratégias de apoio financeiro, psicossocial e de orientação educacional são fundamentais para melhor atender às necessidades desse grupo e auxiliá-los no desafio que é a conclusão do Ensino Médio, bem como a escolha de uma profissão, considerando que a gama de conhecimentos que estes jovens adquirem ao ingressar nos cursos dos institutos federais representa um diferencial significativo em suas escolhas educacionais e profissionais.

Levando em conta os resultados obtidos, sugerimos que pesquisas futuras aprofundem a compreensão sobre como os estudantes percebem as políticas de assistência estudantil e de que forma estas ações contribuem para a permanência e êxito dos estudantes na EPT de nível médio, o que poderá subsidiar a construção de estratégias institucionais voltadas à garantia do acesso, permanência e conclusão dos estudos nesta modalidade de ensino.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, no 5/6, p. 25-36, maio-dez, 1997. Número especial sobre Juventude e Contemporaneidade. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781997000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 24 ago. 2023.

BARDAGI, Marúcia; LASSANCE, Maria Célia Pacheco; PARADISO, Ângela Carina; MENESES, Ioneide Almeida de. Escolha profissional e inserção no mercado de trabalho: percepções de estudantes formados. *Revista Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, V. 10, N. 1, p. 69-82, jan/jun. 2006. 69-82. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-85572006000100007&script=sci_abstract. Acesso em jan. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 05 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em 05 ago. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 6, de 5 de janeiro de 2021.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=90891. Acesso em 5 ago. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2022: resumo técnico.** Brasília, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em 05 out. 2023.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista brasileira de educação**, n. 24, p. 40-52, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 out. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, p. 1129-1152, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ghLJpSTXFjJW7nWBsnDKhMb/?lang=pt> Acesso em 12 jan. 2024.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere** (v. 2): Os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. 3^a ed. Tradução de Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2004.

GOUVEIA, Fernanda Paixão de Souza. A expansão dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia no território brasileiro: entre o local e o nacional. **Espaço e Economia. Revista brasileira de geografia econômica**, n. 9, 2016. Disponível em: <https://journals.openedition.org/espacoeconomia/2434> Acesso em 10 jan. 2024.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 1067-1084, 2011.

MACEDO, Pedro Clei Sanches. Educação Profissional e desenvolvimento territorial: A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2. n. 13, p. 94-106, 2017. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/>

index.php/RBEPT/article/view/5821. Acesso em 15 jan. 2024.

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. Tradução e notas de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2^a ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais**: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. **Análise social, Terceira Série**, v. 25, nº 105/106, p. 139-165, 1990. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

SENAI. Departamento Regional do Paraná. **Juventude brasileira de baixa renda**: Panorama atual e desafios pós-Covid. [recurso eletrônico]. Curitiba: Senai/PR, 2023. Disponível em: <https://www.fiepr.org.br/observatorios/estudo-juventude-brasileira/> Acesso em 12 dez. 2023.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline (Org). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, p. 42-57, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1^a ed. São Paulo: Cortez, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**, 2008. Disponível em: <https://www.institutoelo.org.br/site/files/publications/5157a7235ffccfd9ca905e359020c413.pdf> Acesso em: 12 dez. 2023.

10

ENSINO MÉDIO INTEGRADO: CONQUISTA, IMPLEMENTAÇÃO E CONTRADIÇÕES DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL VOLTADA À CLASSE TRABALHADORA

Cristiane Leticia Nadaletti

Instituto Federal de Educação Ciência

e Tecnologia de São Paulo

Orcid 0000-0001-7994-5573

Estela Pereira

Instituto Federal de Educação Ciência

e Tecnologia de São Paulo

Orcid 0000-0002-3842-3848

Marta Senghi Soares

Instituto Federal de Educação Ciência

e Tecnologia de São Paulo

Orcid 0000-0002-9233-7596

1. INTRODUÇÃO

Nesse texto, construído a partir dos estudos de duas teses de doutorado Soares, 2023; Pereira, 2023 e dos estudos da doutoranda Nadaletti (a defender), nos propomos apresentar uma análise do percurso de construção da política curricular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), especificamente para o Ensino Médio Integrado (EMI).

Os objetivos norteadores foram pontuar e problematizar as iniciativas voltadas à construção de um currículo sob a perspectiva da integração, compreendidas como ações que buscam o fortalecimento do EMI. Além disso, demonstrar as contradições que atravessam esse processo, considerando os desafios institucionais, pedagógicos e históricos que o constituem.

Para tanto, apresentamos sucintamente os principais referenciais teóricos que sustentam a defesa do EMI, seguidos de uma breve análise da evolução das matrículas nessa modalidade no IFSP desde sua criação até a atualidade. Em seguida, examinamos a construção dos documentos institucionais produzidos com a finalidade de apoiar a elaboração e a implementação dos cursos e os resultados mais relevantes do processo recente de reformulação dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) desses cursos. Por fim, problematizamos alguns efeitos das reformas educacionais de cunho neoliberal em curso sobre as políticas curriculares da instituição, destacando suas implicações para o desenvolvimento e consolidação de uma proposta efetivamente integrada de formação.

2. A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFSP ENTRE RESISTÊNCIAS E ACENOS ÀS REFORMAS NEOLIBERAIS

A publicação do Decreto nº 5.124/2004 (BRASIL, 2004), ao revogar o Decreto 2.208/1997, recolocou a possibilidade da oferta da modalidade do EMI a qual articula a educação básica e a educação profissional técnica de nível médio em um único curso com currículo unificado. Tal regulamentação representou um marco importante na perspectiva da superação da cisão histórica entre os diferentes campos do conhecimento, promovendo a integração da formação técnica à formação geral.

A Lei nº 11.892/2008, que criou os Institutos Federais (IFs) e expandiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPEC), consolidou o EMI como uma proposta central para essas instituições (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2012). Outrossim, a lei estabeleceu que, no mínimo, 50% das matrículas fossem destinadas a cursos técnicos, preferencialmente integrados (Art. 8º).

Adotamos como ponto de partida a compreensão de que o EMI constitui uma proposta educacional que tem suas raízes nas lutas sociais pela redemocratização do país durante os anos 1980, bem como nas mobilizações em defesa de um sistema educacional público e gratuito, especialmente no contexto da elaboração da Assembleia Constituinte de 1988 e da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

Segundo Ramos (2008), o EMI fundamenta-se na perspectiva da formação omnilateral e politécnica, estruturando-se em três dimensões interdependentes: filosófica, epistemológica e política. A dimensão filosófica considera a articulação indissociável entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia como eixos que estruturam a vida humana. No plano epistemológico, o conhecimento

é concebido na perspectiva da totalidade, o que implica apreender os fenômenos naturais e sociais em sua complexidade e historicidade, superando a fragmentação do conhecimento. Já a dimensão política do EMI se expressa no reconhecimento das condições concretas vividas pelos jovens da classe trabalhadora, que, diante das exigências do modo de produção capitalista, muitas vezes precisam conciliar os estudos com o trabalho remunerado. Essa realidade evidencia não apenas a necessidade de contribuir para a renda familiar, mas também o esforço de garantir a permanência na escola e viabilizar experiências de socialização e desenvolvimento pessoal. Contudo, é importante reconhecer que a realidade concreta impõe limites à consolidação dessa concepção educacional. Tais limites refletem a própria disputa política em curso entre diferentes projetos de sociedade, que colocam em confronto visões antagônicas sobre o sentido da educação e da formação humana (Moura, 2013).

Ao se propor a enfrentar a histórica dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro o EMI busca articular a formação geral e a formação técnica em uma trajetória única, integrada e coerente. A efetivação dessa integração exige a adoção de práticas pedagógicas, métodos e conteúdos que estejam em sintonia com os princípios que fundamentam a proposta, os quais se materializam na concepção de currículo integrado. Tal perspectiva educacional compreende o conhecimento como uma construção social e histórica, inseparável das práticas concretas nas quais é produzido e transformado, assegurando a unidade entre conteúdo e forma.

Autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) sustentam que a superação da lógica fragmentada do conhecimento e da dicotomia entre formação geral e técnica é uma condição indispensável do currículo integrado. Essa concepção busca romper com a subordinação da educação à lógica produtivista, promovendo uma articulação orgânica entre trabalho,

ciência, cultura e tecnologia como elementos constitutivos de uma formação crítica, emancipadora e socialmente referenciada.

No entanto, apesar dos avanços conceituais e normativos, diversas pesquisas indicam alguns desafios persistentes para a consolidação do currículo integrado no EMI. Ramos (2014), Moura (2013) e Ferretti (2011) identificam obstáculos em três dimensões principais: estrutural, institucional e pedagógica. No plano estrutural, ressaltam as tensões entre os princípios do projeto político-pedagógico do EMI — centrado na formação humana integral — e as pressões do modelo capitalista de produção, que tende a instrumentalizar a educação profissional em atendimento às exigências do mercado. Do ponto de vista institucional e pedagógico, os entraves envolvem a ausência de diretrizes claras, a falta de articulação entre as instâncias de gestão e docência e a fragilidade das políticas de formação continuada no interior das instituições escolares.

Moura (2013) adverte que, sem sustentação teórica e política consistente, o EMI corre o risco de se limitar a uma reorganização formal do currículo, esvaziada de seu conteúdo crítico. Assim, a consolidação do currículo integrado demanda um compromisso efetivo com a construção de práticas educativas ancoradas na transformação social e na emancipação dos sujeitos históricos que a escola pública se propõe a formar.

2.1 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFSP

Algumas contradições que marcaram a expansão do EMI na instituição estão associadas à transformação da Escola Técnica Federal de São Paulo em CEFET-SP, em 1999. Esse processo ampliou a oferta de cursos de nível superior e deslocou o foco institucional do ensino técnico de nível médio para o ensino superior, ofertando, especialmente, cursos de tecnologia e direcionando

os recursos federais para esse nível de ensino. Como consequência dessa lógica, a implementação do EMI a partir de 2008 encontrou resistências, porque demandava maiores investimentos em infraestrutura, ampliação do quadro docente sobretudo nas disciplinas da formação geral e contratação de maior número de técnicos administrativos (Brazorotto, 2014). Além disso, impactaria na ampliação de carga horária e reorganização das atividades para o corpo docente.

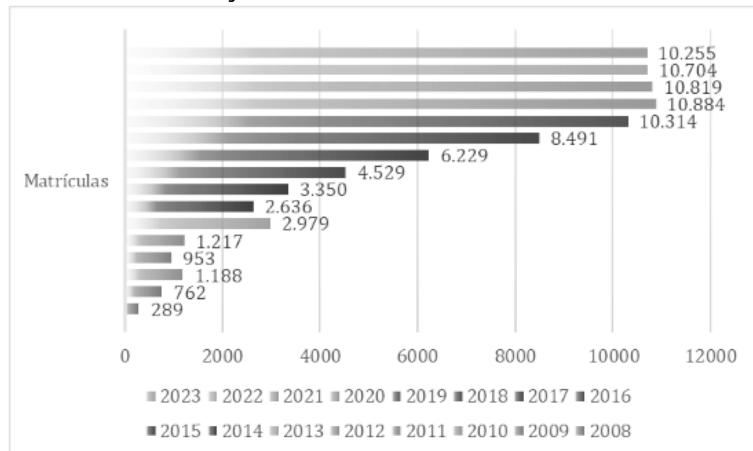
Dados do Censo da Educação Básica revelam que no ano de 2008 o Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (CEFET-SP) tinha 10 unidades autorizadas a funcionar, das quais apenas São Paulo (unidade sede) e Sertãozinho ofereciam cursos na forma integrada. O IFSP foi criado neste mesmo ano, a partir da transformação da estrutura anteriormente instalada do CEFET-SP, com a permanência do mesmo quadro gestor e as unidades tornaram-se campi a partir do ano seguinte. Essa mesma gestão interpretou, convenientemente, o termo “prioritariamente”, estabelecido na lei de criação dos IFs, que confere a primazia da oferta do EMI em relação a outras modalidades, como “preferencialmente”. Tal interpretação flexibilizou a obrigatoriedade da oferta do EMI, permitindo que os campi optassem pela sua não implementação (Soares, 2023).

No ano de 2013, uma nova composição foi eleita e assumiu a reitoria do IFSP com o compromisso de ampliar a oferta de EMI, garantindo aos campi autonomia na elaboração dos projetos pedagógicos. Na revisão do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018 estabeleceu-se que cada campus deveria cumprir a meta da Lei nº 11.892/2008, ou seja, mínimo 50% de cursos de nível médio — com prioridade para o EMI — e 20% de licenciaturas. Esse direcionamento passou a orientar a aprovação dos novos cursos e impulsionou a ampliação do EMI, muitas vezes viabilizada pela fusão de cursos concomitantes/subsequentes preexistentes com um

bloco de formação geral.

Santos (2018) afirma que, além da prioridade expressa no PDI, foram fatores decisivos à ampliação da oferta do EMI na instituição: a conjuntura política oportuna e os critérios favoráveis a essa modalidade de curso na distribuição de recursos entre instituições da RFEPECT até 2017. Considerando o período histórico entre 2008 e 2023, observa-se um crescimento significativo na oferta do EMI na instituição, com um aumento médio anual de aproximadamente 37%, conforme demonstra o gráfico abaixo.

Gráfico 1 - Evolução das matrículas EMI-IFSP 2008-2023



Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2008-2023.

(BRASIL, 2008-2023) Organizado pelas autoras.

A análise da evolução das matrículas no EMI no IFSP revela uma trajetória marcada por três fases distintas: implantação inicial, expansão acelerada e estabilização. No momento de criação dos IFs, em 2008, o número de matrículas nessa modalidade era pouco expressivo (289 estudantes). Entre 2008 e 2012, observa-se um

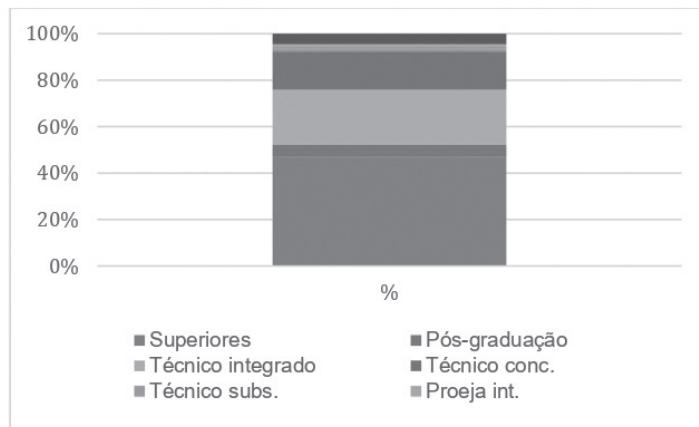
crescimento progressivo, ainda que limitado, chegando a 2.979 matrículas em 2012. O período entre 2013 e 2018 representou a fase de maior expansão. Nesse intervalo, as matrículas saltaram de 3.350 para 10.314, com destaque para o crescimento expressivo verificado em 2016 (8.491 estudantes). Salientamos que no ano de 2018 o IFSP já contava com trinta e sete campi.

A partir de 2019, o gráfico evidencia uma inflexão: embora o número de matrículas continue elevado, atingindo seu pico em 2020 (10.884 estudantes), observa-se uma estabilização nos anos seguintes, com pequenas variações. Esse comportamento pode ser interpretado como reflexo de mudanças no contexto político e econômico nacional, especialmente após o golpe de 2016, com a adoção de políticas de austeridade fiscal e redução do orçamento da educação pública que restringiram a continuidade do processo de expansão da rede federal de educação profissional, em um cenário já marcado pela insuficiência da infraestrutura necessária para atender às demandas dos estudantes ingressantes, além de intensificar a sobrecarga de trabalho docente (Baccin e Shiroma, 2017).

Em que pese os esforços envidados no período referido acima, ainda se pode observar no IFSP a predominância da oferta de cursos superiores, os quais representam 47,21% do total de matrículas, enquanto os cursostécnicos integrados ao Ensino Médio correspondem a apenas 23,51% (PNP, 2023), contrariando os objetivos e as características determinados pela Lei nº 11.892/2008, que atribuem prioridade à oferta do EMI como parte da missão institucional dos IFs¹.

¹O cálculo utilizado para atender ao percentual de matrículas estabelecido pela Lei nº 11.892/2008 é feito com base no conceito de 'matrícula equivalente'. Essa métrica considera o produto das matrículas pelo fator de equiparação de carga horária e pelo fator de esforço do curso, parâmetros definidos atualmente pela Portaria MEC/SETEC nº 146, de 25 de março de 2021.

FIGURA 1: Número de matrículas equivalentes e percentual em relação ao total de matrículas equivalentes para o ano de 2023



Fonte: PNP (2024). Organizado pelas pesquisadoras

A leitura crítica da série histórica de matrículas evidencia a tensão permanente entre a missão pública dos IFs e os condicionantes políticos que moldam sua capacidade de oferecer uma educação emancipadora, articulada ao trabalho, à ciência e à cultura e que efetivamente reconheça a importância do modelo de educação integral a partir da etapa secundária de formação da classe trabalhadora.

2.2 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO NO EMI

A organização curricular dos cursos de EMI no IFSP, durante a transição do CEFET-SP, adotou inicialmente uma lógica de justaposição entre formação geral e profissional. Como destacam Soares e Abreu (2022), esse modelo decorreu da descontinuidade de parte dos cursos concomitantes e subsequentes anteriormente

ofertados, resultando na coexistência paralela, mas não integrada entre as dimensões propedêutica e técnica.

Essa fragmentação não é um fenômeno recente, está enraizada no projeto burguês de modernidade que estruturou as escolas técnicas sob o paradigma taylorista-fordista, no qual princípios como racionalização produtiva e eficiência operacional foram transpostos para a educação (Ramos, 2005). Nesse contexto, os currículos passaram a priorizar competências voltadas à empregabilidade, sustentadas por uma racionalidade positivista que reforçou a compartmentalização do conhecimento. A organização hierárquica e disciplinar dos saberes, típica desse modelo, não apenas dificultou a integração entre áreas do conhecimento, como também limitou a construção de uma formação crítica e efetivamente articulada, desafio que persiste na estruturação do EMI no IFSP.

Silva (2024) demonstra que o processo de expansão da rede física no primeiro quadriênio do IFSP foi acompanhado pela implementação de cursos técnicos de nível médio concomitantes/subsequentes, como decisão política institucional. Outrossim, o período é marcado não só pela oferta diminuta dos cursos EMI, mas também pela ausência de debate institucional acerca deles, embora já tivesse sido publicado o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (2007), importante subsídio para o processo de formulação dos projetos pedagógicos de curso e sua operacionalização.

Os documentos produzidos no contexto de transformação do CEFET-SP em IFSP, como o Estatuto do IFSP (2009) e o PDI 2009-2013, revelam uma concepção genérica de currículo. Na ausência de uma política institucional voltada às especificidades do EMI e de diretrizes claras para a elaboração dos currículos desses cursos, práticas informais foram sendo instituídas. Uma delas foi a aprovação de Projetos Pedagógicos de

Curso (PPCs) pelo Conselho Superior (CONSUP) “por semelhança”, que consistia em replicar, integralmente ou com pequenas alterações, o PPC de um curso aprovado de determinado campus para outro, resultando na padronização dos currículos. Ademais, constata-se a ausência de um processo coletivo, contextualizado e democrático de construção curricular.

A Resolução CNE/CEB nº 6/2012 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos técnicos de nível médio, regulamentando tais cursos com foco na superação da fragmentação de conhecimentos e da segmentação da organização curricular. Com base nessa resolução, no ano seguinte o IFSP aprovou o documento “Organização Didática dos Cursos Ofertados pelo IFSP”, a fim de orientar os procedimentos didático-pedagógico-administrativos em todos os campi, sinalizando o início de um movimento institucional de definição da política dos cursos EMI conforme a) base nacional comum, contemplando o conjunto de componentes curriculares comuns do ensino médio; b) parte diversificada referente ao conjunto de componentes curriculares comuns à determinada área de conhecimento ligadas a um percurso formativo organizado segundo uma determinada profissionalização; c) parte profissionalizante, abrangendo um conjunto de componentes curriculares que integram o processo de formação a partir do conhecimento específico da área e, d) projeto integrador: compreendendo um espaço de ensino e aprendizagem que articule a interdisciplinaridade do currículo com as ações de pesquisa e extensão (IFSP, 2013).

Em 2015, com a intenção de qualificar a integração curricular, a Diretoria de Educação Básica elaborou o documento “Balizadores para realização de Estágio Curricular Supervisionado, Projeto Integrador e Trabalho de Conclusão de Curso na Educação Básica” que com caráter teórico-prático, visava contribuir para a elaboração dos PPCs, detalhando as especificidades de cada um dos

três componentes curriculares. O documento estabelecia o Projeto Integrador (PI) como o componente central na promoção dos processos de integração entre a formação geral e profissional, articulando ensino, pesquisa e extensão com vistas à formação integral dos estudantes, estabelecendo-se como prática profissional intrínseca ao currículo (IFSP, 2015).

Soares e Abreu (2023) afirmam que o IFSP estabeleceu o consenso de que o PI seria um componente integrante da estrutura curricular dos cursos, dado seu potencial para a integração. No entanto, seu desenvolvimento se dá por meio de práticas e experiências com diferentes graus de complexidade, a partir de iniciativas de alguns docentes, evidenciando dificuldades para tornar-se uma prática institucional sistêmica. As orientações e concepções contidas no documento expressam avanços na perspectiva da integração curricular, no entanto, naquele ínterim, o desafio que estava posto para o IFSP era o de promover um amplo processo de debates que levasse à reformulação dos PPCs dos cursos a partir da Resolução CNE/CEB nº 6/2012, uma vez que, os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio foram implantados a partir da base legal anterior à criação dos IFs. As novas diretrizes eram consideradas mais avançadas em relação ao que era praticado na instituição tanto no conteúdo como na forma.

Para Pereira (2023), a Resolução 6 embora elaborada em um contexto político progressista, apresenta contradições relevantes ao incorporar princípios alinhados à pedagogia das competências e à lógica da empregabilidade, evidenciados pelo uso de termos como “conhecimentos, saberes e habilidades”. A manutenção das formas concomitante e subsequente de oferta, aliada à previsão de itinerários formativos flexíveis, ao reconhecimento de saberes e experiências profissionais e à possibilidade de oferta por instituições

públicas e privadas, abre margem para interpretações que favorecem a fragmentação curricular e a precarização da formação. Somado a isso, não há definição clara no documento sobre a carga horária mínima da formação geral. Isso resultou ao longo do processo de reformulação de PPCs (promovido nos anos de 2021/2022), na adoção de uma carga horária total de 3.200 horas, com prejuízo da oferta de formação geral.

Apesar do evidente hibridismo, a Resolução 6 representou um importante marco normativo para a continuidade, ainda que parcial, do EMI nos IFs, especialmente diante do avanço das reformas neoliberais intensificadas após a promulgação da Lei nº 13.415/2017.

2.3 DOCUMENTOS NORTEADORES DO EMI DO IFSP: DIRETRIZES CURRICULARES E OS CURRÍCULOS DE REFERÊNCIA

A partir de 2014, foram postas em prática ações para fortalecer uma política própria para o EMI, entre elas a construção de uma orientação curricular que estivesse em consonância com os balizadores instituídos pela Lei nº 11.892/2008, com a Resolução 6 e com o PDI.

Um passo importante para consolidar uma política educacional própria resultou das discussões e sistematizações que vieram a constituir o documento “Diretrizes para os cursos Técnicos de Nível Médio na forma Integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo”, instituída somente em 2017, na forma da Resolução IFSP nº 163/2017 (IFSP, 2017). Os conceitos de currículo e de integração curricular para o EMI estão assim expressos no documento:

V - Currículo como proposta de ação educativa expressa em práticas escolares que se organizam a partir de conhecimentos socialmente construídos, permeada pelas relações sociais e que consideram vivências e saberes dos estudantes, contribuindo para seu desenvolvimento cognitivo e socioafetivo.

VI - Integração curricular em seus aspectos filosófico (integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões fundamentais da vida), epistemológico (integração entre teoria e prática, considerando os preceitos da interdisciplinaridade e contextualização) e político (como forma de oferta) (IFSP, 2017, Art. 2º).

O documento mencionado define também que a oferta do EMI no âmbito da instituição tem como finalidades: a) promover a formação integral dos estudantes para o mundo do trabalho de forma crítica nas diversas esferas da vida social, política e cultural; b) consolidar e aprofundar conhecimentos obtidos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; c) Promover e fomentar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão (Art. 3º). Em consonância com o debate que estava sendo realizado nacionalmente na RFPCT sobre o fortalecimento do EMI e a implementação do currículo integrado, as Diretrizes do IFSP propunham que os componentes curriculares (CRs) fossem organizados em três núcleos, com o objetivo de promover a integração curricular e de incorporar aspectos filosóficos e epistemológicos fundamentais para a formação integrada.

VII- Núcleo estruturante comum como conjunto de componentes curriculares obrigatórios relativo às áreas do conhecimento que compõem a Formação Geral, contemplando conteúdos de base científica e cultural basilares para a formação humana integral;

VIII- Núcleo estruturante articulador como conjunto de componentes curriculares obrigatórios relativo a conhecimentos nas áreas que compõem a Formação Geral e à habilitação profissional que constituam elementos expressivos para a integração curricular, organizado em componentes curriculares que atuem como alicerce, mas não como única possibilidade das práticas interdisciplinares;

IX - Núcleo estruturante tecnológico como conjunto de componentes curriculares obrigatórios específicos da habilitação profissional que não componham o núcleo

estruturante articulador (IFSP, 2017, Art. nº 15).

Dalcim (2021) destaca que a Resolução 163 constitui o primeiro documento orientador e normativo voltado especificamente para os cursos de EMI no IFSP, sendo publicada nove anos após a criação dos IFs e cinco anos após a aprovação da Resolução 6. No campo da organização curricular, tais diretrizes representaram um avanço importante na perspectiva da consolidação da formação integral, ao proporem a articulação entre a formação geral e a profissional por meio de práticas integradoras que mobilizem diferentes saberes para a reflexão sobre problemas concretos. Trata-se de estruturar os componentes curriculares de modo a abarcar a totalidade do real, compreendida como síntese de múltiplas determinações (Brasil, 2007).

O documento assegura maior tempo e espaço para o desenvolvimento da integração entre os conhecimentos e introduz, além da manutenção do PI, o Núcleo Estruturante Articulador, formado por componentes curriculares obrigatórios que abrangem ambas as formações. Esses componentes sustentam práticas interdisciplinares, sem reduzi-las a uma única abordagem possível, favorecendo a construção de relações no trabalho pedagógico que, segundo Gonçalves, Moura e Tavares (2023), ressignificam os campos do conhecimento com base na perspectiva da totalidade.

Não obstante, tanto a aprovação da Resolução 163 como a construção dos CRs deram-se em um contexto de profunda instabilidade política no país, marcado pela hegemonia de projetos neoliberais, os quais impulsionaram reformas regressivas, como a Lei nº 13.415/17, impactando diretamente o projeto educativo dos IFs (Boito Jr., 2020). Nesse cenário adverso, as diretrizes institucionais para o EMI, embora representassem avanços, enfrentaram dificuldades em sua implementação, consolidação e efetiva incorporação à prática institucional devido a combinação de fatores político-conjunturais e

limitações organizacionais internas.

As discussões em torno da redefinição curricular perderam centralidade e passaram a ser recebidas com reservas por parte de professores e gestores, por diversas razões que iam desde a resistência a quaisquer mudanças, perspectivas mais conservadoras de educação até um receio acerca de um possível alinhamento à reforma do ensino médio.

O CONSUP deflagrou, logo após a aprovação das diretrizes, nova fase do processo de reformulação dos PPCs dos cursos EMI. Com a publicação da Resolução IFSP nº 37/2018, o próximo passo seria organizar os CR, estabelecendo “alguns elementos essenciais dos currículos que pudessem ser comuns aos cursos do mesmo eixo tecnológico, além de revisar os perfis de egresso, objetivos dos cursos, guardadas as especificidades regionais” (Soares e Abreu, 2023). Naquele momento, o IFSP ofertava 85 cursos EMI distribuídos em 11 eixos tecnológicos e, como já mencionamos, havia a premência de garantir espaços de discussão entre os membros da comunidade escolar visando a compreensão dos princípios do EMI e “a construção de um currículo que vise a articulação entre a Educação Básica e Educação Profissional, sem valorização de uma em detrimento da outra, com vistas à formação integral do estudante” (IFSP, 2018).

No mesmo ano, afirma Soares (2023), foram selecionados para atuar como consultores técnico-pedagógicos junto à Diretoria de Educação Básica (DIEB), servidores do IFSP com experiência na área de currículo e formação em licenciatura. O debate girou em torno da concepção de currículo de referência e a urgência de mobilizar a comunidade para “o estudo dos fundamentos teórico-epistemológicos do currículo integrado, confrontando-os com as práticas existentes, de modo a construir coletivamente um currículo de qualidade superior” (Soares, 2023, p.53). Parte dos servidores que se inscreveram, o fizeram por temer que estivesse em curso

um projeto de padronização de currículos e para defender o projeto de EMI. Estes tiveram um papel essencial na defesa do EMI no período de reformulação dos PPCs que se seguiu e que fugiu do escopo da Resolução 163, como veremos. Na mesma direção, Pereira (2023) afirma que, além de estabelecer referências curriculares para as reformulações dos PPCs dos Cursos EMI, a construção do CR do IFSP teve intuito de proteger a modalidade das determinações já preconizadas pelos idealizadores da Reforma do Ensino Médio. A Resolução 163 tornou-se referência para a equidade das áreas do conhecimento e das disciplinas.

Todavia, a publicação da Resolução CNE/CP nº 1/2021, que reformulou as Diretrizes Nacionais para os cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) motivou a designação, por parte da gestão de um Grupo de Trabalho para estudo do seu conteúdo, com vistas a compatibilizá-los aos documentos institucionais no processo de reformulação dos cursos. Um grupo que se opunha à reforma do Ensino médio, formado por docentes e técnico-administrativos, se organizou para apresentar uma contraproposta ao GT, no intento de garantir que a formação geral sofresse menor subtração. Ao final do processo, a instituição publicou a Instrução Normativa nº 6/2021 que, embora faça referência aos CRs e a Resolução 163 como contexto, desconsidera que as DCNs propostas em substituição à Resolução 6 assentam-se sobre fundamentos opostos àqueles que subsidiam os cursos EMI, mostrando-se inconciliáveis com os documentos institucionais amplamente discutidos e aprovados. Salientamos que a Resolução 1 refere-se a cursos desde os de formação continuada até os de pós-graduação em EPT, contudo o IFSP dispõe exclusivamente sobre o EMI, justamente a forma de oferta para a qual a Resolução 163 havia definido as diretrizes a serem observadas nos PPCs. Definiu-se a carga horária mínima de 2.000 horas destinadas aos conhecimentos da formação geral,

distribuídos entre Núcleo Estruturante Comum (NEC) e Núcleo Estruturante Articulador (NEA), e mínimo de 800, 1.000 ou 1.200 horas, para os conhecimentos da formação técnica, distribuídos entre Núcleo Estruturante Tecnológico (NET) e NEA.

O processo de reformulação dos PPCs de 2021/2022 que tomou corpo na instituição, passou por contradições entre imposições externas e interesses políticos internos e efetivou-se em resultados fortemente determinados pela padronização da rede, proposta pelo CONIF/FDE, pela acomodação orçamentária aventada pelo governo e assumida pelo IFSP, que afetou a oferta da formação geral, em função da redução de carga horária dos cursos; da subsunção de estágios obrigatórios e da incorporação de ofertas parciais à distância, em alguns casos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos desenvolvidos pelas pesquisadoras apontam que, embora tenha expandido as matrículas para o EMI, o IFSP não assegura sua prioridade em relação às demais formas de oferta. É possível constatar que, de modo geral, as disputas em torno da finalidade do Ensino Médio, especialmente no contexto da aprovação do Decreto nº 5.154/2004 e da lei de criação dos IFs até as resoluções mais recentes aqui apresentadas, foram reproduzidas em alguma medida no âmbito do IFSP. Essas questões impactam diretamente a prioridade e o espaço que o EMI vem ocupando na política educacional da instituição.

A reforma do ensino médio não determinou totalmente as transformações do currículo do EMI no IFSP, mas afetou a qualidade da oferta. Após a aprovação da Lei nº 14.945/2024, alguns aspectos discrepantes da proposta de educação integral que haviam sido assimilados, como ofertas pontuais e parciais em educação à distância, por

exemplo, estão sendo revistos. No entanto, o cenário das reformas neoliberais possibilitou que ações redutoras da oferta do EMI fossem efetivadas, para privilegiar outras modalidades de ensino na Instituição.

A defesa da educação integral passa pela consideração do trabalho como princípio educativo, na perspectiva gramsciana, na medida em que vincula o conhecimento do mundo e de si ao sentido ontológico do trabalho. Não se trata de um modelo baseado nos interesses do capitalismo, mas concebido como constitutivo do humano em todas as etapas de seu desenvolvimento e em todas as mediações que realiza, com vistas à sua emancipação. A escola unitária que “conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante esse meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (Gramsci, 2004, p.49).

REFERÊNCIAS

BACCIN, E. V. C.; SHIROMA, E. O. A intensificação e precarização do trabalho docente nos Institutos Federais. *Revista Pedagógica*, [S. l.], v. 18, n. 39, p. 129–150, 2017. DOI: 10.22196/rpv18i39.3619.

BOITO JR, Armando. Os Conflitos de classe na recente história política do Brasil. *Princípios*, v. 42, n. 166, p. 9-30, 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. Casa Civil, 1996.

_____. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9394/96 que estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2004.

_____. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.** Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, 2007.

_____. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos

Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Casa Civil, 2008.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 6 de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, 2012.

_____. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Casa Civil, 2017.

_____. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília: Presidência da República. Casa Civil, 2024.

BRAZOROTTO, Cintia Magno. **Ensino médio integrado:** os desafios para a implantação da política educacional. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas/ Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, SP: [s.n.], 2014, 233f.

DALCIM, Maria Glacy Fequetia. **O currículo integrado e o trabalho docente:** um estudo sobre documentos orientadores do Instituto Federal de São Paulo. 278p. Tese de Doutorado - Universidade Estadual Paulista, 2021.

FERRETTI, Celso João. Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da educação profissional técnica de nível médio no IFSP. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 789-806, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio et al. Ensino médio integrado: concepção e contradições. In: **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** 2005. p. 175-175.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M; RAMOS, M. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GONÇALVES, Lúcia Xavier; MOURA, Dante Henrique; DO NASCIMENTO TAVARES, Andrezza Maria Batista. **Currículo integrado na Educação Profissional.** REVISTA FACULDADE FAMEN| REFFEN| ISSN 2675-0589, v.

4, n. 1, p. 130-141, 2023.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. Edição Carlos Nelson Coutinho.

IFSP. **Resolução nº 163 de 28 de novembro de 2017**. Aprova diretrizes para os Cursos Técnicos de Nível Médio na forma Integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. IFSP, 2017.

_____. **Resolução nº 37 de 8 de maio de 2018**. Aprova a construção de Currículos de Referência para o IFSP. IFSP, 2018.

_____. **Instrução Normativa nº 06 de 22 de junho de 2021**. Regulamenta, no âmbito do IFSP, os procedimentos para os trâmites de implantação e reformulação dos cursos técnicos na forma integrada ao médio, inclusive na Modalidade EJA, no contexto de implementação dos Currículos de Referência da Educação Básica e das DCN Gerais para a Educação Profissional Tecnológica, 2021.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 03, p. 705-720, 2013.

PEREIRA BATISTA, Estela. **O ensino médio integrado do Instituto Federal de São Paulo - diagnóstico e perspectivas**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação Estado, Sociedade e Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2023.

RAMOS, Marise. Concepção do ensino médio integrado. **Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará**, v. 8, p. 1-26, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: da conceituação à operacionalização. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, n. 39, p. 15-15, 2014.

SANTOS, D. S. **Democratização do acesso ao Ensino Médio Integrado no IFSP: o contexto da implementação da Lei de reserva de vagas**. 2018. 232 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2018.

SILVA, Michelle Chaves da. **Expansão do Ensino Médio Integrado na rede federal paulista: uma análise da política institucional no período 2009-2018**. 400 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2024.

SOARES, Marta Senghi; ABREU, Claudia Barcelos de Moura. Currículos de referência para o ensino médio integrado no IFSP. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 725–742, 2022. DOI: 10.14393/REPOD-v11n2a2022-65394.

SOARES, Marta Senghi. **Educação Profissional no contexto da reforma do ensino médio: o caso do Instituto Federal de São Paulo**. 233 p. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, 2023.

11

OS DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DO PEI COMO PRÁTICA INCLUSIVA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Viviani Pereira Amanajás Guimarães

Universidade Federal de Minas Gerais

Orcid: 0000-0002-7354-707X

Sonia Carvalho Leme Moura Véras

Instituto Federal de Brasília

Orcid: 0000-0002-6789-338X

Patrícia Rodrigues Amorim

Instituto Federal de Brasília

Orcid: 0009-0004-6520-7763

Ludimila Duque de Castro

Instituto Federal de Brasília

Orcid: 0000-0001-6720-9026

1. INTRODUÇÃO

No contexto do Ensino Médio Integrado (EMI) nos Institutos Federais (IFs), o Plano Educacional Individualizado (PEI) representa uma estratégia pedagógica fundamental para a efetivação da inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas. Ao articular as dimensões da formação geral e da educação profissional, essa ferramenta permite adaptar o currículo às necessidades específicas do estudante, assegurando o acesso ao conhecimento de forma equitativa e significativa.

Por meio da escuta ativa e do trabalho colaborativo entre a equipe pedagógica, a família e os demais profissionais da rede de apoio, o PEI favorece o desenvolvimento de competências acadêmicas, sociais e emocionais, promovendo a permanência e o sucesso escolar desses alunos.

Assim, o PEI consolida-se como uma prática inclusiva alinhada aos princípios da educação integral, da equidade e do respeito à diversidade, e, em razão disso, é primordial que possamos dialogar acerca dos seus desafios e possibilidades como prática inclusiva no EMI.

Este artigo possui dois objetivos: é apresentado tanto como uma proposta de inserção curricular do tema Direitos Humanos, a fim de sensibilizar os jovens no tocante ao preparo para as questões que tratem do exercício da cidadania e do acesso aos direitos sociais; quanto como instrumento de inclusão, a partir da indicação estratégica do PEI, visando ao acompanhamento do desenvolvimento de pessoas com necessidades educacionais específicas.

Com isso, adotou-se a pesquisa bibliográfica como metodologia, o que viabiliza, por meio do levantamento de referências já publicadas sobre o assunto, um aprofundamento em relação à formação humana integral, com foco na inclusão das pessoas com necessidades educacionais específicas e sua preparação para o mundo do trabalho. A respeito do tema, Marconi e Lakatos (2022) afirmam que essa metodologia coloca o pesquisador em contato direto com publicações relacionadas à questão, levando a uma melhor compreensão do objeto de estudo.

Dessa forma, o presente artigo foi dividido em quatro subtemas: o primeiro trata da trajetória do EMI na rede de Educação Profissional e Tecnológica, em que são apresentados o contexto que envolve essa modalidade, os principais desafios e possibilidades, a partir da perspectiva de uma formação integral e inclusiva; o segundo aborda a formação humana inserida ao currículo, o que permite novas aproximações, além da colaboração entre as pessoas e a integração completa nos diferentes ambientes sociais, como escolares, familiares e laborais; o terceiro enfatiza a importância do PEI, destacando o uso desse instrumento no processo formativo; e o quarto trata dos desafios na formação dos professores que atuarão na construção do PEI.

2. TRAJETÓRIA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DESAFIOS, QUESTIONAMENTOS E POSSIBILIDADES

O Ensino Médio Integrado (EMI), conforme previsto na Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN), integra a formação geral à formação técnica e profissional. Essa modalidade de ensino tem como finalidade preparar o aluno não apenas para ingressar no mundo de trabalho, mas também para dar continuidade a seus estudos na educação superior.

Essa proposta de integração se fortaleceu com

a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), instituídos pela Lei nº 11.892/2008, que tem como um de seus objetivos a oferta dos cursos de formação técnica de nível médio, prioritariamente na forma concomitante e orientados por uma proposta pedagógica centrada na formação integral do sujeito (Brasil, 2008a).

Segundo Klaus (2016), a educação é idealizada como um investimento estratégico, em que o desenvolvimento social não se restringe ao capital físico, mas se amplia ao capital humano, por sua vez representado por elementos que agregam qualidade à população. Nesse contexto, a formação integral visa preparar o estudante para enfrentar os desafios do futuro e tomar decisões conscientes sobre a sua trajetória de vida.

Apesar do avanço na oferta dos cursos nessa modalidade, a implementação do EMI apresenta desafios significativos, o que exige um comprometimento a maior para a superação dos obstáculos cotidianos. Um currículo integrado requer uma mudança de paradigma, com a superação de um currículo construído de forma fragmentada. Isso implica em repensar tanto o currículo quanto a prática docente, a fim de adotar uma perspectiva centrada na formação humana, na interdisciplinaridade, na prática pedagógica e no protagonismo estudantil.

Não é uma mudança simples, especialmente considerando que muitos docentes foram formados para atuar de maneira conteudista e isolada em suas áreas específicas, mas, conforme afirma Kuhn (2011), mudanças de paradigma envolvem crises nos modelos anteriores e a emergência de novas formas de compreender e agir sobre a realidade. Assim, buscar alternativas e investir em ações de planejamento coletivo, na formação continuada dos docentes e na atuação colaborativa das equipes de apoio ao estudante torna-se essencial para a superação dos obstáculos.

Libâneo (2017) enfatiza a importância do fortalecimento da identidade docente, destacando que essa identidade deve ser parte constitutiva tanto do currículo quanto dos processos de formação inicial e continuada. O docente que atua no EMI não pode ser um mero executor de tarefas, mas precisa refletir sobre sua prática pedagógica. No contexto do currículo integrado, essa reflexão precisa ser coletiva, permitindo que os conteúdos sejam abordados de forma integrada entre as disciplinas previstas na grade curricular, o que contribui para a formação de uma visão crítica e contextualizada por parte dos estudantes.

A ruptura de paradigmas historicamente consolidados na educação brasileira precisará acontecer. A educação tradicional e a fragmentação do saber são obstáculos para a construção de uma proposta verdadeiramente integrada. O trabalho interdisciplinar, ainda que desafiador, surge como um caminho necessário, pois requer não apenas mudanças curriculares, mas sobretudo uma nova postura epistemológica por parte dos docentes e gestores escolares.

Não podemos deixar de mencionar os aspectos sociais, econômicos e culturais que fazem parte do cotidiano dos estudantes do EMI. A permanência na escola e o êxito acadêmico não são garantidas apenas pelos programas de assistência ao aluno.

Os estudantes em situação de vulnerabilidade ou outras situações que impactam no processo de aprendizagem exigem da instituição a adoção de estratégias pedagógicas para viabilizar não apenas o acesso à educação, mas também a permanência e o sucesso escolares.

A instituição, portanto, precisa acolher o estudante em sua totalidade, considerando suas experiências, potencialidades, expectativas e necessidades. É importante destacar que a proposta pedagógica de um currículo integrado deve dialogar com a realidade dos

estudantes, para que se promova uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

O EMI, então, pode ser compreendido como um processo de construção coletiva e contínua. O desafio não está apenas na definição do currículo, mas no fortalecimento de uma cultura institucional comprometida com a formação integral do estudante. Nesse sentido, Minetto (2012, p.31) afirma o seguinte:

Qualquer currículo traz a marca da cultura no qual ele pertence (ou pertencia). Por tal razão, podemos entender que no currículo estão contidos mais que os conteúdos. Estão incluídas nele as concepções de vida do indivíduo e todas as relações interpessoais que este estabelece ao longo de sua história. (Minetto, 2012, p. 31)

A escola precisa estar preparada para atender o estudante em sua totalidade, adaptando-se às necessidades de cada um, de forma a promover o seu pleno desenvolvimento acadêmico e social.

3. FORMAÇÃO HUMANA E INCLUSIVA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Segundo Saviani (2003), o Ensino Médio tem como objetivo apresentar o percurso do trabalho em sua organização dentro da sociedade, de maneira que o aluno compreenda as necessidades de competências e de arcabouço teórico essenciais.

Para que essa formação se estabeleça como integral, é necessário que o cognitivo, em seu processamento superior e complexo, esteja exercitado, por meio das disciplinas de formação humana, assim como os componentes do conhecimento técnico ou profissionalizante, por meio de uma plataforma metodológica indissolúvel.

É a omnilateralidade que, no Ensino Médio Integrado (EMI), “se coloca como horizonte que busca integrar não somente a ciência e a técnica ao

desenvolvimento do homem em todas as suas dimensões e potencialidades" (Dantas, 2022, p. 6).

Assim, o pleno desenvolvimento humano deve superar as contradições e os conflitos de classe e estimular o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica.

Della Fonte (2018) defende a Educação Profissional e Tecnológica, ao concluir:

Como visto, a formação humana se dá no trabalho, porque, no fundo, o trabalho é, ele próprio, agir formativo. Ao mesmo tempo que cria, o trabalho também estipula exigências aos indivíduos em seu processo de produzir a vida, define qualidades, habilidades requeridas para a participação em um certo modo de viver. (Della Fonte, 2018, p. 16)

Portanto, a formação humana no EMI deve permitir ao estudante compreender o mundo do trabalho, a sociedade, a evolução do mundo natural e social de forma reflexiva e crítica, além de "saber desenvolver comportamentos proativos e socialmente responsáveis com relação a produção, distribuição e consumo da tecnologia" (Maldaner, 2017, p. 188).

Desde a criação do EMI, pode-se observar que os cidadãos que tinham mais urgência de ingresso no mercado de trabalho optavam pelos cursos de nível médio integrados ao técnico, mesmo sabendo que seu currículo era mais denso e amplo, em termos curriculares, já que foram e ainda são oferecidas cerca de quinze disciplinas anuais. Esse público, que tem urgência por conseguir um emprego, se distancia dos que desejam a entrada no mercado de trabalho apenas ao final do Ensino Superior.

Há mais de 20 anos implementou-se no país a integração entre formação de Ensino Médio e Técnico, por meio do Decreto nº 5.154/2004, nos formatos integrado, concomitante e subsequente.

A concepção de EMI, que se destaca nesse artigo, enfatiza o ser humano como produto das relações

histórico-sociais e sua “formação humana é o processo de reprodução dessa realidade em cada ser, de modo que ele possa apreendê-la, criticá-la e transformá-la” (Ramos, 2017, p. 32).

Os Institutos Federais (IFs) buscam integrar as dimensões fundamentais da práxis social, trabalho, ciência e cultura na formação dos estudantes em seus projetos políticos-pedagógicos, conforme as diretrizes estabelecidas no Decreto nº 6.095/2007.

Em particular, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) se destaca quanto à formação humana, em que a Educação em Direitos Humanos (EDH) contempla questões voltadas para as temáticas de cidadania ativa, de igualdade e diversidade e de interdisciplinaridade (Brasil, 2014).

A EDH utiliza metodologias participativas, problematizadoras e interativas que estimulam o protagonismo estudantil, como a reflexão e debates comunitários, a análise de situações-problema e a integração de linguagens, por exemplo.

É possível observar que temas voltados à formação humana integral são trabalhados erigindo da exercitação sobre o protagonismo dos alunos, acerca de questões sociais, tais como saúde, convivência harmônica, pacificação nas relações interpessoais por meio do controle do preconceito em suas diferentes contextualizações, além da valorização das diferentes linguagens e expressões artísticas.

Na subdivisão entre os módulos de formação geral, preparação para o trabalho e formação profissional, observa-se certa oscilação, principalmente em relação às séries, porém o percentual se divide mais ou menos assim: formação geral, 70% das disciplinas; preparação para o trabalho, 15% das disciplinas; e formação profissional e técnica, 15% das disciplinas.

Outra evidência de formação humana está relacionada à criação de um ambiente inclusivo nos IFs

a partir da constituição dos núcleos: NAPNE, NEABI e NUGEDIS, que expõem o atendimento às singularidades de pessoas com necessidades especiais, etnias e gêneros.

O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) contribui para o favorecimento da inclusão pedagógica e social dos alunos atípicos. O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) tem como missão promover e contribuir para ações de Ensino, Pesquisa e Extensão vinculadas às temáticas das identidades e relações étnico-raciais. O Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDIS) tem como missão promover o reconhecimento, a inclusão e o respeito à diversidade.

Os três núcleos promovem eventos e oficinas de reflexão e intervenção sobre ocorrências contemporâneas que deflagram a invisibilidade, a discriminação, o abandono e as violências verbal e física a que são submetidas essas comunidades.

Essa integração curricular a que estão submetidos os cursos de EMI favorece o pensamento divergente, compreensivo e respeitoso, permitindo novas aproximações, a colaboração entre as pessoas e a integração completa nos diferentes ambientes sociais: escolares, familiares e laborais.

4. O PAPEL DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

O Plano Educacional Individualizado (PEI) é um instrumento pedagógico amparado por diversos dispositivos legais, que busca atender às especificidades de cada aluno, bem como explorar as suas potencialidades.

Ao falar de inclusão escolar, o PEI é um dos instrumentos essenciais para o êxito do aluno com deficiência, pois visa garantir a sua permanência na escola, assegurando o seu desenvolvimento e equidade de direitos.

São diversos os marcos legais que embasam a educação especial no Brasil, e uma delas diz respeito à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, que passou a garantir que estudantes com deficiência tivessem acesso e permanência no ensino regular, além de receberem atendimento educacional especializado (Brasil, 2008b).

Essa mudança foi fundamental para aproximar a inclusão daqueles que mais precisam dela: as pessoas com deficiência.

A Lei Brasileira de Inclusão (2015), em seu artigo 2º, considera a pessoa com deficiência como:

aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Os estudantes com deficiência são o público-alvo do Plano, os sujeitos de direito ao PEI. De acordo com Siqueira et al. (2012), a elaboração do PEI acontece por meio de quatro metas:

A primeira meta consiste em avaliar e conhecer o aluno, ou seja, ter clareza das reais necessidades desse discente, conhecendo sua história, seus interesses, conhecimento adquirido e suas necessidades. A segunda baseia-se em estabelecer metas para aquele sujeito, sendo elas de curto, médio e longo prazo. Terceira tem como fundamento a elaboração de um cronograma com data de início e término do Plano e a quarta é última é organizar os procedimentos para a avaliação [...], podendo ser através de observação do professor e da família, registros etc. (Siqueira et al., 2012, p. 6)

Diante do que foi colocado, para que o PEI seja efetivo, devemos primeiramente escutar o que o estudante tem a nos dizer, conhecê-lo, entender as suas especificidades, observar sua autonomia, habilidades, do

que gosta, como ele aprende, do que necessita, dentre outras informações que o professor considerar importante.

Além dessas etapas, é importante destacar a importância de estabelecer os objetivos que devem ser trabalhados para o desenvolvimento do estudante, as estratégias de ensino que serão aplicadas e quais recursos serão utilizados para eles, ou seja, quando as ações pedagógicas são definidas.

A etapa da avaliação no PEI deve ser direcionada a avaliar o progresso do estudante dentro das suas especificidades. Para isso, é necessário definir como esse aluno será avaliado e de que maneira será possível identificar os seus avanços. Sobre o tema, Martín e Solé (2011) acrescentam que

a avaliação deve proporcionar uma visão direcionada às potencialidades e dificuldades do aluno, assim como promover respostas educativas mais ajustadas às necessidades, a partir do conhecimento das características das práticas instrucionais com as quais está envolvido. (Martín; Solé, 2011, p. 1)

A avaliação como uma das etapas do PEI é imprescindível dentro do processo de ensino aprendizagem. Nela, devem ser levados em consideração o formato simplificado dos enunciados das questões, a linguagem simples utilizada nos textos, o tempo ampliado para a elaboração das respostas, o espaço mais reservado para o aluno conseguir raciocinar, o profissional de apoio necessário às singularidades, além dos tipos de instrumentos de avaliação, compatíveis com o perfil de aprendizagem.

O PEI como instrumento pedagógico deve ser flexível e elaborado de forma colaborativa pela escola, pela família e também com a participação dos profissionais externos ao ambiente escolar que atendam o estudante, contando sempre com acompanhamento e avaliação da família. É muito importante a colaboração de todos, pois

o PEI precisa estar alinhado com as reais necessidades do estudante e com a sua realidade.

O Ensino Médio, etapa final da educação básica, tem características peculiares que visam à formação do educando, sua preparação para o trabalho e para a cidadania, bem como objetiva propiciar ao estudante a possibilidade de continuar aprendendo (Brasil, 1996, art. 35).

Essa nova etapa da vida do estudante tende a ser um momento desafiador, pois mudanças significativas acontecem. Geralmente, nessa etapa, os estudantes estão passando pela adolescência, uma fase de grandes transformações que vai modificá-los de forma significativa em suas emoções e comportamentos.

Para os estudantes com deficiência essas transformações podem ser ainda mais intensas e desafiadoras. Portanto, o ambiente escolar precisa acolhê-lo e inclui-lo em todas as suas necessidades, e o PEI tem um papel relevante nesse processo.

Por ser a última etapa da educação básica, pressupõe-se que o estudante que chegou até o Ensino Médio tem toda uma trajetória escolar alicerçada na busca de uma educação inclusiva. As informações trazidas por esses estudantes, de outras escolas, o que foi realizado para ele, quais adaptações foram feitas, se ele frequentava ou não as salas de recursos, dentre outras adaptações, podem contribuir de forma mais pontual para a elaboração do PEI.

Devem-se priorizar as outras habilidades que o estudante precisa desenvolver, pois sua formação técnica também está em construção. Então, pode ser relevante a adaptação de formas de utilização dos equipamentos técnicos para promover a participação ativa desses estudantes em projetos e atividades que possam desenvolver suas competências para o mundo do trabalho.

O EMI busca a formação integral do estudante e,

por isso, deve estar articulado com a preparação para o mundo do trabalho, bem como, segundo Ramos (2014, p. 2) deve ser:

uma educação de qualidade, uma educação que possibilite a apropriação dos conhecimentos construídos até então pela humanidade, o acesso à cultura etc. Não uma educação só para o trabalho manual e para os segmentos menos favorecidos, ao lado de uma educação de qualidade e intelectual para o outro grupo. Uma educação unitária pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social. (RAMOS, 2014, p. 2)

Diante dessa perspectiva, as instituições escolares devem primar por uma educação de qualidade, acolhedora, e inclusiva, que busque a integralidade do sujeito, para que ele participe ativamente do processo de construção do seu conhecimento, exercendo sua autonomia e que seja de fato integrado. Além disso, o PEI deve ser entendido como um direito do estudante, pois pode garantir a efetividade dessa educação inclusiva e de qualidade, especialmente para aqueles com necessidades educacionais específicas.

5. O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Dentro do paradigma da inclusão, fala-se sobre o Desenho Universal da Aprendizagem em que, ao se ensinar todos de uma forma mais inclusiva, sem diferenciações, a exclusão seria eliminada da sala de aula, pois se o processo educacional fosse direcionado à diversidade humana, não haveria necessidade de adaptações. Esse, inclusive, é o conceito primordial da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), instituída em 2008 (Brasil, 2008b).

Não estamos negando a existência de barreiras

ambientais e atitudinais, mas defendemos que somos seres únicos, diversos e que, mesmo com a eliminação de muitas barreiras, temos nossa forma única de aprender, e isso precisa ser levado em conta no processo educacional como um todo.

A PNEEPEI rechaça essa ótica, defendendo que nenhuma adequação deve ser realizada, pois isso seria exclusão, e que, ao se construir o Plano Educacional Individualizado (PEI), considerando o estudante e as suas características particulares, estar-se-ia discriminando o aluno.

No entanto, o PEI é o principal instrumento de inclusão que proporciona a identificação de necessidades, qualidades e potencialidades dos estudantes para que o educador, tanto das disciplinas específicas quanto das propedêuticas, possa construir formas de ensino e de avaliação adequadas ao desenvolvimento do aluno.

Para isso, a formação do docente é de suma importância. No Ensino Médio Integrado (EMI), a formação do professor deve contemplar três eixos principais: “a articulação da educação profissional e técnica com a educação básica, a junção da formação didática com a formação política e pedagógica e os conhecimentos específicos de determinada área profissional” (Silva e Oliveira, 2018, p. 426). Além desses, ousamos sugerir a inserção de um quarto eixo, que seria a aprendizagem da construção do PEI.

A Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão – LBI) prevê que a formação sobre inclusão deve ser ofertada pelo Estado. Contudo, o educador não pode nem deve ficar de braços cruzados esperando por ela, pois o conhecimento sobre como construir o PEI proporcionará ao educador a sustentação do seu ensinar, levando em consideração como o cérebro neuroatípico aprende a identificação de necessidades, qualidades e potencialidades, além da construção de ferramentas pedagógicas que proporcionem o desenvolvimento do estudante.

É necessária a criação de uma nova cultura em sala de aula que, unida à formação ofertada no EMI, oportunizará que todos tenham não só acesso a uma educação de ponta oferecida pelos Institutos Federais (IFs), mas também a possibilidade de se desenvolverem e de construírem seu próprio projeto de vida, como argumentam Silva e Santos (2020).

Mas qual é a finalidade desses conhecimentos para o educador? Dehaene (2022) questiona: “por que a evolução humana inventou o aprendizado?”. Para o autor, “o aprender suplementa o trabalho dos genes e faz com que o ser humano seja capaz de adaptar-se o mais rapidamente possível a condições impossíveis de prever” (Dehaene, 2022, p. 15). E não é exatamente isso o que ocorre na sala de aula?

Costa, Schmidt e Camargo (2023) afirmam que o PEI deve seguir três princípios: colaboração, individualização e formação. O trabalho colaborativo servirá para a elaboração do estudo de caso, onde família, educadores e terapeutas devem identificar quais as principais características dos estudantes para possibilitar significativos aprendizados educacionais e oportunizar seu progresso cognitivo e funcional, como defendem esses autores.

O PEI ainda possibilitará a construção e o uso de ferramentas de ensino e de avaliações que atendam às necessidades do estudante e possibilitem que as qualidades identificadas sejam potencializadas. Por isso, o educador deve identificar quais são os conhecimentos que esse estudante já tem, quais estão em processo de aquisição e quais precisam ser adquiridos.

No entanto, o educador precisa querer se reconstruir a partir de seus próprios desafios, e um dos principais é a falta de conhecimento pedagógico. Barreiro e Campos (2021) realizaram uma pesquisa sobre o perfil dos docentes selecionados para atuarem nos Institutos Federais, em 141 editais realizados aqui no Brasil:

foi possível perceber que nenhum deles estipula como requisito mínimo para a vaga ter realizado curso de licenciatura ou de formação pedagógica. Todos os editais estipulam como possibilidade de acesso o candidato ter realizado curso superior descrito no editorial, de bacharelado ou tecnólogo na área específica de ensino. Também há a possibilidade de acesso mediante formação em curso técnico na área específica de ensino, somado à realização de uma licenciatura qualquer como curso superior. Portanto, a escolaridade mínima praticada é o curso superior, conforme preconizado na LDBEN, porém não necessariamente o curso de licenciatura ou formação pedagógica. (Barreiro; Campos, 2021)

Como, então, sensibilizar um docente que sequer se formou para ser professor? É preciso, antes de tudo, dar um passo atrás e discutir sobre prática educativa e os saberes referentes à Educação.

Antes da posse, dever-se-ia avaliar “a prática crítico-reflexiva por parte do(a) futuro(a) docente, com vistas à formação humana de estudantes, em situação de construção de conhecimentos” (Farias; Batista Neto, 2022, p. 7), pois só o saber específico não é o suficiente para que o professor esteja apto a ensinar.

Os IFs são formadores de futuros professores e, por isso, é pertinente a discussão sobre o real preparo pedagógico-didático, como afirmado por Saviani (2009). Nesse sentido, defendemos firmemente que é necessário conferir um destaque maior para o assunto e viabilizar a inclusão de todos os estudantes nas salas de aula.

Visando a isso, os graduandos devem saber construir o PEI. A proposta 3+1 das licenciaturas precisa ser questionada e reconstruída. O campo teórico ensinado nos três primeiros anos não pode se limitar aos saberes disciplinares, já que essa divisão “reforça a ideia de desvalorização dos saberes pedagógicos, pois a maior parte do curso está voltada para estudos da área de referência” (Farias; Batista Neto, 2022, p. 11).

A sala de aula é permeada pela subjetividade

dos indivíduos e a prática pedagógica docente precisa entender e desenvolver essas múltiplas inteligências que lá se encontram. A participação e a aprendizagem são direitos que devem ser respeitados, disponibilizados e desenvolvidos para todos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Institutos Federais (IFs) têm como base a formação integrada, que por sua vez busca superar a preparação para o trabalho operacional, oferecendo ao estudante o direito a uma formação humana integral, unindo trabalho, ciência e cultura.

Ao relacionar-se com a natureza, o homem cria, recria e constrói instrumentos para suprir suas necessidades, e aí estão as bases do Ensino Médio Integrado (EMI): indissociabilidade entre a formação geral e a educação profissional, bem como a busca por uma formação omnilateral e polítécnica.

Pode-se notar um avanço na curricularização do Ensino Médio, que parece ainda estar sob reflexão, levando em consideração as recentes propostas da Lei nº 14.945/2024, que revogou a de nº 13.415/2017, propondo, para os cursos de Educação Profissional e Tecnológica, o aumento da carga horária mínima para a formação geral de 2.100 horas, sendo 300 horas destinadas para conteúdos previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) relacionados à formação técnica.

A parceria entre a Educação Profissional e o Ensino Médio está, portanto, mantida, garantindo o direito previsto para o encaminhamento aos postos de trabalho, ao final da formação, mas permitindo aos que se candidatam pelo interesse de aprofundamento de estudos nos cursos de Ensino Superior.

Assim como o exemplo apresentado, relativo ao Instituto Federal da Paraíba (IFPR), é pertinente a formação em Direitos Humanos para que haja uma

compreensão do papel-cidadão de todo trabalhador, o que reforça a autonomia da classe trabalhadora jovem, na compreensão de que se constitui num dever o cuidado com as relações interpessoais estabelecidas em todos os espaços sociais.

Assim, é possível considerar a construção de uma nova sociedade mais inclusiva e acolhedora, viabilizando processos de conexão e colaboração no trabalho.

Dessa forma, neste artigo, indicamos, de maneira conclusiva, uma outra formatação curricular que conteúdos humanizadores e indicadores de novas formas de organização societária no nosso país na Educação Profissional e Tecnológica, no Ensino Médio Integrado, dentro dos Institutos Federais.

Para além disso, esse olhar mais humanizado precisa se transformar em ação. O primeiro passo prático é a construção do Plano Educacional Individualizado (PEI), que deve ser a base para qualquer planejamento pedagógico inclusivo. Constituindo-se, então, como a segunda proposta que defendemos neste artigo.

REFERÊNCIAS

BARREIRO, Cristhiany Bento; CAMPOS, Virgínia Soares de. Um estudo sobre requisitos de ingresso na docência para professores da Educação Profissional e Tecnológica de Institutos Federais. *Revista Diálogo Educacional*, v. 21, n. 71, p. 1510-1534, 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 maio, 2025.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 25 maio, 2025.

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2008a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 25

maio, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, SEEESP, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 7 jun., 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. **Plano Pedagógico de Curso (PPC)**: curso técnico em controle ambiental. Princesa Isabel: IFPB, 2014. Disponível em: https://estudante.ifpb.edu.br/media/cursos/184/documentos/PPC_CONTROLE_2015_1.pdf. Acesso em: 25 maio, 2025.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 25 maio, 2025.

COSTA, Daniel da Silva; SCHMIDT, Carlo; CAMARGO, Síglia Pimentel Höher. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280098, 2023.

DANTAS, Elias. Os Institutos Federais como referência para formação humana integral. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, a. MMXXII, n. 228, 2 dez., 2022. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/os-institutos-federais-como-referencia-para-formacao-humana-integral-2>. Acesso em: 1 jun., 2025.

DEHAENE, Stanislas. **É assim que aprendemos**: por que o cérebro funciona melhor do que qualquer máquina (ainda...). São Paulo: Contexto, 2022.

DELLA FONTE, Sandra Soares. 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: 1 jun., 2025.

FARIAS, Danielle Cristine Camelo; BATISTA NETO, José. A relação teoria-prática na formação inicial docente: concepções de estudantes e egressos de um curso de licenciatura. **Formação em Movimento**, [s. l.], v. 4, n. 8/9, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/461>. Acesso em: 1 jun., 2025.

KLAUS, Valéria. **Educação e trabalho**: a articulação entre educação profissional e educação básica na perspectiva da formação humana integral. Curitiba: CRV, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017.

MALDANER, Jair José. A formação docente para a educação profissional e tecnológica: breve caracterização do debate. **Revista Brasileira da**

Educação Profissional e Tecnológica, [s. l.], v. 2, n. 13, p. 182-195, 2017. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/rbept/article/view/5811>. Acesso em: 1 jun., 2025.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

MARTÍN, Elena; SOLÉ, Isabel. **Orientación Educativa**: modelos y estrategias de intervención. Barcelona: Graó, 2011.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na Educação Inclusiva**: entendendo este desafio. Curitiba: InterSaberes, 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção do Ensino Médio Integrado. **Revista Ícone**, São Luiz de Montes Belos, v. 6, 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.wordpress.com/wp-content/uploads/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 1 jun., 2025.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: da conceituação à operacionalização. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, n. 39, p. 15-15, 2014. DOI: <https://doi.org/10.22535/cpe.v0i39.10243>.

RAMOS, Marise Nogueira. **Ensino Médio Integrado**: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAUJO, Adilson César; SILVA, Cláudio Nei Nascimento (orgs.). Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 20-43.

SAVIANI, Demerval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 14, n.40, jan./abr., 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 jun., 2025.

SAVIANI, Dermerval. O choque teórico da Politecnia. Trabalho, **Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.131-152, mar. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxpxrzCX5GYtgFpr7VbhG/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 1 jun., 2025.

SILVA, Claudia Maria Bezerra da; SANTOS, Edlamar Oliveira dos. Formação continuada do professor do ensino médio integrado: concepções e importância. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 18, p. e9281-e9281, 2020.

SILVA, Elion Souza da; OLIVEIRA, Ana Teresa de C. C. de. O Ensino Médio Integrado sob diferentes perspectivas para o ensino de matemática. **Zetetike**, [s. l.], v. 26, n. 2, p. 423-438, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8648751>. Acesso em: 1 jun., 2025.

SIQUEIRA, C. F. O. et al. Planos de ensino individualizados na escolarização de alunos com deficiência intelectual. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2012, São Carlos. **Anais** [...]. São Carlos: UFSCar, 2012. p. 11671-11686.

12

ENSINO MÉDIO INTEGRADO NOS IFs VERSUS NOVO ENSINO MÉDIO: PARA QUEM SERVEM OS IFs?

Sidinei C. Sobrinho
IFSUL - Campus Passo Fundo
<https://orcid.org/0000-0002-8826-5745>

1. INTRODUÇÃO

O objetivo principal do presente trabalho é problematizar uma parte da questão em torno do Novo Ensino Médio e suas implicações na concepção de Formação Integral e propostas de Currículo Integrado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Nesse sentido, busca-se discutir, principalmente, se o Novo Ensino médio vai ao encontro ou de encontro à concepção de educação na política educacional proposta nos IFs no âmbito do Ensino Médio Integrado.

Para isso, são tomados como marcos referenciais de discussão: a Reforma do Ensino Médio (Lei 14.945/2024); as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional Tecnológica (DCNGEPT) (Resolução do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior (CNE/CP) nº 1, de 5/1/2021); e a Análise Nacional do Ciclo da Política Educacional nos IFs (Sobrinho, 2025), dentre outros. Tem-se por recorte histórico a perspectiva da Política Educacional na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPEC) desde o Contexto de Influência da política proposta (Decreto nº 5.154/2004), o Contexto da Produção do Texto (Lei 11.892/2008) e o Contexto da Prática (até 2025).

A metodologia utilizada é a da Abordagem do Ciclo de Políticas (Ball, et al. 2016), com respaldo na metodologia da Hermenêutica Jurídica das principais legislações abordadas, e na Análise Nacional do Ciclo da Política Educacional de Educação Profissional,

Científica e Tecnológica (EPCT) nos IFs (Sobrinho, 2025). Em relação à base teórica que respalda as concepções, categorias e termos aqui apresentados, além dos textos de comentadores e intérpretes tais como: Ball (2010; 2020), Ball; Maguire; Braun (2016), Frigotto (2018), Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005), Laval (2019) e Sobrinho (2025), considerem-se implícitos os principais teóricos abordados nos textos referenciados por estes autores e que, no espaço atual, torna-se impossível resgatar textualmente.

Em razão do reduzido espaço para este estudo, por vezes, tornou-se limitado o aprofundamento das problematizações que envolvem os temas abordados. Contudo, a apresentação realizada já permite indicar os referenciais e fontes para uma compreensão mais ampla do assunto, ao mesmo tempo que se possibilita ao leitor ter um panorama geral sobre o tema para identificar com clareza os pontos nevrálgicos que envolvem os itens específicos em destaque.

Sendo assim, na seção 2, desenvolve-se o tema com a apresentação sobre a discussão: Entre a política proposta e a política de fato. Nesta, apresenta-se breve contexto da discussão, na RFEPCT, sobre o Novo Ensino Médio e normas correlatas (2.1). Em seguida, discute-se especificamente a Hermenêutica jurídica em torno do Novo Ensino Médio e suas implicações nos IFs (2.2).

No item 2.2, a delimitação impõe a escolha de alguns pontos de abordagem sobre o Novo Ensino Médio. Dentre eles, principalmente, se destaca a preocupação em torno de, se nos cursos de EMI, dever-se dar maior ênfase à formação geral básica ou à formação específica (2.2.1); qual é a carga horária de cada curso, duração e se deve haver cargas horárias e duração de cursos muito superiores às mínimas previstas em lei (2.2.2); quais disciplinas (literalmente) seriam ou não obrigatórias e se a obrigatoriedade dessas disciplinas garante a contratação de professores com formação específica na área de cada disciplina, sobretudo nas humanidades (2.2.3). Espera-se

que esta primeira seção possa ter introduzido o panorama geral do estudo que se apresenta a fim de orientar o leitor no que segue.

Por fim, à guisa de conclusão, apresentam-se os principais achados e algumas sugestões possíveis para o contexto das estratégias de políticas educacionais, vinculadas à sugestão de texto para o análise do Fórum de Dirigentes de Ensino – Conselho Nacional das Instituições da RFPCT (FDE/Conif) a compor as Diretrizes Institucionais Indutoras para o fortalecimento do Ensino Médio Integrado em todos os IFs, como ato normativo obrigatório aprovado pelas respectivas instâncias deliberativas superiores.

2. ENTRE A POLÍTICA PROPOSTA E A POLÍTICA DE FATO

2.1. BREVE CONTEXTO DA DISCUSSÃO NA RFPCT SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO E NORMAS CORRELATAS.

“Até agora os filósofos se preocuparam em interpretar o mundo de várias formas. O que importa é transformá-lo.” (Marx, 1845).

A discussão sobre a concepção de EPCT a partir da perspectiva da Formação Integral / Omnilateral voltada para o Mundo do Trabalho surge em contraponto à concepção dualista de EPCT sob a perspectiva do Capital Humano voltada exclusivamente para o Mercado de Trabalho e baseada na dicotomia trabalho intelectual versus trabalho manual (Frigotto; Ciavata; Ramos; 2005). Formação Integral que, defendia-se, poderia se concretizar essencialmente por meio da ressignificação do currículo, antes fragmentado, para um Currículo Integrado e uma EPCT Verticalizada. Discussão e concepção que são anteriores aos próprios IFs, aliás, iniciadas no Contexto da Influência de crítica ao conhecido Decreto nº 2.208/1997 que conduz ao Contexto da Produção do Texto no Decreto nº 5.154/2004, servindo como Contexto de Influência para

justificar a (re)organização da RFEPECT¹, que culmina no Contexto da Produção do Texto de criação dos IFs com a Lei 11.892/2008.

Portanto, até o presente (2025), tem-se mais de duas décadas de discussão, pesquisa, produção, experiências e construções ou desconstruções da Formação Integral e do Currículo Integrado na RFEPECT. Ou seja, os IFs ainda podem ser considerados instituições jovens e recentes na perspectiva macro. Contudo, há de se admitir que, em duas décadas de discussões, produções e envolvimento direto com a temática sobre a Formação Integral e o Currículo Integrado nos IFs, já não se admite mais a ingenuidade e os amadorismos típicos da primeira infância e da adolescência institucional.

Quanto à discussão em nível de RFEPECT, especificamente sobre o Ensino Médio Integrado (EMI) face aos atos normativos que culminam com o chamado Novo Ensino Médio, ela foi feita e convergiu para a produção de consensos nas instâncias representativas destas bases (Sobrinho, 2025). Pode-se sistematizar e sintetizar tal discussão e produção em RFEPECT, da seguinte forma:

Quadro 01 – Contexto da discussão sobre o EMI e o Novo Ensino Médio na RFPECT

Período	Tema de Discussão em RFEPECT	Entendimento em RFEPECT
2004 a 2025	Formação Integral e Currículo Integrado	Concepções amplamente presentes e difundidas nos Textos Normativos, Documentos Institucionais, produção bibliográfica etc.

¹ Para aprofundar esses Contextos da Influência e da Produção do Texto no Ciclo da Política de EPCT nos IFs, recomenda-se Sobrinho (2025); e Frigotto (2018) dentre outros e demais extensas produções sobre a criação e expansão dos IFs e da RFEPECT.

Período	Tema de Discussão em RFEPEC	Entendimento em RFEPEC
2010 - 2014 e 2016	Reforma do Ensino Médio nos Governos Dilma e Temer	Ampla discussão no FDE / Conif, REDITEC; MEC/SETEC etc.
2014 – 2017/18	Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na RFEPEC	Documento oficial Conif; REDITEC; Seminário Nacional do EMI etc.
2017 a 2020	Discussões (parciais) em Rede(s) desde o projeto da lei 13.415/2017 - Lei do Novo Ensino Médio	Ampla discussão no FDE / Conif, REDITEC; MEC/SETEC; IFs; ampla produção bibliográfica etc.
2021	Análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o fortalecimento da EPCT na RFEPEC	Ampla discussão no FDE / Conif, REDITEC; MEC/SETEC; IFs; ampla produção bibliográfica etc.
2024	A Lei 14.945/2024 e a organização curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados pela Rede Federal	Ampla discussão no FDE / Conif, REDITEC; MEC/SETEC etc.

Fonte: do autor, com base em REDITEC (2018; 2024); Sobrinho (2025); e Conif/FDE, 2021.

Ou seja, como evidencia a síntese expressa no Quadro 01, o inteiro teor das discussões e documentos orientadores para a RFEPEC em nível nacional foi sancionado pelo Conif /FDE e discutido em instâncias democraticamente representativas. Essas discussões ocorreram principalmente no âmbito do Conif com Reitores e Pró-Reitores e com Diretores Gerais no âmbito da Reunião Anual dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica (REDITEC).

Veja-se que, ainda em 2018, após praticamente quatro anos de intensa discussão no âmbito do FDE e do Conif, gerou-se o consenso em torno das Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na RFEPECT, que previa: “1. Estabelecer diretrizes institucionais para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio, no âmbito das instituições vinculadas ao Conif, em todos os campi, aprovadas no Conselho Superior, até dezembro de 2019” (REDITEC, 2018. p. 15). No mesmo sentido, a terceira diretriz indutora decidia: “Revisar, até o término do ano de 2021, todos os projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados, adotando os princípios da formação humana integral, (...).” Por quais motivos muitos espaços (IFs, Campus; Cursos...) ainda não cumpriram o entendimento em RFEPECT? Se é para, ao final, cada IF, campus, curso, ou servidor, decidir como bem entender, não se justifica mais a ideia da Rede e nem das autarquias. Isso já se fazia antes da Lei 11.892/2008.

Grande parte da explícita contradição entre a Política Proposta e a Política de Fato atuada nos IFs, deve-se, dentre outros, principalmente por motivos de influência interna e / ou externa, tais como:

1) Predominante colonização neoliberal das Políticas Públicas Educacionais orquestrada por Redes Privadas de Educação na perspectiva de uma “Educação Global S.A” (Ball, 2020) que buscam transformar a educação em uma “Escola Empresa” (Laval, 2019); e

2) Falta de Identidade Institucional da nova institucionalidade na RFEPECT colonizada pela lógica neoliberal e pela Carência Epistêmica (Sobrinho, 2025) sobre EPCT, o que permite um Contexto da Prática contaminado pela “performatividade” (Ball, 2004; 2020; Laval; 2019), pela interferência na subjetividade das pessoas por concepções de Accountability, Governança, Gerencialismo, clientelismo, concorrência vital etc. (Sobrinho, 2025).

Por outro lado, alguns IFs ou, ao menos, alguns campi já avançaram, e de forma exitosa, na Atuação Política (enactment) no Contexto da Prática (BALL, 2010) ao encontro das concepções e métodos presentes na política educacional proposta desde a criação dos IFs em 2008. Nesse sentido, parte-se da premissa de que, como sugere Laval (2019, p. 306), “(...) apesar de poderosa, a pressão neoliberal ainda não triunfou na escola pública, que está mais para um campo de batalha que para o campo de ruínas como é descrito algumas vezes”.

Compete, portanto, “realizar uma análise crítica das novas formas regulativas que derivam deste novo discurso de poder” (BALL, 2010, p. 37). É necessário reagir e resistir diante de novos marcos normativos que ofendem os já parcós e fracos avanços nacionais em prol da educação como direito de todos.

Neste contexto, pode-se dizer que, como reza a epígrafe deste item, parafraseando Marx (ano), até agora os teóricos se preocuparam em interpretar e fundamentar a EPCT de várias formas, contudo, o que importa é transformá-la.

2.2. A HERMENÊUTICA JURÍDICA EM TORNO DO NOVO ENSINO MÉDIO E SUAS IMPLICAÇÕES NOS IFs²

2.2.1 OS INSTITUTOS FEDERAIS VERSUS O NOVO ENSINO MÉDIO, EXPRESSO NA LEI N° 14.945/2024 E CORRELATAS.

Com frequência, no âmbito dos IFs, é preciso lembrar que, ao contrário do Direito Civil, no qual se pode fazer tudo o que a lei não proíbe, no Direito Público Administrativo só se pode fazer ou deixar de fazer o que

² É inevitável, poder-se ia dizer ainda impossível ou incoerente, discutir políticas educacionais sem se levar em consideração a vasta, complexa e frequentemente conflitiva normatização jurídica da educação como um todo, inclusive na EPCT. Daí a importância de uma hermenêutica / interpretação / exegese jurídica qualificada sobre as políticas educacionais normatizadas pelas instâncias competentes.

a lei expressamente permite ou proíbe. Portanto, limita-se legalmente até mesmo a Autonomia Institucional e o Poder Discricionário. (Sobrinho, 2025).

A abordagem aqui realizada será organizada em itens e de forma objetiva sobre algumas partes mais conflitantes no texto da lei. Em seguida, apresentam-se breves comentários que visam auxiliar no melhor entendimento do referido dispositivo legal em relação aos cursos de EMI nos IFs.

2.2.2 FORMAÇÃO GERAL VERSUS FORMAÇÃO TÉCNICA ESPECÍFICA

Inicialmente, destaque-se que, conforme a Lei n. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Seção IV-A: Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, tem-se que: "Art. 36-A: Sem prejuízo do disposto na Seção IV (Do Ensino Médio) deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas."

Observe-se que, no EMI, não pode haver nenhum prejuízo à formação geral do educando, ou seja, àquela formação geral básica esperada de todo e qualquer aluno que curse a etapa do Ensino Médio (vinculante), conforme as finalidades expressas no Art. 35.

Logo, no EMI, o preparo para a formação técnica específica se integra à formação geral básica e vice-versa, do contrário é mera concomitância interna. Ou seja, qualquer curso de EMI que priorize, formal ou materialmente, uma ou outra formação, estará contra a concepção e contra as finalidades daquele nível, etapa, forma e modalidade de ensino.

Ainda segundo a LDB, Art. 35, I:

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o

prosseguimento de estudos; (...).

Ou seja, o dispositivo acima prevê que a necessidade de se estabelecer os conhecimentos (vai além de prever apenas conteúdos e “disciplinas) da formação geral e específica, por meio de Componentes Curriculares (pode incluir, mas não se limita ao formato de disciplinas). Além disso, afirma que a formação o prepare para prosseguir nos estudos. Portanto, se for objetivo do aluno, que esteja preparado para a possibilidade de ingressar no nível superior por meio de diferentes processos seletivos.

Ainda, de acordo com o mesmo ordenamento jurídico:

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

Assim, os incisos “II e III” ressaltam diferentes e essenciais dimensões da formação humana que, refletidas nas categorias “trabalho” e “cidadania”, expressam a concepção da Formação Integral e da “dimensão ontológica” do trabalho e do “Trabalho como Princípio educativo” (Frigotto; Ciavatta, Ramos, 2005 online). A legislação ressalta que não há preponderância da formação tecnicista e ou da ênfase da formação em algumas áreas em detrimento da formação nas áreas das humanidades. Não há hierarquia entre as finalidades expressas no Art. 35 da LDB.

O inciso IV, do referido Art. 35, destaca a importância da “compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.” Quer dizer, este inciso ressalta a identificação dos conhecimentos e dos conteúdos da formação

geral e específica, uma vez que ambas, com maior ou menor densidade, envolvem os fundamentos científico-tecnológicos. Destaca também os “processos produtivos”, de modo a indicar que não se pode prescindir da formação que também seja voltada para o desenvolvimento econômico e o mercado de trabalho. Contudo, afirma que essa finalidade não pode deixar de relacionar a teoria com a prática. Ou seja, é contrária à formação de Capital Humano meramente tecnicista e contrária à dualidade trabalho intelectual e trabalho braçal /operacional.

Logo, o EMI nos IFs deve buscar a preparação do educando tanto para o Mercado de Trabalho, quanto para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou outra forma de ingresso no ensino superior. É preciso destacar que deve ir além disso, apresentando o Mundo do Trabalho a partir da ideia de trabalho como princípio educativo. Ademais, pode-se inferir a concepção da Integração Curricular, para melhor atender a estas finalidades. Abre-se, aqui, amplo leque de alternativas por meio da interdisciplinaridade; Práticas Profissionais Integradas; articulação com a pesquisa e a extensão; projetos culturais; Núcleos Institucionais como, por exemplo, o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) e outros, avaliações integradas, articulação com a comunidade externa, dentre outras.

Extraem-se das finalidades previstas no Art. 35 excelentes oportunidades para a articulação e integração com a Pesquisa com Princípio Pedagógico, integrada à Extensão e por meio da Verticalização, tendo por base o Trabalho como Princípio Educativo³.

O Art. 35, incisos I a IV, demonstra claramente que não há espaço para a disputa entre quais conhecimentos (conteúdos, áreas, disciplinas...) são mais importantes.

³ Cifre-se que a ideia da “verticalização”, nos IFs, não se resume à oferta de diferentes níveis na mesma instituição. Inclui a possibilidade de atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma integrada e articulada, ao menos em partes, entre os diferentes níveis de ensino bem como entre os diferentes cursos e áreas. (Sobrinho, 2025).

Nesse caso, a interpretação também não pode ser demasiada extensiva, a ponto de se organizar Currículos extremamente conteudistas e com altíssimas cargas horárias e inúmeras disciplinas. Deve-se ter clareza sobre a razoabilidade da quantidade e a profundidade de conhecimentos a se trabalhar para atingir estas finalidades nesta etapa da educação.

2.2.3 COMO SE DÁ A QUESTÃO DA CARGA HORÁRIA E DURAÇÃO DOS CURSOS DE EMI NOS IFS DIANTE DO NOVO ENSINO MÉDIO? E, NO EMI, A DURAÇÃO MÍNIMA DEVE SER DE TRÊS ANOS?

Sobre essa questão a LDB prevê que “Art. 24: I – a carga horária mínima anual será de (...) 1.000 (mil) horas para o ensino médio, distribuídas por, no mínimo, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; (...).”

No EMI, as referidas 1.000 (mil) horas anuais para o ensino médio não significa apenas para a formação básica geral, inclui também a formação profissional específica, conforme Art. 35-C, § “ú”.

Por efetivo trabalho escolar não se deve entender apenas dias em que se tem “aula tradicional”, conforme Pareceres CNE⁴.

Ainda no que tange à carga horária tem-se que:

LDB Art. 35-C. A formação geral básica, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, ocorrerá mediante articulação da Base Nacional Comum Curricular e da parte diversificada de que trata o caput do art. 26 desta Lei. (“Art. 26. (...) parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

E:

⁴ Ver: Parecer CNE/CEB n.º16/2008; Parecer CNE/CEB nº 02/2003; Parecer CNE/CEB nº 10/2005 e Parecer CNE/CEB nº 15/2007, entre outros.

Art. 35-C. Parágrafo único. No caso da formação técnica e profissional (...) a carga horária mínima da formação geral básica será de 2.100 (...) horas, admitindo-se que até 300 (trezentas) horas da carga horária da formação geral básica sejam destinadas ao aprofundamento de estudos de conteúdos da Base Nacional Comum Curricular diretamente relacionados à formação técnica profissional oferecida.

No que se refere à “formação geral básica, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas”, pode-se verificar a “parte diversificada” como prioridade curricular para atendimentos às especificidades do contexto local e regional: Pesquisa, Extensão, Práticas Profissionais Integradas; direcionamento das avaliações; articulação direta com comunidades, eventos, semanas acadêmicas, trabalhos de conclusão de cursos etc.

A formação geral básica, no EMI, não se resume às tradicionais “disciplinas” do Ensino Médio, como visto na LDB, Art. 35 (Finalidades) e no § “ú” do Art. 35-C (até 300h articuladas à formação técnica profissional específica). Assim, no EMI, a lei não impõe 2.100h para tradicionais disciplinas do Ensino Médio somadas a carga horária da formação profissional prevista no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT). As cargas horárias totais para o EMI serão, legalmente, os mínimos de 3.000, 3.100 e 3.200 horas, a depender da carga horária prevista no CNCT. (CNE/CEB, 2021).

Nesse sentido:

Não se trata, porém, de, a partir das referidas diretrizes, concluir que, por exemplo, num curso previsto no CNCT para ter no mínimo 1.200 horas, ao ser ofertado na forma integrada e, portanto, somadas 2.400 horas⁵, passando a ser um curso com 3.600 horas, (...) seria necessário diminuir 400 horas, prejudicando assim o ensino, mas sim de que, no mínimo 400 horas deste curso podem ser ofertadas de forma integrada e/ou

⁵ Com a redação dada pelo Novo Ensino Médio, leia-se 2.100 ao invés de 2.400.

eliminando sobreposições de conteúdos e práticas. Nesse sentido, as diretrizes em discussão têm o caráter também indutivo que visa a forçar o planejamento de práticas integradoras justamente para evitar o prejuízo à formação dos educandos. (Sobrinho; Garnica, 2020, p. 54, grifo nosso).

Também se pode extrair do texto legal que o Estado Democrático Brasileiro, portanto a Supremacia do Interesse Público, entende que em três anos e em 3.000, 3.100 ou 3.200 horas (Art. 26, § 1º) há tempo suficiente para se atender à formação geral e específica na forma do EMI (Art. 35 c/c Art. 36-A; Art. 35- C e CNCT).

Além disso, como já demonstrado em estudos anteriores por Sobrinho e Garnica (2020), os cursos técnicos de EMI, ofertados com duração acima de três anos e com cargas horárias totais superiores à aproximadamente 100h (cem horas) acima das cargas horárias mínimas de 3.000; 3.100 ou 3.200 horas, e com elevado número de disciplinas trabalhadas de forma fragmentada em modelos tradicionais de conteudismos e aulas expositivas, produzem resultados nefastos à formação dos estudantes e para a própria administração pública.

Destacam-se entre os principais efeitos provocados por cursos de EMI nessas condições: 1) elevadíssimos índices de evasão e retenção; 2) baixo aproveitamento nos estudos; 3) projetos pedagógicos com mera sobreposição da formação técnica específica à formação geral do ensino médio; 4) professores com elevadas cargas horárias; 5) inviabilidade da integração curricular e da articulação ensino, pesquisa e extensão; 6) educação predominantemente bancária e focada apenas no mercado de trabalho ou na aprovação em nível superior; 7) não atendimento às prioridades dos objetivos e finalidades da Lei 11.892/2008; 8) dissonância entre a carga horária dos cursos e os critérios de definição de “fator de esforço” para destinação orçamentária para os campi, dentre outras.

O que, de fato, justifica Carga Horária e duração muito superiores a estas mínimas previstas em Lei¹⁶?

Como bem concluem Sobrinho e Garnica (2020):

(...) em hipótese alguma trata-se de aligeirar a formação para apressar a preparação desses estudantes para o mercado de trabalho, como se fossem objetos de capitalização humana, mas também não se trata de atrasar ou impedir essa etapa de formação reiterando práticas de ensino enciclopédico ou exigindo deles muito além do adequado para a respectiva etapa da formação. (p. 62).

Além disso, desde 2014/2015, alguns IFs e, principalmente entre 2017 e 2019, a maioria dos IFs em toda a RFEPECT readequaram seus cursos de EMI na perspectiva das Diretrizes Indutoras do EMI apresentadas pelo FDE/Conif. Entenderam que, quando o currículo de fato se esforça na direção da integração curricular e da formação integral, não é preciso transformar os cursos de EMI em “pequenos bacharelados” e ou “grades curriculares” infladas de disciplinas e conteudismos.

Os resultados obtidos com as turmas readequadas já são amplamente evidentes. Só identificaram dificuldades aqueles campi que, ao invés de repensar o currículo, apenas diminuíram os cursos para três anos, mas mantiveram os projetos pedagógicos sobrecarregados de disciplinas e usando metodologias conteudistas e expositivas tradicionais que forçaram os alunos a ficarem entre 6h e 8h diárias, trancados em salas de aulas. Essa sobrecarga é inconcebível quando de fato se pensa e se pratica o currículo de forma integrada.

Nesse sentido, é correto o posicionamento do Conif/FDE, de 2024, ao reiterar os posicionamentos anteriores daquele fórum ao afirmar, por exemplo, sobre a constituição, no currículo, “(...) de um núcleo articulador composto pelas disciplinas que apresentem maior

¹⁶ Sobre a questão da Carga Horária mínima e máxima e duração de cursos em três ou quatro anos, no âmbito dos IFs, sugere-se consultar Sobrinho; Garnica (2020).

densidade tecnológica, ou seja, aquelas que têm maior potencial de integração e maior vinculação com o perfil profissional a ser formado.” (Conif/FDE, REDITEC 2024, grifo nosso).

Portanto, em síntese, a tradicional disputa de poder curricular em torno de cargas horárias e duração de cursos de EMI pode ser facilmente enfrentada por meio da: 1) superação da Carência Epistêmica sobre EPCT e EMI; 2) do estabelecimento de claro ponto de partida e de chegada (Perfil do Egresso⁷) para as possibilidades da formação integral e da integração curricular; 3) da adequada interpretação legal sobre cargas horárias para a EPCT no âmbito dos IFs; 4) da imprescindível (re)significação da concepção e estrutura do Projeto Pedagógico de Curso (PPC); dentre outras.

2.3.4 - O Novo Ensino Médio torna obrigatorias as disciplinas da formação geral básica?

Conforme a LDB:

Art. 35-D - A BNCC do ensino médio estabelecerá direitos e objetivos de aprendizagem, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - Linguagens e suas tecnologias, integrada pela língua portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, artes e educação física; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias, integrada por biologia, física e química; IV – ciências humanas e sociais aplicadas, integrada por filosofia, geografia, história e sociologia.

Perceba-se que o texto legal apenas menciona um rol das áreas específicas que obrigatoriamente devem “integrar” as quatro áreas do conhecimento. Em nenhum momento o texto menciona que tais áreas específicas devem ser desenvolvida na forma de disciplinas. O Novo

⁷ Perfil do Egresso que não deve se limitar ao Perfil Profissional do Egresso nos cursos Técnicos, inclusive o perfil profissional que, nos cursos técnicos, faz parte do Perfil do Egresso. Quando se limita ao perfil profissional e listagens de “habilidades e competências” pragmáticas, já se demonstra que o Projeto Pedagógico contraria a concepção de Formação Integral. (ver Sobrinho, 2025).

Ensino Médio também não previu, em nenhum momento, que se deva garantir a contratação de professor com formação específica para atuar nestas áreas específicas tais como: língua portuguesa; literatura; língua inglesa; artes; educação física; matemática; biologia, física e química; filosofia, geografia, história e sociologia.

Nos termos da legislação atual de ensino, acreditar que a previsão legal pela obrigatoriedade de ensino de uma área de conhecimento, específica ou abrangente, garante a contratação de profissionais específicos com formação específica naquela área é, no mínimo, ingenuidade pedagógica e jurídica. Prova disso são os dados do Censo da Educação Básica, 2024⁸. Ou seja, prever na lei e nos Projetos Pedagógicos e Matrizes Curriculares a obrigatoriedade da oferta de disciplinas “x”, “y” ou “z”, em nada garante a contratação de docentes nessa área.

Ocorre que, na análise da Lei 14.945/2024, o Conif/FDE (REDITEC, 2024) interpreta que “(...) reafirma-se a obrigatoriedade da oferta de todas as disciplinas da formação geral básica e que, em desdobramento, tal obrigatoriedade deverá constar nos regulamentos acadêmicos das instituições da Rede Federal. (...)”. (REDITEC, 2024).

Contudo, sob o ponto de vista jurídico e semântico, deve-se discordar em relação ao documento do Conif/FDE (2024) ao que o Art. 35-D, inserido na LDB pelo Novo Ensino Médio, tenha levado a entender pela obrigatoriedade da oferta de todas as disciplinas da formação geral básica. Nesse ponto o Conif/FDE realizou uma hermenêutica / interpretação jurídica restritiva da norma ao considerar a expressão componente curricular

⁸ No Ensino Médio, mais de 62,9% dos professores da área de Sociologia, não tem formação específica na área. Mesmo nas áreas consideradas “privilegiadas” no Ensino Médio, como matemática, apenas 79,2% dos professores que lecionam matemática têm formação específica nessa área. Física, Artes, Filosofia, Língua Estrangeira e Sociologia, nessa ordem decrescente, ficam bem abaixo de 56,3% de professores com formação específica ministrando essas disciplinas no ensino médio. (INEP/MEC, 2024).

e a menção às áreas específicas que integram o Art. 35-D, como sendo sinonímicos e se limitando ao termo disciplina.

Ocorre que “a lei não contém palavras inúteis” (*verba cum effectu sunt accipienda*). Este é um princípio fundamental de interpretação jurídica que afirma que cada palavra e frase em uma lei deve ser entendida como tendo um significado e propósito, sem redundâncias ou irrelevâncias. Portanto, cabe, no caso em epígrafe, em primeiro lugar, uma exegese jurídica gramatical e literal sobre a “vontade da lei” (*mens legis*) e ou a “vontade do legislador” (*mens legislatoris*) ao utilizar o termo “componente curricular”. E, destaque-se, pairando dúvidas, a instância responsável por emitir parecer cabal sobre tais dúvidas é o Conselho Nacional de Educação (CNE)⁹.

Neste caso, como se demonstra a seguir, o CNE afirma claramente a interpretação extensiva que deve ser dada ao termo componente curricular. O CNE deixa expressamente claro que o termo componente curricular e semelhantes usados na LDB, não se resumem apenas ao formato / modalidade de disciplinas.

Portanto, a referida interpretação do Conif/FDE no documento citado, contradiz, restringe e limita o Parecer do CNE: trata-se de uma interpretação equivocada. Mas este não impede que o Conif/FDE oriente e cada IF / Autarquia da RFPECT adote cada um desses componentes curriculares e ou outros, como de oferta obrigatória na forma de disciplina bem como que também prevejam a contratação obrigatória de docentes com formação específica nessas áreas / disciplinas.

Veja-se que, em toda a LDB, para orientar ou designar diferentes conhecimentos considerados

⁹ Esclareça-se que, com fulcro nos Art. 9º e 10 da própria LDB, e normas correlatas, o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), quando homologado pelo Ministro da Educação, adquire força normativa, ou seja, torna-se obrigatório para as instituições de ensino. Portanto, diante do parecer do CNE, homologado, não há autonomia institucional para a administração fazer interpretação diferente.

essenciais para cada um dos diferentes níveis, etapas, modalidades e formas de ensino, utilizam-se termos como: saber(es); habilidades; campo de saber; atitudes; áreas do conhecimento; valores; conhecimento(s); conteúdo(s); áreas tecnológicas; estudo(s); tecnologias; temas transversais; linguagens; abordagens; fundamentos científicos-tecnológicos; elementos; fundamentos científicos e sociais; disciplina; teoria e prática; componentes curriculares; matéria; competências, e outros.

Veja-se, por exemplo, que a LDB utiliza o termo disciplina, apenas quando: 1) se refere à disciplina de Ensino Religioso, (Art. 33); 2) ao se referir às finalidades do Ensino Médio (Art. 35, IV); e 3) no Art. 47 e Art. 50, que tratam da educação superior. Portanto, a LDB prevê como disciplina única e exclusivamente o Ensino Religioso¹⁰.

Em todos os demais casos, a LDB se limita a dizer quais conteúdos, saberes, estudos, áreas etc. devem compor a formação escolar e o currículo. Currículo, que, ressalta-se, também não se limita ao desenho das enjauladas grades curriculares fragmentadas, conteudistas e tradicionalmente organizadas na forma de disciplinas.

Dentre esse leque de termos, a LDB nomeia explicitamente alguns conteúdos específicos e algumas áreas específicas de oferta obrigatória. Infelizmente, como dito, não se poderá discutir um a um aqui. Assim, nos limitaremos ao conteúdo do Art.35-D. Alguns acreditam que, com a nova redação a este artigo, tais áreas específicas passariam a ser obrigatorias e, com isso, a contratação de professores com formação específica em cada uma delas.

Nesse sentido, em relação à polêmica advinda da

¹⁰ E isso está previsto desde 1997. Em 2025, aproximadamente 90% dos professores que atuam nessa disciplina ainda não tem formação específica. Em 2008, a Sociologia e a Filosofia foram previstas na LDB como “disciplinas” obrigatorias. Em 2024, professores com formação específica na área eram apenas 50,6% dos que ministram a disciplina de Filosofia no Ensino Médio e apenas 37,1% em Sociologia. (INEP, 2024).

obrigatoriedade de oferta de disciplinas, considerando o acima exposto e os pareceres do CNE, tem-se que:

Conforme Parecer CNE/CEB nº 38/2006¹¹:

(...) a diversidade de termos correlatos utilizados pela LDB (componente, conteúdo, conhecimento, disciplina, estudo, matéria, ensino) foi unificada, nesse Parecer, que adotou o termo “componente curricular”. (...) O termo “componente curricular”, com este sentido abrangente, (...) não há relação direta entre obrigatoriedade e formato ou modalidade do componente curricular (seja chamado de componente, conteúdo, conhecimento, disciplina, estudo, matéria ou ensino). Assim, (...) Todos os componentes referidos são obrigatórios, mas, sem determinação de forma ou modalidade. (...)

Ainda mais explicitamente o CNE ressalta que:

(...) não existe vinculação direta entre componente curricular, mesmo obrigatório e disciplina específica no currículo de ensino.” (...) nenhuma das áreas de conhecimento configura disciplina escolar tradicional (...) Quanto ao formato de disciplina, não há sua obrigatoriedade para nenhum componente curricular (...). (CNE/CEB, 2006).

Portanto, a legislação deixa a discricionariedade para que cada instituição de ensino, com a participação dos profissionais da educação, definam as diferentes formas de organização curricular por meio das quais desenvolverão aqueles componentes orientados pela lei maior. Obviamente, essa autonomia e discricionariedade estão limitadas à adequação da organização didático-pedagógica com base na finalidades dos respectivos níveis, formas e modalidades de ensino bem como às especificidades do perfil dos educandos, da realidade específica e das capacidades disponíveis.

Porém:

¹¹ Ver também: Parecer CNE/CEB nº 5/97; Parecer CNE/CEB nº 16/2001; Parecer CNE/CEB nº 22/2003; e Parecer CNE/CEB nº 38/2006.

O fato é que poucas escolas adotam concepções mais flexíveis e inovadoras, que a LDB permite (...) concepções essas que conduzam à construção de currículos de arquitetura diversa da estruturada habitualmente por disciplinas (por exemplo, por unidades de estudos, atividades e projetos interdisciplinares). (CNE/CEB, 2003).

E o CNE ainda incentiva que as escolas não se limitem ao formato de disciplinas, ao indicar:

(...) como diretriz, a obrigação das escolas garantirem a completude e a coerência de seus projetos pedagógicos, dando o mesmo valor e tratamento aos componentes do currículo que são obrigatórios, seja esse tratamento por disciplinas, seja por formas flexíveis, como por unidades de estudos, atividades ou projetos interdisciplinares e contextualizados, por desenvolvimento transversal de temas ou outras formas diversas de organização, (...). (CNE/CEB, 2003).

Observe-se também que, no parecer mais recente e diretamente relacionado ao Novo Ensino Médio, novamente o CNE esclarece, dentre outros, o conceito de componente curricular:

VII. Componente curricular: unidade didática que compõe a proposta curricular e que se define pela explicitação de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, conteúdos conceituais, factuais, procedimentais e atitudinais, abordagem metodológica e didática e processos de avaliação. Na integração com a proposta curricular, o componente curricular explicita sua relação com uma ou mais áreas do conhecimento e/ou com um percurso de qualificação ou habilitação profissional; (PARECER CNE/CEB N°: 4/2024)¹².

E, ressalte-se, na concepção do currículo integrado, não se defende que a forma de disciplinas seja abolida.

¹² Inclusive, desse conceito, pode-se extrair uma diretriz institucional para o mínimo do que se deve constar, explicitar nas tradicionais "ementas" quando os componentes curriculares são organizados sob a forma das tradicionais "disciplinas" ou de outra forma.

Ao contrário, esse formato atende muito bem a alguns objetivos do ensino e aprendizagem. O que se insiste é que o Currículo não precisa ser organizado apenas sob a forma de disciplinas e, quando as contemplar, que não sejam planejadas e desenvolvidas de forma desintegrada e conteudista.

No bojo da discussão da, agora, demonstrada pseudo obrigatoriedade de disciplinas, também se costuma questionar se, para atuar na EPCT, inclusive no EMI, poder-se-á contratar profissional com notório saber, para atuar como professores em diferentes áreas?

Para responder e esclarecer a resposta a essa questão, é imprescindível um estudo mais detalhado sobre a formação inicial e continuada de professores, principalmente para atuarem na EPCT. Contudo, deve-se alertar, de antemão, que, juridicamente, não se pode concluir da LDB pela obrigatoriedade de contratação de professores exclusivamente para atuar na EPCT, com formação nas áreas específicas que integram as áreas do conhecimento previstas no Art. 35-D, I a IV, quer estas áreas estejam previstas como disciplinas ou não na organização didático-pedagógica das instituições.

O problema é que a lei não só não contém palavras inúteis, como, com frequência, os legisladores escolhem minuciosamente as palavras e a redação de modo a deixar brechas pelas quais interesses oportunistas específicos possam vilipendiar o Estado Democrático de Direito. Esse é um dos caminhos habituais pelos quais a colonização neoliberal tem dominado as políticas públicas educacionais.

Portanto, se o Conif/FDE e a RFEPECT, como um todo, de fato partem da concepção educacional de que aquelas áreas específicas, que compõe o Art. 35-D, I a IV da LDB, com o Novo Ensino Médio, devem ser ministradas por profissionais com formação específica em cada uma delas, a redação do texto (REDITEC, 2024) precisa ser refeita.

Assim, como estratégias de políticas educacionais em nível institucional e em nível de RFPCT, sugere-se que o Conif/FDE oriente a RFPCT, conforme o seguinte texto que se propõe:

- Considerando que a LDB, em seu Art. 35-D, incisos I a IV;

- Considerando a valorização dos profissionais da educação, sobretudo no que diz respeito à necessidade de formação específica (Art. 61, § “ú”, I);

- Considerando a concepção de EPCT, sob a perspectiva da Formação Integral e do Currículo Integrado;

- Considerando as diferentes formas de organização de componentes curriculares, incluindo o formato de disciplinas, práticas profissionais integradas; projetos integradores, dentre outros;

- Considerando a prioridade institucional de oferta de cursos técnicos na forma do Ensino Médio Integrado;

- Orienta-se que, no máximo até o mês de dezembro do ano de 2025¹³, todos os IFs, no âmbito dos seus respectivos Conselhos Superiores¹⁴, em caráter deliberativo, publiquem ato institucional normativa prevendo:

A obrigatoriedade de que, em cada campus ou outra unidade administrativa que oferte o Ensino Médio Integrado, sejam contratados professores com respectiva formação docente específica para atuar em cada uma das seguintes áreas específicas do conhecimento, a saber: língua portuguesa, literatura, língua inglesa, artes, educação física, matemática, biologia, física, química, filosofia, geografia, história e sociologia;

A obrigatoriedade de que a Instituição não promoverá nem oportunizará a contratação de profissionais com notório saber, mesmo que reconhecido

¹³ Ou data próxima a se definir na plenária do Fórum do Conif/FDE no ano de 2025 /2026.

¹⁴ E as demais instituições da RFPCT, em suas respectivas instâncias máximas de caráter deliberativo.

por outros sistemas de ensino, mas que não tenham formação específica nas respectivas áreas de atuação conforme o que possibilita o Art. 61, inciso IV da LDB;

A garantia de que as diretrizes institucionais de ensino e todos os Projetos Pedagógicos de Cursos de Ensino Médio Integrado, ao encontro do que instrui o CNE/CEB, “terão completude e coerência, dando o mesmo valor e tratamento aos componentes do currículo que são obrigatórios, seja esse tratamento por disciplinas, seja por formas flexíveis, como por unidades de estudos, atividades ou projetos interdisciplinares e contextualizados, por desenvolvimento transversal de temas ou outras formas diversas de organização”.

Enfim, esta é uma sugestão dentre outras redações possíveis. O essencial é firmar entendimento e práxis de resistência e identidade institucional. Afinal, se de fato a RFEPCT está comprometida com a concepção de Formação Integral e Currículo Integrado, não haverá nenhum problema para que se defendam e aprovem tais obrigatoriedades em cada uma das instâncias deliberativas máximas de cada autarquia.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há um consenso formal, mesmo que não seja unânime, em nível nacional na RFEPCT, de crítica e oposição ao Novo Ensino Médio. E, como visto aqui, sob o viés jurídico, resta claro que nenhum IF precisa se adequar à nova legislação. No entanto, alguns IFs e os campus divergiram do consenso e tendem ou já foram colonizados pela lógica neoliberal. Ou seja, a RFEPCT ainda carece de uma Identidade Institucional que gere espaços de identificação capazes de acordar os atores de política do sono dogmático e da alienação provocadas pela colonização neoliberal. A RFEPCT precisa parar de discursar como “rede”, atuar como “tarrafas” e agir como “anzóis” (Sobrinho, 2025). É preciso que a práxis renasca

como força imprescindível nesse campo de batalhas ainda não completamente dominado pela alienação neoliberal.

Nesse sentido, uma práxis efetiva e completamente ao alcance da RFEPCT seria a de aprovar em caráter normativo obrigatório, em cada órgão deliberativo máximo (CONSUP): 1) as Diretrizes Indutoras já elaboradas pelo FDE em 2017/2018, incluindo a oposição ao Novo Ensino Médio; 2) a obrigatoriedade de, no mínimo, a garantia da contratação de docentes com formação específica em cada uma das áreas específicas (a exemplo do texto sugerido no item 3.1.3); 3) a garantia de prever em seus editais de seleção docente apenas profissionais com formação docente específica, licenciados, nas áreas solicitadas e, se bacharéis, que tenham a formação pedagógica; 4) projeto de formação pedagógica continuada, em serviço, planejado e articulado institucionalmente, de participação obrigatória por todos os servidores, para superação da generalizada Carência Epistêmica sobre EPCT na RFEPCT; dentre outras indicações ao encontro da proposta.

Há de se convir que a RFEPCT, ao cabo de aproximadamente 20 anos, poderia estar muito mais consolidada enquanto Rede, principalmente no que se refere ao EMI. Assim, teria força de resistência que compreende a função social da EPCT como uma política educacional de Justiça Social capaz de, no mínimo, provocar ranhuras na estrutura social hegemônica para além de resultados (importantes), mas de caráter meramente paliativos. Afinal, os IFs atuam no ou a serviço do capitalismo / neoliberalismo. Essas instituições servem ao povo e à justiça social ou às ideologias colonizadoras do mercado nas políticas educacionais e às desigualdades sociais?

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen John. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Rev. Educação &*

Realidade. Porto Alegre: FACED/UFRGS. Vol. 35, número 2: 37 – 55. Maio/ago., p. 37 a 56. 2010.

BALL, S. J.; MAGUIRE; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BALL, Stephen John. **Educação Global S. A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: 23 Ed. Editora UEPG, 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: dia abreviatura mês ano.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 02/2003. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB002_2003.pdf

BRASIL. PARECER CNE/CEB nº 38/2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 4/2024. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-CNE-CP-4-2024.pdf>

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192

BRASIL. Censo escolar da educação básica 2024. Resumo técnico. Brasília, DF: INEP/MEC, 2025. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf

CONIF/FDE. Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na RFPCT. **REDITEC 2018.** Disponível em <https://www.ifto.edu.br/ifto/reitoria/pro-reitorias/proen/diretorias/ensino-tecnico/reforma-do-ensino-medio/documentos/3-diretrizes-emireditec2018.pdf/view>

CONIF/FDE. Análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Conif/FDE, 2021. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Diretrizes_para_o_fortalecimento_da_EPT_na_RFPCT_abril2021.pdf

CONIF/FDE. A Lei 14.945/2024 e a organização curricular dos cursos

técnicos integrados ao ensino médio ofertados pela Rede Federal Conif/FDE, **REDITEC, 2024**. Disponível em https://portal.conif.org.br/images/Docs/estudos/2024/analise-da-lei-14-945_fde.pdf

FRIGOTTO, G.; CIAVATA, M.; RAMOS, M. N. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores** – excertos. Online, 2005. Disponível em: https://www.academia.edu/23950615/o_trabalho_como_princ%c3%8dpio_educativo_no_projeto_de_educa%c3%87%c3%83o_integral_de_trabalhadores_excertos

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.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. Tradução de Maria Luíza M. de Carvalho e Silva São Paulo: Boitempo, 2019.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach (1845)**. Tradução Álvaro Pina; Editorial “Avante! - Edições Progresso Lisboa - Moscovo, 1982. Disponível em <https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm> Acesso em 12 de junho de 2025.

SOBRINHO, Sidinei C; GARNICA, Tamiris P. B. CHRONOS OU KAIRÓS? Qual é o “Tempo” de Formação nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia – IFs? **Revista Contexto & Educação**. Ano 35 · nº 112 · Set./Dez. 2020, p. 45 – 65. Editora Unijuí, 2020. Online. Disponível em <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/10760>

SOBRINHO, Sidinei Cruz. **A Carência Epistêmica e o Homo Enterprise na Educação**: análise nacional do ciclo da política educacional nos Institutos Federais de educação, Ciência e Tecnologia – IFs. São Paulo: Dialética: 2025. 820p.

13

INSTITUTOS FEDERAIS: ESPAÇOS DE ADAPTAÇÃO OU RESISTÊNCIA AO NOVO ENSINO MÉDIO?

Simone Aparecida Milliorin

Instituto Federal do Paraná (IFPR)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2855-0509>

1. INTRODUÇÃO

Apartir da aprovação da Lei nº 13.415/2017, os Institutos Federais (IFs) vêm refletindo sobre a necessidade de alterações nos documentos oficiais, abrindo espaço tanto para adaptações quanto para resistência. Em que pesem as incompatibilidades entre a reforma do Ensino Médio inaugurada por essa lei e atualizada pela Lei nº 14.945/2024 e os princípios e finalidades dos IFs, é eminente o risco de descaracterização dessas instituições que almejam uma formação integral e de qualidade socialmente referenciada. Este capítulo apresenta a análise exploratória e descriptiva, integrantes de uma pesquisa de doutorado, realizada a partir dos documentos institucionais dos Institutos Federais. O objetivo é identificar os processos de resistência e também de adesão dos Institutos Federais à última reforma do Ensino Médio analisando o posicionamento deles diante das alterações trazidas pela reforma, por meio do estudo do documento Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (Conif) - a partir daqui mencionado como Diretrizes Indutoras do Conif -, bem como das diretrizes derivadas deste documento e elaboradas pelos Institutos Federais (IFs). A busca desses documentos foi realizada nos sites de cada um dos 38 Institutos Federais, tendo sido encontrados documentos elaborados por 19 deles.

Recorreu-se à Análise Textual Discursiva de

Moraes (2003), enquanto abordagem para análise dos dados. De acordo com o autor, todo texto permite uma diversidade de leituras que resultam da intencionalidade de seus autores, dos referenciais teóricos dos leitores e dos campos semânticos em que estão inseridos. Neste sentido, a análise qualitativa de um conjunto de textos conta com materiais que podem ser objetivos em seus significantes visando atribuir significados e gerar compreensões aos fenômenos investigados. Para este estudo, a análise textual busca compreender o posicionamento dos IFs frente às Diretrizes do Conif, documento que se manifesta contrário ao conjunto de atos normativos que embasam a reforma do Ensino Médio. O corpus de análise é constituído por documentos elaborados em cada IF, que orientam seus respectivos campi na elaboração ou reformulação dos PPCs de cursos de Ensino Médio Integrado. Essa análise oferece pistas sobre a potencialidade de infiltração e de resistência da reforma na organização e planejamento dos cursos diante do conflito existente entre a concepção do Novo Ensino Médio e a concepção do Ensino Médio Integrado.

O texto organiza-se, além da introdução e das considerações finais, em duas seções. A primeira apresenta a análise do documento das Diretrizes Indutoras do Conif no que concerne a aspectos relacionados diretamente à caracterização e defesa do Ensino Médio Integrado. A segunda analisa os textos oriundos daquele e elaborados por IFs sob as categorias de análise indução da oferta e fortalecimento do Ensino Médio Integrado e Integração curricular.

O estudo destaca elementos da reforma do Ensino Médio refutados pelas Diretrizes Indutoras do Conif, bem como aspectos dela assumidos nos textos dos IFs e que representam fragilidades na defesa e oferta do Ensino Médio Integrado.

2. AS DIRETRIZES INDUTORAS DO CONIF

As Diretrizes Indutoras publicadas pelo Conif foram resultado da preocupação com as possíveis interferências da reforma do Ensino Médio nos cursos ofertados na Rede Federal. Esse documento visa destacar a prioridade da oferta de cursos de Ensino Médio Integrado e orientar a sua organização em seus respectivos Projetos Pedagógicos. Nele, observa-se o repúdio à reforma do Ensino Médio sob o argumento de que fragiliza essa etapa da Educação Básica e deturpa a concepção de formação humana integral. Ele enfatiza que deve se assegurar a oferta de cursos técnicos integrados, uma determinação legal para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) que deve cumprir, por meio da autonomia pedagógica e administrativa de suas instituições, os objetivos definidos na Lei nº 11.892/2008. Destaca que:

[...] o compromisso da RFEPCT deve ser com a formação crítica, humanizada e emancipadora, que proporcione experiências por meio das quais seja possível despertar o senso crítico, elevando o sujeito a patamares de compreensão capazes de ampliar seu nível de participação na esfera social, sem negligenciar a relação do homem com as questões de socialização, com as tecnologias, com os desafios ambientais e com a totalidade do complexo mundo do trabalho (Conif, 2018, p.11).

Estabelece-se no documento um posicionamento do Conif contrário à reforma do Ensino Médio na medida em que elenca críticas, não aponta possibilidades de adaptação dos cursos técnicos integrados e enfatiza o compromisso da RFEPTC com a formação inclusiva, integral e emancipadora.

O documento considera o currículo estabelecido pelo Novo Ensino Médio voltado a uma formação rasa e imediata para o trabalho. Defende que a carga horária

dos cursos integrados contempla o mínimo de 3.000 horas, atende às 1800 horas então reservadas para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e que a maioria dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) oferta Língua Portuguesa e Matemática em todos os anos, sem excluir as demais disciplinas da base comum. Destaca, ainda, que a distinção da carga horária para a BNCC vai de encontro à concepção de Ensino Médio Integrado que articula conhecimentos básicos e técnicos.

Com relação à oferta de vagas, o documento estabelece que, dos 50% das vagas previstas para os cursos técnicos, 55% sejam destinadas a cursos de Ensino Médio Integrado, incluindo vagas para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Avança, assim, na prioridade com relação a esses cursos, uma vez que a Lei 11.892/2008, ao determinar que 50% das vagas sejam destinadas ao ensino técnico, inclui as outras formas de oferta, restringindo-se a registrar a condição de prioridade para os cursos integrados sem definição de quantidade. Outro avanço é a diretriz de que essa porcentagem seja atendida, preferencialmente, por todos os campi, enquanto a Lei 11.892/2008 refere-se a cada Instituto Federal.

As Diretrizes Indutoras do Conif determinam ainda a revisão dos PPCs e, para isso, orienta que seja garantida a oferta de todos os componentes curriculares da formação básica assegurando a articulação e a interdisciplinaridade, com a previsão da Prática Profissional Integrada como atividade integradora de diferentes componentes curriculares, a articulação entre formação geral e a formação específica com base no trabalho como princípio educativo e a garantia da pesquisa e da extensão como princípios pedagógicos, além do estabelecimento da avaliação formativa, processual, integrada e interdisciplinar.

No que se refere à duração e carga horária dos cursos de Ensino Médio Integrado, destaca-se, nas

Diretrizes Indutoras do Conif, a limitação do tempo escolar ao priorizar a organização dos cursos em três anos.

Por fim, o texto do Conif atenta para o fato de haver necessidade de regulamentação de diretrizes pelos Conselhos Superiores de cada Instituto Federal até dezembro de 2019 para, então, até dezembro de 2021, os campi revisarem os PPCs.

3. AS DIRETRIZES DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Durante a pesquisa levantou-se documentos elaborados por 21 IFs e que estavam publicados nos seus respectivos sites. Dois institutos apresentaram resoluções a favor do texto do Conif, sem elaboração própria que foram contabilizados como encontrados, porém não foram avaliados. O quadro 1 apresenta os códigos referentes a cada IF que teve documentos avaliados e que formam o corpus da análise.

QUADRO 1 - DOCUMENTOS ORIENTADORES PARA CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DOS INSTITUTOS FEDERAIS ANALISADOS

REGIÃO	INSTITUTO FEDERAL	DOCUMENTO
Centro-Oeste	IF1	Diretrizes Indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no âmbito do Instituto Federal 1 Resolução nº 30/2019 – Conselho Superior
	IF2	Texto-base Indutor das Diretrizes da Educação Profissional Técnica Integrada de Nível Médio do Instituto Federal 2 Resolução nº 125/2022 - Conselho Superior
	IF3	Diretrizes do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal 3 Resolução nº 07/2019 – Conselho Superior

REGIÃO	INSTITUTO FEDERAL	DOCUMENTO
Nordeste	IF4	Diretrizes institucionais para os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal 4 Deliberação nº 34/2019 – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
	IF5	Orientações Pedagógicas sobre a Reformulação Curricular dos Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), à luz da Reforma do Ensino Médio Resolução nº 59/2020 – Conselho Superior
	IF6	Diretrizes Indutoras para a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Instituto Federal 6 Resolução nº 59/2019 – Conselho Superior
	IF7	Diretrizes Indutoras e Metas para oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no Instituto Federal 7 Resolução nº 122/2022 – Conselho Superior
	IF8	Diretrizes Indutoras do Instituto Federal 8 para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio Resolução nº 56/2019 – Conselho Superior
	IF9	Diretrizes Indutoras para o Fortalecimento do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal 9 Resolução nº 40/2019 – Conselho Superior
Norte	IF10	Diretrizes Indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal 10 Resolução nº 29/2019 - Conselho Superior
	IF11*	1 Documento Base: Estratégias para Fortalecimento da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Contexto da Lei 13.415/2017 2 Diretrizes para Reorganização dos Cursos Técnicos na Forma Integrada do Instituto Federal 11 Elaboração da Pró-Reitoria de Ensino/2018

REGIÃO	INSTITUTO FEDERAL	DOCUMENTO
Norte	IF12	Diretrizes Indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no âmbito do Instituto Federal 12 Resolução nº 32/2021 – Conselho Superior
	IF13	Diretrizes Curriculares Institucionais para os Cursos Técnicos de Nível Médio do Instituto Federal 13 Resolução nº 62/2020 – Conselho Superior
	IF14	Diretrizes Indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no âmbito do Instituto Federal 14 Resolução nº 529/2020 – Conselho Superior
Sudeste	IF15	Diretrizes Institucionais para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no Instituto Federal 15 Elaboração da Pró-Reitoria de Ensino/2019
	IF16	Diretrizes Indutoras do Instituto Federal 16 para a oferta de Cursos Técnicos de Nível Médio e Superior de Tecnologia Resolução nº 157/2022 – Conselho Superior
Sul	IF17	Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal 17 Resolução nº 55/2019 – Conselho Superior
	IF18	Diretrizes para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal 18 Resolução nº 64/2022 – Conselho Superior
	IF19	Orientações curriculares para a manutenção e fortalecimento dos Cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal 19 Elaboração da Pró-Reitoria de Ensino/2021

FONTE: Milliorin (2024).

Nota: *Embora sejam dois documentos, serão contabilizados como apenas um por serem complementares e do mesmo Instituto Federal.

De acordo com o processo da Análise Textual Discursiva, foram realizadas a desconstrução e a unitarização do corpus investigado e que configuram o primeiro passo do ciclo de análise, no qual lança-se um olhar mais apurado nos detalhes e nas partes que compõem os textos, gerando um processo de fragmentação e desconstrução para perceber os sentidos buscando-se “individualizar nesse processo unidades de significado referentes ao fenômeno sob investigação” (Moraes, 2003, p.196). Na análise dos documentos orientadores dos IFs foram extraídos trechos que apontavam posicionamentos frente à reforma do Ensino Médio, de maneira explícita ou por meio das decisões tomadas a respeito da configuração dos cursos. Esses trechos foram copiados e compuseram uma tabela criada em um arquivo separado em que constava o estado, o IF e os excertos dos documentos.

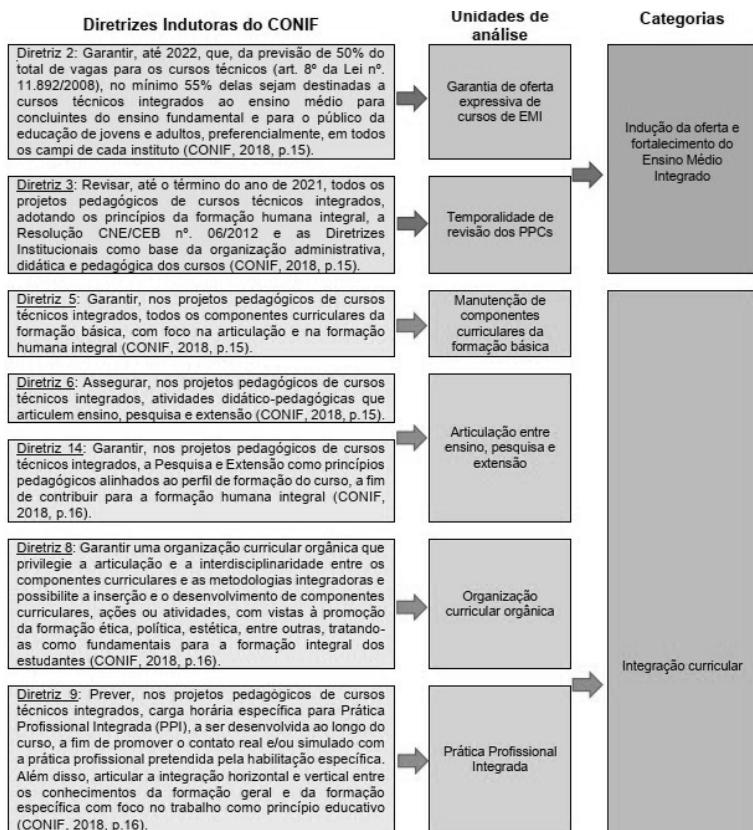
Da totalidade de excertos resultantes da desconstrução dos textos foram identificadas as unidades de análise, as quais podem, segundo Moraes (2003), ser definidas a partir de critérios pragmáticos ou semânticos, ou ainda, de categorias definidas a priori ou que emergem durante a análise. Foram, então, elaboradas naquele mesmo documento, 9 tabelas, uma para cada unidade de análise inicial em que constavam os IFs e os respectivos excertos.

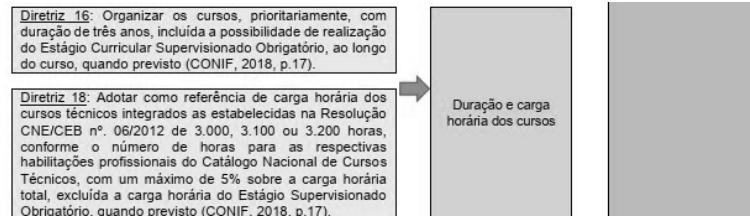
O segundo momento do ciclo de análise é constituído pela categorização, que, de acordo com Moraes (2003), é o processo de comparação entre as unidades definidas, de agrupamento de elementos semelhantes e de nomeação das categorias. Para a análise, os documentos dos IFs, as unidades de análise foram reunidas por assuntos mais amplos a fim de que as categorias se tornassem mais abrangentes sem perder a objetividade.

Como neste momento da pesquisa o fenômeno a ser compreendido relaciona-se aos movimentos de resistência ou adaptação dos IFs à reforma do Ensino

Médio, foi definido que a análise se daria sob duas categorias: a indução da oferta e o fortalecimento do Ensino Médio Integrado e a integração curricular. A figura 1 representa o processo de análise até a elaboração das categorias, isto é, os dois primeiros ciclos da Análise Textual Discursiva.

FIGURA 1 - PROCESSO DE DEFINIÇÃO DE UNIDADES E CATEGORIAS DE ANÁLISE





FONTE: Millorin (2024).

O terceiro estágio do ciclo da Análise Textual Discursiva é a construção do metatexto que apresenta os significados identificados nos textos e os argumentos descriptivos-interpretativos da compreensão sobre o fenômeno pesquisado (Moraes, 2003). Segundo Moraes, é neste estágio da análise que as interlocuções teóricas e empíricas fornecem a validação das compreensões expressas pelo autor. Desse modo, é neste estágio que se apresentará a análise dos documentos dos IFs tendo como ponto de partida as categorias estabelecidas.

3.1 PRIMEIRA CATEGORIA: INDUÇÃO DA OFERTA E FORTALECIMENTOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Analisa-se, nesta primeira categoria, o esforço presente nos documentos voltados a garantir o Ensino Médio Integrado. A Lei nº 11.892/2008 determina que sejam ofertadas, no mínimo, 50% das vagas para os cursos técnicos de nível médio, sendo a prioridade para da modalidade integrada. Esses cursos exigem um processo de complementação de todos os componentes curriculares com vistas à formação integral em contraposição à histórica dualidade que caracterizou o Ensino Médio brasileiro. Um projeto unitário comprehende, de acordo com Ramos (2014), o trabalho enquanto princípio educativo, o ser humano como produtor de sua realidade. O trabalho também é compreendido como prática econômica que garante sua existência. Neste

sentido, para a autora, a práxis humana é permeada por valores éticos-políticos e conteúdos históricos e científicos que devem ser incorporados na formação profissional. Esse tipo de formação, no entanto, deveria ser acessado pelas classes trabalhadoras e não ficar restrito a grupo socialmente e economicamente delimitado.

Os IFs foram pensados com forte expressão da inclusão e não como formadores da elite. E, para amenizar o caráter elitista dos processos seletivos, já que não há vagas para todos, instituiu-se a reserva de cotas. De acordo com as Diretrizes Indutoras do Conif, em sua Diretriz nº 2, há a indicação de uma porcentagem de 55% de reserva para os cursos integrados, preferencialmente, em todos os campi. Dos 19 documentos analisados, oito (IF2, IF5, IF7, IF11, IF13, IF14, IF17, IF19) não definem prazo, nem meta de número de vagas e seis(IF1, IF6, IF8, IF9, IF10, IF12), reproduzem a mesma diretriz do Conif. Desses seis, três (IF1, IF9, IF10) não delimitam que a porcentagem por campus, um (IF6) acrescenta à diretriz do Conif a determinação de que, até 2025, o número de vagas em cursos integrados seja o equivalente a 50% do total de vagas, com validade para todos os campi.

Também definindo 50% do total de vagas de cada campi para cursos integrados, dois IFs (IF4 e IF18) se distinguem: o IF4 por estipular o prazo no ano de 2023 e o outro, o IF18, por não estipulá-lo. Há ainda, o IF15 que delimita 50% do total de vagas para cursos integrados sem a definição se é por campus e o IF3 determina que, em cada campus haja pelo menos um curso integrado, sem delimitar prazo, nem número de vagas. O documento do IF16 chama a atenção. Ele reafirma o disposto na Lei nº 11.892/2008 e ainda amplia as formas de oferta de cursos técnicos, incluindo a concomitante intercomplementar impulsionada a partir da Resolução CNE/CP 01/2021. Observa-se, assim, que apenas nove documentos exprimem o fomento da oferta de cursos de Ensino Médio Integrado, ou seja, menos da metade dos documentos

analisados assumem esse esforço.

Foi analisada também a intencionalidade de os IFs estimularem a reformulação dos PPCs pelos seus campi, já que a Diretriz nº 3 do CONIF orienta que, para isso, o prazo seja até o término de 2021. Dos documentos analisados, sete (IF2, IF5, IF11, IF13, IF15, IF17, IF19) não determinam prazo para os campi realizarem a revisão dos PPCs. Nos demais, o prazo de revisão dos documentos varia de acordo com a data de aprovação ou publicação das diretrizes dos IFs. Dessa forma, sete documentos (IF1, IF3, IF6, IF8, IF9, IF10, IF14) seguem o mesmo prazo do Conif, incluindo dois IFs (IF1 e IF14) aprovados em 2020. O IF4 antecipou o prazo para 2019. Os demais documentos, IF7, IF12, IF16, IF18, aprovados nos anos de 2021 e 2022 estipularam o prazo entre os anos de 2022 e 2026.

Um destaque é que em todos os documentos analisados há o compromisso com a formação humana integral, o que, teoricamente, é um posicionamento de oposição à fragmentação da formação proposta pelo Novo Ensino Médio marcada pelo atendimento aos interesses mercadológicos.

3.2 SEGUNDA CATEGORIA: INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Esta segunda categoria discute as unidades de análise voltadas à organização curricular incluindo o posicionamento sobre a obrigatoriedade dos componentes curriculares da formação básica, a necessidade da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, da integração curricular e de definição de uma carga horária razoável para que ocorra a permanência, o êxito e a formação integral.

A formação humana integral implica numa concepção de educação integrada, de um processo educativo que integra, tal como salienta Ramos (2014), todas as dimensões da vida, em busca da formação omnilateral dos sujeitos. Dessa forma, a formação

profissional vai além da formação para fazeres específicos e para preparar para o mercado de trabalho. Ela busca a formação para a leitura de mundo, para a atuação cidadã e política e para a compreensão das relações sociais que permeiam todos os fenômenos (Ciavatta, 2012, p.85).

A reforma do Ensino Médio seleciona e hierarquiza as disciplinas, uma vez que confere destaque à Língua Portuguesa, à Matemática e à Língua Inglesa enquanto língua estrangeira. Ela prioriza o desenvolvimento de competências e habilidades, além de propor uma formação segmentada em itinerários formativos. A defesa da formação integral implica defesa da manutenção de todos os componentes curriculares sem hierarquização ou exclusão de nenhuma disciplina com seus próprios conteúdos científicos. Assim, a Diretriz nº 5 das Diretrizes Indutoras do Conif estabelece que devem ser garantidos, nos PPCs dos cursos técnicos integrados, todos os componentes curriculares da formação básica.

Dos documentos analisados, 14 (IF1, IF2, IF3, IF4, IF6, IF7, IF8, IF9, IF10, IF12, IF14, IF17, IF18, IF19) afirmam a necessidade da garantia de todos os componentes curriculares da formação básica, em consonância com o documento do Conif. Dois desses IFs (IF2 e IF18) vão além, reconhecendo a importância de adicionar a Língua Espanhola. O IF19 orienta que a distribuição das cargas horárias dos cursos integrados busque a equidade entre as diferentes áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica). Não há menção da necessidade de se garantir todos os componentes curriculares em documentos dos IFs: IF5, IF15 e IF16. O documento do IF5 defende a adaptação ao Novo Ensino Médio, mas também afirma estar em consonância com as Diretrizes Indutoras do Conif, o que demonstra ambiguidade no discurso, sem esclarecimentos sobre o que isso significa em termos de grade curricular.

O alinhamento da organização curricular à

reforma é identificado nos documentos dos IF11 e IF13. O primeiro desobriga a oferta da Sociologia e da Filosofia em todos os anos do Ensino Médio e sugere a integração de ambos em um único componente curricular, assim como pode acontecer com Artes, Educação Física e Língua Espanhola. Matemática e Língua Portuguesa são os únicos componentes de oferta obrigatória nos três anos de curso. O segundo documento reconhece que a BNCC não se alinha às características dos cursos integrados. No entanto, defende sua adoção justificando a participação dos estudantes no ENEM enquanto defendem a formação integral. A maioria dos documentos, porém, reforça a necessidade de contemplar todas as disciplinas. Três documentos (IF5, IF15, IF16) omitem essa necessidade deixando de se posicionar.

Outro aspecto analisado é a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que integra a concepção de formação humana integral promovendo nos estudantes a capacidade de investigar cientificamente, de produzir conhecimentos e de desenvolver a autonomia intelectual (Pacheco, 2015). As Diretrizes Indutoras do Conif reafirmam, na Diretriz nº 6, a necessidade de ações que considerem esse tripé. Dentre os documentos analisados, apenas o IF11 não aborda a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Ainda com relação à pesquisa e a extensão, as Diretrizes Indutoras do CONIF, em sua Diretriz 14 expressa a preocupação para que os PPCs dos cursos técnicos integrados sejam considerados princípios pedagógicos. Essa diretriz aparece em 12 documentos (IF1, IF2, IF4, IF6, IF7, IF8, IF9, IF10, IF12, IF14, IF16, IF18) que abordam a necessidades de contemplar a pesquisa e a extensão nos PPCs. Nos documentos IF13 e IF17 há a ênfase da necessidade de curricularização. Nos documentos IF3 e IF11 há a menção da articulação enquanto princípio, mas não tratam de tal articulação como diretriz a constar nos PPCs. Os documentos IF5, IF15 e IF19 não tratam da

presença da pesquisa e da extensão nos PPCs.

A organização curricular é mencionada na Diretriz nº 8 das Diretrizes Indutoras do Conif ressaltando a importância da articulação e a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares, além de metodologias integradoras. Nota-se a preocupação com a superação da fragmentação do conhecimento com vistas a uma formação integral, isto é, aquela que promove o ser humano nas suas diversas dimensões. Dos documentos analisados, 12 (IF1, IF2, IF3, IF4, IF6, IF8, IF9, IF10, IF12, IF14, IF16, IF18) ou reproduzem literalmente a diretriz do Conif ou a apresentam de maneira similar. No documento IF13 não há menção. Em 5 documentos (IF5, IF7, IF11, IF15, IF17) há destaque sobre a importância da interdisciplinaridade. No entanto, ela não aparece enquanto princípio orientador da organização. Por último, o documento IF19 refere-se à interdisciplinaridade ao defender a preservação das áreas de conhecimento e dos componentes curriculares.

A Prática Profissional Integrada (PPI) é mencionada na Diretriz nº 9 do documento do Conif. Pensada como uma metodologia de trabalho e não como um componente curricular a PPI consiste em atividade interdisciplinar que envolve a carga horária de diferentes componentes curriculares. Ela promove a articulação entre diferentes saberes, entre diferentes áreas para que haja a articulação da formação técnica e geral, a relação teoria x prática, a fim de se desenvolverem habilidades técnicas e contextualização do trabalho, considerando os aspectos sociais, econômicos e culturais. Ramos (2014) afirma que a integração do conhecimento no currículo está vinculada a uma postura epistemológica onde cada professor, na sua especialidade, constrói relações entre si, e assim,

[...] podem tentar pensar em sua atuação não somente como professores da formação geral, mas também da formação profissional, desde que se conceba o processo de produção das respectivas áreas profissionais na

perspectiva da totalidade e na sua historicidade (Ramos, 2014, p.98).

Em 14 documentos orientadores analisados (IF1, IF2, IF3, IF4, IF6, IF7, IF8, IF9, IF10, IF12, IF13, IF14, IF17, IF18), há a menção à Prática Profissional Integrada. Desses, em 9 (IF1, IF3, IF6, IF7, IF8, IF9, IF10, IF12, IF14) há uma redação igual ou similar ao documento do Conif. Outros 3 (IF2, IF17 e IF18) reconhecem a sua importância. No entanto, não delimitam carga horária. O documento IF4 orienta que ela faça parte das 200 horas, a serem distribuídas durante os três anos de curso, da carga horária da Prática Profissional totalizada por outras diversas atividades. Outro, o IF13, define que ela deve compor, no mínimo, 20% da carga horária total do curso, com exceção do estágio obrigatório. Nesses documentos, a prática profissional parece não estar voltada exclusivamente ao exercício de uma ocupação, mas favorece um processo de formação atento ao contexto do mundo do trabalho e da vida. Outros 5 documentos (IF5, IF11, IF15, IF16, IF19) não orientam como se dará a PPI.

O tempo escolar é outro elemento importante a ser refletido. Na sua Diretriz 16, o documento do Conif delimita 3 anos como tempo prioritário para os cursos integrados. Essa é uma escolha que envolve questões pedagógicas e de financiamento. Dos documentos analisados, 14 (IF1, IF3, IF4, IF5, IF6, IF7, IF8, IF9, IF10, IF11, IF12, IF13, IF14, IF15) delimitam a duração de 3 anos. Desses, 10 (IF1, IF6, IF7, IF8, IF9, IF10, IF12, IF14, IF15) especificam que essa duração é prioritária, cinco (IF3, IF4, IF5, IF11, IF13) excluem a prioridade e um (IF17) não trata dessa questão, porém, ao final do documento, afirma corroborar com as Diretrizes Indutoras do Conif. Os documentos IF18 e IF19 registram a possibilidade de escolha, por parte dos campi, da duração dos cursos entre 3 ou 4 anos. Outros dois, IF2 e IF16, não apresentam diretriz a respeito dessa questão. Há, portanto, prevalência para a prioridade da definição de cursos de 3 anos não sendo possível inferir, por meio

deste estudo, se esse posicionamento se fundamenta na questão orçamentária ou pedagógica ou, ainda, em ambos, já que a decisão pode basear-se em diferentes aspectos, tais como: a legislação vigente, a organização curricular, a forma de funcionamento da escola, sua estrutura e número de servidores, além das questões de alimentação e transporte dos estudantes e sua saúde mental.

Cavaliere (2002), ao tratar da quantidade e da racionalidade do tempo escolar afirma que há os fatores que envolvem expectativas ou projetos da sociedade em geral para sua determinação. Para a autora, “lidar com o tempo de escola, ou seja, alterá-lo, reduzi-lo, ampliá-lo, não é mero acerto técnico, mas ação com implicações político-culturais de grande alcance” (Cavaliere, 2002, p.4). No caso específico dos IFs é preciso pensar nas possibilidades de participação dos estudantes em projetos de pesquisa e extensão, atividades culturais e esportivas, atendimentos no contraturno, realização ou não de estágios, em cargas horárias que não sejam exaustivas e limitem os estudantes a participarem somente das aulas, aproveitando do potencial humano e físico destas instituições e da concepção de formação integral.

Com relação à carga horária dos cursos, a Diretriz nº 18 do Conif considera a, então vigente, Resolução CNE/CEB nº06/2012 e o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos levando em conta 3.000, 3.100 ou 3.200 horas, conforme o número de horas para as respectivas habilitações profissionais destacando que o máximo da carga horária dos cursos não deveria superar 5% sobre a carga horária total, excluindo-se a carga horária do estágio obrigatório. Dos documentos analisados, sete (IF1, IF6, IF8, IF9, IF10, IF12, IF14) adotaram o texto do Conif ou similar, para essa diretriz. Destes, o do IF6 determina a ampliação da carga horária em, no máximo, 10% da carga horária total e outro, o do F14 não faz essa delimitação. Vale destacar que o documento do IF18 diferencia-se da Diretriz nº 18 do

texto do Conif em três pontos: registra como prioridade os cursos de quatro anos, determina a ampliação da carga horária em, no máximo, 10% da carga horária total e inclui nela a carga horária do estágio obrigatório, quando previsto. O documento condiciona cursos em tempo integral à garantia de alimentação e transporte a partir da preocupação com relação à permanência dos estudantes no campus.

Com relação à educação a distância, não há menção do tema no documento do Conif. Nos documentos das instituições, cinco IFs (IF3, IF4, IF11, IF15, IF19) consideram que parte da carga horária adote essa modalidade de ensino. No entanto, cada um expressa de uma maneira essa oferta. O IF11 recomenda que 20% da carga horária do curso seja a distância. Os dos IF3 e IF4 delimitam a oferta de 20% a distância. O do IF3 considera essa porcentagem em relação à carga horária de cada disciplina e o do IF4 em relação à carga horária parcial ou total de cada disciplina. Os documentos do IF15 e do IF19 não mencionam os limites de carga horária para essa modalidade de ensino. O do IF15 se coloca favorável ao ensino híbrido e o do IF19 afirma que essa modalidade deve ser utilizada em casos excepcionais. O documento do IF17, além de possibilitar a oferta de parte da carga horária a distância delimita, ao máximo, 1.800 horas para a formação geral. O do IF16 também trabalha com essa carga horária máxima para a formação geral e possibilita que os PPCs prevejam oferta de carga horária semipresencial. Ambos atendem a Resolução CNE/CED nº 01/2021, normativa que compõe a reforma do Ensino Médio. Os documentos dos IF2, IF5, IF13, IF17 não tratam da definição da carga horária dos cursos. Enquanto o do IF2 se coloca contra àquela normatividade defendendo a integração curricular e a formação humana integral, o do IF5 defende um currículo flexível, a adoção das áreas da BNCC e a limitação dela a 1.800 horas. O do IF13 trata apenas da possibilidade de limitação da oferta de 20% da

carga horária para a modalidade a distância e o do IF17 enfatiza que se devem evitar elevadas cargas horárias.

Considerando, portanto, a definição de carga horária e da modalidade a distância há discordância dos documentos com relação às Diretrizes Indutoras do Conif. A limitação da carga horária da formação geral limita o acesso a diversos conhecimentos e a obrigatoriedade de apenas Língua Portuguesa e Matemática nos três anos vincula-se ao fato de buscar alcançar melhores índices de qualidade em avaliações em larga escala, como é observado por Esquinsani e Cruz Sobrinho (2020), Silva e Scheibe (2017) e Ramos (2017), contrariando a concepção de formação humana integral. Já a educação a distância, no Ensino Médio, corrobora com a lógica de flexibilização curricular, lógica esta que, segundo Kuenzer (2017), faz crítica ao academicismo, reduz a necessidade de domínio da teoria, valoriza a interação dos estudantes nas redes, bem como a utilização de tecnologias. Há, nessa visão, um afastamento da apropriação significativa do conhecimento fragilizando o processo de aprendizagem dos que ainda estão desenvolvendo a autonomia e a criticidade.

Desse processo analítico, verifica-se, em geral, concordância entre os documentos dos IFs e as Diretrizes Indutoras do Conif. Há, porém, divergências ou ausências de posicionamento frente ao Novo Ensino Médio e em defesa dos cursos integrados. Isso torna-se mais evidente em aspectos como: na garantia do número de vagas para os cursos integrados, na hierarquização de componentes curriculares, na definição da carga horária dos cursos, na adoção de educação a distância.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os IFs se configuram como instituições com condições que favorecem a formação integral. No entanto, não estão livres de sofrer as influências de políticas

contrárias. A reforma do Ensino Médio é um forte teste. Diante de seu conjunto de normativas, mostra-se, na sua essência, uma contradição a uma formação a que se destinam os IFs. Em que pese a necessidade de avanços e correções de percurso, os IFs foram criados dentro de uma concepção de formação integral, inclusiva, que contribua com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Aderir à reforma do Ensino Médio seria iniciar um processo de desconfiguração dos IFs e um distanciamento de suas finalidades. A oferta da Educação Profissional em seus campi não pode confundir-se com a oferta do quinto itinerário formativo, pois este se apresenta de forma fragmentada. Neste sentido, é preciso preservar o entendimento do papel dos IFs na sociedade brasileira e da formação integral para os estudantes, bem como avançar no horizonte de uma formação mais completa para todos. É preciso, pois, posicionar-se diante de investidas que ameaçam cada aspecto que pode deformar a proposta de Ensino Médio Integrado.

Nesse estudo, buscou-se analisar como os IFs se posicionam com relação à reforma do Ensino Médio mediante a regulamentação de documentos a partir das Diretrizes Indutoras do Conif, documento este de evidente resistência ao Novo Ensino Médio. Observou-se que os documentos dos IFs possuem textos diversos e com um tom menos resistente à reforma. Foram encontrados textos muito similares ao do Conif e outros com algumas modificações que podem comprometer a formação integral. Destacam-se como fragilidades nestes textos: o fato de mais da metade dos documentos não registrarem metas para o número de vagas destinadas aos cursos integrados, a existência de hierarquia entre disciplinas, a ausência de orientação quanto à carga horária dos cursos e a adesão à educação a distância.

Vale destacar que é preciso, ainda, analisar como esses documentos chegaram aos campi de cada

instituto que é onde ocorre a efetiva prática do processo educacional. Esse é um campo de inúmeras possibilidades de investigação que podem acontecer e que esclarecerão sobre os rumos que os IFs estão assumindo.

REFERÊNCIAS

CAVALIERE, A. M. Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 1-15, 2002. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23934>. Acesso em: 5 jun. 2023.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. **Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2018. Disponível em: https://www.ifmg.edu.br/portal/ensino/Diretrizes_EMI_Reditec2018.pdf. Acesso em: 12 jun. 2025.

ESQUINSANI, R. S. S.; CRUZ SOBRINHO, S. O retrocesso da Reforma do Ensino Médio, a BNCC, o neoliberalismo e a marginalização dos Institutos Federais – IFs. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 45, n. 1, p.151-168, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/61630>. Acesso em: 13 jun. 2025.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.38, n.139, p.331-354, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDCCFYr7CmXgZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2025.

MILLIORIN, S. A. **Implicações da reforma do Ensino Médio nos cursos de Ensino Médio Integrado em Institutos Federais**. 2024. 309 f. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/89320>. Acesso em: 10 jun. 2025.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v.9, n.2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/>

SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 jun. 2025.

PACHECO, E. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais:** diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015.

RAMOS, M. N. Ensino Médio Integrado: da conceituação à operacionalização. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES, Vitória, v.19, n. 39, p. 15-29, jan/jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/10243>. Acesso em: 7 jun. 2025.

RAMOS, M. N. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 27-49, 2017. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/epc/article/view/356>. Acesso em: 7 jun. 2025.

SILVA, M. R. da; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v.11, n.20, p.19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769/721>. Acesso em: 27 ago. 2021.

14

O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO E AS PRÁTICAS DOCENTES

Thuanne Aparecida de Souza e Souza
Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG)
<https://orcid.org/0009-0005-1011-3812>

Rodolpho Gauthier Cardoso dos Santos
Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG)
<https://orcid.org/0000-0001-9869-1361>

1. INTRODUÇÃO

O ensino de História Antiga no Brasil enfrenta diversos desafios. Essas dificuldades envolvem à elaboração dos currículos, as abordagens em livros didáticos e a formação continuada dos professores. Contudo, há estudos que comprovam um exponencial crescimento dessa área, especialmente no tange às pesquisas acadêmicas que vêm sendo realizadas.

Segundo Silva (2010, p.146) a pesquisa de História Antiga no Brasil tem recebido reconhecimento nacional e internacional. Essa valorização se evidencia pela realização frequente de simpósios temáticos do setor nos encontros regionais e nacionais da Associação Nacional de História (ANPUH), pelo crescente número de congressos específicos promovidos em diversas universidades de todo o país, bem como pelo aumento considerável na produção de textos e livros por pesquisadores de destaque na área.

Diante disso, desenvolvemos uma pesquisa junto ao mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do IFMG – Campus Ouro Branco, com objetivo de compreender como se dá o processo de ensino dos conteúdos de História Antiga no Ensino Médio. Consideraremos principalmente o Currículo da EPT, no IFMG.

Dessa forma, ao refletir sobre os pressupostos da Educação Profissional e Tecnológica, que visa à formação para uma educação omnilateral, Frigotto (2012, p.267) defende que a educação omnilateral “[...] busca

levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico." É possível notar, por meio da afirmação do autor, que a educação omnilateral promove um processo de ensino-aprendizagem sólido, contribuindo para a emancipação humana em todos os aspectos da vida.

Nessa perspectiva, a pesquisa parte da premissa de que uma educação omnilateral possa começar por um ensino de História Antiga coerente, que não se paute em anacronismos ou simplificações presentes na abordagem atual. Tanto os anacronismos quanto as simplificações acabam sendo um perigo para os educandos compreenderem os processos de alteridade, uma vez que dissemina uma projeção indevida de valores e conceitos contemporâneos sobre o passado. Consequentemente, essa abordagem inadequada pode reforçar preconceitos e ideias estereotipadas, o que prejudica a construção de uma consciência histórica crítica.

A seguir, o texto se dedica a discutir o tema do currículo, as práticas pedagógicas e o papel das Ciências Humanas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Posteriormente, será abordada a relevância do Ensino de História Antiga na EPT, destacando sua contribuição para a formação de cidadãos críticos, capazes de compreender a complexidade das relações humanas e a diversidade de culturas ao longo do tempo.

2. CURRÍCULO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O PAPEL DAS CIÊNCIAS HUMANAS NA EPT.

Uma análise da história da EPT (Educação Profissional e Tecnológica), no Brasil, revela uma trajetória de rupturas e permanências com diferentes propostas para a execução desse ensino no país. Desde suas origens assistencialistas, no século XIX, exemplificadas pelo Colégio das Fábricas, fundado em 1809, até as políticas de

expansão da contemporaneidade, é possível notar que a história da EPT está diretamente ligada às demandas do mercado de trabalho.

Essa estrutura histórica evidencia uma forte ligação entre a formação técnico-profissional e o sistema econômico. Ela faz com que os educandos não sejam lançados à luz da criticidade ou que a recebam de forma manipulada, para que possam desempenhar funções de subserviência ao mercado de trabalho, sem sequer questionar o seu papel dentro da sociedade.

Diante desse panorama, surge um conceito desafiador para a educação brasileira: o currículo integrado. Contrapondo-se ao currículo dualista e fragmentado que é a base do sistema educacional brasileiro, o currículo integrado surge com a proposta de integrar os conteúdos para que sejam compreendidos em sua totalidade, de forma omnilateral. Segundo Marise Ramos (2009, p. 117),

o “currículo integrado” organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender.

O Currículo Integrado organiza a aprendizagem com a finalidade de que seja oferecida uma educação que possa contemplar todas as formas de conhecimento produzidas pelo homem. Além dessa concepção, essa proposta curricular ainda integra o trabalho como princípio educativo. Em um de seus textos, Saviani (2007, 154) explica que

se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência.

Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.

Assim, trabalho e educação caminham juntos, pois o trabalho é capaz de formar o homem e de ajudá-lo a compreender a história, bem como seus aspectos tecnológicos, culturais e sociais. O trabalho como princípio educativo implica as transformações da sociedade ao proporcionar uma educação integral ao ser humano.

Por outro lado, cabe perguntar: será que o trabalho, de fato, é um princípio educativo? Ciavatta (2009, p.413) alerta que o trabalho não é necessariamente educativo, pois depende das condições de sua realização, dos fins a que se destina, de quem se apropria do produto do trabalho e do conhecimento que se gera. Dessa forma, ao analisarmos essa questão, é fundamental refletir sobre as práticas pedagógicas na educação profissional e tecnológica.

As práticas pedagógicas podem ser entendidas como ações que acontecem no âmbito escolar, em diferentes níveis, que conduzem ao constante processo de ensino-aprendizagem. Segundo Franco (2016, p.542), as práticas pedagógicas são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. Para a autora, essas práticas são carregadas de intencionalidade que dão sentido à ação, com o objetivo de transformar a sociedade na qual se vive.

Enquanto as práticas pedagógicas evoluem historicamente e são moldadas pelo processo de “aprender ensinando e o ensinar aprendendo”. O ensino integrado, proposto pelos institutos federais, reforça a necessidade de uma formação que combine teoria e prática, conhecida como práxis, capacitando o educando a compreender e transformar seu entorno, por meio de uma ação crítica e consciente. Assim, a integração dessas perspectivas fortalece uma abordagem pedagógica mais

significativa e contextualizada.

O educando é também o seu sujeito formador, aquele que vai intervir na realidade de forma crítica, está intimamente ligado à pedagogia histórico crítica que nos ensina muito sobre a tríade: currículo, docente e educando. Dessa forma, a integração das Ciências Humanas no currículo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é fundamental para promover uma educação que ultrapasse a formação voltada apenas aos interesses do sistema capitalista.

Para que a educação omnilateral se concretize é imprescindível enfrentarmos alguns desafios, notadamente a desigualdade no quadro de docentes especializados nessas áreas. Segundo Oliveira (2019, p.610) “[...] um quadro limitado de docentes se reflete em uma carga de atividades em sala elevada, impactando na participação em outras atividades da instituição [...]”.

A negligência dessa área, como destaca Martha Nussbaum, tem impacto global e não apenas no contexto brasileiro. Segundo Nussbaum (2015, p.4) as humanidades e as artes estão sendo eliminadas em quase todos os países do mundo, elas estão perdendo rapidamente seu lugar nos currículos e, além disso, nas mentes e nos corações dos pais e dos filhos.

Em relação a essa perda de espaço nos currículos, Oliveira (2019) traz dados concretos sobre o quadro da situação das disciplinas de Ciências Humanas nos Institutos Federais. Segundo o autor,

as disciplinas de Ciências Humanas ocupam, no ensino médio, 23,7% da carga horária. Se contabilizarmos por aula, a área de ciências humanas ficaria com aproximadamente 25% do número de aulas semanais. No conjunto das disciplinas da formação geral, a média de aulas de filosofia e sociologia ficam muito próximas à disciplina de Artes, figurando as três com a menor média de aulas da área de formação geral. História e Geografia figuraram na média das disciplinas da formação geral, como Biologia, Educação Física, Física, Língua Estrangeira e Química. (Oliveira, 2019, p. 607)

Ao negligenciar as Ciências Humanas, os Institutos Federais limitam o aprendizado dos estudantes e prejudicam sua compreensão das próprias ações na sociedade, além de restringir sua visão sobre questões culturais, sociais e éticas que os cercam. Nesse contexto, o pensamento de Bauman (2007) sobre a “modernidade líquida” reforça a ideia de que o mundo atual tende a valorizar o “ter” em detrimento do “ser”, facilitando uma formação tecnicista e superficial.

Dessa forma, assim como outras disciplinas das Ciências Humanas, a História possui um potencial relevante para promover a reflexão sobre as transformações sociais e culturais ao longo do tempo. Sua integração com às matérias profissionais possibilita uma formação integral dos educandos, preparando-os não só para o mundo do trabalho, mas também para uma atuação consciente na sociedade. De acordo com Ciavatta (2005, p.85), esse tipo de formação trata de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social.

Por isso, para enfrentar esses desafios, é fundamental realizar uma reavaliação das práticas curriculares, pedagógicas e institucionais, buscando o equilíbrio entre o ensino humanístico e o técnico, de modo a evitar a priorização de um em detrimento do outro. Assim, a disciplina História, juntamente com os professores da área de Ciências Humanas poderá cumprir de fato o seu papel de estimular a formação de cidadãos críticos e preparados para o mundo do trabalho.

3. A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA NA EPT.

Dante desse cenário, fica evidente que o papel das Ciências Humanas é fundamental para o

desenvolvimento de um ensino integrado nos institutos federais. Entre as disciplinas dessa área que vêm sendo negligenciadas para que a formação atenda as demandas do mercado, destaca-se a História.

O Ensino de História, por si só, apresenta diversos desafios a serem transpostos, tanto no cenário nacional quanto internacional. Segundo o historiador Funari et al (2021, p.117), a História muitas vezes é manipulada por interpretações que visam a justificar determinados pontos de vista, o que enfraquece a sua função de promover o pensamento crítico.

Dentre as áreas contempladas na disciplina de História, nossa discussão será pautada na importância do ensino de História Antiga na EPT. Apesar de ser uma das áreas essenciais para a compreensão das origens das civilizações e para a reflexão sobre questões de alteridade que permeiam as relações sociais, ela só passou a ser mais difundida a partir da década de 1940, aqui no Brasil.

Conforme apontam Funari e Carvalho (2007, p.14), foi apenas nas últimas décadas do século XX que a História Antiga começou a expandir-se, inicialmente nas universidades mais tradicionais e, aos poucos, atingindo instituições mais novas. Durante o período da Ditadura Militar houve um crescimento expressivo da área, porém, como afirmado por Funari e Carvalho (2007, p.14) a História Antiga no setor universitário será vista como uma forma de controle ideológico e, assim, será identificada com a chamada “direita” política do país. Dessa forma, houve menos espaço para análises coerentes sobre os processos históricos desse período, levando-a a se pautar num viés extremamente positivista.

O processo de redemocratização brasileira trouxe luz aos pesquisadores que aqui estavam. De acordo com Funari e Carvalho (2007, p.1), nos anos 1980 a produção de pesquisadores em Antiguidade não cessou em acompanhar os avanços da historiografia. Na década de 1990, já se tinha uma nova forma de compreender

a Antiguidade e seus processos históricos, sociais, econômicos e políticos. Segundo os autores,

a partir de meados da década de 1990, com o advento da História Cultural expandindo-se em nível nacional, houve uma multiplicação de Dissertações e Teses influenciadas pelo conceito de representação, o qual, mais tarde, no clarão do século XXI, será articulado à análise do discurso. O respeito pelo trato documental, sua datação e autoria, críticas internas e externas dos discursos, sua linguagem metafórica, enfim, a desconstrução do discurso serão albergados à luz das tropas de reconhecimento da pós-modernidade. (Funari; Carvalho, 2007, p.7)

No entanto, a História Antiga no Brasil, apesar de apresentar um crescimento exponencial nas universidades nas últimas décadas, tem muitos obstáculos a serem transpostos no campo da Educação Básica. Sejam eles de natureza didática, na produção dos livros didáticos, elaboração de propostas curriculares ou na formação dos professores que afetam diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

Um exemplo ocorreu durante os anos de 2015 a 2016 com a elaboração da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, apesar de aguardada por toda a comunidade educacional, sofreu reações contundentes por parte de especialistas da área de História. A primeira versão basicamente “rasgou” a cronologia histórica uma vez que optou pela exclusão de algumas áreas da história europeia (Antiga e Medieval).

Devido a esse fato, especialistas da área de História, principalmente os que contribuem para as áreas excluídas citadas, se manifestaram por meio de inúmeras produções científicas e realizaram um acompanhamento árduo para a modificação da proposta. Além disso, a Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH) se pronunciou quanto a essa primeira versão:

A ausência de referências à História Antiga e à História Medieval foi considerada lacuna inaceitável da Proposta e, não por outra razão, mereceu inúmeras críticas. Não há justificativa plausível para a omissão da História de povos da Antiguidade de diferentes partes do mundo que legaram um patrimônio material e imaterial reverenciado até os dias atuais. O mesmo deve ser dito em relação à História Medieval, tão imprescindível para se compreender modos de vida, ideias e valores que lhe são próprios e para refletir sobre processos de mudanças que ocorreram entre a Antiguidade e a Modernidade. Ao acompanhar e analisar o significado dessas transformações históricas, muitos aspectos, inclusive, poderiam ser explorados para a fundamentação da crítica ao eurocentrismo. (ANPUH, 2016)

Nessa primeira versão da BNCC o ensino de História enfatizou a História do Brasil. Silva (2001), um dos elaboradores da 1ª versão da BNCC explica que a proposta era focar nos povos indígenas e africanos. Segundo Silva (2021), “[...] o Ministério da Educação considerava o nosso trabalho problemático, uma vez que não estaria balizado nos grandes marcos cronológicos da História [...]” (p.198). Além disso, salientou que os elaboradores

[...] tampouco tinham mantido o “pudor” de relegar as populações indígenas e africanas/afrodescendentes a papéis subalternizados, como vinha ocorrendo pelo menos desde meados do século XIX, no Ensino do componente curricular. (Silva, 2021, p.198)

Com isso, muitos historiadores classificaram a proposta como “brasileirônica”. A não aceitação dessa lacuna que seria trazida nesse componente curricular fez com que fosse criada uma “força tarefa” para evidenciar a importância da História Antiga no ensino de História. Como aponta Santos (2009, p.133),

a (não) presença de História Antiga na primeira versão da BNCC intrigou os (as) docentes da área, que reagiram à proposta e passaram a debatê-la a partir de vários meios. (...) O objetivo é tentar compreender

quais justificativas foram apresentadas na ocasião para a permanência de História Antiga em um currículo nacional, o que parece ter sido considerado, uma vez que a área apareceu com maior destaque na segunda versão e foi ainda mais amplamente representada no documento final, apesar deste estar longe de ser o ideal.

À época, as razões para se estudar História Antiga foram elaboradas por especialistas da área e por produções acadêmicas. O principal argumento apresentado foi a possibilidade que os estudantes possuiriam de compreender as noções de alteridade, compreensão daquilo que é diferente da própria realidade e como foram construídas as relações ao longo do tempo.

Logo, o ensino da História Antiga de forma coerente é importante para que sejam evitados também anacronismos e apropriações indevidas. Essa prática muito recorrente na área de História Antiga muitas vezes legitima discriminação e posições no presente, ignorando a complexidade do mundo antigo. Segundo Funari et al (2021, p.117) “O anacronismo constitui meio privilegiado dessa manipulação, na medida em que passado, presente e futuro são misturados, tomando tempos diferentes como iguais”. Assim sendo, a compreensão do anacronismo evita a reprodução de preconceitos e estereótipos nas sociedades atuais.

Dois exemplos trazidos pelo autor nos mostram o quanto os anacronismos podem distorcer completamente o contexto da antiguidade e o quanto pode colaborar para a disseminação de uma História Antiga estereotipada e discriminatória. O primeiro deles é o contexto do racismo. Funari et al (2021) ressalta que na antiguidade não havia nenhum critério racial para justificar a discriminação, perseguição e subordinação das pessoas. A maioria dos critérios eram étnicos.

A segunda problematização remete à questão da subordinação das mulheres. A imagem estereotipada das mulheres gregas como “reclusas e submissas” nada tem a ver com a realidade histórica. As representações artísticas

da época, que podem ser encontradas nos artefatos históricos, revelam que o papel das mulheres daquele período era diverso. Isso contrapõe totalmente a visão simplificada que frequentemente prevalece, sobretudo nos livros didáticos. Segundo Gonçalves e Silva (2001, p.127), ou se tenta abranger de forma panorâmica todas as civilizações antigas orientais e/ou ocidentais ou busca-se aproximar o mundo contemporâneo do passado.

Com isso, segundo as autoras citadas, o ensino de História Antiga vai ocorrendo de forma simplista, assim como a maioria dos livros apresentam simplificações. Segundo elas a função do livro didático é de fato simplificar para que o aluno possa de fato compreender a matéria, porém as simplificações as quais elas se referem dizem respeito àquelas que, com a pretensão de facilitar o processo de ensino/aprendizagem, tratam os conteúdos ensinados com tal negligência que terminam por distorcê-los (Gonçalves; Silva, 2001, p.129).

Apesar dos desafios, a importância do ensino de História Antiga consiste na possibilidade de o educando compreender os processos de alteridade que permeiam as relações sociais. Ademais, esse ensino converge com as bases da Educação Profissional e Tecnológica, uma vez que compreender o outro, a diversidade cultural e o trabalho como construção de toda produção humana colaboraram na construção de uma educação omnilateral que foca em um conhecimento integral do discente.

Assim sendo, a importância do ensino de História Antiga na EPT consiste na reflexão da complexidade das relações humanas, das multiplicidades e diversidades de culturas e identidades que existiram no passado. Esse ensino abordado de modo coerente constitui uma ferramenta fundamental para a promoção da alteridade, desafiando visões simplistas e generalizadas, fomentando assim a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Dante do que foi abordado, fica evidente que a integração das Ciências Humanas, especialmente o ensino de História Antiga na EPT é fundamental para promover o ensino omnilateral. O entendimento sobre a antiguidade bem como as relações de alteridade e as transformações ocorridas nas sociedades ao longo do tempo oferecem um ensino mais contextualizado. A incorporação desses conhecimentos tende a tornar os educandos mais conscientes do seu papel na sociedade e mais preparados criticamente para o mundo do trabalho.

Assim, o fortalecimento do ensino de História antiga na EPT contrapõe-se aos estereótipos e simplificações presentes nos livros didáticos e em algumas abordagens pedagógicas. A compreensão aprofundada dessas civilizações e das suas complexidades possibilita uma reflexão crítica sobre preconceitos e discriminações, disseminados a partir de anacronismos, contribuindo para um ensino coerente.

Outro ponto relevante é a necessidade de discussão sobre o currículo integrado e as práticas pedagógicas no que tange a área de Ciências Humanas, de modo a garantir que a mesma tenha equiparação às das outras áreas. Por conseguinte, a área de Ciências Humanas poderia deixar de ser um espaço de mera transmissão para ser um espaço de integração com outras áreas, possibilitando uma maior participação em projetos desenvolvidos pelos institutos federais.

Por fim, a valorização do ensino de História Antiga, no contexto da EPT, torna-se uma oportunidade de superar os limites do modelo técnico-reducionista vigente. Compreender o passado é importante para identificar tendências e processos que se enraizaram ao longo da história, possibilitando aos estudantes perceberem seu potencial de influenciar e modificar esses acontecimentos.

REFERÊNCIAS

ANPUH – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA. **Manifestação pública da ANPUH sobre a Base Nacional Comum Curricular.** São Paulo, 10 mar. 2016. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3352-manifestacao-publicada-anpuh-sobre-a-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 16 nov. 2023.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CARVALHO, Margarida Maria de; FUNARI, Pedro Paulo A. Os avanços da História Antiga no Brasil: algumas ponderações. **História** (São Paulo), v. 26, p. 14-19, 2007.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado.** São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (orgs.). **Dicionário da educação profissional em saúde.** 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2009. v. 2, p. 408-415.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete; et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz; São Paulo: Expressão Popular, 2012. v. 2, p. 267-274.

FUNARI, Pedro Paulo; et al. **Novos combates pela história:** desafios – ensino. São Paulo: Contexto, 2021.

GONÇALVES, Ana Teresa; SILVA, Gilvan Ventura da. Algumas reflexões sobre os conteúdos de História Antiga nos livros didáticos brasileiros. **História e Ensino**, Londrina, v. 7, p. 123-141, 2001.

GONÇALVES, José da Silva. O silêncio dos (nada) inocentes ou de como um pescador de ilusões sobreviveu à BNCC? In: ZARBATO, Jaqueline Aparecida Martins; RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo (orgs.). **Guerras de narrativas em tempos de crise:** ensino de história, identidades e agenda

democrática. Cáceres: Unemat, 2021. v. 1, p. 190-205.

NUSSBAUM, Martha. *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. Tradução: Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

OLIVEIRA, Pablo Menezes de. Educação e formação humana: o lugar ocupado pelas “Humanas” nos Institutos Federais de Educação Tecnológica. *Debates em Educação*, v. 11, n. 24, p. 600–612, 2019. DOI: 10.28998/2175-6600.2019v11n24p600-612. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/6901>. Acesso em: 20 jul. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. Currículo integrado. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (orgs.). *Dicionário da educação profissional em saúde*. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2009. v. 1, p. 114-124.

SANTOS, Dominique Vieira Coelho dos. O ensino de história antiga no Brasil e o debate da BNCC. *Outros Tempos: Pesquisa em Foco – História*, v. 16, n. 28, p. 128–145, 2019. DOI: 10.18817/ot.v16i28.703. Disponível em: https://outrostempos.uema.br/index.php/outros_tempos_uema/article/view/703. Acesso em: 23 jul. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

SILVA, Semíramis Corsi. Aspectos do ensino de história antiga no Brasil: algumas observações. *Alétheia – Estudos sobre Antiguidade e Medievo*, v. 1, n. 1, 2010.

15

MEMÓRIAS, IDENTIDADES E CULTURAS ESCOLARES: SENTIDOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO DOCUMENTÁRIO JOVENS JORNADAS

Vinícius Felipe Oliveira

Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0272-7348>

Thiago de Faria e Silva

Instituto Federal de Brasília (IFB)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7205-0021>

1. INTRODUÇÃO

Com base no conceito de culturas escolares, o objetivo deste trabalho é analisar as memórias, identidades e relatos dos egressos do ensino médio integrado do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) Campus Patrocínio, a partir da experiência de produção, avaliação e repercussão do documentário Jovens Jornadas no Ensino Médio Integrado¹, realizado como produto educacional do Mestrado ProfEPT².

A Educação Profissional (EP) no Brasil esteve marcada por uma dualidade educacional que contrapôs dois caminhos educacionais em diferentes momentos da história da educação brasileira: um voltado para uma formação instrumental para o mercado de trabalho destinado às classes operárias e outro voltado para uma educação com uma formação geral, baseada no ensino de artes e ciências, reservado às elites e direcionado ao Ensino Superior.

Em resposta a essa dicotomia, no início do século XXI, ganha força o projeto de Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico (EMI) no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ao se proporem em seu cerne a articulação entre trabalho, ciência e cultura, a não diferenciação do trabalho manual e do trabalho intelectual

¹ O documentário está disponível na plataforma YouTube, por meio do endereço <https://www.youtube.com/watch?v=cHGpdffU-Xw>.

² Este trabalho apresenta parte dos resultados alcançados na pesquisa realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal de Brasília, Campus Brasília. A dissertação intitula-se Memórias e culturas escolares do ensino médio integrado: tensões identitárias presentes nas narrativas dos egressos do IFTM Campus Patrocínio.

e a não separação entre a formação profissional e a formação geral.

Nesse contexto, hoje no Brasil, temos uma disputa entre dois caminhos decisivos para a relação entre a Educação Básica e a EPT. Em um dos caminhos, temos as experiências exitosas do EMI da rede federal. Com um aporte considerável de investimentos em sua recente e bem-sucedida história, essa modalidade foi forjada na esteira dos debates pela revogação do Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004) em resposta às críticas ao Decreto nº 2.208/1997 (Brasil, 1997), que havia cindido por completo ensino técnico e o ensino propedêutico. O dispositivo legal de 2004 avançou dentro do possível no debate naquele momento, mas a possibilidade de consolidação da modalidade técnica integrada ao Ensino Médio se deu com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) por meio da Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008) e a incorporação de outras instituições à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPEC).

A partir de então, tanto a expansão da rede federal de EPCT, como sua grande capilaridade nacional e a obrigatoriedade legal de oferta de 50% das vagas em cursos técnicos, prioritariamente na forma integrada, consolidaram no Brasil um locus para a concretização do projeto do Ensino Médio Integrado e um caminho concreto de construção da tão sonhada educação emancipadora, pautada na formação integral, política e omnilateral, capaz de superar o dualismo entre uma educação para as elites e uma educação para os trabalhadores no País.

Por outro caminho decisivo para a relação entre a Educação Básica e a EPT, desde o golpe de 2016, está em curso um processo conturbado e não democrático de reforma do Ensino Médio consolidado parcialmente com a Lei nº 13.415/17 (Brasil, 2017) e sua recente atualização com a Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024), que, após pressões e lutas da sociedade civil, ampliou a formação geral básica

para 2.400 horas, embora a técnica e profissional tenha ficado em 2.100 horas. Apesar dos avanços pontuais, a nova lei de 2024 mantém os itinerários formativos e as fragilidades já iniciadas em 2017. Aprovadas sem o imprescindível debate entre os professores e apoiadas em um discurso demagógico, atreladas a valores estritamente mercadológicos, essas medidas, aliadas ao corte drástico nos investimentos em educação, dificultam a manutenção e a expansão de cursos de formação integrada e a autonomia das instituições. Tudo isso tende a impor barreiras à superação da dualidade estrutural da educação e à concretização dos princípios e das concepções da formação humana e integral proposta pela RFEPCT.

A partir de então, a expansão da rede federal de EPCT, sua grandecapilaridade nacional e a obrigatoriedade legal de oferta de 50% das vagas em cursos técnicos, prioritariamente na forma integrada, consolidou no Brasil um locus para a concretização do projeto do ensino médio integrado e um caminho concreto de construção da tão sonhada educação emancipadora, pautada na formação integral, política e omnilateral, capaz de superar o dualismo entre uma educação para as elites e uma educação para os trabalhadores no país.

Por outro caminho decisivo para a relação entre a Educação Básica e a EPT, desde o golpe de 2016, está em curso um processo conturbado e não democrático de reforma do Ensino Médio consolidado parcialmente com a Lei nº 13.415/17 (Brasil, 2017) e sua recente atualização com a Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024), que, após pressões e lutas da sociedade civil, ampliou a formação geral básica para 2.400 horas, embora a técnica e profissional tenha ficado em 2.100 horas. Apesar dos avanços pontuais, a nova lei de 2024 mantém os itinerários formativos e as fragilidades já iniciadas em 2017. Aprovadas sem o imprescindível debate entre os professores e apoiadas em um discurso demagógico, atreladas a valores

estritamente mercadológicos, essas medidas, aliadas ao corte drástico nos investimentos em educação, dificultam a manutenção e a expansão de cursos de formação integrada e a autonomia das instituições. Tudo isso tende a impor barreiras à superação da dualidade estrutural da educação e à concretização dos princípios e das concepções da formação humana e integral proposta pela RFEPCT.

Como alerta Viñao Frago (1995), as reformas educacionais se sobrepõem e se mesclam num terreno complexo e cheio de conflitos em que coexistem diferentes horizontes para o Ensino Médio do País. Enquanto as escolas particulares seguem o NEM – Novo Ensino Médio à sua maneira, como em outros momentos históricos, garantindo a formação ampla para a manutenção dos privilégios de uma elite, diversas redes estaduais aplicam vorazmente o NEM, reduzindo cargas horárias de disciplinas da formação geral, remanufaturando a dualidade trágica do passado que se repete como farsa em um slogan do “novo” e do “poder de escolha”.

Nesse cenário de incertezas e de disputas políticas, apresenta-se o IFTM - Campus Patrocínio, o qual, a partir de 2014, com a implantação do Ensino Médio Integrado, tornou-se referência na oferta de educação profissional e tecnológica na cidade e na região. Município do Alto Paranaíba mineiro, Patrocínio é historicamente construído pela expansão das atividades agropecuárias, com destaque para a cultura do café de exportação, do qual é um dos maiores produtores³. Tal característica socioeconômica explica uma sociedade profundamente marcada pela segregação social e espacial, pela dominação de grupos oligárquicos, pela destruição ambiental e pela intensa exploração da força de trabalho na cidade e no campo.

³ Dados dos Resultados da Produção Agrícola Municipal - PAM 2020. IBGE. Disponível em https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/2130041f4416ed08ad883c1b74f3155e.pdf.

A criação de três cursos técnicos integrados ao Ensino Médio aumentou consideravelmente o número de alunos da instituição. Atualmente, com quatro cursos e cerca de 350 alunos nessa modalidade (além de outros três cursos de nível superior e uma pós-graduação), a instituição passou a ser vista como uma escola de excelência, ofertante de educação pública de qualidade. Entretanto, a forma como a comunidade acadêmica comprehende a instituição evidencia a variedade de sentidos atribuídos à formação em sua totalidade e diversidade, em especial o EMI.

Assim sendo, a partir da conjuntura de ameaças à concretização dos objetivos da EPT e da necessidade de fortalecimento da formação humana, omnilateral, integrada (Frigotto, 2012; Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2012; Ramos, 2007; Moura, 2007), surgem algumas questões, tornando-se urgente compreender em profundidade o EMI, entre o projetado e o praticado. Nessa direção, lançamos as seguintes questões: quais sentidos e expectativas estão enovelados nesse reconhecimento socialmente difuso de uma escola de excelência e ofertante de uma educação de qualidade? Como egressos e egressas do Campus Patrocínio comprehendem o papel da instituição e do EMI em suas vidas? Qual a importância de dar voz a estudantes e a ex-estudantes? De que maneira essas experiências podem fundamentar a reflexão sobre o EMI projetado e o concretizado na RFEPCT?

2. OUVIR, ANALISAR E INTERPRETAR AS MEMÓRIAS DO EMI

Primeira fase desta pesquisa de mestrado, a revisão de literatura privilegiou o estudo de bases teóricas relacionadas não só aos conceitos de culturas escolares, de memória e de identidade, bem como de documentos institucionais e dispositivos legais. Na segunda etapa, foi proposto um questionário digital, via Google Forms,

aos ex-estudantes dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFTM - Campus Patrocínio, ingressantes a partir de 2014 (ano de inauguração da modalidade na instituição) até o ano de 2021. Tal amostra representa um total de 476 egressas e egressos dos cursos de Administração, Eletrônica e Manutenção e Suporte em Informática. Enviado por e-mail para acesso entre outubro e dezembro de 2022, o questionário propôs nove perguntas estruturadas, de múltipla escolha. As questões convidaram os sujeitos a compartilharem as memórias sobre acontecimentos marcantes e suas impressões sobre o processo de escolha do curso, as perspectivas sobre a formação integrada e a importância da instituição para a comunidade. Das 80 respostas, 38 trouxeram ao final, também, depoimentos e comentários textuais.

Além disso, dentre os respondentes do questionário, foi possível selecionar doze pessoas, entrevistadas entre julho e agosto de 2023, em laboratórios e salas de aulas do IFTM Campus Patrocínio. Os sujeitos foram escolhidos com base em sua trajetória no EMI, na representatividade de grupos diferentes sociais e na participação em atividades e projetos ao longo da formação.

A metodologia utilizada foi a história oral, privilegiando a ressignificação de subjetividades, a revisitação de memórias e a voz ativa dos agentes para contar suas próprias trajetórias. Ela serve à reconstrução de identidades e da reordenação de histórias porque representa a busca de uma memória coletiva partindo das lembranças individuais, suas diferenças e similitudes (Delgado, 2017).

As entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo e forneceram o material para a produção de um produto educacional, o documentário Jovens Jornadas no Ensino Médio Integrado, cuja concepção, produção e avaliação serão detalhadas a seguir. Paralelamente, os relatos foram transcritos, conferidos e preparados para análise,

conforme os direcionamentos de Alberti (2004) em seu Manual de História Oral, para o posterior procedimento de análise.

A fim de se examinar os dados obtidos nos questionários e nas entrevistas, empregou-se a técnica de análise de conteúdo (AC), com respaldo na obra de Bardin (1977), dividida em três etapas: a pré-análise, na qual o material é organizado e são formuladas as hipóteses e os objetivos; a exploração do material, que se refere à fase de aplicação, em que se predominam a codificação e a categorização; e o tratamento de resultados, que, por meio da inferência, conduz à análise e à interpretação. Para auxiliar a aplicação da metodologia, foi utilizado o software Atlas.Ti, ferramenta destinada à análise de dados qualitativos.

Na pré-análise, tanto os dados coletados bem como os textos foram dispostos em pastas separadas no Atlas.Ti consoante a unidade de registro (tabelas, textos) e os depoentes, no qual puderam ser examinados e revistos minuciosamente. Posteriormente, na codificação, os elementos, os temas e os conceitos foram submetidos a correlações norteadas pelos objetivos da pesquisa. Nessa fase, o software assiste o destaque de tópicos, frases e palavras-chave, possibilitando a criação dos códigos e o seu agrupamento.

Esse processo, sem perder de vista os objetivos do trabalho e o embasamento teórico, viabilizou o estabelecimento de categorias para análise dos dados obtidos; agrupamentos, associações, identificações e contextualizações culminam no processo de categorização, na inferência de duas categorias principais, que serão estudadas neste trabalho: Relações entre culturas escolares e lugares de memória na construção de identidades e Percepções sobre o Ensino Médio Integrado enquanto estudante e enquanto egresso.

3. CULTURAS ESCOLARES NO EMI: O DOCUMENTÁRIO JOVENS JORNADAS COMO LUGAR DE MEMÓRIA

Nos mestrados profissionais, a elaboração de um produto educacional visa criar recursos e processos aplicáveis em contextos formais e não-formais de ensino, o que contribui para a resolução do problema de pesquisa ao materializar parte dos resultados obtidos. Neste estudo, desde o início, as bases teórico-metodológicas indicaram a necessidade de um recurso que fosse capaz de promover a discussão sobre as bases teóricas e filosóficas da EPT, como a formação omnilateral (Saviani, 2007; Frigotto, 2012) e o trabalho como princípio educativo (Ramos, 2007; Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012), e, ao mesmo tempo, capaz de estimular a participação dos ex-estudantes com a valorização de suas memórias e identidades por meio de suas vivências, além de captar suas impressões sobre a própria trajetória.

Jovens Jornadas no Ensino Médio Integrado foi produzido a partir das falas dos egressos entrevistados, permeados por imagens dos lugares de memórias por eles mesmos construídos e relembrados. As dificuldades, brincadeiras, viagens, relacionamentos e amadurecimento vão se materializando nos espaços das salas de aula, dos laboratórios, do auditório, do ônibus nas viagens, dos corredores e pátios. As vozes, ora embargadas, ora radiantes, e os ainda muito jovens rostos, reconstroem momentos de um passado recente que continua vivo.

O documentário foi lançado em 17 de outubro de 2023, pelo YouTube, em duas versões: uma com áudio, legendas e interpretação em LIBRAS, garantindo a acessibilidade aos surdos; e, uma versão com audiodescrição, voltadas aos deficientes visuais e portadores de baixa visão⁴.

Junto à publicação do documentário na

⁴ As duas versões do documentário foram publicadas em locais diferentes no Youtube. A versão com audiodescrição estava “linkada” na versão com legenda e vice-versa.

plataforma de vídeos, a divulgação foi feita por e-mail, que continha o instrumento de avaliação do produto educacional. Enviado para toda a comunidade acadêmica do IFTM e propagado por outros meios para diferentes instituições, o questionário obteve 78 respostas, de seis estados diferentes, em sua maioria servidores ligados à educação profissional.

A avaliação teve o objetivo de saber a opinião dos respondentes sobre os aspectos técnicos e sua contribuição para expor as histórias no filme. Buscou-se também avaliar as capacidades de despertar memórias sobre a época de estudantes e de captar os sentimentos dos personagens do documentário.

A maioria dos inquiridos considerou exitosa a proposição no que se refere ao resgate de memórias e sentimentos dos ex-estudantes participantes do documentário. Complementam esses resultados comentários deixados no espaço destinado a sugestões e críticas: “o documentário conseguiu captar as emoções dos egressos que recordam com muito carinho o tempo vivenciado no IFTM (Participante 53 - P-53)”, “foi emocionante assistir às narrativas do que presenciamos diariamente. Foi um trabalho lindo de se ver [...] (P-53)”.

Convidados a avaliar a possível aplicação do documentário como recurso didático, 85,9% dos respondentes concordam totalmente com a possibilidade e 14,1% concordam parcialmente. O resultado demonstra que o filme, ao expor as histórias de pessoas que vivenciaram cada aspecto do EMI, representa a visão de uma realidade passível de ser estudada e exemplificada. As percepções dos egressos sobre integração e acerca das dificuldades inerentes aos conteúdos e avaliações servem não só ao debate de revisões de projetos pedagógicos e outros documentos, bem como ao estudo das culturas e da história da escola.

Os retornos dos espectadores por meio dos questionários tanto conferem ao documentário a

capacidade de estimular a produção voltada à valorização das culturas escolares, das memórias e identidades, bem como possibilitam caracterizar o documentário Jovens Jornadas em si como um lugar de memória. Concordando com Tomain (2009), que se sustenta nas reflexões de Pierre Nora (1993), o registro de memórias e saberes próprios do cotidiano cristalizam a memória coletiva do grupo que compartilha sua percepção. Em outras palavras, além de impedir que memórias sejam esquecidas, possibilita que diferentes sujeitos e grupos se vejam representados naquelas imagens, vozes e emoções.

4. AS EXPERIÊNCIAS DO EMI COMO LUGARES DE MEMÓRIA

A forma como o EMI estrutura-se em relação às cargas horárias ocasiona a permanência do estudante na escola além do tempo destinado às atividades programadas. Isso ocorre devido, principalmente, à configuração em dois turnos, a qual objetiva englobar o grande número de disciplinas. Além disso, o intervalo de almoço e outras pausas, somados a algumas horas depois do fim das aulas, para muitos alunos, são oportunidades de se dedicar aos trabalhos extraclasse, aos projetos de ensino, à pesquisa e à extensão e às monitorias. Os laboratórios e salas de aula ostentam a estrutura física que a maioria não possui em casa. Tudo isso, portanto, transforma a escola no local onde o estudante passa a maior parte do tempo. Todos os dias, professores e colegas são uma companhia recorrente por longos períodos.

Diante desse cenário, deduz-se que a formação dos estudantes ultrapassa as atividades regulares formais. É evidente a influência de acontecimentos corriqueiros na constituição dos estudantes enquanto sujeitos. O convívio com os colegas na maior parte do dia, nas tarefas e até nos momentos de descanso, mostra-se um alicerce para a construção da identidade.

Sobre isso, Ciavatta (2005) caracteriza a escola como um lugar de memória, onde a construção de identidades é um processo dinâmico que se dá ao longo do tempo pelas relações entre os diversos sujeitos sociais. Por isso, a autora aponta para a urgência de se valorizarem as identidades das instituições de Educação Profissional e Tecnológica e de dar voz aos estudantes e demais agentes dessa realidade frente ao cenário de reformas educacionais.

Em muitos relatos, no âmbito desta pesquisa, reforçando o valor das relações interpessoais e a importância do pertencimento aos lugares, destacam-se os termos “família” e “casa” ao se referir aos colegas, professores e funcionários com os quais dividiam o tempo, preenchido por intensos períodos de convívio no Campus. Da mesma maneira, em quase todas as entrevistas, transparece a visão de que seu desenvolvimento foi construído pelas experiências vividas.

O sentimento de pertencimento a um grupo e a um espaço de identificação é traduzido em expressões como “momentos mais marcantes da vida”, “mudança de vida”, “período mais intenso” e culmina, na maioria das vezes, na maneira como rememoram as relações interpessoais. É importante destacar, portanto, a influência de todos os atores e atrizes que compõem a comunidade e contribuem de diversas maneiras em diferentes tempos e espaços do cotidiano.

Na vida escolar, no cotidiano escolar, em sua totalidade, estão contidos os elementos que caracterizam a cultura escolar. Devem ser consideradas, como afirma Julia (2001, p. 11), “[...] as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares”. Por esse motivo, faz mais sentido o uso do conceito no plural: culturas escolares, termo que convida à possibilidade de distinguir uma pluralidade de práticas que constituem o cotidiano das pessoas.

A maneira como os depoimentos reedificam os lugares de memória por meio das situações vividas evidencia o sentimento de pertencimento ao espaço. Assim, “[...] o lugar guarda em si e não fora dele o seu significado e as dimensões do movimento da história em constituição enquanto movimento da vida, possível de ser apreendido pela memória, através dos sentidos [...]” (Carlos, 1997, p. 304). No depoimento a seguir, a participante conta o seu sentimento ao rever a sala de aula que frequentava como estudante:

Eu nunca fui muito de... “Ah, no intervalo tem que sair da sala”. Não, eu gostava de ficar na sala. Ali é um lugar seguro, né? Um lugar confortável. [...] As brincadeiras, né? E eu sinto falta disso, sabe? Porque é um tempo que nunca mais vai voltar (N-02, Eletrônica).

Esses lugares e momentos, então, são caracterizados como terrenos para construção de identidades ao se estruturarem e se materializarem no espaço e no tempo da escola. A esse respeito, D’Alessio (1998, p. 270), tomando como base o conhecimento da noção de espaço de Proust, em Poulet, argumenta que “[...] os estudos de memória respondem a uma necessidade de busca de identidades ameaçadas”. As lembranças, segundo a autora, podem assegurar a estabilidade necessária para que as pessoas construam referenciais que lhes garanta identidades.

Repetidamente, os espaços do Campus Patrocínio aparecem nas narrativas representando o sentimento de pertencimento à instituição. Até o início da pandemia, o Campus não possuía uma área de convivência que abrigasse todo o corpo discente durante os intervalos. Por isso, os estudantes terminavam por almoçar e descansar nos mesmos espaços utilizados para as atividades acadêmicas, tais como as salas de aulas e laboratórios. Esses usos múltiplos dos espaços, por um lado, revelam a precariedade e o ritmo acelerado

da expansão da RFPCT, mas, por outro, terminam por marcar a memória e a identidade da experiência do EMI vivida:

A sala não era só para aula né, mas era para essa interação também. Para organizar alguma coisa de grupo, ou só para conversar mesmo. Comer, [risos] assistir filme, de tudo um pouco... tirar um cochilo... (N-08, ADM).

Mais uma vez, é possível articular os elementos das culturas escolares, o sentimento de pertencer ao lugar, alicerçados no ato de rememorar. Conforme Delgado (2017), a memória é “esteio para as identidades”. Do mesmo modo, afirma, concordando com D’Alessio (1998), que “tempo e espaço têm na memória sua salvação” (Delgado, 2017, p. 52). Assim, recordar os lugares e os momentos do tempo do Ensino Médio permite aos egressos reconstruir sua identidade a partir do autorreconhecimento e da reconstituição de sua própria história como sujeitos.

5. PERCEPÇÃO DOS EGESSOS SOBRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Para confrontar as visões de mundo atuais dos egressos com as concepções da época de estudantes, a investigação, neste momento, visa ao entendimento de como as identidades construídas ao longo da formação influenciam esse fenômeno considerando-se a convergência entre culturas escolares e lugares de memórias.

Certamente, após quase uma década de oferta, em comparação aos ingressantes das primeiras turmas, os interessados em cursar o EMI nos dias atuais dispõem de mais informações antes do ingresso. Porém, de maneira geral, e em especial as primeiras turmas, esse conhecimento era bastante incipiente. No mesmo sentido, as situações e as características que motivaram

o ingresso, na opinião dos inquiridos, nem sempre estão relacionadas aos princípios do EMI como explicitado na Tabela 1.

Tabela 1 - Motivos para ingresso no EMI

Motivos para ingresso no EMI	Quant.
Pela fama e prestígio da instituição na cidade.	80%
Ingressei para me preparar para o ENEM e vestibulares	47,5%
Ingressei para ter oportunidades imediatas no mundo do trabalho	23,8%
Sempre quis estudar em um Instituto Federal, porque já conhecia as características do curso técnico integrado ao ensino médio	23,8%
Sempre desejei fazer o curso na área que escolhi	13,8%
Sofri pressão da família ou grupo social para ingressar no curso	13,8%
Prefiro não responder/Não me lembro.	1,3%
Outro	11,2%

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

O grande número de pessoas que optaram por aspectos como a preparação para vestibulares e o prestígio da instituição demonstra a grande influência que os diferentes grupos sociais têm sobre a vida e as escolhas dos jovens. Da mesma forma, nas falas dos participantes entrevistados, a busca pela formação omnilateral não estava entre os motivos para buscar uma vaga no IFTM. O ensino na instituição se equiparava, na visão de grande parte dos participantes, à preparação para o ENEM que as escolas privadas ofereciam. Ademais, aparece nas histórias o entendimento de que o EMI seria uma oportunidade de adquirir um conhecimento voltado para uma atividade laboral no mundo do trabalho.

Desse modo, a opinião dos egressos após a finalização do curso, naturalmente, é bem diversa em relação àquela que possuíam ao ingressarem. Somente o tempo decorrido durante o curso já serviria de justificativa para o amadurecimento, visto que, transcorridos os três anos dessa fase do ensino, os jovens já se veem saindo da adolescência e adentrando na vida adulta. Para além, na análise dos relatos, ficam evidentes as marcas da formação omnilateral (Frigotto, 2012): as vivências com colegas e professores, as visitas técnicas, as jornadas esportivas, o estágio supervisionado, as horas vagas preenchidas com brincadeiras e muito estudo são reconhecidos pelos estudantes como espaços e tempos de formação e de desenvolvimento, como oportunidades de se explorarem as próprias aptidões e potencialidades (Ramos, 2007). Essas experiências, por outro prisma, são lugares de memória carregados de significados que conviveram no percurso formativo dos estudantes do IFTM Campus Patrocínio. São experiências vivenciadas não somente como técnicos, mas como sujeitos sociais (Dayrell, 2013), conscientes de suas próprias histórias e das transformações de mundo proporcionadas por essa formação.

Assim, com o objetivo de proporcionar uma comparação com as concepções anteriores ao ingresso, a Tabela 2 traz os dados obtidos com a pergunta De que maneira a formação no Ensino Médio Integrado contribuiu para sua vida em todos os aspectos?. A opção que mais recebeu marcações se relaciona ao reconhecimento dos egressos sobre a influência da formação para o amadurecimento e a construção como cidadão, o que revela que a formação recebida no EMI, na percepção dos participantes, supera a preparação para o mundo de trabalho ou para o ingresso no Ensino Superior.

Tabela 2 - Percepções sobre a contribuição do EMI para vida

O EMI e a Formação recebida	Quant.
A vivência no EMI influenciou decisivamente em meu amadurecimento e em minha construção como cidadão.	91,3%
A formação que recebi no EMI foi fundamental para a continuidade dos estudos.	76,3%
Não atuo na área do curso, mas o EMI possibilitou uma base sólida para ingresso no mundo do trabalho.	53,8%
A formação que recebi no EMI é a base da minha vida profissional.	25%
A formação que recebi no EMI não foi importante para minha vida profissional em nenhum aspecto.	0
Prefiro não responder/Não sei.	0
Outro	5%

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Portanto, em sua totalidade, o destaque para a valorização das experiências vividas na instituição e no EMI comprova que a formação omnilateral objetiva a formação do cidadão em todas as dimensões. Pode-se dizer que os jovens participantes desta pesquisa reconhecem a sua formação pessoal e profissional como uma totalidade, valorizando todas as experiências. As histórias contadas demonstram que o EMI é compreendido pelos egressos como um espaço-tempo de formação integral em diferentes aspectos de sua vida.

As histórias compartilhadas pelos participantes nas entrevistas e no documentário Jovens Jornadas validam a análise feita no parágrafo anterior. Após contarem as experiências iniciais e as dificuldades enfrentadas ao longo do curso, egressos e egressas reconhecem que a formação no EMI ultrapassa o treinamento para

vestibulares e a capacitação para uma atividade laboral. A aquisição do hábito de estudar, a busca pela autonomia de resolver problemas por si só e a busca por especialização contínua na profissão são competências consideradas importantes pelos entrevistados.

6. VISÕES SOBRE OS ATAQUES À EPT E A IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA À FORMAÇÃO OMNILATERAL

Declarações como “preparação para o vestibular e para a vida”, “me transformou como pessoa”, “mudou demais a minha vida, minha visão de mundo também”, “[o IF] te ensina no começo, te capacita e te solta para o mundo” e outras no mesmo sentido também aparecem quando os ex-estudantes foram questionados sobre os momentos em que presenciaram cortes de verbas que ameaçaram o funcionamento do IFTM Campus Patrocínio. Além da opinião lógica de que investir em educação é fundamental, os entrevistados expressam a preocupação de se manter a estrutura que o IF disponibiliza.

O ideal da formação omnilateral de proporcionar conhecimento em todas as dimensões do ser humano e de municiar o jovem a entender o mundo à sua volta e a tomar suas próprias decisões (Ramos, 2007) são vistos como uma ameaça por setores conservadores da sociedade. Nesse sentido, como sintetiza um egresso ao refletir sobre sua trajetória, são importantes defender e reafirmar o papel do EMI ao construir uma educação voltada para a formação crítica do cidadão e para a superação do dualismo marcante na história da Educação Profissional:

E aqui é uma escola que não forma só aluno, né? Não forma só um técnico em informática, um técnico em contabilidade, etc. Ele forma a pessoa e os professores têm essa horizontalidade de deixar a gente pensar e começar a enxergar o nosso pensamento, né? [...] (N-06, MSI).

Plenos de carinho e de afetividade, os relatos dos participantes da pesquisa evidenciam o reconhecimento da formação que receberam e do esforço despendido no processo. Mesmo diante das dificuldades relacionadas às longas horas de estudo, à angústia de ser ou não promovido e de apreender os conteúdos e dos consequentes desafios emocionais a que se submeteram, é evidente que o EMI possui uma importância considerável. A defesa do IF como instituição que lhes proporcionou momentos tão intensos e marcantes indica que a formação ofertada ultrapassa a capacitação de técnicos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O considerável número de egressos que participaram da pesquisa reconhecendo a formação recebida como mais ampla, não restrita a uma só característica, demonstra a importância que o EMI e a educação omnilateral representam na vida dos jovens. Porém, não se tem a pretensão de afirmar que a modalidade conseguiu atingir todos os seus objetivos. Mesmo se apresentando como uma esperança em direção à escola que queremos, ainda há muito que se conquistar nessa “travessia” (Moura, 2013; Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2012) no que diz respeito ao acesso universal, à permanência, à inclusão, à gestão democrática e à consolidação enquanto política educacional. Todavia, o Ensino Médio Integrado à EPT carrega em seus princípios o desenvolvimento do estudante em todas as dimensões de sua vida.

A visão de juventude com um constante vir a ser (Dayrell, Carrano, 2003), na qual o presente vivido jamais é valorizado como momento de crescimento e aprendizado, reserva aos jovens uma condição de transitoriedade. Nessas condições, reconhecer como conquista a aquisição de conhecimentos em uma visita técnica, em um projeto artístico ou na convivência com seus pares, conforme percebido na análise das narrativas dos egressos, confere

ao EMI um locus de identidade e autorreconhecimento capaz de solidificar a constituição do jovem estudante como sujeito social.

Produzidas por meio das culturas escolares, as identidades evocam a efetividade, carinho e reconhecimento das vivências e das relações construídas ao longo da formação. Portanto, os relatos dos egressos representam a valorização do EMI e da formação omnilateral. O contraste entre a concepção entre a formação recebida e o entendimento do que poderia ser, gerado antes do ingresso, demonstra que os saberes adquiridos por meio de todas as experiências nem sempre são percebidos pela comunidade, especialmente pelos interessados em pleitear uma vaga na modalidade. Porém, ao final do curso, os jovens percebem a mudança na visão de mundo proporcionada pelo EMI. Por isso, insistimos no fato de que os conhecimentos dos egressos devem ser valorizados e compartilhados.

Araujo (2023), ao examinar projetos pedagógicos de diferentes cursos da RFEPCT ofertados por vários institutos federais do País em um contexto de adequações pós-implantação do “Novo Ensino Médio”, constatou que a grande maioria não aderiu às propostas da reforma. Entretanto, em parte dessas instituições, houve uma redução de cargas horárias da formação geral, sobretudo nas disciplinas de Ciências Humanas e Artes a partir de pressões por uma adequação ao NEM. Essas ameaças seguem em aberto e colocam em risco a formação omnilateral e emancipatória proposta pelo EMI, o que demandam novas pesquisas.

Diante de proposições como o Novo Ensino Médio, não é possível certificar que o caminho do EMI será trilhado sem ameaças à sua existência, pois a realidade aponta que os grupos hegemônicos sempre reivindicam o comando do planejamento dos rumos da educação brasileira. Dessa forma, consolidar a identidade das instituições a partir da valorização das identidades de

todos os atores e atrizes da comunidade acadêmica pode significar o fortalecimento da EPT.

Os dados analisados neste trabalho sobre a reconstrução de identidades e a valorização da memória juntam-se às muitas manifestações recebidas de diferentes formas. Como demonstram os comentários de estudantes, de egressos, de servidores e da comunidade externa nas publicações no YouTube, nas mensagens em resposta aos e-mails de divulgação do questionário e do filme e até mesmo em declarações recebidas pessoalmente e por aplicativos de mensagens, denota-se algo mais que congratulações pelo final de uma etapa.

Ademais, os sentimentos compartilhados, especialmente por servidores e servidoras, estimularam algo mais que o resgate de memórias individuais e nostalgia. Os diversos temas abordados pela visão dos egressos e egressas em Jovens Jornadas mobilizaram colegas a discutirem estratégias para valorizar a memória e a identidade institucional, a se questionarem sobre a vida dos estudantes e a proporem momentos de debates sobre o cotidiano da instituição e sobre o futuro da EPT e do EMI. Isso é demonstrado pelas palavras de um participante da avaliação do documentário: “Jovens Jornadas é um documentário que faz um rebuliço na nossa alma escolar” (P-20). É fundamental, então, entender quem somos, onde estamos e o que precisamos fazer para que a educação que almejamos alcance as juventudes brasileiras de maneira igualitária e transformadora.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 2. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Editora FGV, 236 p., 2004.

ARAUJO, Adilson de Cesar de. Ensino médio integrado ou ensino médio em “migalhas”: a reforma no contexto dos Institutos Federais de Educação. **Formação em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 11, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/720>. Acesso em: 15/05/2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 15 ago. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 15 ago. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 15 ago. 2022.

_____. Casa Civil. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 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] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 15 ago. 2022.

_____. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o Ensino Médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm. Acesso em: 15 ago. 2022.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Labur Edições, 85 p., 2007. Disponível em: http://www.fflch.usp.br/dg/gesp/baixar/O_lugar_no_do_mundo.pdf. Acesso em: 03/06/2009.

CIAVATTA, Maria. Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares

de memória e identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, p. 01-20, 6 dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso em: 1 nov. 2021.

D'ALÉSSIO, Márcia Barbosa Mansor. Intervenções da Memória na Historiografia: identidades, subjetividades, fragmentos, poderes. **Projeto História (17)**, São Paulo: EDUC, 1998.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. [online], n. 24, p. 40-52, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/>. Acesso em: 15 ago. 2022.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo Cesar. Os Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo. [S.l.]: **Em Diálogo**, 2003. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/JOVENS_BRASIL_MEXICO.pdf. Acesso em: 23 ago. 2022.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História Oral**: memória, tempo, identidades. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação omnilateral**. In: CALDART, Roseli et al (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39195>. Acesso em 18 set. 2021.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, 2(23), p. 4-30, 2007. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 1 nov. 2021.

_____. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, 39 (3), p. 705-720, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/c5JHHJqdxTnwWvnGfdkztG/?format=pdf>. Acesso em 1 nov. 2021.

NORA, Pierre. Entre memória e História: a problemática dos lugares. Tradução de Yara Aun Khoury. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1993.

RAMOS, Marise. **Concepção de Ensino Médio Integrado**. Seminário sobre Ensino Médio, realizado pela Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte - Natal, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

TOMAIN, Cassio S. O documentário como chave para a nossa memória afetiva. Intercom - **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 53, 2009. Disponível em: <https://revistas.intercom.org.br/index.php/revistaintercom/article/view/259>. Acesso em: 1 nov. 2021.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 0, p. 63-82, set./dez.1995. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0_06_ANTONIO%20VINAO_FRAGO.pdf. Acesso em: 18 set. 2021.

16

LETRAMENTO DIGITAL EM UM PROJETO DE EXTENSÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: FORMAÇÃO OMNILATERAL EM FOCO

**Marcos Cristhyam de Jesus
Pereira da Cruz Rodrigues**

Instituto Federal de Minas Gerais
(IFMG - Campus Ouro Branco)

<https://orcid.org/0009-0000-3150-5368>

Adilson Ribeiro de Oliveira

Instituto Federal de Minas Gerais
(IFMG - Campus Ouro Branco)

<https://orcid.org/0000-0002-2360-7556>

Kariny Cristina de Souza

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

<https://orcid.org/0000-0001-5486-6115>

1. INTRODUÇÃO

Considerando o Ensino Médio Integrado (EMI) como um campo de formação humana crítica e emancipadora (Ramos, 2017), propomo-nos, neste texto, a refletir sobre o letramento digital na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Sabendo que essa é uma proposta de pesquisa ampla, na tentativa de delimitar o escopo investigativo, elencamos como foco de estudo um projeto de extensão relacionado à leitura e à escrita vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais Campus Ouro Branco (IFMG): o “ConTEXTO: oficina de leitura e produção de textos”.

O “ConTEXTO” é, essencialmente, um projeto de extensão, no qual também são desenvolvidas atividades de pesquisa e de ensino, fundado em 2017 com o propósito de sanar uma demanda local/regional relativa ao desenvolvimento e ao aperfeiçoamento de habilidades para a escrita, priorizando o ensino/aprendizagem da Redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Para atingir esse propósito, os bolsistas e os voluntários (em sua maioria educandos do EMI dos cursos de Administração, de Informática e de Metalurgia) mobilizam recursos didáticos de ensino variados, como aulas (presenciais e/ou a distância), orientação personalizada, produção, leitura e avaliação de textos (ConTEXTO, 2022). Em resumo, no projeto, esses estudantes lidam com diferentes usos da leitura e da escrita escolares, acadêmicos, informacionais e digitais.

Neste capítulo, lançamos um olhar crítico para o

letramento digital no âmbito do “ConTEXTO” na posição de educadores que não somente analisam o projeto a partir de uma perspectiva externa, mas que vivenciam ou que já vivenciaram o fazer extensionista. Assumindo o letramento como uma prática social (Street, 2006), algumas indagações estimularam e direcionaram a idealização e a construção deste trabalho: como se manifestam os eventos e as práticas de letramento digital no projeto “ConTEXTO”? Quais princípios educativos e linguísticos sustentam-nos? Quais as contribuições deles para os jovens extensionistas? Visando a nos aproximar de respostas às perguntas levantadas, buscamos compreender o papel do letramento digital na formação humana omnilateral de estudantes do Ensino Médio Integrado em atividades extensionistas.

Movimentando-nos a partir desse objetivo mais panorâmico, descrevemos os eventos de letramento digital motivados pelo projeto “ConTEXTO”, relatamos crenças, valores, atitudes dos estudantes (bolsistas e voluntários do projeto de extensão) em relação aos eventos mencionados e investigamos como as práticas de letramento digital favorecem o desenvolvimento social e linguístico desses educandos. A presente investigação surgiu na tentativa de contribuir para a produção de conhecimento em uma área ainda pouco explorada. Penha e Almeida (2020, p. 94), por meio de revisão sistemática de literatura, concluíram que “[...] ainda é escassa a produção de pesquisas que envolvem o letramento digital e suas implicações na EPT”.

Para a coleta de dados, selecionamos dez estudantes que atuaram como bolsistas ou voluntários no “ConTEXTO: oficina de leitura e produção de textos” entre os anos 2017 e 2022, de forma aleatória, e os convidamos para participar de entrevista semiestruturada no Google Meet. A bolsista de 2020 foi desconsiderada, pois era uma estudante de graduação. As interações on-line foram organizadas e analisadas adotando-se a técnica de Análise Textual Discursiva (ATD), por meio das seguintes

etapas: (i) unitarização, (ii) categorização, (iii) descrição, (iv) interpretação e (v) produção de metatexto, como sugeridas por Moraes e Galiazzi (2016).

Além da presente Introdução, este capítulo apresenta um Referencial Teórico que, para fins didáticos, foi construído sob a forma de duas seções que discutem, respectivamente, a extensão na Educação Profissional e Tecnológica como uma ferramenta para a emancipação humana e o letramento digital no Ensino Médio Integrado. Após isso, seguem a Metodologia, que descreve brevemente o percurso da investigação, a Análise de Dados e, por fim, as Considerações Finais, levantando-se reflexões, lacunas da investigação e sugestões de pesquisas futuras.

2. EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: OMNILATERALIDADE PARA A EMANCIPAÇÃO HUMANA

A articulação entre educação profissional e ensino médio, no território brasileiro, é caracterizada historicamente pelo dualismo, isto é, por uma lógica educacional segregadora de classes, fundamentada no antagonismo entre atividades manuais/educação técnica e intelectuais/educação geral (Ciavatta; Ramos, 2011). O Ensino Médio Integrado é uma modalidade de ensino que se encontra nesse campo de tensões por ser “[...] um espaço de disputas políticas e ideológicas entre diferentes projetos de sociedade, de ser humano e de educação” (Silva; Souza, 2020, p. 16).

O EMI surge com uma proposta pedagógica que pretende formar a classe trabalhadora e superar o sistema de educação dual (Ramos, 2017), tendo como uma de suas bases conceituais/teóricas, por exemplo, a intitulada formação omnilateral. Ciavatta (2014) expressa que a omnilateralidade refere-se ao desenvolvimento humano amplo, ou seja, em todos os seus aspectos, a saber,

corporais (físico e mental), culturais, políticos, científicos, tecnológicos. Essa é uma forma de emancipação do ser humano que reconhece a complexidade de cada indivíduo em sua totalidade (Della Fonte, 2018).

Abordando o desenvolvimento de alunos em múltiplas dimensões, Coelho (2022) argumenta que as bases teóricas da Educação Profissional e Tecnológica são uma ferramenta para a construção de práticas extensionistas que estimulem uma formação emancipatória e crítica. É fundamental (re)conhecer os princípios que orientam a formação de estudantes no Ensino Médio Integrado, em especial, porque “[...] a extensão é um conceito em construção e que, portanto, permanece em disputa” (Silva, 2020, p. 26). Nesse sentido, os modos de condução de práticas de extensão nessa modalidade de ensino devem ser constantemente problematizados por educadores (no sentido mais global do termo), os quais devem refletir: extensão por quê? para quê? para quem?

Silva (2020) comunica que a história da extensão na universidade brasileira é caracterizada por uma natureza assistencialista, evidenciada pela prestação de cursos (modelo inglês) e de serviços (modelo americano). Esses, por sua vez, são modelos que não dialogam com as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica, já que evidenciam e concretizam o dualismo estrutural no campo educacional, reforçando “[...] no termo ‘extensão’ [...] uma conotação indiscutivelmente mecanicista” (Freire, 2022, p. 26, grifo do autor).

Em adição, compreendemos que esses modelos distanciam-se da omnilateralidade pretendida no Ensino Médio Integrado, visto que - devido à relação hierárquica/vertical estabelecida entre acadêmicos e comunidade - parece prevalecer a visão unilateral do ser humano, a qual “[...] é resultado e, ao mesmo tempo, reproduz a divisão social do trabalho. A separação entre o conceber e o executar de acordo com as classes sociais tende a atar

os indivíduos a funções ligadas ao seu lugar na produção da vida” (Della Fonte, 2014, p. 390). No caso dos modelos de extensão destacados, as atividades intelectuais são restritas ao perímetro dos espaços universitários, e a sociedade é apenas uma mera receptora/consumidora de conhecimentos e de serviços, sem ter a possibilidade de diálogo possível (Silva, 2020).

Em contraste aos modos de extensão inglês e americano, neste estudo, partimos do pressuposto de que “a superação do assistencialismo e da prestação de serviços aponta que a extensão na Educação Profissional e Tecnológica é uma atividade pedagógica que ultrapassa a simples aproximação com a comunidade a fim de disseminar conteúdos [...]” (Oliveira; Costa, 2021, p. 388). A partir desse entendimento, as práticas extensionistas possibilitam aos estudantes e às instituições troca de saberes com a sociedade de forma horizontal/collaborativa (Coelho, 2022). Por essa razão, acreditamos - nos espaços educativos que ofertam o Ensino Médio Integrado - na extensão como um caminho educativo para a concretização da formação omnilateral, integral, politécnica (Rodrigues, 2025).

Pacheco (2015) defende como diretriz para a Educação Profissional e Tecnológica transformadora a extensão como uma prática institucional e pedagógica articuladora de diferentes aspectos da vida, por exemplo, científicos, culturais e tecnológicos, capaz de contribuir para que os estudantes desenvolvam autonomia sobre o próprio pensar. Esse tipo de postura reforça a necessidade de práticas formativas que estimulem a reflexão crítica e a articulação entre saberes diversos. À luz dessa perspectiva, o letramento digital emerge como um componente essencial na formação oferecida pela EPT. Logo, torna-se relevante refletir sobre esse tipo de letramento no Ensino Médio Integrado, procurando-se indícios sobre como leitura e escrita no campo digital podem favorecer o uso crítico e criativo das Tecnologias de Informação e

de Comunicação (TICs), o desenvolvimento da autonomia intelectual e a inserção qualificada dos discentes na sociedade contemporânea.

3. LETRAMENTO DIGITAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: POR UMA AUTONOMIA NA LEITURA E NA ESCRITA

Vivemos em um mundo no qual as Tecnologias de Informação e de Comunicação (TICs) exercem um importante papel em nosso cotidiano pessoal, profissional e escolar/acadêmico, por exemplo. Tendo em vista essa realidade, é fundamental problematizarmos os usos da leitura e da escrita no âmbito digital, compreendendo, especialmente, como eles se manifestam no campo educacional. Assim sendo, partimos de uma questão norteadora para estruturar essa discussão: quais são as diretrizes para o letramento digital no Ensino Médio Integrado? Entender as especificidades dessa modalidade de ensino é uma ação imprescindível para uma prática pedagógica reflexiva, crítica e criativa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) estabelecem, respectivamente, orientações amplas sobre a educação no Brasil e estrutura curricular (conhecimentos e competências) de cada etapa da educação básica. Dada a relevância desses documentos no sistema educacional brasileiro, consideraremos produtivo mapear como os usos da leitura e da escrita são concebidos pelo Estado, tendo em vista o ensino médio, para compreender de que modo os documentos orientam práticas de letramento digital que atendam às especificidades da Educação Profissional e Tecnológica, integrando saberes acadêmicos e práticos.

O Artigo 4º da LDB apresenta uma menção direta à expressão “letramento digital”. O inciso XII indica como dever do Estado em relação à educação escolar pública

a garantia de acesso à educação digital, assegurando “conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à internet em alta velocidade [...]” (Brasil, 1996, p. 3). Além disso, a Lei prevê “[...] o desenvolvimento de competências voltadas ao letramento digital de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas (Brasil, 1996, p. 3).

A Base Nacional Comum Curricular, por sua vez, prevê como diretriz para o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio o trabalho pedagógico com práticas contemporâneas de linguagem características da cultura digital, mencionando expressões, como “mídias”, “redes sociais”, “pós-verdade”, “efeito bolha” (Brasil, 2017). O documento expressa que o processo de ensino/aprendizagem, mais do que estimular o desenvolvimento de habilidades nos estudantes para a verificação crítica de informações, de opiniões e de argumentos, deve valorizar o debate plural e ético de ideias, além de combater os chamados “discursos de ódio” (Brasil, 2017).

Estabelecendo um comparativo entre a BNCC e a LDB, podemos concluir que ambos os documentos asseguram, no plano legal/formal, que leitura e escrita no campo digital são atividades fundamentais para a formação integral dos educandos. Nesta, a ênfase recai sobre aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (Brasil, 1996); naquela, sobre um processo de aprendizagem que seja protagonizado pelos estudantes, em que eles possam lidar com a relação entre teoria e prática a partir de um viés interdisciplinar (Brasil, 2017). Esse olhar para o letramento digital como uma ferramenta educativa/social é crucial. Para Franco e Castanheira (2016, p. 14), “o entendimento de que a escola não pode ficar alheia a essas mudanças leva à defesa de que é necessário explorar novos recursos tecnológicos nos processos de ensino, de maneira a promover a produção e a disseminação de conhecimento”.

Conforme Coscarelli (2019), o letramento digital pode ser interpretado como um grupo de habilidades de cunho linguístico que auxiliam e tornam a comunicação digital possível - quando mobilizado nas escolas, estimula a formação cidadã dos estudantes. No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, esse letramento pode ser visualizado como um dos caminhos possíveis para a formação omnilateral dos alunos. Esse argumento ampara-se na Resolução CNE/CP nº 1/2021 que registra que a formação profissional deve ser integrada à formação geral, articulando trabalho, ciência, tecnologia e cultura, e promovendo o desenvolvimento de competências para a vida pessoal, social e profissional (Brasil, 2021). Diante do exposto, a utilização crítica de tecnologias e da própria linguagem digital é condição basilar para que os educandos atuem, de forma ética, autônoma e criativa, no mundo do trabalho e na sociedade.

Freitas (2010) argumenta que o letramento digital está para além da competência de utilização funcional de tecnologias, já que implica o manuseio crítico desses recursos, considerando a sociedade e a cultura. Em se tratando dos propósitos da Educação Profissional e Tecnológica, defendemos que essa modalidade de ensino tem a responsabilidade de preparar os alunos para o ingresso em diferentes áreas profissionais em que o uso de tecnologias se faça presente, adotando uma abordagem que focalize não apenas aspectos técnicos e tecnológicos, mas também a formação humana dos estudantes (Kleiman; Marques, 2018). Dito isso, na sequência, delinearemos o escopo e o percurso metodológico que empreendemos e analisaremos os dados.

4. METODOLOGIA

Nesta pesquisa, propomos um estudo de caso em educação para lidar com a descrição e a interpretação dos eventos e das práticas de letramento digital

incentivados no projeto de extensão “ConTEXTO: oficina de leitura e produção de textos”¹. De acordo com André (2013, p. 97), “na perspectiva das abordagens qualitativas e no contexto das situações escolares, os estudos de caso [...] possibilitam reconstruir os processos e relações que configuraram a experiência escolar diária”.

Os eventos e as práticas de letramento foram tratados de forma interdependente, sabendo que “[...] são parte de um conjunto de ferramentas conceituais que têm possibilitado compreender de forma mais acurada como se dão os usos sociais da escrita em diferentes contextos sociohistórico e culturais” (Santos, 2011, p. 16-17). As práticas de letramento abarcam aspectos sociais, comportamentais e culturais relativos ao uso da leitura e da escrita (Street, 2006). Já evento de letramento:

[...] é o que podemos observar que as pessoas fazem quando estão usando a escrita e a leitura. Esse conceito engloba as inúmeras atividades em que a modalidade escrita da língua está envolvida, tanto no âmbito formal - eventos constritos por práticas de letramento formalmente institucionalizadas - quanto no que tange às situações mais informais e corriqueiras das vivências dos sujeitos (Pereira; Pinton, 2023, p. 106).

As entrevistas semiestruturadas realizadas com bolsistas e voluntários do Ensino Médio Integrado, pelo Google Meet, foram transcritas². Seguindo-se os ciclos da Análise Textual Discursiva (ATD), as falas foram fragmentadas em trechos (unidades de sentido) que receberam um código alfanumérico. Para simplificar, os participantes foram identificados pelas letras de A a J, seguida pela letra “T”, que significa trecho, acompanhada de um número. Todos os trechos das entrevistas foram

¹ Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFMG, via Plataforma Brasil, CAAE 75802923.9.0000.0293, nº do parecer 6.701.546.

² As normas empregadas na transcrição dos depoimentos obtidos foram as mesmas adotadas por Oliveira (2011) na tese “Processos de referenciamento, emergência de representações sociais e produção de sentido: um olhar sobre percursos interpretativos na atividade de leitura”.

numerados e, posteriormente, selecionamos aqueles que se alinhavam aos objetivos da pesquisa.

Após isso, aquelas unidades que apresentavam afinidade/similaridade semântica foram agrupadas, dando origem às seguintes categorias emergentes: (i) aplicação de conhecimentos adquiridos no curso técnico, (ii) antecipação da escolha profissional, (iii) mudança na relação com tecnologias, redes sociais e internet e (iv) adequação da mensagem e dos conteúdos ao público-alvo. Na sequência, foi elaborado o metatexto que será apresentado na seção seguinte. Moraes (2003) explicita que o metatexto é composto por argumentos que descrevem e interpretam o fenômeno estudado, levando em consideração o corpus de análise e as percepções do pesquisador.

5. ANÁLISE DE DADOS

Neste metatexto, buscamos descrever os eventos de letramento “Interações on-line e produção de dicas de escrita postadas nas redes sociais e no website do projeto” e analisar, a partir dos relatos dos estudantes (bolsistas e voluntários) que atuaram no “ConTEXTO: oficina de leitura e produção de textos”, de que maneira esses eventos favorecem o desenvolvimento social e linguístico dos jovens extensionistas, orientando-nos pela compreensão do papel do letramento digital na formação humana omnilateral de estudantes do Ensino Médio Integrado em atividades extensionistas. Em resumo, esses eventos possibilitam à equipe do projeto aplicar conhecimentos técnicos e propedêuticos, vivenciar experiências profissionais antecipadamente, além de desenvolver novas compreensões sobre tecnologias, redes sociais, internet e comunicação no meio digital.

A criação do website do “ConTEXTO” se deu no ano de 2017. Nesse momento, a então bolsista (estudante do curso de Informática do Ensino Médio Integrado

do IFMG Campus Ouro Branco) pôde empregar seus conhecimentos teóricos de maneira prática no processo de desenvolvimento do site. A estudante afirmou que o coordenador do projeto de extensão tinha o interesse de construir um site ou um aplicativo no qual fosse possível que as comunidades interna (estudantes do EMI do IFMG Ouro Branco) e externa (demais estudantes e interessados) pudessem enviar as redações modelo Enem e receber a correção por meio da emissão de uma vista pedagógica. Nas palavras da aluna:

Acho que partiu muito de mim criar o site ali no último ano do ensino médio. **A gente tinha o TCC -- um projeto final -- e a gente precisava escolher um tema pra gente aplicar coisa que aqui a gente tinha aprendido** (B.T56).

O relato é um indicativo de que, apesar de o “ConTEXTO” incentivar eventos de letramento com foco na leitura e na escrita e ênfase no ensino/aprendizagem da Redação do Enem, os bolsistas e os voluntários do EMI também mobilizam conhecimentos adquiridos nas disciplinas técnicas, tendo a possibilidade de articular teoria e prática de modo interdisciplinar. Notamos, aqui, ancorados nas bases teóricas e conceituais da Educação Profissional e Tecnológica, elementos estruturantes da intitulada formação omnilateral, já que é preciso integrar formação geral e profissional e dialogar tecnologia, ciência, trabalho e cultura, a fim de preparar os alunos para a vida no mundo do trabalho e na sociedade (Brasil, 2021).

Por meio das experiências vivenciadas nas interações on-line e na produção de dicas de escrita postadas nas redes sociais e no website do “ConTEXTO”, dois ex-bolsistas do projeto, durante a entrevista, comentaram que puderam exercer atividades/funções características do campo profissional que pretendiam ingressar posteriormente no ensino superior. Nesse sentido, para representar o argumento, seguem as falas dos Estudantes C e G:

Eu acho que::: o projeto como um todo, né, e essa habilidade tecnológica ela já vai ali -- como se diz -- me antecipando para o que eu viria a ser mais a frente como profissional licenciado em Letras (C.T57).

Eu sempre gostei muito de **criação de conteúdo**, mas, igual eu te falei, foi **um teste mesmo pra eu poder entrar na faculdade tranquila, pra ver se realmente eu gostava daquilo** (G.T59).

Os trechos selecionados representam a função das vivências digitais/tecnológicas com leitura e escrita no desenvolvimento profissional e na preparação desses alunos para o mundo do trabalho, o qual, atualmente, demanda o conhecimento e o manuseio de Tecnologias de Informação e de Comunicação (TICs). Podemos defender que tais experiências são indispensáveis para uma existência ativa no mundo contemporâneo, dado que, para Coscarelli (2019, p. 65), “o cidadão precisa ser e estar preparado para lidar com os ambientes digitais seja para lazer, seja para trabalho, em instâncias públicas e privadas”.

Argumentamos que, além da aprendizagem de aspectos estruturais, linguísticos e argumentativos característicos da Redação do Enem, por meio dos eventos de letramento digital motivados pelo “ConTEXTO”, os educandos do Ensino Médio Integrado (bolsistas e voluntários), na interação direta e frequente com o website e com as redes sociais, ressignificam a forma como interpretam o mundo, desenvolvendo olhares críticos sobre ferramentas sociais, como tecnologia, internet e redes sociais, por exemplo. As falas das Estudantes F e H explicitam essa percepção:

[...] eu sinto que::: me ajudou a tirar a questão de::: superficialidade da internet propriamente dito, ir além, ver como ela tem outros papéis fundamentais em outros setores da sociedade (F.T58).

[...] antes, eu tinha bastante dificuldade também com essas coisas tecnológicas, então eu acho que::: me

ajudou bastante sobre isso (H.T62).

Os relatos demonstram que a leitura e a escrita digitais, no âmbito do projeto de extensão analisado, oportunizam aos estudantes uma relação com as tecnologias que está para além de um viés simplesmente mecânico e instrumental. Esses jovens extensionistas se assumem como sujeitos críticos no mundo digital. Acreditamos que esses depoimentos articulam-se com o posicionamento de Freitas (2010, p. 338) ao explicitar que “ser letrado digital inclui, além do conhecimento funcional sobre o uso da tecnologia possibilitada pelo computador, um conhecimento crítico desse uso. Assim, tornar-se digitalmente letrado significa aprender um novo tipo de discurso [...]”.

Em adição, os ex-bolsistas e os ex-voluntários do “ConTEXTO” compartilharam nas entrevistas semiestruturadas que, quando produziam conteúdo para postar no website e nas redes sociais do projeto, tinham o cuidado de adequar a mensagem, conforme as características do público-alvo do projeto: em sua maioria jovens que se preparam para a escrita do texto dissertativo-argumentativo em prosa no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Os estudantes ressaltaram que a linguagem devia ser democrática, simples, objetiva, e a estética das artes visuais agradável/atrativa, como podemos notar nas falas das Estudantes F e G:

[...] a gente tem a língua falada, que todo mundo consegue se entender, mas a questão robusta da língua portuguesa é muito elitizada. Então, eu quero passar isso pro pessoal, mas eu também não quero passar isso como se fosse algo muito distante da realidade deles, sabe? (F.T68).

[...] a gente sempre buscava trazer textos escritos de acordo com a norma-padrão, mas trazendo mais brincadeiras, um tom mais descontraído. E, no quesito visual, eu também buscava trazer imagens atrativas (G.T69).

Salientamos, com base nos trechos, que leitura e escrita na comunicação entre a equipe do projeto de extensão e as comunidades interna e externa, via redes sociais, exigem dos bolsistas e dos voluntários flexibilidade no que se refere ao uso da língua/linguagem. Os estudantes extensionistas utilizam a norma-padrão da língua portuguesa, porém adotam uma postura mais leve e didática para se aproximarem do público-alvo e compartilharem conhecimentos. Entendemos que esse tipo de experiência com práticas de letramento digital é produtiva para os jovens, visto que favorece “[...] o domínio das linguagens digitais de forma que os sujeitos possam integrá-las nas suas práticas sociais de maneira consciente, criativa e crítica” (Penha; Almeida, 2020, p. 94).

Portanto, os eventos de letramento “Interações on-line e produção de dicas de escrita postadas nas redes sociais e no website do projeto” são fundamentais para que os bolsistas e os voluntários (estudantes do EMI) desenvolvam conhecimentos, habilidades e atitudes para interação na esfera digital. Por meio deles, percebemos que a equipe do “ConTEXTO” vivencia situações que envolvem o uso de TICs e se prepara para a vida profissional e cidadã. Esses discentes, quando geram conteúdo para as redes sociais e se comunicam por meio delas, lidam com a fluidez da linguagem/língua, adaptando-se conforme o canal e o público.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa abordou o letramento digital na Educação Profissional e Tecnológica a partir da análise dos eventos de letramento estimulados pelo projeto de extensão “ConTEXTO: oficina de leitura e produção de textos”, do qual fazem parte estudantes do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais Campus Ouro Branco. Ao longo do capítulo, pudemos observar que é relevante que

educadores do EMI problematizem a extensão no âmbito educacional, entendo “por quê? para quê? para quem?”. Esse exercício reflexivo é essencial, já que, como apontado, tanto essa modalidade de ensino quanto a extensão são áreas que, historicamente, são caracterizadas por conflitos e disputas sociais, ideológicas, políticas.

Defendemos - como educadores comprometidos com um fazer educativo verdadeiramente alinhado às bases conceituais e teóricas da EPT - práticas de extensão para o Ensino Médio Integrado que se distanciem dos modelos inglês e americano. Nesse sentido, reforçamos a importância de a extensão ser interpretada como uma ponte de diálogo entre aqueles que estão presentes nos espaços acadêmicos e aqueles que não estão - somente assim, será possível a troca de conhecimentos, respeitando saberes, vivências, experiências, crenças e valores plurais.

Compreendemos que os eventos de letramento digital analisados (Interações on-line e Produção de dicas de escrita postadas nas redes sociais e no website do projeto), no âmbito do “ConTEXTO: oficina de leitura e produção de textos”, estimulam a formação omnilateral dos estudantes do Ensino Médio Integrado (bolsistas e voluntários do projeto de extensão), contribuindo no processo de preparação desses educandos para o mundo do trabalho e para a sociedade contemporânea de modo emancipatório. Isso se justifica, pois esses alunos mobilizam práticas de letramento que pressupõem a articulação entre diferentes saberes (teóricos/práticos, técnicos/propedêuticos) e que valorizam a dimensão tecnológica.

No envolvimento com os usos da leitura e da escrita digitais, os jovens extensionistas desenvolvem-se social e linguisticamente. Esse processo se dá de forma articulada, haja vista que a equipe adequa a forma de comunicação (língua/línguagem) a partir do canal de comunicação e do público com quem interage. Além disso, percebemos mudanças nas crenças, nos valores e

nas atitudes dos estudantes em relação ao letramento digital e a todos os aspectos que nele estão incluídos. Dizemos isso, porque os discentes entrevistados mencionaram que tiveram a relação com tecnologias, redes sociais e internet ressignificada tanto do ponto de vista instrumental (habilidades) quanto do ponto de vista crítico/reflexivo (conhecimentos).

Diante do exposto, o letramento digital apresenta-se como um potencial caminho para a formação omnilateral de estudantes do Ensino Médio Integrado que se envolvem em projetos de extensão com foco na leitura e na escrita. Para que isso efetivamente ocorra, as práticas e os eventos de letramento devem levar os educandos extensionistas a refletirem sobre as Tecnologias de Informação e de Comunicação (TICs) e sobre as próprias redes sociais, superando o viés instrumental, mecânico e funcional – que é sim relevante -, mas propondo uma abordagem mais social que evidencie o papel das tecnologias e das redes na sociedade e no mundo do trabalho.

Esta investigação foi conduzida por nós a partir de uma abordagem crítica e alinhada aos princípios da EPT. Consideramos que essa escolha possibilitou uma leitura mais acurada e humana dos dados coletados, visto que nos aproximamos das práticas de leitura e de escrita dos participantes por meio dos discursos de ex-bolsistas e de ex-voluntários do EMI do projeto de extensão em voga. Para uma interpretação mais detalhada dos eventos selecionados, sugerimos para pesquisas futuras a análise de publicações que esses alunos realizaram nas redes sociais (Instagram) e no website, bem como dos Relatórios Finais apresentados ao Programa Institucional de Bolsas de Extensão Júnior (Pibex Jr).

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22,

n. 40, 95-103, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. 34 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. 595 p.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Resolução CNE/CP N°1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2021. 19 p.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2011.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral: por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187 – 205, 2014.

COELHO, Sandra Aparecida Pinheiro. **A extensão no Ensino Médio Integrado:** desafios da sua consolidação no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais - Campus Rio Pomba. 2022, 117 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, Campus Rio Pomba, Rio Pomba, 2022. Disponível em: <https://obsprofept.midi.upt.ifrn.edu.br/>. Acesso em: 7 jul. 2025.

ConTEXTO. **Relatório final do projeto de extensão “ConTEXTO: oficina de leitura e produção de textos”.** Ouro Branco: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - Campus Ouro Branco. 2022. 25 p. Relatório.

COSCARELLI, Carla Viana. Multiletramentos e empoderamento na educação. In: FERRAZ, Obdália. **Educação, (multi)letramentos e tecnologias:** tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 61-77.

DELLA FONTE, Sandra Soares. A formação humana em debate. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 379-395, 2014.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Formação no e para o trabalho. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [s.l.], v. 2, n. 2, p. 6-19, 2018.

FRANCO, Raquel Aparecida Soares Reis; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Práticas de letramento acadêmico no Facebook. **Ilha do Desterro**,

Florianópolis, v. 69, n. 3, p. 13-28, 2016.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução: Rosiska Darcy de Oliveira. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022. 128 p.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, 2010.

KLEIMAN, Angela Bustos; MARQUES, Ivoneide Bezerra de Araújo Santos. Letramentos e tecnologias digitais na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, [s.l.], v. 2, p. 1-20, 2018.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, [s.l.], v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. 264 p.

OLIVEIRA, Adilson Ribeiro de. **Processos de referenciação, emergências de representações sociais e produção de sentido**: um olhar sobre percursos interpretativos na atividade de leitura. 2011. 264 p. Tese (Doutorado Programa de Pós-Graduação em Letras). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

OLIVEIRA, João Paulo de; COSTA, Conceição Leal da. Jovens e desenvolvimento de projetos de extensão no Ensino Médio Integrado: práticas pedagógicas por uma educação para a cidadania social. **Revista Humanidades e Inovação**, [s.l.], v. 8, n. 53, p. 381-396, 2021.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais**: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015. 67 p.

PENHA, Jonas Marques da; ALMEIDA, Larissa Germana Martins de. Cibercultura e Educação Profissional e Tecnológica: letramento digital como potencialidade no Ensino Médio Integrado. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [s.l.], v. 4, n. 2, p. 80-97, 2020.

PEREIRA, Gabriela Eckert.; PINTON, Francieli Matzenbacher. Eventos e práticas de letramentos em um curso técnico em mecânica integrado ao ensino médio: reflexões e desafios. **ReVEL**, [s.l.], v. 21, n. 40, p. 100-122, 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **Educação Profissional e**

Tecnológica em Revista, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 27-49, 2017.

RODRIGUES, Marcos Cristhyam de Jesus Pereira da Cruz. **Letramentos e formação humana integral em práticas extensionistas na Educação Profissional e Tecnológica**: um estudo de caso. 2025, 132 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, Campus Ouro Branco, Ouro Branco, 2025.

SANTOS, Roberta Lira dos. **Práticas e eventos de letramento**: um estudo sobre os usos sociais da escrita de jovens em meios populares. 2011, 133p. Dissertação (Mestrado Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

SILVA, Wagner Pires da. Extensão universitária: um conceito em construção. **Revista Extensão & Sociedade**, [s.l.], p. 21-32, 2020.

SILVA, Priscila Tiziana Seabra Marques da; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Docência no Ensino Médio Integrado: compromisso com as demandas do mercado ou com a formação humana integral? **Revista Humanidades e Inovação**, [s.l.], v. 7, n. 11, p. 10-20, 2020.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Tradução: Marcos Bagno. **Filologia e linguística portuguesa**, [s.l.], n. 8, p. 465-488, 2006.

17

O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO MÉDIO INTEGRADO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COMPARATIVO DE DIMENSÕES BRASIL E IFPA CAMPUS BELÉM

Murilo Pierre Tovany Fernandes

Instituto Federal do Pará (IFPA) Campus Belém

Orcid: 0009-0003-0861-1105

Haroldo de Vasconcelos Bentes

Instituto Federal do Pará (IFPA) Campus Belém

Orcid: 0000-0001-6919-2360

1. INTRODUÇÃO

Em um cenário educacional cada vez mais voltado para a inserção qualificada no mercado de trabalho, os cursos técnicos integrados ao ensino médio consolidam-se como espaços de formação fundamental. Tendo em vista isto, a base curricular estágio surge como uma etapa essencial para a consolidação da aprendizagem, esta possibilita ao estudante vivenciar na prática os conhecimentos adquiridos em sala de aula, e também favorece o desenvolvimento de habilidades profissionais e sociais.

Apesar da sua importância, o acesso ao estágio ainda apresenta desafios, tanto em nível nacional quanto nas instituições públicas de ensino, como é o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) Campus Belém. Além disso, questões relacionadas à regulamentação da prática, áreas de maior inserção e os impactos reais dessa vivência no contexto estudantil dos discentes merecem atenção.

A partir disso, e considerando que este trabalho resultou de um Projeto de Iniciação Científica & Educação Tecnológica no Ensino Médio Integrado no IFPA Campus Belém, cadastrado na Diretoria de Extensão, que objetiva, desde 2009, elevar o processo de escolarização dos alunos (as) do Ensino Médio Integrado (EMI), por meio de práticas/ações interdisciplinares com a iniciação científica (IC) e a Educação Tecnológica (ET), aproximando os saberes da Filosofia (propedêuticas), e os fundamentos técnico-científicos da formação profissional técnica de nível médio.

Assim, tem-se a Filosofia como “um princípio

mediador de comunicação entre as diferentes disciplinas, como elemento teórico-metodológico da diferença e da criatividade" (Etges, 1993, p. 18). Na versão de 2025/1 o projeto amplificou as parcerias interdisciplinares dentro e fora do IFPA Campus Belém, com o protagonismo dos alunos(as) dos cursos de: Desenvolvimento de Sistemas, Eletrônica, Eletrotécnica, Química e Telecomunicações, na disciplina Filosofia III. Em suma, o projeto buscou contribuir com os alunos (as) na transição da Educação Básica ao Ensino Superior, na altura da Política Profissional e Tecnológica de nível médio na Rede de Educação Profissional e Tecnológica do Brasil.

Feita a devida contextualização, retorna-se ao objeto central deste artigo, o estágio e, no limiar do objetivo, analisou as contribuições do estágio no desenvolvimento profissional dos estudantes do Ensino Médio Integrado, por meio de pesquisa comparada e exploratória, baseada em dados documentais de instituições e órgãos regentes e divulgadores de levantamentos estatísticos, nível Brasil e dados do IFPA Campus Belém, estes últimos, fornecidos pelo relatório de pós-doutoramento do pesquisador Bentes (2019), com o título: As assimetrias entre o currículo planejado e o executado na educação profissional secundário no Brasil e em Portugal. Como ferramentas de pesquisa foram utilizados os motores de busca Google, Google Scholar, SciELO e RBEPT. As buscas foram feitas utilizando termos como 'Estágio no Ensino Médio', 'Estágio supervisionado', 'Habilidades desenvolvidas no estágio' e 'Ensino médio'.

Este trabalho teve como questão problema: qual a contribuição do estágio para o desenvolvimento profissional dos alunos no Ensino Médio Integrado no IFPA Campus Belém? A pesquisa foi estruturada em quatro eixos principais: os desafios de acesso ao estágio, aplicação da Lei nº 11.788/2008, a predominância de áreas de atuação no IFPA Campus Belém em comparação ao cenário nacional, e os impactos da experiência de estágio

no desenvolvimento profissional dos estudantes.

Aprofundando-se nos eixos principais do estudo, observam-se objetivos específicos implicados nos eixos referidos. Na análise dos desafios de acesso ao estágio, destacar os entraves no acesso a estágios no Brasil. No eixo da análise da Lei nº 11.788/2008, a compreensão do propósito da lei e, verifica-se que a legislação assegura o exercício profissional aos estagiários. Já no eixo da análise das áreas de atuação, destacar áreas predominantes de estágio nas dimensões Brasil e IFPA Campus Belém. Por fim, no âmbito do estudo de impactos da experiência de estágio, analisa-se e, destaca-se de que maneira tais experiências influenciam na formação dos discentes.

2. REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO

2.1 ACESSO E DESAFIOS NO ESTÁGIO

2.1.1 BARREIRAS COMUNS NO BRASIL PARA O ACESSO A ESTÁGIOS

Muitos obstáculos estruturais ainda dificultam o acesso de estudantes brasileiros às oportunidades de estágio, incluindo os jovens do Ensino Médio Técnico. Segundo a Associação Brasileira de Estágios (ABRES), embora existam mais de 20 milhões de estudantes aptos a estagiar no país, apenas cerca de 5,48% deles participam efetivamente de programas de estágio, o que nos revela uma lacuna entre oferta e demanda (ABRES, 2025).

Segue abaixo o quadro 1, com estatísticas levantadas pelo ABRES no ano de 2024 sobre o número de estagiários brasileiros:

Quadro 1: Estatísticas de estagiários Brasileiros

	Alunos: Médio e Médio técnico	Estagiários: Médio e Médio técnico	Alunos: Superior	Estagiários: Superior
	%Alunos	%Estagiários	%Alunos	%Estagiários
Norte	904.699 (8,96%)	5.867 (2,22%)	847.230 (8,49%)	22.293 (2,67%)
Nordeste	2.873.040 (28,47%)	33.440 (12,67%)	2.119.165 (21,25%)	63.695 (7,62%)
Centro-Oeste	688.825 (6,82%)	16.427 (6,22%)	887.634 (8,00%)	49.364 (5,90%)
Sudeste	4.234.277 (41,96%)	149.600 (56,67%)	4.380.213 (43,92%)	501.600 (60,00%)
Sul	1.389.727 (13,77%)	58.667 (22,22%)	1.739.758 (17,44%)	199.048 (23,81%)
	10.090.568 (100%)	264.000 (100%)	9.976.782 (100%)	836.000 (100%)

Fonte: ABRES, 2025.

Disponível em: <https://abres.org.br/estatisticas/>. Acesso em: 26 de jun. 2025.

Entre os principais entraves, destaca-se a alta concorrência por vagas, ocasionada pelo aumento do acesso ao ensino superior. Como explica a gerente de projetos da Companhia de Estágios, “o número de candidatos às mesmas oportunidades cresceu significativamente, tornando o mercado cada vez mais competitivo, especialmente em empresas renomadas” (Jéssica Gondim - ABRES, 2025, p. 2). Além disso, em uma pesquisa com alunos do IF Sudeste MG – Campus Rio Pomba, Castro & Souza (2024), observaram que grande parte dessas barreiras vai além da falta de vagas, envolvendo também o desconhecimento dos alunos sobre o caráter formativo do estágio.

Nesse contexto, o Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE) aponta que a maioria das oportunidades de estágio está concentrada nas regiões Sudeste e Sul, o que limita o acesso de estudantes de outras áreas, como Norte e Nordeste, que enfrentam barreiras logísticas e menor oferta de vagas (CIEE, 2024).

Outro fator a se citar é a exigência de experiência prévia, mesmo em vagas de estágio, o que cria um paradoxo: o estudante precisa de experiência para conseguir um estágio, mas o estágio deveria justamente ser sua primeira experiência. Essa contradição é apontada como um dos principais motivos de frustração entre os jovens, como mostra uma reportagem da Revista Veja,

que destaca que 77% dos jovens consideram a falta de experiência um dos maiores obstáculos para ingressar no mercado de trabalho (Veja, 2018).

Por fim, a falta de parceria entre as instituições de ensino e o setor produtivo também afeta a eficácia dos programas de estágio. Como destaca o relatório “Empregabilidade Jovem” do CIEE, ainda são muitos os desafios para garantir que o estágio cumpra seu papel formativo, especialmente diante da informalidade e da ausência de acompanhamento pedagógico adequado (CIEE, 2024).

2.1.2 BARREIRAS IDENTIFICADAS NO IFPA CAMPUS BELÉM

No IFPA Campus Belém, as barreiras para o acesso ao estágio estão mais ligadas à desconexão entre o currículo planejado e o executado, à falta de ligação entre teoria e prática e à ausência de apoio da instituição para aproximar os estudantes das empresas. Segundo o relatório de pós-doutorado de Bentes (2019), a maior dificuldade enfrentada pelos alunos é a falta de meios organizados que conectem o que eles aprendem no curso com experiências práticas de trabalho. O estudo mostrou que, mesmo interessados e engajados com as aulas, muitos sentem dificuldade em enxergar a aplicação prática desses conhecimentos no mercado de trabalho. E, muitos deles relataram frustração com a escassez de vagas de estágio que realmente combine com a formação técnica, especialmente nas áreas de Eletrotécnica, Química e Design, que foram as mais mencionadas nas entrevistas.

2.2 REGULAMENTAÇÃO

A regulamentação do estágio no Brasil é definida pela Lei nº 11.788/2008, sancionada em 25 de setembro

de 2008, ela possui o objetivo de garantir que o estágio cumpra sua função educativa e não seja confundido com vínculo formal de emprego. De acordo com o 1º artigo da lei, o estágio é um “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular” (BRASIL, 2008, Artigo 1º), em diferentes níveis de ensino, incluindo o médio técnico e a educação profissional.

A legislação estabelece critérios claros para a validade do estágio, como a obrigação de um termo de compromisso entre o estudante, a instituição de ensino e a parte contratante, além do acompanhamento por um professor orientador e um supervisor da empresa. Esses requisitos visam garantir que o estágio seja uma extensão do processo formativo, e não apenas uma forma de contratação informal. Porém, Silva & Marcusso (2022) revelam que 93,3% dos alunos entrevistados do Ensino Médio Integrado desconhecem a Lei 11.788/2008 e 86,7% nem sequer conhecem as normas internas de estágio do IF. O que acaba por evidenciar falhas na difusão e no entendimento desse recurso para os discentes.

Segundo uma análise publicada no portal Jus.com.br, a lei busca reforçar o caráter educacional do estágio e estabelecer mecanismos de controle sobre essa atividade, evitando que ele seja usado como substituição de empregos formais ou precarização do trabalho juvenil (Conceição et al., 2008). A mesma fonte destaca que a preocupação central da legislação é ressaltar o caráter pedagógico do estágio, integrando-o ao projeto pedagógico do curso e a formação do estudante.

Complementando essa análise, o estudo de Silva et al. (2025) evidencia que, mesmo com os avanços proporcionados pela Lei nº 11.788/2008, ainda existem obstáculos na prática dos estágios na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O estudo revela entraves como a falta de estrutura organizacional nas instituições,

a fragilidade da comunicação sobre direitos e deveres dos estagiários e a descaracterização do estágio como parte pertencente ao processo formativo. Com isso, muitos discentes acabam enxergando o estágio apenas como uma exigência burocrática, e não como uma experiência educativa. Essas observações mostram que, para que o estágio cumpra verdadeiramente seu papel pedagógico, é preciso um maior comprometimento institucional e uma maior integração entre teoria, prática e acompanhamento pedagógico.

2.3 ÁREAS DE ATUAÇÃO

2.3.1 ÁREAS PREDOMINANTES NO IFPA CAMPUS BELÉM

A partir da análise qualitativa realizada no relatório de pós-doutorado de Bentes (2019), foram destacados quatro cursos no IFPA Campus Belém pela organização do currículo e incentivo à participação dos alunos nos estágios, os cursos destacados foram: Design, Informática, Química e Eletrotécnica. Esses cursos mostraram uma boa relação entre teoria e prática, sendo bem mencionados por professores e estudantes nas entrevistas realizadas.

O curso de Design, por exemplo, lidera a percepção dos professores quanto à qualidade da estrutura curricular, representando 43,89% das menções. Em seguida, aparecem Eletrotécnica (31,45%), Informática (24,94%) e Química (20,31%). Do ponto de vista dos discentes, destacam-se Química (18,21%) e Informática (17,48%), seguidos de Eletrotécnica (16,16%) e Design (6,10%).

Esses dados **evidenciam** que os cursos mencionados não apenas concentram maior participação em iniciativas de estágio, mas também contam com currículos que favorecem a interdisciplinaridade e a aplicação prática do conhecimento. Isso se reflete em maiores taxas de engajamento em atividades práticas e

em expectativas mais positivas para a empregabilidade futura.

2.3.2 ÁREAS PREDOMINANTES NO BRASIL

A distribuição das vagas de estágio no Brasil em 2025 tem destaque relacionado à áreas como administração, direito, educação e tecnologia. De acordo com matéria publicada no portal DOL (Diário Online), baseada em levantamento da Super Estágios, o país ultrapassou a marca de 11 mil vagas de estágio abertas no primeiro semestre do ano, com destaque para os cursos de Administração, Direito, Pedagogia, Engenharia e Tecnologia da Informação (DOL, 2025).

Essa tendência também foi identificada em um levantamento publicado pelo JC Concursos, que aponta o crescimento contínuo da demanda por estagiários em setores técnico-científicos. As áreas de Engenharia, Agronomia, Química, Comunicação e Marketing têm registrado expansão no número de ofertas, acompanhando transformações econômicas e digitais no país. O mesmo levantamento mostra que o mercado de estágios cresceu 37% em 2024 e mantém perspectiva de alta para 2025, impulsionada principalmente pelos setores de tecnologia, serviços e produção científica (JC Concursos, 2025). Essa valorização dos setores técnico-científicos também foi apontada por Zóffoli & Souza (2024), que destacam a importância de alinhar as experiências de estágio aos fundamentos científicos da área, promovendo uma formação crítica e integrada ao mundo do trabalho.

2.4 IMPACTOS DO ESTÁGIO NO CONTEXTO ESTUDANTIL

2.4.1 HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS EM ESTUDANTES BRASILEIROS

O estágio é uma grande oportunidade para que

os estudantes coloquem em prática o que aprenderam na teoria, e desenvolvam habilidades que auxiliem em suas vidas como profissionais. Em um estudo com estudantes da área de Enfermagem, Vélez-Benito et al. (2012) vemos que essa vivência de estágio ajuda a desenvolver o “saber-fazer” técnico, a capacidade de tomar decisões com autonomia e o trabalho em equipe, tudo isso somado à prática de pensar criticamente sobre as situações impostas aos estagiários.

Além das tarefas específicas de cada curso, os estudantes também aprendem a se adaptar ao dia a dia e às exigências do ambiente de trabalho. Segundo o CIEE-PR (2024), participar de projetos reais ajuda os estagiários a melhorar o uso de ferramentas profissionais, escrever relatórios com mais segurança e executar funções com precisão, o que aumenta as chances de conseguir um emprego futuramente. No estudo de Silva & Marcusso (2022), mais de 73% dos entrevistados afirmaram que aplicarão os conhecimentos que adquiriram durante o estágio em situações futuras, o que nos revela que essa experiência contribui para a autonomia e uma visão mais madura sobre o ambiente profissional.

O estágio também ajuda no desenvolvimento de habilidades comportamentais. De acordo com Renato Soares (2025), esse período prepara os jovens para trabalhar melhor em equipe, lidar com prazos e mostrar iniciativa, já que eles recebem metas e orientações de supervisores o tempo todo. O Portal EdiCase (2024) ajuda nessa visão, ao listar cinco competências que são muito valorizadas no estágio: saber se comunicar bem, ter inteligência emocional, gerenciar o tempo, se adaptar às mudanças e criar boas conexões no ambiente de trabalho.

Com isso, entende-se que o estágio vai muito além de aprender uma tarefa, ele ajuda o estudante a entender quem ele é como profissional, o que sabe fazer, como se relaciona com os outros e ajuda o mesmo a se preparar para os desafios do mercado.

2.4.2 IMPACTOS NOS ALUNOS DO IFPA CAMPUS BELÉM

No relatório de pós-doutorado de Bentes (2019), os impactos do estágio e da formação integrada no IFPA Campus Belém foram analisados a partir de entrevistas com alunos e professores. Entre os resultados observados, está o desenvolvimento de competências críticas e técnicas, como a capacidade de trabalhar em equipe, autonomia na tomada de decisões, e fortalecimento da identidade profissional. O relatório também destaca que os estudantes do campus valorizam a interdisciplinaridade e a proposta de formação integral, considerando esses elementos como diferenciais importantes para a inserção no mercado de trabalho. Em relação à empregabilidade, o relatório mostra que os alunos que passaram por experiências de estágio demonstram maior segurança em processos seletivos, e tendem a se adaptar melhor às exigências do ambiente profissional.

Porém, vale ressaltar que, quando não há uma articulação adequada entre o ensino e a prática, o estágio pode perder seu potencial formativo. De acordo com Ferreira e Santos (2021), ao ser reduzido a uma prática tecnicista e operacional, o estágio acaba por se afastar de sua função educativa e se torna apenas uma formalidade para conclusão de curso. A pesquisa dos autores, ao analisar relatórios de estágio de cursos técnicos na área agroindustrial, revela uma ausência de reflexão crítica sobre o trabalho produtivo, assim como uma fragmentação das atividades desenvolvidas, que muitas vezes não se relaciona com o projeto pedagógico do curso. Esse tipo de cenário situacional, segundo os autores, acaba por trazer malefícios à formação omnilateral dos estudantes e reforçar uma lógica unilateral de preparação para o mercado, se desvinculando dos princípios de uma educação integral.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, tendo em vista tanto o que foi discutido anteriormente quanto o papel da Lei nº 11.788/2008, que regulamenta o estágio como o ato educativo supervisionado, garantindo diversos direitos aos estagiários. Pode-se concluir, ao comparar as dimensões Brasil e IFPA Campus Belém, que há pontos de aproximação e distanciamento importantes entre essas dimensões.

No que diz respeito às barreiras no acesso ao estágio é possível perceber em nível nacional, que muitos estudantes enfrentam dificuldades ligadas à falta de oportunidades, concentração de vagas em centros urbanos e desigualdades regionais. No contexto do IFPA Campus Belém, mesmo que existam ações institucionais voltadas à inclusão dos discentes no mundo do trabalho, ainda se fazem presentes obstáculos à essa inclusão, como a limitação de vagas na área específica do curso e a escassez de parcerias formais com empresas. Ou seja, enquanto o Brasil sofre com desigualdades estruturais, o Campus enfrenta barreiras mais localizadas, mas que também afetam a efetividade do estágio como parte da formação dos alunos.

Em relação às áreas predominantes, o cenário Brasileiro mostrou uma forte concentração de estágios em setores administrativos e de serviços, que nem sempre estão ligados à formação técnica que os alunos recebem. Já no caso do IFPA Campus Belém, percebe-se uma predominância dos estágios em áreas como Química e Informática, o que representa um bom alinhamento entre a proposta curricular e as experiências práticas vivenciadas pelos alunos.

Além disso, na análise dos impactos do estágio no contexto estudantil, tanto no nível nacional quanto no IFPA, nota-se que a vivência no estágio contribui para o amadurecimento pessoal, o desenvolvimento de habilidades profissionais e a ampliação de uma visão

mais crítica. Porém, no nível nacional, muitos estudantes ainda têm dificuldades para relacionar o estágio com a formação integral. Enquanto no IFPA Campus Belém existam indícios de que essa conciliação entre estágio e formação seja mais presente, ainda que precise de mais avanços como um acompanhamento pedagógico mais efetivo e, de uma conexão maior com o currículo.

Assim, intui-se que o estágio, mesmo que regulamentado e reconhecido como parte importante da formação, ainda tem desafios a vencer, para poder cumprir realmente com seu papel educativo, tanto na escala nacional quanto na local. Como afirma Moura (2013, p. 715),

[...] a realidade socioeconômica brasileira exige, do ponto de vista teórico e ético-político, conceber e materializar um tipo de ensino médio que garanta uma base unitária para todos, fundamentado na concepção de formação humana integral, omnilateral ou politecnica, tendo como eixo estruturante o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

Por isso, é importante que o estágio seja mais do que uma exigência formal, ele deve ajudar o estudante a aplicar o que aprende na escola em situações concretas do dia a dia profissional.

REFERÊNCIAS

ABRES. Associação Brasileira de Estágios. **Estatísticas sobre estágio no Brasil**. Disponível em: <https://abres.org.br/estatisticas/>. Acesso em: 26 jun. 2025.

ABRES. Associação Brasileira de Estágios. **Os desafios no mercado de estágio**. Disponível em: <https://abres.org.br/os-desafios-no-mercado-de-estagio/>. Acesso em: 26 jun. 2025.

BENTES, Haroldo de Vasconcelos. **As assimetrias entre o currículo planejado e o executado na educação profissional secundária no Brasil e em Portugal**. Belém: IFPA, 2019. Relatório de Pós-Doutorado – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação.

Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/642933/2/RELAT%C3%93RIO%20FINAL%20Est%C3%A1gio%20de%20P%C3%B3s-Doutorado%20Haroldo%20de%20Vasconcelos%20Bentes.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm. Acesso em: 27 jun. 2025.

CASTRO, Mariana Soares; SOUZA, Helton Nonato de. **A importância do estágio supervisionado para a formação do estudante da educação profissional e tecnológica**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S. I.], v. 1, n. 24, p. e12653, 2024. DOI: <https://doi.org/10.15628/rbept.2024.12653>. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/12653>. Acesso em: 10 jul. 2025.

CIEE. **Relatório Empregabilidade Jovem 2024**. São Paulo: CIEE, 2024. Disponível em: <https://www.ciee.org.br/portal/institucional/pesquisa-e-publicacoes>. Acesso em: 27 jun. 2025.

CIEE-PR. **O impacto positivo do estágio na carreira profissional dos jovens**. Curitiba: CIEE-PR, 18 mar. 2024. Disponível em: <https://www.cieepr.org.br/blog/o-impacto-positivo-do-estagio-na-carreira-profissional-dos-jovens/>. Acesso em: 27 jun. 2025.

CONCEIÇÃO, Jefferson José ; AUGUSTO JUNIOR, Fausto et al. **A nova regulamentação do estágio**: Lei nº 11.788/2008. Revista Jus Navigandi, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 13, n. 2000, 22 dez. 2008. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/12115>. Acesso em: 27 jun. 2025.

DIÁRIO ONLINE (DOL). **Mais de 11 mil vagas de estágio estão abertas no Brasil em 2025**. Disponível em: <https://dol.com.br/noticias/cursos-empregos/904392>. Acesso em: 26 jun. 2025.

ETGES, Norberto J. **Produção do conhecimento e interdisciplinaridade**. Brasília: Rumos, 1993. Disponível em: Producao do conhecimento e interdisciplinaridade.

FERREIRA, Antonio Leonan Alves; SANTOS, Luciene da Silva. **A prática educativa do estágio curricular no ensino médio integrado na Educação Profissional e Tecnológica – EPT**. In: Anais da XVI Jornada do HISTEDBR 2023. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/XVIjornadadohistedbr/749448>. Acesso em: 14 jul. 2025.

FUENTES, Letícia. **Emprego**: falta de experiência é barreira para 77% dos

jovens. Veja, São Paulo, 16 jan. 2018. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/economia/emprego-falta-de-experiencia-e-barreira-para-77-dos-jovens>. Acesso em: 26 jun. 2025.

JC CONCURSOS. **Mercado de estágios cresce 37% em 2024 e projeta aumento para 2025.** Disponível em: <https://jconcursos.com.br/noticia/empregos/mercado-de-estagios-cresce-37-em-2024-e-projeta-aumento-para-2025-132318>. Acesso em: 27 jun. 2025.

MOURA, Dante Henrique. **Ensino médio integrado:** subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/c5JHHJqdxTnwWvnGfdkztG/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

REDAÇÃO EDICASE. **5 habilidades que todo estagiário deve desenvolver.** Portal EdiCase, 18 ago. 2024. Disponível em: <https://portaledicase.com.br/habilidades-que-todo-estagiario-deve-desenvolver/>. Acesso em: 26 jun. 2025.

SILVA, Cissa Gabriela da; MARCUSSO, Marcus Fernandes. **Ensino Médio Integrado e o mundo do trabalho:** o estágio supervisionado no contexto do IFSULDEMINAS - Campus Poços de Caldas. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S. I.], v. 1, n. 22, p. e11680, 2022. DOI: <https://doi.org/10.15628/rbept.2022.11680>. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/11680>. Acesso em: 10 jul. 2025.

SILVA, Sheila Cibelle de França; LIRA, Maria Marília R. de; SEIXAS, Luan da Rocha; MELO, Renato M. de; MELO FILHO, Ivaldo J. de. **O estágio supervisionado na educação profissional e tecnológica:** limites e desafios presentes no ensino médio integrado e nos cursos subsequentes existentes nas dissertações no catálogo de tese e dissertações da CAPES. Cuadernos de Educación y Desarrollo, [S. I.], v. 17, n. 2, p. e7431, 2025. DOI: <https://doi.org/10.55905/cuadv17n2-001>. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/7431>. Acesso em: 14 jul. 2025.

SOARES, Renato. **Competências desenvolvidas no estágio.** NatOSoares, 3 jun. 2025. Disponível em: <https://hatosoares.com.br/professor/competencias-desenvolvidas-no-estagio/>. Acesso em: 26 jun. 2025.

VÉLEZ-BENITO, G. A.; TRISTÃO, K. M.; PAULA, A. C. S. F. et al. **Desenvolvimento de competências gerais durante o estágio supervisionado.** Revista Brasileira de Enfermagem, v. 65, n. 1, p. 87-94, fev. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672012000100025>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/666nz3qZRSPVxQTCVK9yc7c/?lang=pt>

pt. Acesso em: 26 jun. 2025.

ZÓFFOLI, Lerise Santos; SOUZA, Heron Ferreira. **O estágio curricular enquanto ato educativo no ensino médio integrado – entre a fantasia e a possibilidade**. Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino, n. 18, p. 134–157, jul. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/42201>. Acesso em: 10 jul. 2025.

18

DESENVOLVIMENTO DE UM SISTEMA WEB POR ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO TÉCNICO PARA PRODUÇÃO AUTOMATIZADA DE RÓTULOS NUTRICIONAIS PARA PRODUTOS ARTESANAIS DA AGRICULTURA FAMILIAR

Guilherme Ferreira Saraiva

Instituto Federal do Triângulo

Mineiro (IFTM) – Campus Uberlândia Centro

<https://orcid.org/0009-0000-9399-4988>

Andressa Marques da Fonseca

IFTM – Campus Uberlândia Centro

<https://orcid.org/0009-0001-9351-6553>

Maria Paula Soares Rocha

IFTM – Campus Uberlândia Centro

<https://orcid.org/0009-0001-4245-9288>

Thiago Taham

IFTM – Campus Uberlândia

<https://orcid.org/0000-0003-2725-8231>

Ricardo Soares Bôaventura

IFTM – Campus Uberlândia Centro

<https://orcid.org/0000-0002-8878-5687>

1. INTRODUÇÃO

Arotulagem nutricional é uma ferramenta fundamental para informar os consumidores sobre as propriedades nutricionais dos produtos alimentícios, auxiliando-os na escolha de alimentos adequados e garantindo o controle sanitário e a proteção da saúde pública, além de complementar as políticas e estratégias de saúde em benefício da saúde individual (BRASIL, 2003; BRASIL, 2021). A Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) no Brasil é responsável pela regulamentação da rotulagem nutricional. A Agência estabelece padrões obrigatórios, sobre quais informações devem ser incluídas nos rótulos de alimentos embalados. Esses rótulos contêm informações sobre vários nutrientes, incluindo calorias, macronutrientes (como proteínas, gorduras e carboidratos) e micronutrientes (como vitaminas e minerais). Eles também mostram a presença de certos ingredientes, tais como açúcares e fibras. A adoção de sistemas de rotulagem nutricional, claros e padronizados, visa melhorar a saúde pública, prevenir doenças crônicas não transmissíveis e atender às demandas dos consumidores por mais clareza sobre as informações alimentares. Ainda assim, existem obstáculos, tais como a compreensão das informações.

Considerando que a rotulagem nutricional de produtos alimentícios — inclusive os artesanais — contribui para a segurança do consumidor e valoriza o produto, aumentando o padrão de renda dos produtores, o objetivo deste trabalho foi desenvolver um sistema web capaz de gerar automaticamente rótulos nutricionais para

alimentos processados artesanalmente por agricultores familiares da cidade de Uberlândia – MG, Brasil.

Este é um trabalho de caráter multidisciplinar, desenvolvidopormeiodaintegraçãodasáreasdeAlimentos (eixo de Produção Alimentícia) e Desenvolvimento de Sistemas (eixo de Comunicação e Informação). Além disso, a iniciativa possibilitou a inserção ativa dos estudantes no setor produtivo, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento pessoal e profissional deles. A proposta está alinhada ao compromisso com uma formação crítica, criativa e socialmente engajada, que caracteriza o Ensino Médio Integrado oferecido pelos Institutos Federais.

O Ensino Médio Integrado, nos Institutos Federais, vai além de uma nova estrutura curricular: trata-se de um ambiente formativo, comprometido com a formação humana integral, abrangendo as dimensões cultural, tecnológica, profissional, ética e política. Esse modelo favorece tanto a inserção qualificada dos estudantes no mundo do trabalho, quanto suas participações ativas na vida pública, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento local, regional e nacional.

Nesse sentido, o trabalho aqui apresentado está em plena consonância com os princípios do Ensino Médio Integrado, ao promover uma formação que articula saberes técnicos, científicos, culturais e sociais de forma integrada e significativa. Essa abordagem valoriza o conhecimento como construção coletiva e contextualizada, conectando teoria e prática, por meio de situações reais do cotidiano. Além disso, contempla competências e habilidades previstas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do MEC, como a criação de sistemas computacionais, modelagem de aplicações e elaboração de documentação técnica. Essas atividades estão inseridas em projetos interdisciplinares que estimulam a autonomia, o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas. Dessa forma, o trabalho contribui para a formação de jovens

protagonistas, capazes de compreender e de intervir de forma ética, criativa e consciente em sua realidade social e profissional.

Este trabalho está estruturado da seguinte forma: a Seção 2 apresenta uma breve revisão da literatura sobre rotulagem nutricional e desenvolvimento de sistemas web; a Seção 3 descreve o processo de desenvolvimento do sistema; e a Seção 4 traz as considerações finais.

2. ROTULAGEM DE PRODUTOS

Além de oferecer dados da composição dos alimentos, a tabela nutricional é importante para identificar os produtos, fornecendo informações como as características do produto, os dados do fabricante, a data de validade e o número do lote que facilita a rastreabilidade. Já o rótulo nutricional, que consta na embalagem, fornece informações cruciais sobre a composição do alimento, como a quantidade de gorduras saturadas presentes e se há ou não gorduras trans. Essas informações são essenciais para pessoas que desejam consumir alimentos que contenham nutrientes específicos ou para quem tem alergias ou intolerâncias a um ou mais ingredientes do produto (Gomes, 1993). A lista de ingredientes também é importante, pois apresenta quaisquer aditivos que foram usados na preparação, tais como aromatizantes, adoçantes, conservantes e outras substâncias que podem ser usadas para alterar as propriedades químicas, físicas, biológicas ou sensoriais do alimento. As advertências, que também são obrigatorias, ajudam o consumidor a reconhecer ingredientes como ovos, glúten, soja e lactose, os quais podem prejudicar sua dieta ou afetar negativamente pessoas que possuem algum dos diversos tipos de restrições alimentares, seja por intolerâncias, alergias ou doenças como diabetes (BRASIL, 2003).

A legislação alimentar brasileira tem uma evolução histórica. Os rótulos dos alimentos são

importantes porque fornecem informações relevantes e fundamentais para a escolha alimentar adequada. Sem essas informações, o rótulo não seria útil para o consumo nutricional dos alimentos. Como resultado das questões de segurança alimentar e nutrição, levantadas por vários brasileiros, as regulamentações de segurança alimentar e nutrição tornaram-se necessárias. Inicialmente, apenas materiais informativos sobre o assunto eram distribuídos ao público brasileiro, para conscientizá-lo sobre hábitos alimentares saudáveis (Ferreira & Lanfer-Marquez, 2007).

A seguir, é apresentado um breve histórico da rotulagem nutricional no Brasil e no mundo:

- Antes dos anos 1970: Regulamentações iniciais focavam em listas de ingredientes para garantir segurança alimentar e combater fraudes;
- Anos 1980: A FDA dos EUA regulou a rotulagem para alimentos fortificados. A conscientização sobre saúde aumentou a demanda por informações detalhadas;
- Anos 1990: O Ato de Rotulagem Nutricional e Educação (NLEA) dos EUA tornou a rotulagem obrigatória, padronizando as informações. Outros países seguiram com regulamentações semelhantes;
- Anos 2000: Inclusão de informações sobre gorduras trans e açúcares adicionados. Surgimento de sistemas de rotulagem simplificada, como o semáforo nutricional;
- Anos 2010: Adoção de rotulagem frontal e novas tecnologias emergentes, como aplicativos para escanear rótulos;
- Anos 2020 e adiante: Foco em saúde pública e sustentabilidade, com aumento da rotulagem digital e códigos QR.

Segundo NutriMix 2025, o rótulo de qualquer produto alimentício artesanal deve conter as seguintes

informações:

- I. Designação de venda do produto – que são informações relacionadas ao tipo de produto, como por exemplo (molhos, bolos, bombons) e também sabores (molho de pimenta, bombom recheado de baunilha);
- II. Listas de ingredientes – a lista de ingredientes deve ser descrita em ordem crescente, a qual deve apresentar primeiramente aqueles ingredientes que possuem em maior quantidade;
- III. Conteúdos líquidos – informações sobre quantos gramas, quilos, mililitros ou litros;
- IV. Identificação de origem – deve conter informações sobre os dados de contato e obrigatoriamente o endereço do local de fabricação;
- V. Identificação do lote – se não possuir, deve-se incluir data de fabricação;
- VI. Prazo de validade - os produtos com prazo inferior a três meses devem ter o dia, o mês e o ano. Os demais, apenas o mês e o ano;
- VII. Tabela nutricional obrigatória - na tabela nutricional é obrigatório constar: a quantidade da porção, sua respectiva medida caseira, o valor energético em Kcal e kJ, carboidratos, proteínas, gorduras totais, gorduras saturadas, gorduras trans, fibra alimentar e sódio. A ANVISA possui um manual de orientações;
- VIII. Alergênicos - a partir de 2015, setor noubrigatória a indicação de produtos alergênicos no rótulo. A RDC nº 26 especifica quais são os requisitos para rotulagem dos principais alimentos que causam alergias alimentares. Entre eles, temos leite, ovos, soja, trigo, amendoim, crustáceos, peixes e oleaginosas;

IX. Lactose - a partir de 2019, os produtos deverão indicar a presença de lactose a partir de três níveis de classificação: zero lactose (abaixo de 100 mg/100g ou ml), baixo em lactose (de 100mg até 1g/100g ou ml) e contém lactose (igual ou acima de 100mg/100g ou ml).

Para o desenvolvimento da Tabela Nutricional do produto artesanal, a ANVISA publicou uma Instrução Normativa - IN nº 75, de 8 de outubro de 2020 que visa estabelecer os requisitos técnicos para declaração da rotulagem nutricional nos alimentos embalados (ANVISA, 2020).

A Instrução Normativa - IN nº 75 apresenta em seu interior informações relevantes para a construção de uma Tabela Nutricional, em que, para uma dieta de 2000 calorias, tem-se que consumir quantidades específicas de nutrientes que são apresentados na Tabela 1. Esses nutrientes são valores diários recomendados (VDR).

Tabela 1 – Especificação dos valores diários recomendados pela IN nº 75/2020

Constituintes	VDR (unidade)
Valor energético	2.000 kcal
Carboidratos	300 g
Açúcares adicionados	50 g
Proteínas	50 g
Gorduras totais	65 g
Gorduras saturadas	20 g
Gorduras trans	2 g
Gorduras monoinsaturadas	20 g
Gorduras poli-insaturadas	20 g
Ômega 6	18 g

Constituintes	VDR (unidade)
Ômega 3	4.000 mg
Colesterol	300 mg
Fibras alimentares	25 g
Sódio	2.000 mg
Vitamina A	800 µg de RAE
Vitamina D	15 µg
Vitamina E	15 mg
Vitamina K	120 µg
Vitamina C	100 mg
Tiamina	1,2 mg
Riboflavina	1,2 mg
Niacina	15 mg de NE
Vitamina B6	1,3 mg
Biotina	30 µg
Ácido fólico	400 µg de DFE
Ácido pantotênico	5 mg
Vitamina B12	2,4 µg
Cálcio	1.000 mg
Cloreto	2.300 mg
Cobre	900 µg
Cromo	35 µg
Ferro	14 mg
Flúor	4 mg
Fósforo	700 mg
Iodo	150 µg
Magnésio	420 mg
Manganês	3 mg

Constituintes	VDR (unidade)
Molibdênio	45 µg
Potássio	3.500 mg
Selênio	60 µg
Zinco	11 mg
Colina	550 mg

3. DESENVOLVIMENTO

O Sistema Web e os rótulos nutricionais foram desenvolvidos para os produtos comercializados na Feirinha Solidária da cidade campo de estudo. A Feirinha Solidária é um programa de extensão que ocorre desde 2015, desenvolvido pela Pró-reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a partir do Centro de Incubação de Empreendimentos Populares Solidários (Cieps). O Cieps é uma incubadora que tem o propósito de assessorar coletivos de trabalhadoras e trabalhadores que desejam organizar iniciativas produtivas, a partir dos princípios da Economia Popular Solidária. Esta é entendida como uma abordagem, acima de tudo política, que questiona o modo de produção capitalista, seus resultados sobre o bem-estar dos trabalhadores e seus impactos em relação ao desenvolvimento humano, na sua totalidade, e pretende construir uma alternativa econômica em que os trabalhadores tenham poder de decisão sobre a produção e a distribuição do valor gerado pelo trabalho coletivo (Betelho, 2018).

A partir do Cieps, são assessorados coletivos de trabalhadoras e trabalhadores principalmente dos segmentos da coleta seletiva, da arte-cultura popular e das agricultoras e agricultores em transição agroecológica. A Feirinha Solidária é um programa que tem o objetivo de desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes que proporcionem, aos trabalhadores envolvidos em Organizações Produtivas Solidárias (OPS) de agricultores,

ocupar espaços de mercado sem intermediários, superando a exploração por atravessadores e melhorando a renda destes trabalhadores. Os produtos oferecidos na feira são advindos de produções agroecológicas, sendo que apenas uma parte pequena desses conta com algum processamento, de forma que são ofertados produtos processados com caráter artesanal. Os produtos sempre foram ofertados sem rotulagem, sem uma data de fabricação ou de validade e sem conter os ingredientes. Muitas vezes, havia apenas uma etiqueta com a identificação do produto (Figura 1).



Figura 1 - Produtos processados comercializados na feirinha.

O projeto envolveu professores de diferentes áreas (administração, comunicação, computação e engenharia), alunos do ensino técnico em desenvolvimento de sistemas integrado ao ensino médio, bem como alunos dos cursos superiores de Tecnologia em Alimentos e de Engenharia de Alimentos. O trabalho foi desenvolvido por meio de uma avaliação diagnóstica do empreendimento e da troca de experiências com os produtores rurais. A feira acontece

presencialmente aos sábados, no período matutino, com a circulação de um efetivo entre 100 e 150 pessoas. Além dos produtos in natura, há a comercialização de produtos processados de diferentes naturezas: panificação, geleias, conservas, laticínios e molhos. Todos esses produtos necessitam de uma identificação e, de modo a aumentar a segurança alimentar e nutricional dos consumidores, uma correta rotulagem foi proposta.

Algumas visitas foram feitas, aos assentamentos, de modo a fazer uma avaliação das técnicas de produção, capacitar os produtores rurais em termos de higiene e boas práticas de manipulação e, principalmente, avaliar o produto feito, em termos de cada insumo, de modo a preparar sua tabela nutricional.

Para dinamizar a produção de rótulos, foi criado um Sistema de Gerenciamento de Rótulos Nutricionais de Produtos Artesanais da Agricultura Familiar (Figura 2), o qual foi desenvolvido usando-se a linguagem de programação Java Web 19.0.1 (Java Server Pages) e o mesmo está rodando em um servidor local Apache Tomcat 2.4.47. Os dados inseridos no sistema são armazenados em um banco de dados MySQL 10.4.19.

SISTEMAS DE GERENCIAMENTO DE RÓTULOS NUTRICIONAIS DE PRODUTOS ARTESANAIS DA AGRICULTURA FAMILIAR



Figura 2 – Sistema Web para geração de rótulos desenvolvidos pelos estudantes do ensino médio

De acordo com o levantamento de requisitos

realizados, o sistema possibilita aos usuários inserir um novo dado, alterar dados cadastrados, remover um dado cadastrado e diversos tipos de consultas para tomadas de decisões.

Ao administrador do sistema é permitido: (i) cadastrar e gerenciar uma nova unidade de medida para os nutrientes (proteínas, fibras, gorduras, vitaminas, entre outros); (ii) cadastrar e gerenciar uma nova cooperativa; e (iii) cadastrar e gerenciar um novo agricultor familiar. O sistema permite aos agricultores familiares: (i) cadastrar e gerenciar os seus respectivos produtos (Figura 3); e (ii) cadastrar, gerenciar e imprimir tabelas nutricionais dos seus respectivos produtos.

De uma maneira prática, o sistema permite, para cada agricultor familiar, inserir uma nova tabela nutricional, alterar os dados da tabela nutricional cadastrada (no caso da substituição de ingredientes) e, caso necessário, remover uma tabela nutricional cadastrada.

PRINCIPAL	GERENCIAMENTO DE PRODUTORES	GERENCIAMENTO DE PRODUTOS	GERENCIAMENTO DE NUTRIENTES	GERENCIAMENTO DE TABELAS NUTRICIONAIS
Gerenciamento de Produtos				
1	MOLHO DE PIMENTA SUAVE	01/11/2024	01/12/2024	150.0
2	MOLHO DE PIMENTA FORTE	01/11/2024	01/12/2024	150.0
3	MOLHO DE PIMENTA BLEND DE PIMENTAS EXTRA FORTE	01/11/2024	01/12/2024	150.0
4	CONSERVA DE JURUBEBÁ	01/11/2024	01/12/2024	150.0
5	xxx	04/09/2025	13/09/2025	1000.0

Inserir novo produto | Alterar dados dos produtos | Remover produtos cadastrados

Figura 3 – Produtos artesanais produzidos por uma família de agricultores familiares

Por fim, pode-se imprimir as tabelas nutricionais

armazenadas no banco de dados (Figura 4).

Gerenciamento de Tabelas Nutricionais

Códigos	Nome do produto	Porção (g ou ml)	Nutrientes
Produtores: Catarina Henrique de Moura ▾ Seleccionar produtor			
1	MOLHO DE PIMENTA SUAVE	15.0	▼ Visualizar
2	MOLHO DE PIMENTA FORTE	15.0	► Visualizar
3	MOLHO DE PIMENTA BLEND DE PIMENTAS EXTRA FORTE	15.0	► Visualizar

Figura 4 - Imprimir as tabelas nutricionais de um determinado agricultor familiar

Um dos objetivos do projeto de extensão foi o de visitar as comunidades e trocar experiências, na área de manipulação de alimentos. O processamento de alimentos, com a aplicação das boas práticas de fabricação, permite um maior tempo de conservação dos mesmos, aumentando a vida de prateleira dos produtos e oferece ao consumidor um alimento seguro e pronto para ser consumido. A Figura 5 mostra uma das visitas ocorridas nas comunidades.

Todas as receitas dos produtos comercializados foram compiladas, de modo a produzir os rótulos dos produtos de acordo com a legislação vigente. Foram obtidas 12 receitas, entre os diferentes produtos rurais, e todas elas foram padronizadas em termos de porções e gramatura (Tabela 2).

A Figura 6 apresenta a tabela nutricional do

produto “Molho de pimenta” cadastrada no sistema pelo agricultor familiar fabricante do produto.



Figura 5 – Visitas às fazendas dos agricultores familiares

Tabela 2 - Produtos padronizados e rotulados

Item	Produto
01	Molho de pimenta malagueta
02	Molho de pimenta biquinho
03	Conserva de jurubeba
04	Conserva de mini pepino
05	Geleia de hibisco
06	Geleia de abacaxi com pimenta
07	Doce de leite
08	Biscoito de polvilho assado
09	Bolo de milho
10	Bolo de fubá
11	Bolo de limão com capim-cidreira
12	Bolo de cenoura com chocolate

Além da tabela apresentada na Figura 6, ficam disponibilizados para o consumidor um rótulo contendo a lista de ingredientes e um espaço para a inserção de informações variáveis, como a data de fabricação e a validade do produto. Por fim, a Figura 7 apresenta o rótulo do produto “Molho de pimenta” cadastrado no sistema e gerado automaticamente com as informações técnicas exigidas pela Instrução Normativa - IN nº 75, de 8 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020). Todos os rótulos foram impressos em papel adesivo e distribuídos aos produtores rurais.

TABELA NUTRICIONAL				
	100,0 g	15,0 g	%VD*	
Porções por embalagem: 10,0				
Porção: 15,0 g (1 colher de sobremesa)				
Calorias (kcal)	80,0	12,0	0,6	
Carboidratos (g)	13,0	2,0	0,7	
Açúcares Totais (g)	12,0	0,8		
Açúcares Adicionados (g)	0,0	0,0	0,0	
Proteínas (g)	2,7	0,4	0,5	
Gorduras Totais (g)	8,0	1,2	2,2	
Gorduras Saturadas (g)	1,3	0,2	1,0	
Gorduras Trans (g)	0,0	0,0	0,0	
Fibras alimentares (g)	3,3	0,5	2,0	
Sódio (mg)	33,0	5,0	0,2	

* Percentual de valores diários fornecidos pela porção

Figura 6 - Tabela nutricional para o molho de pimenta



Figura 7 – Rótulo do molho de pimenta

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho nos deixa uma necessária e constante reflexão sobre o mundo em que vivemos e sobre o que queremos construir. O lema do Cieps é "Solidariedade se realiza na Prática", ou seja, por meio de ações que refletem na prática de todos os envolvidos. O projeto proporcionou um caminho para o estabelecimento de parcerias, de colaboração técnica perene, entre as instituições de ensino, divulgando, à comunidade externa, o potencial de ambas instituições, em oferecer ao público um ambiente de contínuo aperfeiçoamento para a geração de trabalho e a melhoria do padrão de renda dos trabalhadores, evidenciando a produção solidária e o desenvolvimento local.

Além disso, o trabalho permitiu desenvolver as habilidades dos estudantes, as quais são pertencentes ao Catálogo de Cursos Técnicos do MEC, tais como: i) desenvolver sistemas computacionais utilizando ambiente de desenvolvimento; ii) dimensionar requisitos e funcionalidades do sistema. iii) realizar modelagem de aplicações computacionais. iv) prestar apoio técnico na elaboração da documentação de sistemas; e v) realizar prospecções, testes e avaliações de ferramentas e produtos de desenvolvimento de sistemas.

Por fim, o projeto permitirá formar profissionais para atuar em conhecimentos e saberes relacionados aos processos de planejamento e execução de projetos computacionais, de forma a garantir a entrega de produtos digitais, análise de softwares, testagem de protótipos, de acordo com suas finalidades. E também conhecimentos e saberes relacionados às normas técnicas, à liderança de equipes, à solução de problemas técnicos e à assertividade na comunicação de laudos e análises.

5. AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos estudantes Fellipe Balduino

Martins Sousa (bolsista), Erik Mourão Lima (voluntário) pelo apoio e pelo excelente trabalho desempenhado no projeto. Agradecemos ao Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberlândia Centro - pelo apoio financeiro e ao Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberlândia - pela parceria no desenvolvimento dos estudos e da execução do projeto.

REFERÊNCIAS

ANVISA. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Instrução Normativa nº 75, de 8 de Outubro de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/instrucao-normativa-in-n-75-de-8-de-outubro-de-2020-282071143>. Acessado em: 08 ago. 2025.

BETANHO C. Agroecologia e Economia Popular Solidária para a Agricultura Familiar Campesina. Série Agroecologia, v. 8, p.1-48, 2018.

BRASIL. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Resolução n.º 429, de 8 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-de-diretoria-colegiada-rdc-n-429-de-8-de-outubro-de-2020-282070599>. Acessado em: 20 de ago. 2025.

BRASIL. Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA). Resolução nº 360 de 23 de dezembro de 2003. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/anvisa/2003/res0360_23_12_2003.html. Acessado em: 20 de ago. 2025.

BRASIL. Portaria INMETRO nº 249, de 9 de junho de 2021. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 jun. n. 109, Seção 1, p. 18, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-inmetro-n-249-de-9-de-junho-de-2021-325383075>. Acessado em: 20 de ago. 2025.

FERREIRA A, LANFER-MARQUEZ U. Legislação brasileira referente à rotulagem nutricional de alimentos. Revista de Nutrição, v. 20, ed. 1, 83-93. 2007.

GOMES J. A nova rotulagem nutricional da Anvisa e a influência no comportamento dos consumidores. Monografia (Bacharel em Direito) - Universidade de Brasília, Brasília/ DF, 2020.

NUTRIMIX. Adequação de Rotulagem Nutricional. Disponível em: <https://www.nutrimixassessoria.com.br/servicos/adequacao-de-rotulagem-nutricional/>. Acessado em: 08 ago. 2025.

19

O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO PARA A FÍSICA DE PARTÍCULAS NO ENSINO MÉDIO: PONTES E POTENCIALIDADES NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Francisco Bandeira Amaral Filho

Instituto Federal de Mato Grosso –

IFMT, Campus Pontes e Lacerda

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1732-9085>

Nelson Barrelo Junior

Universidade Federal Fluminense – UFF, Niterói

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8274-8607>

Thiago Queiroz Costa

Instituto Federal do Paraná – IFPR, Câmpus Ivaiporã

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5037-3345>

Genivania Silva Oliveira

Instituto Federal de Mato Grosso

– IFMT, Câmpus Campo Verde

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2419-4474>

Marco Aurélio de Jesus

Instituto Federal de Rondônia

– IFRO, Câmpus Ji – Paraná

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2433-2671>

1. INTRODUÇÃO

A evolução científica e tecnológica impõe à educação o desafio de preparar estudantes para um mundo em constante evolução. A inserção de conceitos da Física Moderna e Contemporânea (FMC) no Ensino Médio é crucial, mas a Física de Partículas Elementares (FPE), um campo instigante e complexo, enfrenta o desafio da redução da carga horária de Física. Isso demanda abordagens pedagógicas mais criativas e eficientes (OLIVEIRA; COSTA; MENDES, 2020; MOURA; GUERRA, 2022).

Paralelamente, o Ensino Médio Integrado (EMI), especialmente nos Institutos Federais (IFs), emerge como uma concepção robusta e estratégica. O EMI, que transcende a articulação propedêutica e profissional, configura-se como escolha ética, política e pedagógica fundamental para a formação humana integral. Essa perspectiva visa ao desenvolvimento multidimensional dos jovens, cultural, tecnológica, profissional, ética, política e cidadã, capacitando-os para inserção ativa no trabalho e na vida pública e fomentando o desenvolvimento local, regional e nacional (Brasil, 2008; Brasil, 2012; Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012; Silva; Moura, 2021).

Decorre disso que a integração de metodologias ativas e recursos didáticos inovadores torna-se essencial para promover aprendizagem significativa, crítica e engajadora no EMI. O interesse dos alunos por temas da Física Moderna, como buracos negros e partículas, ou os grandiosos experimentos do CERN e do Grande Colisor de Hádrons (LHC), é um indicativo de que essa curiosidade

natural pode e deve ser capitalizada pelos educadores para otimizar o processo de ensino-aprendizagem (Cerqueira; Pimentel, 2020; CERN, 2024).

Com base nesses aspectos, este capítulo fundamenta-se em uma pesquisa de mestrado, a partir da qual se implementou uma sequência didática inovadora com o jogo de cartas "Quem sou eu? Com as partículas elementares" para introduzir conceitos do Modelo Padrão da FPE em turmas de 3º ano do Ensino Médio na Escola Estadual Ulisses Guimarães, em Campo Verde - MT. Essa metodologia, baseada na Teoria da Aprendizagem Significativa (Ausubel, 1980) e nos Três Momentos Pedagógicos (Delizoicov e Angotti, 1994), demonstrou eficácia em despertar o interesse e promover a compreensão (Moreira, 2017; Guerra; Villani, 2021).

Agora, com a experiência no Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT, busca-se discutir como essa proposta pode ser adaptada e potencializada para o contexto do EMI, reforçando sua contribuição para a formação integral e politécnica.

Objetivo Geral:

Analisar e propor a adequação de uma sequência didática com o auxílio de um jogo de cartas lúdico para o ensino de Física de Partículas Elementares, explorando suas potencialidades e sinergias com a proposta do EMI nos IFs, visando a uma formação humana integral e significativa.

Objetivos Específicos:

- Revisitar Aprendizagem Significativa e Três Momentos Pedagógicos no contexto do EMI.
- Descrever o jogo "Quem sou eu? Com as partículas elementares" e sua aplicação original, destacando resultados para o EMI.
- Analisar princípios e desafios do EMI, com ênfase na formação humana integral e interdisciplinaridade.
- Estabelecer o elo entre a pesquisa original

e as possibilidades de aprimoramento da metodologia do jogo para o EMI no IFMT.

- Propor e discutir estratégias e adaptações específicas para a inserção do jogo "Quem sou eu? Com as partículas elementares" em currículos de EMI, identificando as contribuições para a formação integral e politécnica dos estudantes.
- Refletir sobre o papel ampliado do lúdico e das metodologias ativas como elementos catalisadores do projeto pedagógico do EMI no ensino de ciências.

Estrutura do Capítulo:

Este capítulo está estruturado em seis seções. A Seção 2 aborda o referencial teórico. A Seção 3 apresenta o jogo, o glossário e a aplicação original, com análise de resultados. A Seção 4 discute o EMI. A Seção 5 explora a potencialização do jogo no EMI. A Seção 6 traz as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E OS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS NO ENSINO DE FÍSICA E SUAS SINERGIAS COM O EMI

O ensino de Física, especialmente quando se trata de conceitos que extrapolam a experiência cotidiana, como os da Física de Partículas, exige um arcabouço pedagógico que vá além da mera transmissão de conteúdo. Nesse contexto, a Teoria da Aprendizagem Significativa (Ausubel, 1980) e os Três Momentos Pedagógicos (Delizoicov e Angotti, 1994) revelam-se ferramentas poderosas, capazes de fomentar aprendizado profundo e duradouro. A relevância dessas teorias amplia-se na ótica do EMI, na qual a integralidade e a contextualização são pilares fundamentais.

2.1 A TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE AUSUBEL: ANCORANDO O COMPLEXO NO CONHECIDO

A Aprendizagem Significativa (Ausubel, 1980) contrapõe-se à memorização mecânica, que se limita à repetição de informações sem compreensão. Contudo, é importante esclarecer que todo aprendizado se consolida na memória; a diferença está na qualidade da conexão estabelecida. Na aprendizagem significativa, o novo conhecimento ancora-se a conceitos já existentes, reorganizando e ampliando estruturas cognitivas. Na memorização mecânica, o conteúdo é retido sem conexão substantiva, sendo mais suscetível ao esquecimento. Dessa forma, para que a aprendizagem significativa ocorra, são necessários: predisposição do aluno para aprender de forma substantiva e materiais potencialmente significativos, com organização lógica que permita conexões.

Na Física de Partículas, por exemplo, conceitos como quarks e lepton exigem Aprendizagem Significativa. "Organizadores prévios", como jogos didáticos, atuam como pontes conceituais, tornando o conteúdo abstrato mais concreto. No EMI, a integração curricular exige aprendizado intrinsecamente significativo, pois a sobrecarga de informações e dificuldade de conexões podem levar à desmotivação e aprendizado superficial.

2.2. OS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS DE DELIZOICOV E ANGOTTI: TEORIA E PRÁTICA EM DIÁLOGO

Os Três Momentos Pedagógicos -- Problematização Inicial, Organização do Conhecimento e Aplicação do Conhecimento --, desenvolvidos por Delizoicov e Angotti (1994), inspiram-se na Pedagogia de Paulo Freire, ao buscar transpor a barreira teoria-prática.

2.2.1. PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL:

Convida alunos a refletirem sobre situações reais conectadas ao conteúdo. Gera "estranhamento", expondo preconcepções e despertando curiosidade. Na FPE, pode emergir de descobertas científicas ou tecnologias cotidianas. No EMI, ganha força em projetos integradores.

2.2.2. ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO:

Guia os alunos à sistematização do conhecimento científico formal, utilizando recursos didáticos diversos, incluindo jogos, para ancorar o novo em ideias consolidadas.

2.2.3. APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO:

O conhecimento retorna à realidade do aluno, tornando-se ferramenta para interpretar e intervir no mundo. No EMI, manifesta-se pela interdisciplinaridade e transposição para o trabalho e vida cidadã.

A interação entre Aprendizagem Significativa e Três Momentos Pedagógicos é essencial para um ensino de FPE transformador. O jogo pode ser empregado estratégicamente em todas as etapas, sendo crucial no EMI, no qual a educação integral exige conhecimento dinâmico e aplicável.

2.3. DESAFIOS DO ENSINO DE FÍSICA MODERNA E CONTEMPORÂNEA NO CONTEXTO ATUAL DO ENSINO MÉDIO REGULAR

O Ensino Médio brasileiro enfrenta desafios na qualidade do ensino de ciências, especialmente quando se trata da Física Moderna e Contemporânea (FMC). Um dos principais pontos é o conteúdo, que, por sua natureza, é frequentemente abstrato e contraintuitivo. Isso exige que os alunos desenvolvam uma nova percepção e

intuição, demandando abordagens pedagógicas bem diferenciadas.

A carga horária reduzida e a fragmentação curricular impedem tanto o aprofundamento necessário em temas tão complexos, quanto a clara percepção da relevância desses conceitos para o mundo e para a tecnologia atual. Soma-se a isso a formação defasada dos professores, a qual limita a capacidade de aplicar métodos de ensino que sejam verdadeiramente engajadores e que tornem esses conceitos tão significativos quanto deveriam ser.

Além disso, a escassez de recursos didáticos é outro obstáculo. Ela restringe a possibilidade de concretizar e visualizar fenômenos que, muitas vezes, operam em escalas invisíveis ou exigem simulações avançadas para serem compreendidos. Ou seja, todos esses fatores contribuem para a desmotivação dos alunos, que surge da complexidade inerente da matéria e da aparente falta de aplicação prática no dia a dia, tornando o processo do aprendizado ainda maior.

Esses desafios, presentes no Ensino Médio regular, reforçam a necessidade de abordagens inovadoras. A pesquisa original buscou no lúdico uma estratégia para tornar a FPE mais acessível, visto que sua aplicação bem-sucedida em um contexto com limitações demonstra o potencial do EMI para superar essas barreiras e promover um ensino de ciências mais dinâmico e significativo.

2.4 TRANSIÇÃO ENTRE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E PRÁTICA

A passagem da fundamentação teórica para a aplicação prática não é abrupta, mas planejada para que os conceitos discutidos orientem cada decisão metodológica. O jogo "Quem sou eu? Com as partículas elementares" não é um recurso isolado ou recreativo, mas uma ferramenta alinhada ao currículo do EMI. A escolha

das propriedades nas cartas, a organização das regras e o uso do glossário refletem diretamente os princípios da Aprendizagem Significativa e dos Três Momentos Pedagógicos.

Assim, a sequência didática planejada articula rigor conceitual, estratégias de ensino ativas e conexão com contextos reais, fortalecendo a compreensão e aplicação dos conceitos de Física de Partículas no contexto do EMI. Isto é, essa integração evita a fragmentação entre teoria e prática, potencializando a aprendizagem significativa e assegurando que a atividade contribua para os objetivos formativos mais amplos da educação profissional e tecnológica.

3 . O JOGO “QUEM SOU EU? COM AS PARTÍCULAS ELEMENTARES” E SUA APLICAÇÃO NA ESCOLA ESTADUAL: UM TESTEMUNHO DE EFICÁCIA E A PONTE PARA O EMI

Esta seção descreve a ferramenta lúdica e a sequência didática na qual foi aplicada em contexto de ensino regular. O jogo “Quem sou eu? Com as partículas elementares” foi concebido para tornar acessíveis os conceitos da Física de Partículas a estudantes do Ensino Médio, transformando esses conceitos em experiência interativa e investigativa. Os resultados obtidos constituem evidências relevantes para analisar seu potencial de aplicação e ampliação no Ensino Médio Integrado (EMI) dos Institutos Federais.

3.1 CONCEPÇÃO E ESTRUTURA DO JOGO: SIMPLIFICANDO A COMPLEXIDADE, PROMOVENDO A INTERAÇÃO

O jogo “Quem sou eu? Com as partículas elementares” foi inspirado no tradicional “Cara a Cara”, adaptado para o universo subatômico. Sua premissa

é identificar uma partícula elementar por meio de um processo de eliminação, baseado em perguntas e respostas sobre suas propriedades fundamentais. Essa dinâmica estimula o raciocínio dedutivo, a formulação de hipóteses e a busca ativa por informações, transformando o aprendizado em um exercício de investigação científica.

A estrutura do jogo é composta por:

- Cartas de Partículas: cada carta representa uma partícula elementar (quarks, léptons, bósons de força, etc.), trazendo características essenciais (carga elétrica, spin, massa, força de interação) com linguagem simplificada, mas cientificamente precisa. Ex.: "Elétron" Carga Negativa (-1); Spin: 1/2; Família: Lépton; Interage com: Força Eletromagnética, Força Fraca, Gravidade.
- Tabuleiro/Organizador para Eliminação: esse recurso permite aos jogadores descartar visualmente opções à medida que recebem respostas, tornando a dedução tangível e envolvente.
- Regras Intuitivas e Flexíveis: priorizam perguntas estratégicas para identificar a partícula secreta do adversário, podendo ter seu nível de complexidade adaptado conforme o público.

A concepção do jogo buscou equilibrar a simplificação necessária para fins pedagógicos com a precisão conceitual da Física de Partículas. A ludicidade, nesse caso, atua como elemento mediador que reduz barreiras afetivas e cognitivas, criando um ambiente de aprendizagem motivador, colaborativo e intelectualmente desafiador.

3.2 O GLOSSÁRIO DE APOIO AO JOGO: FERRAMENTA ESSENCIAL PARA A COMPREENSÃO CONCEITUAL

O glossário de termos técnicos constituiu um suporte fundamental para a execução do jogo, auxiliando na compreensão da terminologia da FPE, frequentemente abstrata e contraintuitiva. Planejado como ferramenta de consulta rápida e eficaz, o glossário complementava as cartas, fornecendo definições claras. Esse recurso possibilitou aos alunos:

- Autonomia na aprendizagem no momento em que os estudantes buscavam por iniciativa própria os significados dos conceitos.
- Aprofundamento conceitual na compreensão do significado mais amplo dos termos.
- Redução da carga cognitiva minimizando a sobrecarga ao lidar com nova terminologia.
- Base para a organização do conhecimento ao sistematizar novos termos, facilitando sua ancoragem.
- No contexto do EMI, em que o letramento científico e tecnológico é um objetivo essencial, recursos como este glossário não apenas promovem clareza conceitual, mas também incentivam a autonomia intelectual e a precisão na linguagem técnica.

3.3 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E A APLICAÇÃO ORIGINAL NA ESCOLA ESTADUAL: ANÁLISE DE RESULTADOS

A sequência didática foi aplicada em duas turmas do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Ulisses Guimarães, em Campo Verde – MT, estruturada segundo os Três Momentos Pedagógicos. A avaliação da intervenção ocorreu por meio de questionários pré e pós-aplicação, observações sistemáticas e análise das produções dos estudantes, possibilitando mensurar de

forma consistente o impacto significativo pedagógico do jogo.

3.3.1 ANÁLISE DO INTERESSE DOS ALUNOS (PRÉ E PÓS-JOGO)

O interesse dos alunos pelo tema da Física de Partículas foi um dos indicadores cruciais avaliados antes e depois da aplicação da sequência didática. A Figura 1 ilustra essa mudança de percepção.

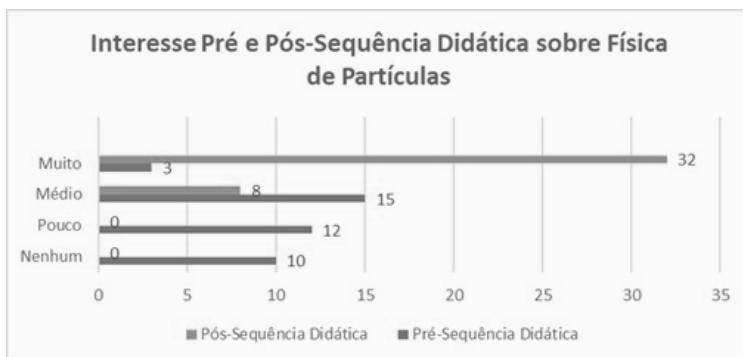


Figura 1: Interesse Pré-Seqüência Didática sobre o tema Física de Partículas.

A análise comparativa da Figura 1 evidencia uma transformação expressiva no nível de interesse dos estudantes pela Física de Partículas. Antes da intervenção, uma parcela significativa dos alunos (55%, correspondente a 22 estudantes com "Nenhum" ou "Pouco" interesse) demonstrava pouca ou nenhuma atração pelo tema. Apenas 3 alunos (7,5%) manifestavam "Muito" interesse. Após a aplicação da sequência didática com o jogo, o cenário foi completamente alterado: nenhum aluno reportou "Nenhum" ou "Pouco" interesse, e a grande maioria (32 alunos, 80%) afirmou ter "Muito" interesse. Os 8 alunos restantes (20%) indicaram interesse "Médio".

Esses resultados evidenciam que a ludicidade associada à intencionalidade pedagógica foi capaz de catalisar o engajamento e despertar curiosidade, transformando um tema inicialmente percebido como distante em um conteúdo atrativo e estimulante. Tal efeito está alinhado ao conceito de “disposição para aprender significativamente” (Ausubel, 1980), um requisito para que ocorra aprendizagem efetiva.

3.3.2 PERCEPÇÃO DA DIFICULDADE DO TEMA (PRÉ E PÓS-JOGO)

Outro aspecto avaliado foi a percepção da dificuldade do tema. A Figura 2 apresenta a evolução desse indicador.



Figura 2: Considera a física de partículas difícil ou fácil?

A percepção da dificuldade representa um dos maiores obstáculos no ensino de Física. Antes da intervenção (Figura 2), a grande maioria dos alunos (82,5%, correspondente a 33 estudantes que consideravam o tema "Muito Difícil" ou "Difícil") apresentava essa visão. Notavelmente, nenhum aluno o classificava como "Fácil" ou "Muito Fácil". Após a aplicação do jogo e da

sequência didática (Figura 2), essa percepção se alterou significativamente. O número de alunos que consideram o tema "Muito Difícil" ou "Difícil" caiu para apenas 9 (22,5%). Em contrapartida, 18 alunos (45%) passaram a considerar o tema "Fácil" ou "Muito Fácil", e 13 (32,5%) o classificaram como "Médio".

Essa mudança indica que a combinação entre ludicidade e estrutura didática planejada favoreceu a organização do conhecimento e reduziu barreiras conceituais e emocionais. O glossário, atuando como suporte imediato, também desempenhou papel importante na mediação dos conceitos, tornando o tema mais acessível.

3.3.3 NÍVEL DE COMPREENSÃO E RELEVÂNCIA DO JOGO

Também foram avaliados o nível de interesse e a percepção de dificuldade. A pesquisa buscou entender o nível de compreensão dos conceitos de Física de Partículas após a sequência didática e a relevância atribuída ao jogo no processo de aprendizado. As Figuras 3 e 4 ilustram esses aspectos.



Figura 3: Qual o nível de compreensão dos conceitos de Física de Partículas após a sequência didática?

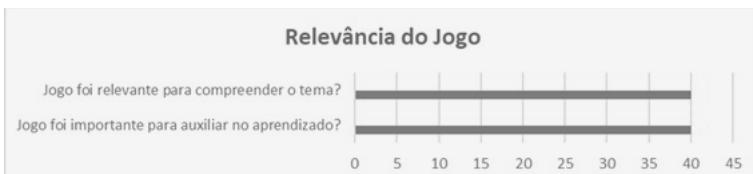


Figura 4: Relevância atribuída ao jogo no processo de aprendizado.

Os resultados sobre o nível de compreensão (Figura 3) são altamente encorajadores. Após a sequência didática, 25 alunos (62,5%, somando "Bom" e "Muito Bom") reportaram um nível de compreensão considerado positivo. Outros 14 alunos (35%) classificaram sua compreensão como "Médio", e apenas 1 aluno (2,5%) teve "Pouca" compreensão. Isso demonstra que o jogo, como parte da Organização do Conhecimento e do processo de Aplicação, foi eficaz para consolidar conceitos e favorecer a aplicação prática do conhecimento.

A Figura 4, por sua vez, reforça a percepção da relevância do jogo pelos próprios estudantes. Em ambas as questões "O jogo foi importante para auxiliar no aprendizado?" e "O jogo foi relevante para compreender o tema?" a resposta foi unânime: 100% dos 40 alunos responderam "Sim". Esse consenso sublinha não apenas a aceitação do jogo como ferramenta didática, mas a percepção explícita dos estudantes de que ele foi um componente essencial para seu processo de aprendizagem e para a compreensão de um tema que, inicialmente, era visto como complexo e pouco interessante. Imagina-se que a disponibilidade do glossário contribuiu para essa percepção, facilitando a interação com o conteúdo técnico.

Em suma, a aplicação do jogo "Quem sou eu? Com as partículas elementares" na Escola Estadual Ulisses Guimarães demonstrou, por meio de dados quantitativos consistentes, sua capacidade de: 1) despertar e elevar significativamente o interesse dos alunos; 2) reduzir drasticamente a percepção de dificuldade de

um tema complexo; e 3) promover um nível satisfatório de compreensão dos conceitos de Física de Partículas, com a ferramenta lúdica e seu glossário de apoio sendo reconhecidos pelos próprios estudantes como cruciais para esse processo.

Essa base de evidências concretas pavimenta o caminho para discutir, na próxima seção, como essa metodologia, já validada em um contexto de ensino regular, pode ser não apenas transposta, mas amplamente potencializada no fértil terreno do EMI.

4. O ENSINO MÉDIO INTEGRADO (EMI): CONCEPÇÃO, DESAFIOS E A INTERFACE COM A FORMAÇÃO CIENTÍFICA NO IFMT

O debate sobre a educação profissional e tecnológica no Brasil tem sido, por décadas, um campo de tensões entre a formação para o mercado de trabalho e a formação cidadã integral. Nesse cenário de busca por uma educação mais equitativa e de qualidade, o EMI surge como uma resposta pedagógica e política robusta, propondo uma formação que busca a integralidade do ser humano e a superação da dicotomia histórica entre a formação propedêutica e a formação técnica. Em instituições como o IFMT, o EMI não é apenas um modelo; é a espinha dorsal de um projeto educacional ambicioso que redefine o papel do ensino de ciências.

4.1 FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DO EMI: UMA VISÃO INTEGRADA DA EDUCAÇÃO

O EMI, consolidado com a criação dos IFs (Lei nº 11.892/2008) e regulamentado pelo Decreto nº 5.154/2004, visa a uma integração curricular em três dimensões.

4.1.1. ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:

Unificação da base comum e formação técnica, compreendendo o trabalho em suas dimensões sociais,

históricas e científicas.

4.1.2. POLITÉCNICA E OMNILATERAL:

Desenvolvimento integral do indivíduo (intelectual, cultural, social, ética, política e laboral), com o trabalho como princípio educativo, compreendendo ciência, tecnologia e cultura como produções humanas.

4.1.3. DISCIPLINAR E INTERDISCIPLINARIDADE:

Superação da fragmentação, com diálogo entre saberes e contextualização dos conteúdos para uma visão holística.

Os principais pilares que sustentam o EMI podem ser sintetizados em:

- Formação Humana Integral: o foco central não é apenas na qualificação profissional ou na preparação para o ensino superior, mas na formação de um cidadão crítico, autônomo, com consciência social e ambiental, capaz de atuar de forma protagonista na realidade.
- Interdisciplinaridade e Contextualização: o conhecimento é abordado de forma interligada e a partir de situações-problema e contextos reais, conferindo sentido, significado e aplicabilidade ao aprendizado. As fronteiras disciplinares se diluem em prol de uma compreensão mais completa.
- Trabalho como Princípio Educativo: o trabalho, compreendido em sua dimensão mais ampla (produção de bens, serviços, conhecimentos, cultura, arte), é o eixo articulador do currículo, permitindo a conexão entre a teoria e a prática, e a compreensão das relações sociais de produção.
- Pesquisa e Extensão: os Institutos Federais, por sua própria natureza de atuação na tríade ensino-pesquisa-extensão, promovem

ativamente a integração dessas dimensões. Os alunos são incentivados a participar de projetos de pesquisa e extensão, o que enriquece sua formação acadêmica, desenvolve a capacidade investigativa e os conecta com as demandas da comunidade.

4.2 A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NO CONTEXTO DO EMI: ALÉM DOS MUROS DA SALA DE AULA

A formação humana integral no EMI busca o desenvolvimento pleno do indivíduo. Currículo e metodologias nos IFs visam:

- Superar a Fragmentação do Saber: conectar saberes de diferentes áreas para uma compreensão mais complexa e interligada (ex: FPE com Química, Biologia, Matemática, Filosofia).
- Estimular a Autonomia e o Protagonismo: valorizar o estudante como agente ativo de sua própria aprendizagem (aulas dialogadas, projetos, pesquisa).
- Promover a Relação entre Teoria e Prática (o Saber e o Saber Fazer): Integrar conhecimentos teóricos e práticos, permitindo que o aluno compreenda os fundamentos científicos e tecnológicos por trás das práticas profissionais.
- Desenvolver o Pensamento Crítico e a Cidadania Ativa: capacitar para analisar criticamente a realidade, questionar e propor soluções, compreendendo a ciência como construção humana sujeita a debates éticos.

A FPE, nesse modelo, pode ser contextualizada em projetos que envolvam novas tecnologias, aplicações médicas ou discussões filosóficas, integrando-se naturalmente com outros saberes e eixos tecnológicos.

4.3 DESAFIOS E POTENCIALIDADES DO EMI PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS: OPORTUNIDADES PARA A FÍSICA

A implementação do EMI enfrenta desafios como:

- Formação Docente: necessita de uma nova mentalidade interdisciplinar e colaborativa.
- Recursos e Infraestrutura: demanda por laboratórios e materiais adequados.
- Resistência Cultural e Burocrática: dificuldade na mudança de paradigmas.
- Avaliação Abrangente: precisa ir além do conteúdo, capturando o desenvolvimento integral.
- Contudo, as potencialidades para o ensino de ciências são imensas:
- Maior Carga Horária e Flexibilidade: permite aprofundamento em temas complexos como a FPE e o desenvolvimento de projetos.
- Contextualização Facilitada e Significativa: abordagem de conceitos de Física a partir de aplicações tecnológicas e sociais (ex.: aceleradores, radioterapia, semicondutores).
- Interdisciplinaridade Natural e Promovida: construção de pontes entre Física e outras áreas (Química, Biologia, Matemática, Humanas).
- Estímulo à Pesquisa e Inovação desde Cedo: incentivo a projetos de iniciação científica e tecnológica desde o Ensino Médio.

Ou seja, o EMI nos IFs é um ambiente privilegiado para a inovação no ensino de ciências, permitindo que a Física de Partículas ganhe profundidade, relevância e contextualização para a formação integral e politécnica do estudante. Esse cenário cria as condições ideais para a adaptação de metodologias que já demonstraram eficácia no ensino regular, como o jogo “Quem sou eu?

Com as partículas elementares”, abrindo caminho para sua potencialização e integração aos diferentes cursos e eixos tecnológicos do IFMT.

A seguir, apresenta-se a análise de como essa proposta se alinha aos pilares do EMI e quais estratégias podem favorecer sua aplicação nesse contexto.

5. POTENCIALIZANDO O JOGO NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UMA PONTE DA ESCOLA ESTADUAL PARA O IFMT

A experiência com a aplicação do jogo “Quem sou eu? Com as partículas elementares”, descrita na Seção 3, evidenciou seu potencial para despertar interesse, reduzir a percepção de dificuldade e promover compreensão significativa sobre a Física de Partículas. Os dados quantitativos e qualitativos coletados reforçam a eficácia dessa metodologia lúdica no Ensino Médio regular.

No entanto, conforme discutido na Seção 4, o Ensino Médio Integrado (EMI) oferece um ambiente ainda mais fértil para ampliar tais resultados. Sua proposta pedagógica, fundamentada na formação humana integral, na integração entre teoria e prática e na interdisciplinaridade, cria condições ideais para que o jogo seja não apenas reproduzido, mas adaptado e expandido de forma estratégica.

Esta seção, portanto, explora o alinhamento entre os pilares do EMI e as potencialidades do jogo, apontando caminhos concretos para sua inserção no IFMT. A partir dessa perspectiva, são apresentadas reflexões e propostas que buscam transformar a experiência inicial em um recurso pedagógico integrado, contextualizado e capaz de dialogar com diferentes áreas do conhecimento e eixos tecnológicos no EMI.

5.1. O ALINHAMENTO INTRÍNSECO DO JOGO COM OS PILARES FUNDAMENTAIS DO EMI

Embora sua aplicação inicial tenha ocorrido em um contexto de ensino médio regular, o jogo “Quem sou eu? Com as partículas elementares” apresenta afinidade natural com os fundamentos do EMI. Sua dinâmica estimula o protagonismo estudantil, já que exige que os participantes conduzam estratégias, elaborem perguntas e tomem decisões que influenciam diretamente o resultado da partida. O expressivo aumento de interesse registrado na Seção 3.3.1 confirma o potencial motivador dessa abordagem, que se alinha ao princípio do EMI de valorizar o estudante como sujeito ativo do processo de aprendizagem.

A contextualização, outro pilar essencial, também está presente na proposta. Ao relacionar partículas elementares a aspectos do universo, da tecnologia e da vida cotidiana, o jogo aproxima conceitos científicos de aplicações concretas, facilitando a conexão com temas abordados nos eixos tecnológicos do IFMT, como saúde, indústria, computação e energia. A interdisciplinaridade surge de forma orgânica, pois a discussão das propriedades das partículas leva naturalmente à exploração de conteúdos de Química, Matemática, Filosofia e História da Ciência, criando oportunidades para trabalhos integrados entre diferentes disciplinas.

Ademais, a experiência em Campo Verde – MT evidenciou que o jogo favorece o trabalho colaborativo e o desenvolvimento de competências socioemocionais. A unanimidade na percepção positiva relatada na Figura 4 mostra que, para além do aprendizado conceitual, os estudantes reconheceram o valor do trabalho em equipe, da comunicação eficaz e da construção coletiva de conhecimento. O glossário de apoio foi peça-chave nesse processo, garantindo que todos tivessem acesso aos mesmos referenciais conceituais e pudesse dialogar

em condições de igualdade.

5.2. PROPOSTAS DE ADAPTAÇÃO E INSERÇÃO EM CURRÍCULOS INTEGRADOS: ROTEIROS PARA O IFMT

Para que o jogo alcance seu máximo potencial pedagógico dentro do EMI, é necessário integrá-lo de forma planejada ao currículo. A experiência positiva no ensino regular demonstra que ele pode ser um excelente ponto de partida para projetos integradores, em que estudantes investiguem não apenas conceitos físicos, mas também suas aplicações práticas em diferentes áreas profissionais. No eixo de Eletrônica e Automação, por exemplo, as propriedades das partículas podem ser associadas à microeletrônica e aos semicondutores; no eixo de Saúde, a terapias e diagnósticos por radiação; e no eixo Agroindustrial, a processos de conservação e análise de alimentos por técnicas nucleares.

A carga horária ampliada do EMI ainda permite enriquecer o jogo com novos conteúdos e níveis de complexidade, introduzindo conceitos mais avançados, como o papel do Bóson de Higgs, a unificação das forças e os métodos de detecção de partículas. Da mesma forma, o glossário pode ser expandido para contemplar termos técnicos específicos de cada área, funcionando como um recurso interdisciplinar permanente.

Outro caminho promissor nessa adaptação é incentivar que os próprios alunos desenvolvam variações do jogo, adaptando-o para diferentes áreas da Física ou criando versões digitais que utilizem recursos de programação e design. Esse processo não apenas reforça os conteúdos aprendidos, mas também desenvolve competências de criação, prototipagem, trabalho em equipe e design instrucional. Tais produtos poderiam ser apresentados em eventos institucionais, como as Semanas de Ciência e Tecnologia, envolvendo a comunidade e promovendo a popularização da ciência.

5.3. O LÚDICO COMO ELEMENTO INTEGRADOR NO EMI

A presença do lúdico no currículo do EMI cumpre um papel estratégico na integração entre disciplinas e na humanização do ensino de ciências. Ao incorporar o jogo “Quem sou eu? Com as partículas elementares” em atividades regulares e projetos interdisciplinares, temas altamente abstratos tornam-se mais concretos e acessíveis, estimulando engajamento e participação. Os dados apresentados nas Figuras 3 e 4 demonstram que, ao reduzir a percepção de dificuldade e aumentar o interesse, o jogo atua como catalisador para uma aprendizagem mais ativa e significativa.

Além de facilitar a compreensão conceitual, o jogo fomenta investigação autônoma, uma vez que os alunos se veem motivados a buscar informações adicionais para formular perguntas mais estratégicas e identificar as partículas. Nesse processo, desenvolvem-se habilidades transversais como raciocínio lógico, resolução de problemas, comunicação e colaboração, as quais são essenciais para a formação integral defendida pelo EMI.

Por fim, o jogo se torna um elo entre saberes e gerações, aproximando conteúdos da Física Moderna de diferentes públicos e reforçando a ideia de que a ciência é uma construção humana, dinâmica e interligada com a realidade social e tecnológica. No contexto do IFMT, essa abordagem amplia a relevância da Física de Partículas, conectando-a tanto aos desafios acadêmicos quanto às demandas concretas da vida profissional.

Portanto, a transição da escola estadual para o EMI, nesse sentido, não é apenas uma continuidade, mas uma ampliação qualitativa das possibilidades pedagógicas, consolidando o jogo como símbolo dessa ponte entre o saber acadêmico e o fazer integrado.

5.4 AJUSTES PROPOSTOS PARA O CONTEXTO DO IFMT

Embora o jogo "Quem sou eu? Com as partículas elementares" tenha sido originalmente concebido e testado em uma escola estadual, a transposição para o contexto do Instituto Federal de Mato Grosso exige adaptações para maximizar seu potencial. Entre os ajustes sugeridos, destacam-se:

- Ampliação da complexidade dos conceitos abordados, contemplando conteúdos e aplicações mais próximas das áreas técnicas presentes no IFMT, como Eletrônica, Informática e Controle Ambiental.
- Integração com os eixos tecnológicos por meio de atividades complementares que relacionem as partículas elementares a temas como materiais semicondutores, radioproteção ou modelagem computacional.
- Formação docente continuada, preparando os professores para explorar as possibilidades interdisciplinares e aplicar o jogo em diferentes contextos e componentes curriculares.
- Uso de recursos laboratoriais e multimídia do IFMT, incorporando demonstrações experimentais, simulações e visitas virtuais ao CERN para enriquecer a experiência lúdica.
- Adaptação da linguagem e das cartas, tornando-as mais alinhadas com a terminologia técnica utilizada nos cursos do Instituto.

Esses ajustes visam potencializar a eficácia da metodologia e alinhar a experiência do jogo às características e expectativas do público do Ensino Médio Integrado do IFMT.

5.5 LIMITAÇÕES E PERSPECTIVAS

Apesar do potencial identificado, a proposta apresenta algumas limitações que precisam ser consideradas. Em primeiro lugar, trata-se de uma adaptação ainda não aplicada no contexto do EMI/IFMT, o que impede a obtenção de dados empíricos que confirmem sua eficácia nesse cenário específico. Além disso, o tempo disponível nas matrizes curriculares, a carga de conteúdos obrigatórios e eventuais restrições de infraestrutura podem limitar a frequência e a profundidade das atividades.

Outra limitação diz respeito à formação docente: a aplicação bem-sucedida do jogo requer que os professores conheçam não apenas as regras e o funcionamento da dinâmica, mas também os conceitos da Física de Partículas Elementares e suas conexões com outros conteúdos curriculares. Essa necessidade pode demandar ações de formação continuada.

Como perspectivas, sugere-se realizar estudos-piloto no IFMT, em diferentes cursos técnicos e campi, para avaliar o impacto da metodologia em variados contextos. A partir desses dados, será possível refinar o jogo, criar expansões temáticas e desenvolver novas estratégias lúdicas que mantenham o engajamento e favoreçam a aprendizagem significativa.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste capítulo configura-se como uma jornada de transposição didática e de valorização do potencial das metodologias inovadoras no ensino de ciências. Fruto de uma pesquisa de mestrado realizada em uma escola estadual, o trabalho agora se projeta para o desafiador e promissor contexto do EMI nos Institutos Federais, evidenciando o papel estratégico do lúdico, especialmente no ensino de conteúdos complexos como

a FPE.

Os objetivos propostos foram plenamente alcançados, evidenciando não apenas a pertinência de se adequar a sequência didática do jogo "Quem sou eu? Com as partículas elementares" com a proposta de formação humana integral do EMI. A análise aprofundada do referencial teórico, como a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel e os Três Momentos Pedagógicos de Delizoicov e Angotti, demonstrou que tais abordagens são eficazes para o ensino de Física em geral, e que, no EMI, sua aplicabilidade adquire novas camadas de profundidade, pertinência e integração curricular.

Nesse sentido, a contextualização e a problematização, intrínsecas aos Três Momentos, somadas à busca incansável por significatividade na construção do conhecimento, são pilares que se alinharam perfeitamente com a proposta integradora, política e dialógica dos Institutos Federais. O jogo, nesse sentido, atua como um potente catalisador para a concretização desses princípios teóricos na prática pedagógica diária.

A descrição detalhada do jogo "Quem sou eu? Com as partículas elementares", incluindo a apresentação de seu glossário de apoio, e de sua aplicação original na Escola Estadual Ulisses Guimarães serviu como a base empírica para este trabalho, pois os resultados quantitativos apresentados na Seção 3.3 foram decisivos para demonstrar, de forma objetiva e visual, o impacto positivo da intervenção. O aumento significativo no interesse, a notória redução da percepção de dificuldade e o elevado nível de compreensão alcançado pelos alunos, somados à sua percepção unânime sobre a importância do jogo e do glossário, validam a eficácia da ferramenta lúdica em um contexto com suas próprias limitações.

Ademais, a análise pormenorizada dos princípios e pilares do Ensino Médio Integrado com foco na formação humana integral, na interdisciplinaridade e no trabalho como princípio educativo foi absolutamente

crucial para estabelecer a ponte conceitual e prática entre a experiência prévia e o novo contexto. Ficou evidente que o EMI oferece um ambiente privilegiado para o ensino de ciências, com maior carga horária, flexibilidade curricular e uma cultura de pesquisa e extensão que permite aprofundamentos e contextualizações que seriam mais desafiadores em outros modelos de ensino. No IFMT, a visão de uma educação integrada, que articule saberes e prepare o indivíduo para a vida em sua plenitude, ganha contornos mais concretos e aplicáveis.

Por fim, as propostas de adaptação e as estratégias para inserção do jogo “Quem sou eu? Com as partículas elementares” nos currículos do EMI evidenciaram que a ferramenta não apenas pode ser utilizada, mas amplamente potencializada por meio de sua inclusão em projetos integradores de diferentes eixos tecnológicos, da ampliação da complexidade dos conteúdos abordados, da conexão direta com as futuras profissões e do estímulo ao protagonismo dos alunos na criação de novas variações.

Dessa forma, o lúdico emerge como um potente fator de integração curricular e de engajamento estudantil. Sua capacidade de reduzir a abstração, estimular a investigação autônoma, desenvolver habilidades transversais e, sobretudo, humanizar o ensino de ciências, torna o jogo uma estratégia de alto valor para fortalecer o projeto pedagógico do EMI.

Portanto, diante de todo o exposto, o presente capítulo não apenas reforça, com evidências e argumentos, a importância das metodologias ativas e do lúdico no ensino de Física; ele também oferece um caminho concreto e prático para a transposição didática de propostas pedagógicas bem-sucedidas para o dinâmico e promissor contexto dos IFs. Isto é, a experiência de transição da escola estadual para o IFMT reforça a percepção de que a integração entre o lúdico e a seriedade da formação científica e profissional é um pilar essencial para a construção de uma educação verdadeiramente

integral, significativa e prazerosa para os jovens do Ensino Médio Integrado. A Física de Partículas, antes vista como um "bicho de sete cabeças", pode se tornar uma aventura fascinante quando o lúdico se alia à integração.

Finalmente, como perspectiva para estudos futuros, recomenda-se aprofundar a aplicação do jogo em diferentes cursos técnicos do IFMT, investigando os impactos específicos em cada eixo tecnológico e identificando as adaptações necessárias. Adicionalmente, seria valioso realizar pesquisas para avaliar a efetividade das estratégias de inserção propostas, bem como o desenvolvimento de novas ferramentas lúdicas que atendam às demandas particulares do EMI, consolidando o IFMT como um polo de inovação pedagógica no ensino de ciências.

REFERÊNCIAS

AMARAL FILHO, F. B. **Uma sequência didática com o lúdico para o ensino de Física de Partículas no Ensino Médio.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2022.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional.** Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jul. 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

CERQUEIRA, R. A.; PIMENTEL, A. **Física Moderna e Contemporânea no Ensino Médio:** um estudo sobre interesses e desafios. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 37, n. 3, p. 1065-1087, 2020.

CERN. Large Hadron Collider (LHC): **Facts and Figures.** 2024. Disponível em: <https://home.cern/science/accelerators/large-hadron-collider>.

Acesso em: 10 ago. 2025.

CLEOPHAS, A. F.; SOARES, M. H. F. B. **O jogo no ensino de ciências: reflexões epistemológicas.** Ciência & Educação, Bauru, v. 24, n. 1, p. 33-50, 2018.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 1994.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2012.

GUERRA, A. C.; VILLANI, A. **O ensino de ciências como prática social: diálogos e desafios na formação de professores.** Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 21, n. 2, p. 1-20, 2021.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: da teoria à sala de aula.** Brasília: Editora UnB, 2017.

MOURA, R.; GUERRA, A. C. **Ensino de Física Moderna: práticas e perspectivas no Ensino Médio.** Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 44, 2022.

OLIVEIRA, E. S.; COSTA, C. A.; MENDES, L. R. **Estratégias lúdicas no ensino de Física de Partículas.** Revista de Ensino de Ciências e Matemática, v. 11, n. 5, p. 233-248, 2020.

SILVA, M. C.; MOURA, D. L. **O Ensino Médio Integrado e os desafios da formação humana integral.** Revista Retratos da Escola, v. 15, n. 29, p. 469-487, 2021.

SOUZA, F. et al. **O uso do lúdico na aprendizagem significativa da física moderna.** Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 18, n. 3, p. 579-598, 2018.

DECLARAÇÃO SOBRE USO DE IA

Este trabalho não utilizou ferramentas de inteligência artificial no processo de redação do manuscrito.anh

Este volume integra uma coleção que pretende, num movimento de resistência, demonstrar os retrocessos no campo das políticas, dos currículos e das práticas de ensino, sem, contudo, deixar de apontar os avanços que nortearam a educação no país. Em um momento em que as sociedades avançam nos aspectos humanitários, científicos e tecnológicos, mas, contraditoriamente, revelam-se mais autoritárias e opressoras, reconhecer e entender as forças que modelam as questões curriculares torna-se relevante e primordial para que os profissionais da Educação continuem esperançando - no sentido freiriano - e possam derrubar os muros da alienação, construir pontes para o respeito à pluralidade de pensamento e para a construção de uma democracia plena.

Este volume da coletânea “Ensino Médio Integrado: políticas, currículos e práticas” apresenta as questões curriculares na Rede Federal como resultado de debates e reflexões pedagógicas que se pretendem alinhadas a uma perspectiva emancipatória. Nele reunimos textos que convergem para a discussão de experiências e conceitos voltados para o tema do currículo integrado, a partir da perspectiva omnilateral do ser humano e integrada de conhecimento.

Nesse sentido, o pressuposto básico da concepção de currículo funda-se na palavra “percurso”. Todo currículo é constituído por um itinerário contínuo de formação, seja em ambiente formal, seja em ambiente informal de aprendizagem.



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

