

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Vanessa Dias Espindola

**A POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO INSTITUTO
FEDERAL CATARINENSE – CÂMPUS AVANÇADO SOMBRIO:
TRANSFORMAÇÕES E POTENCIALIDADES**

Santa Maria, RS
2023

Vanessa Dias Espindola

**A POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE – CÂMPUS AVANÇADO SOMBRIO: TRANSFORMAÇÕES E
POTENCIALIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Professora Mariglei Severo Maraschin, Dra.

Santa Maria, RS
2023

Espindola, Vanessa Dias

A POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE - CÂMPUS AVANÇADO SOMBRIO: TRANSFORMAÇÕES E POTENCIALIDADES / Vanessa Dias Espindola.- 2023.

133 p.; 30 cm

Orientador: Mariglei Severo Maraschin

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2023

1. Educação Profissional e Tecnológica 2. Políticas Públicas educacionais 3. Ensino Médio Integrado I. Maraschin, Mariglei Severo II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados Fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, VANESSA DIAS ESPINDOLA, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Vanessa Dias Espindola

**A POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE – CÂMPUS AVANÇADO SOMBRIO: TRANSFORMAÇÕES E
POTENCIALIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de Santa Maria
(UFSM, RS), como requisito para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Aprovada em 18 de dezembro de 2023:

(Presidente/Orientadora)
Mariglei Severo Maraschin, Dra. (UFSM)

Luciana Bagolin Zambon, Dra. (UFSM)

Taniamara Vizzotto Chaves, Dra. (IFFAR)

Marlize Dressler, Dra. (Seduc/RS)

Santa Maria, RS
2023

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação possui muito mais que páginas, estudos e análise, ela também possui lembranças dos momentos que procederam à conclusão desse processo de mestrado. Há muitas personagens importantes nesse caminho e venho por meio deste espaço agradecer a todos.

Primeiramente, gostaria de agradecer à minha família, ao meu pai Walter, à minha mãe Fatima e à minha irmã Bruna, minhas conquistas são reflexos da nossa união e afeto, sem o apoio deles não chegaria até este momento, visto que esse processo é a continuação do momento em me levaram de mãos dadas até meu primeiro dia de pré-escola. Obrigada, por tudo! Vocês são os pilares de quem eu sou hoje.

Agradeço ao meu companheiro Junior que vivenciou todo este percurso me apoiando diariamente com seus abraços de conforto para minhas frustrações e angústias, com suas palavras carinhosas de incentivos, com sua parceria no dia a dia, sua presença foi fundamental para finalizar esta etapa. Eu te amo!

Agradeço à minha orientadora, professora Mariglei, por acreditar em minhas contribuições e permitir a realização da pós-graduação. Agradeço a ela por me orientar e em ensinar, com seu conhecimento, os caminhos a percorrer para conclusão desta etapa. Também, agradeço pela sua compreensão e afetividade nos contratempos que vivenciei neste ciclo. Muito obrigada, sou grata por tê-la como orientadora.

Ao Grupo Transformação, que oportunizou em nossos encontros novos aprendizado mediante troca de experiências, ideias e pesquisas. Esta dissertação foi estruturada coletivamente com os integrantes do grupo. Obrigada, Transformação! Os momentos compartilhados foram essenciais para a construção desta pesquisa.

Aos meus colegas que participaram da pesquisa dividindo suas vivências no Ensino Médio Integrado. Também agradeço aos colegas que me apoiaram em realizar o mestrado e me auxiliaram no processo. Obrigada por estarem presentes nesta etapa.

Por fim, gostaria de agradecer ao Instituto Federal Catarinense, Câmpus Avançado Sombrio, por permitir a possibilidade de eu realizar o mestrado e a pesquisa. Também agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM que oportunizou o processo de mestrado.

Dedico esta dissertação a todos os mestrandos e doutorandos. O processo é único, cada um traz consigo suas expectativas, vivências, anseios, adversidades, satisfações, indecisões e perspectivas, até a conclusão deste ciclo.

“Para que serve a utopia? A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar”.

(Eduardo Galeano, 1994)

RESUMO

A POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE – CÂMPUS AVANÇADO SOMBRIO: TRANSFORMAÇÕES E POTENCIALIDADES

AUTORA: Vanessa Dias Espindola
ORIENTADORA: Dra. Mariglei Severo Maraschin

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Pesquisa 2: Políticas Públicas Educacionais, práticas pedagógicas e suas interfaces e ao Transformação: Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Trabalho Pedagógico na Educação Profissional. O estudo teve como objetivo analisar as transformações e as potencialidades do Ensino Médio Integrado no Câmpus Avançado Sombrio, do Instituto Federal Catarinense, a partir da implementação da política de Ensino Médio Integrado. Para alcançar esse propósito, a pesquisa pautou-se em três objetivos específicos: I) investigar a historicidade da política de Ensino Médio Integrado e seu movimento no Câmpus Avançado Sombrio, do Instituto Federal Catarinense; II) compreender as transformações que a política do EMI trouxe à educação profissional e tecnológica no Câmpus Avançado Sombrio do IFC; III) desvelar as potencialidades da política do EMI no Câmpus Avançado Sombrio. A investigação apresenta uma abordagem qualitativa e se configura como um estudo e análise na perspectiva dialética, alicerçada nas categorias da historicidade, da contradição e da totalidade. Como instrumento para a produção de dados, utilizou-se o formulário eletrônico em que 50 servidores responderam às questões propostas. Após a análise, foi utilizado, também, o grupo de interlocução. Foram estudados referenciais teóricos sobre a política de Educação Profissional Tecnológica e sobre políticas públicas educacionais e Ensino Médio Integrado. Contou-se ainda com análise de documentos internos da instituição e legislações. Concluiu-se que as transformações vivenciadas pelos partícipes da pesquisa do Instituto analisado e suas perspectivas sobre a política do EMI foi fundamental para compreender na práxis a implementação do EMI no câmpus, as potencialidades, bem como as fragilidades que os servidores encontram na sua execução. A implementação da política do EMI ocasionou mudanças educacionais expressivas, entre elas, a integração que se apresentou como sendo potência e, concomitantemente, como fragilidade do EMI e também a principal transformação referente à política. Portanto, o EMI, embora demonstre fragilidades e desafios, as suas potencialidades fortalecem a possibilidade de efetivação da política do EMI ser a travessia para uma formação integral.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Políticas Públicas educacionais; Ensino Médio Integrado; Potencialidades.

ABSTRACT

THE INTEGRATED HIGH SCHOOL POLICY AT THE FEDERAL INSTITUTE OF SANTA CATARINA – ADVANCED CÂMPUS SOMBRIO: TRANSFORMATIONS AND POTENTIALITIES

AUTHOR: Vanessa Dias Espindola
ADVISOR: Dra. Mariglei Severo Maraschin

This research is linked to the Postgraduate Program in Education in Research Line 2: Educational Public Policies, pedagogical practices and their interfaces and to Transformação: Study and Research Group on Public Policies and Pedagogical Work in Professional Education. The study aimed to analyze the transformations and potential of Integrated High School at the Câmpus Avançado Sombrio, of the Instituto Federal Catarinense, based on the implementation of the Integrated High School policy. To achieve this purpose, the research was based on three specific objectives: I) investigate the historicity of the Integrated High School policy and its movement at the Câmpus Avançado Sombrio, of the Instituto Federal Catarinense; II) understand the transformations that the EMI policy brought to professional and technological education at the IFC Advanced Shadow Campus; III) unveil the potential of the EMI policy in the Shadow Advanced Campus. The investigation presents a qualitative approach and is configured as a study and analysis from a dialectical perspective, based on the categories of historicity, contradiction and totality. As an instrument for data production, an electronic form was used in which 50 employees responded to the proposed questions. After the analysis, the interlocution group was also used. Theoretical references were studied on the policy of Technological Professional Education and on public educational policies and Integrated High School. There was also an analysis of the institution's internal documents and legislation. It was concluded that the transformations experienced by the research participants at the analyzed Institute and their perspectives on the EMI policy were fundamental to understanding the practical implementation of EMI on campus, the potential, as well as the weaknesses that employees encounter in its implementation. The implementation of the EMI policy caused significant educational changes, including integration, which presented itself as a power and, concomitantly, as a weakness of the EMI and also the main transformation regarding the policy. Therefore, the EMI, although it demonstrates weaknesses and challenges, its potential strengthens the possibility of implementing the EMI policy as the path to comprehensive training.

Keywords: Professional and Technological Education; Public policies; Integrated Secondary Education; Potential.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxograma das categorias e subcategorias.....	37
Figura 2 – Mapa de localização dos <i>campi</i> do IFC.....	41

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Ano das publicações.....	26
Gráfico 2 – Periódicos em que os artigos foram publicados	26
Gráfico 3 – Abrangência da Pesquisa	44
Gráfico 4 – Tempo de trabalho no Câmpus de Sombrio	45
Gráfico 5 – Estimativa das experiências com EP	46
Gráfico 6 – Tempo de trabalho na EA.....	74
Gráfico 7 – Perspectivas dos servidores sobre a integração	86
Gráfico 8 – Realização de atividade interdisciplinar	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Unidades da Rede Federal.....	17
Quadro 2 – Divisão dos grupos de artigos por pesquisa em lócus e documental	28
Quadro 3 – Síntese da pesquisa	31
Quadro 4 – Documentos da implementação	65
Quadro 5 – Potencialidades expostas no formulário	89
Quadro 6 – Outras potencialidades/ideias citadas	90

LISTA DE SIGLAS

AFD	Adequação da Formação de Docentes
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertações
BID	Banco Internacional de Desenvolvimento
CAS	Câmpus Avançado Sombrio
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CTD	Condição de Trabalho Docente
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNEPTNM	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Médio Integrado
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FIC	Formação Inicial e Continuada
GI	Grupo de Interlocução
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFC	Instituto Federal Catarinense
IF	Institutos Federais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases Educacionais
MEC	Ministério da Educação
PNFEM	Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio
PAP	Plano de Ação Pedagógica
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROFEPT	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROMED	Programa de expansão e melhoria do Ensino médio
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROMED	Programa de expansão e melhoria do Ensino médio
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SCIELO	Biblioteca Eletrônica Científica Online
SISAE	Serviço Integrado de Suporte e Acompanhamento Educacional
SRS	Santa Rosa do Sul
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	20
2.1 SERVIÇO SOCIAL, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA E ENSINO MÉDIO INTEGRADO: AS INTERCONEXÕES NO DESENVOLVIMENTO DE UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO INTEGRAL.....	20
2.2 AS PESQUISAS SOBRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO.....	24
2.3 PERCURSOS METODOLÓGICOS: A PESQUISA E SEU PROCESSO	30
2.3.1 Lócus da Pesquisa.....	40
2.3.2 Sujeitos da Pesquisa	43
3 A POLÍTICA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UMA PERSPECTIVA INTEGRAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	48
3.1 AS INTERFACES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: TRABALHO, EDUCAÇÃO E ENSINO MÉDIO.....	48
3.2 A DUALIDADE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: OS MOVIMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO E DO TRABALHO NO PAÍS	52
3.3 A PROPOSTA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UMA TRANSFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	63
4 ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA PRÁXIS: CÂMPUS AVANÇADO SOMBRIO DO IFC	72
4.1 AS TRANSFORMAÇÕES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: AS VIVÊNCIAS DA TRANSIÇÃO PARA O EMI NO CÂMPUS AVANÇADO SOMBRIO-IFC.....	72
4.2 AS POTENCIALIDADES DO EMI NO CÂMPUS AVANÇADO SOMBRIO: TRANSFORMANDO BARREIRAS EM POSSIBILIDADES	81
4.2.1 Grupo de Interlocução: transformação e potencialidades em consenso.....	97
4.3 A TRAVESSIA PARA FORMAÇÃO INTEGRAL: REFLEXÕES DO EMI MEDIANTE COLABORAÇÕES DO CÂMPUS AVANÇADO DE SOMBRIO-IFC.....	99
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICE A – QUADRO DE PRODUÇÕES ANTERIORES SOBRE ENSINO MÉDIO INTEGRADO	123
APÊNDICE B – CRONOLOGIA DE LEGISLAÇÕES DA EPT E EMI: ELABORAÇÃO AUTORA	125
APÊNDICE C – FORMAS DE INTEGRAÇÃO E CARACTERÍSTICAS	127
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS SERVIDORES	129
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	132

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de dissertação está inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), mais especificamente ligado à linha de pesquisa 2: políticas públicas educacionais, práticas educativas e suas interfaces bem como o TransformAção: Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Trabalho Pedagógico na Educação Profissional, que desenvolve pesquisas nos seguintes eixos: Ensino Médio Integrado, Educação de Jovens e Adultos na Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT), Inclusão na EPT, Mulheres na EPT e Trabalho Pedagógico na EPT. A temática proposta é a política de Ensino Médio Integrado (EMI) e sua configuração no Câmpus Avançado Sombrio (CAS), do Instituto Federal Catarinense (IFC), situado na cidade de Sombrio, distando 240 km da capital Florianópolis-SC. A referida escolha se dá pelo trabalho da pesquisadora nesta instituição de ensino, há mais de nove anos, vínculo que suscitou diversos questionamentos e reflexões. Parte destas últimas se mesclam nas seções seguintes, demonstrando que a teoria, a empiria, a origem social e a respectiva trajetória profissional se entrelaçam.

A ação da pesquisadora na área da Educação se dá desde sua graduação na Universidade Federal do Pampa (Unipampa), de 2008 até 2013, mediante vínculo a projetos de pesquisas e extensão ligados à temática da Educação Inclusiva, induzindo seu trabalho de conclusão de curso na área do Serviço Social na Educação. Suas ações profissionais perpassam pelas interfaces da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em prol da formação integral, emancipatória, crítica e inclusiva dos estudantes adolescentes no trabalho como assistente social no Câmpus Avançado Sombrio-IFC e sua participação no grupo de estudos e pesquisa em políticas públicas e trabalho pedagógico na EPT TransformAção, vinculado à UFSM.

Diante da vivência e das demandas da pesquisadora no setor de Serviço Integrado de Suporte e Acompanhamento Educacional (Sisae) ligada à Direção de Ensino e Pesquisa e Extensão (DEPE) do câmpus, notou-se a necessidade de compreender melhor a Política de Ensino Médio Integrado ofertada pelo IFC bem como suas características e proposta. O objetivo do Sisae é realizar atendimento integral aos estudantes, proporcionando melhor aproveitamento no processo de ensino e aprendizagem, bem-estar, permanência e êxito dos estudantes mediante ações, atividades e programas interdisciplinares, visto que sua equipe é composta de

profissionais da Psicologia, do Serviço Social, da Pedagogia, Técnicos em Assuntos Educacionais e Assistente de Alunos. Portanto, os profissionais que se inserem nesse setor trabalham na mediação com e entre os estudantes, familiares e docentes em assuntos que permeiam sua vida acadêmica na instituição.

O setor sobredito auxilia os estudantes em suas atividades acadêmicas no sentido de oferecer orientação, acompanhamento e encaminhamento aos que apresentam dificuldades de adaptação, de relacionamento e que se encontrem em situações que interferem no processo de ensino e aprendizagem. Também fica a cargo desse setor o cumprimento das normas estipuladas na conduta discente, orientações e procedimentos de boa convivência e respeito relacionados ao/à estudante.

A compreensão da Política do EMI se faz de suma importância, sobretudo, para atuar na totalidade das propostas de EPT concebidas nos Institutos Federais:

A concepção de Educação Profissional e Tecnológica que subsidia as ações de Ensino, Pesquisa e Extensão nos Institutos Federais baseia-se na integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual e participação cidadã (IFC, 2022).

Desse modo, percebe-se que a efetivação da proposta da EPT dos Institutos Federais permeia não apenas o ensino em sala de aula, mas a formação humana como um todo. Assim, a formação integral implica todos os profissionais da educação inseridos nessas instituições.

Hoje, conforme aponta o *site* do MEC, há na 656 unidades da rede federal distribuídas em todos os estados brasileiros, sendo 38 Institutos Federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. Em relação ao EMI, consideram-se o Ensino Técnico integrado ao médio e o Proeja integrado, conforme denominado na plataforma Nilo Peçanha. De acordo com a plataforma, há 285.873 matriculados no Técnico Integrado e 17.076 matriculados no Proeja integrado, totalizando 302.949 matrículas na modalidade EMI. A seguir será apresentado um quadro com recorte dessas informações.

Quadro 1 – Unidades da Rede Federal

	Rio Grande do Sul				Santa Catarina		Paraná
	IFFAR	IFSul	IFRS	CTISM	IFC	IFSC	IFPR
EMI	4.757	8.492	6.539	402	7.949	8.262	10.044
EJA-EPT Integrado	661	570	805	38	257	751	28
Total	5.418	9.062	7.344	440	8.206	9.013	10.072

Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação

A Região Sul, contemplada com os estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, possui sete instituições da rede federal, seis Institutos Federais e uma escola vinculada¹, tendo 46.558 matriculados no técnico integrado ao médio e 3.110 matriculados no Proeja. Entre eles, está o lócus de pesquisa do Instituto Federal Catarinense (Plataforma Nilo Peçanha, 2022)².

A intenção é conhecer e compreender como se manifesta a política de EMI no Câmpus Avançado Sombrio (CAS) para aprimorar a atuação profissional e também se reconhecer no espaço ao qual está inserida, visto que a temática da pesquisa possui aproximação da proposta do EMI com a formação acadêmica da pesquisadora em Serviço Social, já que ambos tendem a promover a construção de uma sociedade democrática e cidadã por meio da autonomia do sujeito.

Além disso, o cotidiano das demandas atendidas no setor de lotação da pesquisadora está diretamente ligado ao EMI, já que trabalha no apoio ao processo de ensino e aprendizagem estudantil e nas mediações entre os sujeitos, estudantes, professores e familiares. Nesse sentido, perpassa não apenas aspectos de ensino, mas inclui os demais, como sociais, econômicos, cognitivos e de bem-estar, por estarem diretamente ligados ao desenvolvimento da formação integral.

Convém sublinhar outro aspecto importante na escolha da temática, pois, nesse período de trajetória profissional da pesquisadora, observou-se que as modificações da política educacional na modalidade EP ocorridas entre a década de 1990 até os dias atuais contribuíram para a criação e as transformações do espaço em que está inserida. Nesse sentido, a política de EMI e a historicidade do Câmpus

¹ Estes colégios estão vinculados às universidades federais.

² A Plataforma Nilo Peçanha é um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal) (Plataforma Nilo Peçanha, 2022).

Avançado Sombrio estão interligados, não apenas na legislação ou nas denominações diferenciadas, mas também na prática profissional e na memória de servidores que vivenciaram essas transformações, uma vez que foram sujeitos no processo dessas mudanças.

A frase “no tempo da agrotécnica” é, muitas vezes, citada em reuniões ou em debates sobre as demandas do Câmpus Avançado Sombrio por servidores que vivenciaram profissionalmente as mudanças na política de educação profissional nessas últimas décadas ao exporem as modificações ocorridas nesse período. Ao citarem a frase, os sujeitos deixavam transparecer uma certa nostalgia ou até mesmo demonstrações de descontentamento, ao compararem o modelo anterior com o atual. Assim, diante do exposto, percebe-se que essa passagem de tempo aponta muito mais que saudosismo, ela traz consigo memórias das mudanças vivenciadas devido às reformulações das políticas educacionais no ensino profissional.

Para conhecer e compreender possíveis transformações na EP mediante a implementação e a efetivação da política de EMI, demonstrada no saudosismo da frase “no tempo da agrotécnica”, propôs-se responder à seguinte problematização de pesquisa: quais transformações e potencialidades podem ser evidenciadas no Ensino Médio Integrado do Câmpus Avançado Sombrio do IFC, a partir da implementação da política de Ensino Médio Integrado?

Para responder a essa pergunta central, propõe-se analisar as transformações e as potencialidades do Ensino Médio Integrado no Câmpus Avançado Sombrio, do Instituto Federal Catarinense, a partir da implementação da política de Ensino Médio Integrado e, como objetivos específicos, investigar a historicidade da política de Ensino Médio Integrado e seu movimento no Câmpus Avançado Sombrio, do Instituto Federal Catarinense; compreender as transformações que a política do EMI trouxe para a educação profissional e tecnológica do Câmpus Avançado Sombrio do IFC e desvelar as potencialidades da política do EMI no Câmpus Avançado Sombrio.

Para atingir os objetivos da presente pesquisa, o trabalho foi organizado em quatro capítulos, sendo o primeiro a apresentação desta introdução. Em sequência, no Capítulo 2, são apresentadas as interfaces do Serviço Social, Educação Profissional e Ensino Médio Integrado, bem como análises teóricas sobre o EMI e o referencial metodológico utilizado durante a pesquisa e, ainda, descreve-se o local da realização do estudo. No Capítulo 3, são expostos a contextualização histórica da EP no Brasil e o papel dos IFs para promover a política do EMI. Por fim, o quarto capítulo

foi desenvolvido a partir da análise e produção de dados e da política do EMI para, assim, investigar como essa política colaborou nas transformações do Câmpus Avançado Sombrio do IFC, como também as possibilidades de transformações.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

A proposta deste capítulo é apresentar a pesquisa desenvolvida. Sabe-se que esta deve ter critérios explícitos e coerentes, bem como um propósito de produção de conhecimento, tanto para pesquisadora como para a sociedade e/ou comunidade profissional. É necessário fundamentar teoricamente o contexto, com conceitos e aspectos que permeiam a temática a ser estudada, para que seus resultados confirmem credibilidade ao estudo científico.

Diante disso, será exposta a gênese da escolha da temática e sua relação com a formação e trajetória profissional da pesquisadora, bem como o esboço das etapas desenvolvidas na análise de produção de dados. Também serão apresentados os sujeitos e lócus da pesquisa. Outro ponto a ser abordado, nesta etapa, será um estudo de trabalhos publicados sobre a temática, a fim de ampliar determinados aspectos referentes ao estudo proposto e ao escopo analítico deste texto dissertativo.

2.1 SERVIÇO SOCIAL, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA E ENSINO MÉDIO INTEGRADO: AS INTERCONEXÕES NO DESENVOLVIMENTO DE UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO INTEGRAL

Como sobredito, esta pesquisa é fruto das inquietações e reflexões vivenciadas pela pesquisadora no trabalho profissional em Serviço Social, no Instituto Federal Catarinense (IFC), Câmpus Sombrio. A presença de assistentes sociais nos quadros funcionais dos Institutos Federais (IFs) se configurou, inicialmente, para operacionalizar os programas assistenciais. Entretanto, a atuação do Assistente Social pode contribuir para além dessa atribuição pontual, por exemplo, nas “arena de lutas” entre divergências de visão de mundo, entre modelos de educação que se alicerçam em concepções neoliberais³ ou, ainda, entre a possibilidade de uma nova ordem societária. Nesse sentido, é preciso redimensionar o trabalho do Serviço Social para além das práticas tarefeiras e imediatistas e criar estratégias de intervenções que promovam a emancipação do sujeito crítico (Duarte *et al.*, 2019).

Para compreender melhor a escolha da temática, é necessário descrever o papel do Serviço Social no significado social da sua contribuição, com ênfase nas

³ Entende-se o neoliberal como “[...] um processo que centra no sujeito a responsabilidade por sua ascensão social, negando a divisão da sociedade em classes sociais e o fato de que o capitalismo nutre -se e mantém-se a partir da exploração de classe” (Lima; Maciel; Pazolini, 2019, p. 75).

relações sociais. As ações do profissional de Serviço Social são regulamentadas pela Lei n. 8.662/93 e pelo Código de Ética Profissional de 1993, que baliza o exercício, citando os direitos e os deveres do assistente social. Sua atuação é respaldada nos 11 princípios éticos que têm a liberdade como valor ético central de demandas políticas a ela inerentes, como autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais, defesa dos direitos humanos, consolidação da cidadania, defesa da democracia e empenho na eliminação de todas as formas de preconceito (Brasil, 2005).

Almeida (2007; 2019) e Martins (2015; 2021), ao refletirem sobre o Serviço Social, defendem que suas práticas no campo dos direitos humanos ocorrem na sua dimensão política e sentido social democrático, bem como nas disputas societárias e nas contradições de materiais/lutas de classes manifestadas em raça, gênero e diversidade humana. Esses aspectos estão presentes no cotidiano das instituições de ensino, de modo que é necessário contribuir na formação efetiva, crítica e emancipatória do estudante. É preciso compreender a dinâmica de exclusão e de inclusão no trabalho e na educação e politizar reflexões na comunidade acadêmica por meio do labor coletivo. Dessa maneira, fortalecer os sujeitos potencializa a concretização de uma formação integral e rompe com as políticas educacionais neoliberais para democratização das instituições de ensino. Adicionalmente, precisa-se compreender a educação como dimensão social da vida e deve-se reconhecer o trabalho como atividade ontológica na vida humana, não apenas como atividade de alienação da sociedade capitalista, contradição inerente à EPT.

Manfredi (2016) descreve que os embates teóricos e práticos entre a dualidade da Educação Básica e Profissional estão presentes na EPT e foram uma das demandas do primeiro mandato do governo Lula (2003-2007), buscando reorganizar as políticas educacionais, a fim de construir uma nova política pública educacional. Em outras palavras, uma política de Estado objetiva a concretização da efetividade do direito à Educação por intermédio de ações que sejam perenes em prol aos interesses da nação, e não ações pontuais para atender a interesses políticos do governo, sem intenção real de continuidade, o que configura uma política de governo (Lima; Maciel; Pazolini, 2019).

Entre 2003 e 2007, pode-se observar que houve uma série de ações e deliberações em um terreno de disputas entre dois projetos de desenvolvimento, um em prol das demandas do capital na lógica de acumulação e outro voltado para os

que vivem do trabalho e que objetivavam uma ruptura das políticas anteriores, que segrega a Educação Profissional da educação propedêutica. Esses movimentos propõem uma nova ordem ideológica política educacional mediante uma proposta de políticas de Estado e não de governo (Manfredi, 2016).

Entre tais manobras do governo, o Decreto n. 5.154, de julho de 2004 (Brasil, 2004), propõe articulação entre o Ensino Médio e o Ensino Profissional, o Ensino Médio Integrado, e o Parecer n. 39/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE) explicita a aplicação do Decreto. Esses foram precursores para a política de EMI. Em 2007, foi publicado o documento base sobre o EMI apresentando as concepções e os princípios dessa modalidade em uma perspectiva de política pública, visto que o governo fomentou ações que buscavam garantir o direito fundamental e constituinte à Educação. Um dos entendimentos por política pública “[...] envolve mais do que uma decisão e requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas” (Rua, 2014, p. 17).

O supracitado documento base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (2007) apresenta os princípios e as concepções do EMI que são a formação humana integral; trabalho, ciência, tecnologia e cultura como princípios indissociáveis da formação humana; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio educativo: o trabalho de produção de conhecimento e Relação-Totalidade na proposta curricular (Brasil, 2007).

Essa articulação entre o Decreto n. 5.154/2004, o Parecer CNE n. 39/2004 e o documento-base (2007) resultou na criação dos Institutos Federais pela Lei n. 11.892/2008 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia⁴. Uma das finalidades do IFs é a oferta do EMI que deve corresponder a, no mínimo, 50% do total de suas matrículas. Assim, os IFs vêm com intuito de consolidar a proposta de uma política pública educacional que visa a unificar o Ensino Médio com a Educação Profissional em prol de uma formação integral.

⁴Neste estudo, compreende-se “tecnologia” em seu sentido ontológico, de formação humana, diferente daquele de senso comum, ligado à aparência fenomênica em que os aparatos tecnológicos se apresentam na realidade concreta, uma vez que estes são apenas expressões do processo produtivo. Busca-se entender a essência do termo e, para isso, Viera Pinto (2005) assinala ser necessário considerar quatro significados, a saber: a) tecnologia como epistemologia da técnica; b) tecnologia como equivalente à técnica; c) tecnologia como o conjunto das técnicas de uma sociedade; e d) tecnologia como ideologização da técnica. A partir da apreensão desses significados, torna-se possível abstrair a ação humana executada (Andrighetto; Castaman; Ferreira, 2023).

A pesquisa utilizou, como base de seu referencial teórico, autores que problematizam a EPT e o EMI, como Ramos (2010; 2011), Moura (2013), Saviani (2003; 2007), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005). As afirmações destes/as autores/as vão ao encontro da percepção de que a educação formal deve superar a lógica do capital, voltado para o mercado de trabalho e a alienação. Além disso, eles pontuam que o sistema deve oportunizar um espaço que reflita a totalidade do homem e sua inserção real no processo produtivo. Para tanto, destacam que é necessário que haja oferta de uma formação crítica e emancipatória, mediada por um pensamento dialética, para além de demandas do mercado capitalista.

Pensar a educação como um espaço de disputas de classes ou como um instrumento revolucionário, que pode romper com o *status quo*, ao invés de um instrumento de manutenção do sistema vigente, é pensar a educação como dimensão social. Nessa perspectiva, o fundamento ontológico do ser social é o trabalho⁵, e a educação permite a construção de uma formação emancipatória (Duarte *et al.*, 2019).

Moura (2012), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) explanam suas ideias baseadas na dualidade entre a educação básica e a educação profissionalizante ao realizarem uma contextualização histórico-crítica das políticas educacionais no Brasil e as influências neoliberais e conservadoras na elaboração e execução dessas políticas. Além disso, eles apresentam debates sobre uma formação que supere a dicotomia entre a educação ofertada aos filhos/as de dirigentes, focalizada nos conhecimentos científicos e culturais *versus* a educação oferecida aos filhos dos trabalhadores, direcionada para a formação da força de trabalho.

Para Saviani (2003; 2007), Ramos (2010) e Ciavatta (2009), a relação trabalho e educação na formação humana e na corrente teórica materialista-histórica tem por alicerce uma concepção de trabalho como princípio educativo por meio do ensino tecnológico⁶ e formação integral. Os autores reconhecem as contradições presentes no sistema capitalista, principalmente no significado contemporâneo do trabalho e no papel fundamental da educação tecnológica, na formação integral como caminho de

⁵ O trabalho é condição fundamental da vida humana, no sentido de que é possível nos questionar se o trabalho foi a gênese do próprio homem. Atividade que instaura o desenvolvimento e a produção do ser humano (Engels, 2006).

⁶ Será utilizado o termo tecnológico, pois “[...] para além da questão terminológica, isto é, independentemente da preferência pela denominação ‘educação tecnológica’ ou ‘politécnica’, é importante observar que, do ponto de vista conceitual, o que está em causa é um mesmo conteúdo” (Saviani, 2003, p. 145).

superação da dualidade de ensino entre manual *versus* intelectual sob uma formação omnilateral e EPT.

Dessa forma, pensar o trabalho como um princípio educativo é superar o ensino ofertado nos cursos técnicos, que apenas reproduzem a dicotomia de prática e teoria sem integrá-las. Adotar a perspectiva do trabalho como princípio educativo é articular os conhecimentos para que o sujeito tenha compreensão do processo produtivo no qual ele está inserido mediante a articulação do trabalho intelectual e manual, ou seja, por meio da oferta de uma educação que promova a formação integral.

Assim, é necessário conhecer de que forma estão sendo debatidas as políticas do EMI nas produções científicas e suas respectivas conclusões, referente à formação integral com relação ao trabalho como princípio educativo. A seguir será retratado um estudo de artigos publicados que serviram como ponto de partida nesta investigação dissertativa.

2.2 AS PESQUISAS SOBRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Para compreender como a política educacional de EMI está sendo apresentada, foi realizada⁷ uma pesquisa no *site* de livre acesso da Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO) que divulga periódicos e trabalhos científicos, com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), para vislumbrar quais pesquisas referentes à temática estão sendo realizadas. Escolheu-se essa plataforma para, assim, estudar os artigos mediante uma leitura completa dos estudos e pesquisas realizadas e compreendê-los em sua totalidade.

Conforme já informado anteriormente nesta pesquisa, buscou-se estudos com a expressão “ensino médio integrado” e identificou-se 36 artigos publicados entre o período de 2005 a 2021. Entretanto, após a leitura dos resumos, foram selecionados apenas 13 artigos que possuem afinidade com a temática da proposta que se apresenta neste trabalho e alicerçam o referencial teórico no desenvolvimento da pesquisa.

Ao realizar a pesquisa no *site*, percebeu-se a ausência de artigos que discutissem o EMI especificamente no IFC. Assim, fez-se uma pesquisa com o

⁷ A pesquisa realizada na plataforma SciELO deu-se no período de dezembro de 2021.

descritores “Instituto Federal Catarinense” na plataforma SciELO, e foram encontrados 12 artigos. No entanto, nenhum deles referente à temática EMI. Como se sabe da importância do conhecimento prévio sobre o que já foi produzido no lócus de pesquisa referente à temática, expandiu-se a pesquisa para o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do IFC, criado em 2019, e para o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), no qual o IFC se tornou instituição associada em 2018.

No ProfEPT, das 49 publicações disponíveis, 12 apontavam em seus títulos a expressão de busca “Ensino Médio Integrado”, a mesma utilizada na plataforma SciELO. Porém, na atenta leitura dos resumos, novamente não se obteve nenhuma produção que contemplasse a política do EMI como objeto de estudo. Já no PPGE, das 24 dissertações publicadas, ao utilizar as palavras de busca “Ensino Médio Integrado”, foram descobertas duas dissertações, sendo que uma delas se encaixava na procura: “*Diretrizes para o ensino médio integrado do/no Instituto Federal Catarinense: o percurso de construção e implementação, as potencialidades e os desafios*”, de autoria de Tamiris Possamai (2021).

A dissertação citada acima está diretamente ligada à pesquisa proposta por ter como objeto o EMI e também ter como lócus o IFC. Desse modo, optou-se por utilizá-la no Capítulo 4 como um referencial na análise dos dados produzidos a fim de aferir com o que já foi analisado na instituição referente ao EMI. Ainda, serão apresentados, nesta seção, os 13 artigos que foram identificados na pesquisa realizada na plataforma SciELO.

Os artigos em questão (Apêndice A) são explorados em sequência, trazendo aspectos basilares de sua constituição para alicerçar analiticamente o presente escrito. Convém sinalizar que a triagem seguiu as premissas sobreditas, considerando uma entre variadas formas de fazer essa seleção.

Sobre a cronologia dos artigos selecionados, é possível observar que no ano de 2015 foram publicados três artigos, dois a mais que a média de um por ano. Em 2015, os IFs estavam em plena expansão, podendo ser um fator relevante para se ter mais publicações nesse período, pois o EMI estava em evidência nos debates internos dessas instituições.

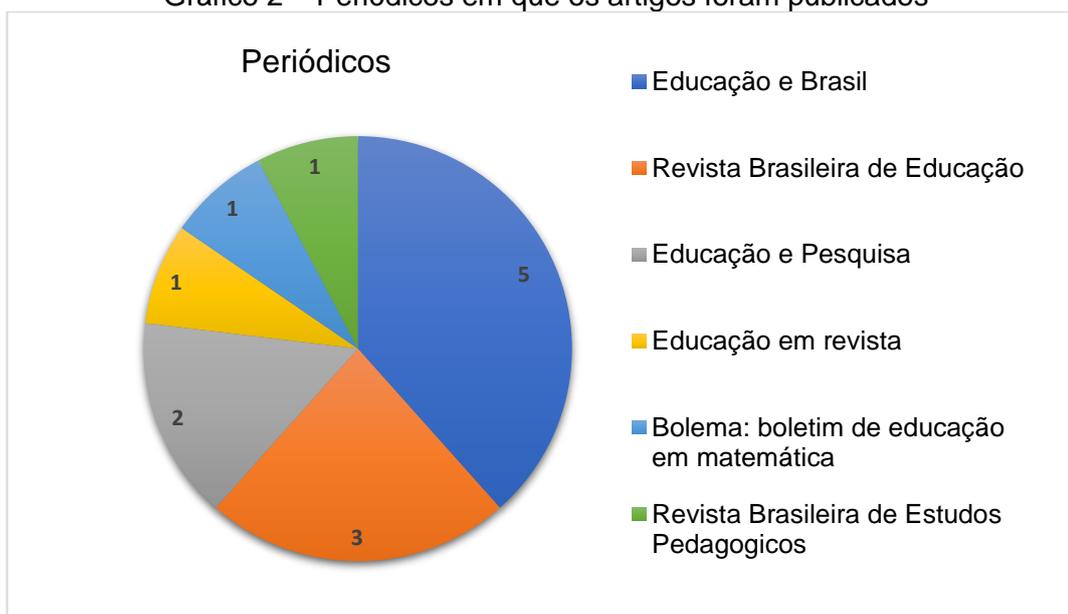
Gráfico 1 – Ano das publicações



Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação (2023)

Os periódicos de publicação dos artigos são, em sua maioria, relacionados exclusivamente à Educação, abordando os mais diversos aspectos da temática, demonstrando que o debate da política do EMI não perpassa somente aspectos de ensino ou/e curriculares, já que se trata de uma temática que deve ser abordada de vários pontos de vista, como o econômico, o social e o político, que fazem parte do debate educacional do país e, desse modo, descrevem de forma ampla sua conjuntura e as mudanças que o EMI vislumbra.

Gráfico 2 – Periódicos em que os artigos foram publicados



Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação (2023)

Após a análise dos 13 artigos selecionados, foi possível dividi-los em dois grupos distintos: os que se utilizaram da contextualização histórico-social da relação trabalho e educação, ao centralizarem suas pesquisas na dualidade da educação profissional e educação básica e apresentarem conceitos que permeiam os princípios do EMI e a formação integral, totalizando sete artigos. Já o outro grupo, formado por seis artigos, percebeu-se a aplicação de pesquisas em lócus ou a análise de documentos oficiais específicos. No entanto, os artigos que mais se focaram na pesquisa em lócus contavam com um breve contexto histórico da relação trabalho e educação, mediante a análise da dualidade existente na oferta de ensino entre saberes manuais e intelectuais e, por meio desse referencial, apresentaram suas considerações dos dados produzidos.

No que tange à epistemologia dos estudos em EMI, a pesquisa realizada por Minuzzi e Coutinho (2020), "*Produção de conhecimento sobre ensino médio integrado à educação profissional: um panorama cienciométrico*", em que o lócus de pesquisa foi a plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertações (BDTD), concluiu que mais de 46% das produções são realizadas em programas de pós-graduação acadêmica, em áreas de concentração da educação, seguido ensino, linguística, letras, artes e ciências humanas. Também apurou que a Região Nordeste tem mais produções, seguida pelas Regiões Sul, Sudeste, Centro-Oeste e Norte. Um detalhe destacado pelos autores é que, a partir da ampliação de programas de pós-graduação entre 2007 e 2017, o conhecimento se descentralizou para fora do eixo sul-sudeste, onde esses programas predominavam.

Sobre a natureza das pesquisas, identificou-se que a básica pura é a mais abordada, seguida da pesquisa aplicada e da estratégica. Os autores definem que a pesquisa pura básica tem, de forma exclusiva, a finalidade de ampliar o conhecimento sem ser voltada para aplicações práticas. Assim, indica-se um distanciamento na prática e na teoria que se perpetua nos debates entre a relação da pesquisa e as instituições de educação. Em relação à abordagem das pesquisas, a qualitativa domina as produções analisadas, seguida pela abordagem combinada de quanti e qualitativa. Sobre as metodologias aplicadas, nas produções estudadas nas pesquisas, o estudo de caso domina as publicações, já a dialética foi encontrada em apenas uma tese. Referente aos instrumentos, questionários, entrevistas e múltiplos são os mais encontrados nas produções. As temáticas experiências didáticas

pedagógicas e concepções do EMI e construção, implementação e efetivação do EMI são as mais pesquisadas (Minuzzi; Coutinho, 2020).

Dessa forma, desvelar essas produções acadêmicas sobre a temática do EMI evidencia que há pesquisas em quantidade significativa referentes à temática e que os resultados apresentados nas pesquisas de pós-graduação sobre o EMI direcionam “[...] a sua legitimação, efetivação e ampliação como uma travessia para a omnilateralidade, politécnica e formação humana integral” (Minuzzi; Coutinho, 2020, p. 23-24).

A seguir, apresenta-se um quadro que nomeia os autores que trabalharam nos grupos.

Quadro 2 – Divisão dos grupos de artigos por pesquisa em lócus e documental

Artigos	Discussão da política do EMI por meio de contextualização histórica social	Discussão da política do EMI em lócus ou específico de um determinado documento oficial
13	7	6
	Autoras/es	Autoras/es
	<ul style="list-style-type: none"> • Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) • Oliveira (2009) • Ramos (2011) • Moura (2013) • Nosella (2015) • Moura, Lima e Silva (2015) • Machado, Silva e Souza (2016) 	<ul style="list-style-type: none"> • Tominaga e Carmo (2015) • Santos, Nunes e Viana (2017) • Silva e Ramos (2018) • Nascimento, Cavalcanti e Ostermann (2020) • Minuzzi Coutinho (2020) • Moraes, Bortolini, Oliveira e Diemer (2021)

Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação (2023)

Ao observar os autores que fazem parte do primeiro grupo, como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Moura, Lima e Silva (2015), Ramos (2010; 2011) e Ciavatta (2005), presentes nos movimentos dos percursos da política do EMI e que fazem parte do referencial teórico dos autores que estão no segundo grupo, demonstra-se a uniformidade teórica dos estudos pesquisados, pois quase a maioria dos artigos analisados explana o EMI como uma travessia para formação omnilateral. Assim, é válido ter a percepção desses dois grupos e dos autores citados, pelo fato de eles irem ao encontro da proposta de abordar a contextualização histórico-social da política do EMI em lócus determinados e se utilizar de alguns deles também como referencial teórico.

Concretiza-se, desse modo, mediante o estudo dos artigos, que o ensino médio é uma modalidade estratégica de luta de classes na qual a formação de filhos da classe trabalhadora e filhos da classe de dirigentes é diferenciada. A educação profissional é ofertada para atender ao mercado de trabalho de forma imediata e direcionada a jovens que, por vários aspectos econômicos e sociais, entram no mercado de trabalho precocemente, enquanto a formação apenas no Ensino Médio serve a jovens que possuem a opção de escolher entre dar sequência a seus estudos ou ingressar no mundo de trabalho mais adiante. Essas características citadas demonstram a dualidade existente na relação trabalho e educação e na relação de poder que se apresenta nessa “arena de disputas”.

Diante disso, o EMI é entendido como uma alternativa de compreender a relação educação-trabalho para além do mercado de trabalho, e, pelo viés da formação humana integral, divergindo com as aspirações conservadoras e capitalistas, visto que o EMI é percebido como uma travessia para uma formação omnilateral, unitária e/ou politécnica. Porém, é preciso ficar atento, pois o EMI pode ser uma nova estrutura em prol dos interesses da classe conservadora.

Nas análises propostas, pode ser observado que os conceitos de formação omnilateral, politécnica e escola unitária⁸ são diferentes, mas com fundamentos similares que se complementam. Ambas as formações são a superação da dualidade entre ensino básico e ensino profissional que transcende a integração, tendo como aspecto determinante para existência da formação omnilateral, politécnica e escola unitária um novo projeto societário no qual a classe trabalhadora esteja no poder. No entanto, mediante os artigos analisados, é indiscutível a importância da política do EMI para promover a formação integral entre saberes manuais e intelectuais.

A perspectiva de unir saberes mediante o EMI é observada nas pesquisas que abordam como ocorre a efetividade dessa política em lócus específicos, por meio de estudo de caso de um curso ou disciplina, no qual são demonstrados os desafios e as possibilidades na sua prática, ao produzir dados qualitativos por meio de instrumentos de pesquisa executados com docentes e estudantes que vivenciam esse ensino.

Os estudos demonstram que a proposta do EMI perpassa a contextualização da educação profissional no Brasil e seus aspectos sociais, econômicos e políticos que resultam em documentos legais e oficiais, além do viés que o Estado se

⁸ Termo fundamentado na teoria de Gramsci.

compromete, bem como a importância da criação dos IFs e sua proposta de fomentar o EMI. É possível encontrar similitudes de que a política de EMI é pautada na democratização da educação, formação integral, interdisciplinaridade, protagonismo social e político dos estudantes, na superação da divisão social do trabalho, entre outros aspectos.

Assim, é coerente afirmar, a partir dos artigos estudados, que a proposta nessa mudança de oferta da educação profissional, mediante a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT)⁹ objetiva mudanças ao proporcionar a ampliação do conhecimento sobre o EMI por meio da educação pública e gratuita reestruturando a rede federal de ensino e se colocando diante das perspectivas dos estudantes e dos profissionais de educação.

Visualizou-se, assim, diferentes metodologias de pesquisa, sujeitos pesquisados e tipos de pesquisa nos artigos estudados, pois se sabe que é necessário visualizar o caminho que será percorrido pelo pesquisador para manter o rigor científico e a credibilidade, fazendo com que a investigação possa ser utilizada de forma objetiva como fonte de novos estudos. Este estudo da arte alicerça ruminações acerca do campo pesquisado nesta dissertação. Dessa forma, no item a seguir, serão apresentados a proposição da presente pesquisa, seu itinerário, o lócus e os sujeitos ali evidenciados.

2.3 PERCURSOS METODOLÓGICOS: A PESQUISA E SEU PROCESSO

Segundo Faleiros (1986), o processo que configura a metodologia é dinâmico. É preciso utilizar a reflexão crítica para encontrar a metodologia adequada para a pesquisa, assim dá-se conta das alternativas e dos argumentos possíveis para obter o resultado esperado. Também é necessário definir o método responsável pela análise de dados. Portanto, não basta apenas leitura para se produzir pesquisa, é necessário realizar a organização sistemática desse acervo.

Inicia-se com o Quadro 3, uma síntese da pesquisa, aspectos que serão detalhados no decorrer do capítulo.

⁹ Instituiu-se a RFEPCT mediante a Lei n. 11.892, de 2008, e ela será abordada de forma mais explícita nos Capítulos 3 e 4.

Quadro 3 – Síntese da pesquisa

Problemática:	Quais transformações e potencialidades podem ser evidenciadas no Ensino Médio Integrado do Câmpus Avançado Sombrio do IFC, a partir da implementação da política de Ensino Médio Integrado?
Justificativa:	Conhecer como a política do EMI no CAS-IFC se relaciona com o câmpus e como o EMI contribui para uma formação integral dos estudantes, a fim de desenvolver sujeitos críticos reflexivos e propositivos.
Objetivo geral:	Analisar as transformações e as potencialidades do Ensino Médio Integrado no Câmpus Avançado Sombrio, do Instituto Federal Catarinense, a partir da implementação da política de Ensino Médio Integrado.
Objetivos específicos:	I) Investigar a historicidade da política de Ensino Médio Integrado e seu movimento no Câmpus Avançado Sombrio, do Instituto Federal Catarinense. II) Compreender as transformações que a política do EMI trouxe à educação profissional e tecnológica no Câmpus Avançado Sombrio do IFC. III) Desvelar as potencialidades da política do EMI no Câmpus Avançado Sombrio.
Abordagem:	Qualitativa
Perspectiva teórico-metodológica:	Dialética
Instrumentos de produção de pesquisa:	Formulários eletrônico (aplicado em 09/2023) grupo de interlocução (realizado em 10/2023)
Lócus de pesquisa:	Câmpus Avançado Sombrio-IFC
Sujeitos:	Profissionais da educação lotados no câmpus

Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação (2023)

Pelo exposto, optou-se pela abordagem qualitativa da pesquisa. Para Minayo (1994), esse tipo de procedimento visa a verificar movimentos mais adequados para investigar as percepções dos sujeitos pesquisados e a estrutura do estudo na busca de compreender a realidade na sua totalidade e subjetividades. Porém, não significa que não foram utilizados dados numéricos, pois, por mais que possam se opor, também podem se complementar, sem necessitar de técnicas e recursos estatísticos para produção de dados, sendo os sujeitos e o pesquisador instrumentos-chave dessa abordagem.

A escolha do tipo de pesquisa está relacionada com a ideologia da pessoa ou da sua formação. “A dimensão ideológica se relaciona às escolhas do pesquisador. Quando definimos o que pesquisar, a partir de que base teórica e como pesquisar, estamos fazendo escolhas que são, mesmo em última instância, ideológicas” (Deslandes, 2002, p. 34). Desse modo, o referencial teórico-metodológico é o olhar diferenciado do pesquisador sobre a realidade do mundo mediante o processo de concepção do objeto, e também dos resultados do trabalho e sua análise.

Para analisar as transformações e as potencialidades do EMI no IFC-CAS, utilizou-se a perspectiva dialética que reflete uma visão de homem e de mundo. Pedersen (2010) expõe que essa perspectiva não compreende os fenômenos como eles se apresentam, mas sim os analisa em um contexto maior no qual permite observar e interpretar aspectos internos e externos, históricos e suas contradições que contribuem para que esses fenômenos ocorram. Prates e Reis (2000), por seu turno, relatam que a perspectiva dialética em relação à pesquisa preconiza:

[...] o desvendamento das contradições como processo necessário a interpretação da realidade, à luz da sua contextualização histórica, para que seja possível captar as conexões e o movimento, e a partir da totalidade concreta, que não se revela a um primeiro olhar, mas necessita ser desvendadas em suas tramas constitutivas [...] (Prates; Reis, 2000, p. 140).

A pesquisa construída na perspectiva dialética amplia o olhar na investigação do problema pesquisado. A partir dela, é possível desvelar a complexidade das relações que permeiam o EMI no Câmpus Sombrio e compreender os fenômenos ocorridos nesses processos de mudanças vivenciados, pois pesquisas dialéticas são “[...] as pesquisas em Educação que buscam a análise global e local, a transformação e a autotransformação, resgatando o aspecto histórico e gerador de ciência e de transformação social” (Maraschin, 2015, p. 49).

A perspectiva dialética, por seu turno, está vinculada a uma concepção de realidade, de mundo e de vida do seu conjunto, possibilitando, desse modo, aprofundar-se sobre o problema de pesquisa para além da descrição do pseudocentrismo. Segundo Kosik (1976), é uma realidade camuflada que impede de analisar a realidade concreta, por via das inter-relações, das articulações dos dados pesquisados e da referência teórica, analisando com um olhar crítico a leitura da realidade, com apoio das categorias que constituem a perspectiva dialética com intuito de descobrir a realidade concreta.

Interpretando a realidade dialeticamente, há três leis. A primeira diz respeito ao pressuposto de que o novo não é determinado por um processo circular, e sim "[...] dá-se pelo acúmulo de elementos quantitativos que num dado momento produzem o qualitativamente novo" (Gadotti, 1997, p. 26). Essa lei é denominada lei da conversão da quantidade em qualidade e vice-versa. A segunda lei é da interpenetração dos opostos, esta, por seu turno, é fundamental à dialética, pois as mudanças ocorrem apenas com os opostos (contrários), ou seja, com as contradições. A terceira lei denomina-se lei da negação da negação e diz respeito à negação do que existia anteriormente, com o intento de transformação, criar o novo.

Richardson (2008) e Demo (2006) relacionam as leis citadas com as três partes da prática de argumentar dialeticamente, visto que para eles a dialética pode compreender-se como a ação de argumentar e expor opiniões contrárias. A primeira parte é a tese que se refere ao ponto de partida, a afirmação que será protestada. A segunda parte, segundo os autores, é a antítese que mediante a afirmação se contrapõe para gerar a síntese. A síntese é a terceira parte desse processo e consiste na fusão da tese e da antítese, ou seja, uma afirmação construída com os contrários.

No entanto, a síntese será a tese de uma nova argumentação do processo dialético, pois a realidade é dinâmica. Pode-se imaginar esse processo como uma espiral sem fim, pois está sempre em movimento e em contínua transformação. Nessa visão, é possível analisar que a política de EMI pode ser a síntese construída a partir da tese, período da dualidade entre a educação profissional e a propedêutica e da antítese mediante as tentativas de romper com essa dualidade.

Na perspectiva dialética, observa-se que constitui mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais:

[...] a dialética materialista, ao mesmo tempo como uma postura, um método de investigação e uma práxis, um movimento de superação e de transformação, há, pois uma tríplice movimento: de crítica, de construção do conhecimento "novo", e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação (Frigotto, 2010, p. 86).

Vale ressaltar que a busca consciente de uma postura materialista histórica na construção do conhecimento não se limita à compreensão de um conjunto de categorias e conceitos. Não se trata de homogeneizar o discurso. É preciso superar a abstratividade inicial, dando-lhe concretude. Esse movimento é um movimento prático, empírico.

Assim, a dialética se apresenta por meio dos fenômenos analisados mediante suas categorias. Portanto, neste trabalho, foram utilizadas três categorias do método: historicidade, totalidade e contradição. Por meio dessas categorias, foi possível entender a realidade que foi pesquisada, a partir da análise e da interpretação dos dados produzidos. Por meio dessas categorias do método, cada informação foi escolhida como embasamento do estudo (Goerck, 2009). Essas categorias se interligam na dinâmica das relações do fenômeno estudado.

Por meio do movimento de análise e de interpretação a partir de uma perspectiva histórica dos fenômenos, é possível compreendê-los nas suas configurações atuais, reconhecendo ainda que eles permanecem em constante movimento na realidade, portanto, passíveis de transformação. Sendo assim, a categoria de historicidade refere-se à constituição do real mediante o “devir”¹⁰. Nessa perspectiva,

[...] o momento histórico vivido; construído pelos homens, a partir das relações sociais estabelecidas entre si e com a natureza. O estudo tem a clareza de sua validade interna, expressão de um período histórico, sendo, assim, não se propõe a produzir generalizações [...] (Guimarães, 2007, p. 88).

Nesse ínterim, a categoria historicidade será utilizada para compreender o processo das transformações ocorridas mediante a implementação do EMI no Câmpus Avançado Sombrio do IFC. Partindo-se do pressuposto de que a realidade se transforma, foi resgatada, por meio da trajetória histórica, a contextualização do movimento da realidade, para então analisar a dinâmica dessa realidade, constituindo no momento da investigação. Segundo Fraga (2010 p. 79), a historicidade vai “[...] além da cronologia dos fatos que marcam a história, busca-se resgatar fatos significativos”. Maraschin (2015) vai ao encontro dessa perspectiva ao explicar que cada instituição e câmpus vivenciam, de forma única, o processo de efetividade de uma política, pelo fato de estarem ligados à historicidade dos sujeitos e da instituição que estão envolvidos na organização e vivência da política.

Isso significa observar o processo dinâmico dos fenômenos e seus significados nos sujeitos, na transformação da realidade, que só é possível mediante a análise da realidade a partir da sua historicidade, percebendo, assim, a totalidade dos fenômenos.

¹⁰ Segundo Guimarães (2007), devir significa o movimento que visa a reconstruir, a partir de sucessivas aproximações, o reconhecimento da processualidade dos fenômenos e das estruturas.

A totalidade

[...] implica concepção de realidade como um todo em processo dinâmico de estruturação e autocriação, na qual os fatos são compreendidos a partir do lugar que ocupam na totalidade do próprio real e das relações que estabelecem com os outros fatos e com o todo (Maraschin, 2015, p. 56).

Considera-se cada fenômeno interligado a outros fatores que são ligados à interpretação da totalidade. Dessa maneira, ressalta-se que:

[...] a totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade, e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade (Kosik, 1976, p. 43).

É possível, nessa visão, perceber que a totalidade é entendida como parte estruturada que está relacionada. Conhecer todos os fatos não significa conhecer a totalidade, pois para entender a totalidade é preciso interligar os fatos. Na análise e na interpretação da realidade, é fundamental considerar os fenômenos como parte integrante de uma totalidade. É necessário visualizar sob diversos ângulos, para compreender os diversos aspectos que o compõem.

Portanto, a totalidade não fragmenta os fenômenos do processo dinâmico da realidade, pois para compreender a realidade em sua forma total dialética, deve-se ter consciência de que os fatos isolados por si não contemplam o todo, mas são as conexões desses fatos com outros que visualizam a totalidade (Guimarães, 2007).

Articulada à historicidade e à totalidade, a contradição – outra categoria caracterizada como a base da perspectiva dialética na análise e interpretação da realidade – é a que “[...] remete à ideia de movimento, tensionamento, algo que é capaz de criar e destruir, é a luta dos contrários na tentativa de superar conflitos. A contradição permeia as relações dos homens entre si e a dinâmica da sociedade” (Ferreira, 2008, p. 58). É nas contradições que se busca a compreensão dos fenômenos para além da “pseudoconcreticidade”, ou seja, superando a totalidade aparente chegando à totalidade concreta. Destaca-se que “[...] o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, justifica-se a existência da Ciência e da Filosofia” (Fraga, 2010b, p. 78-79). Conclui-se, então, que a perspectiva dialética auxilia a desvendar a realidade concreta em sua totalidade na análise das transformações e possibilidades da política do EMI no CAS/IFC

Para atender à abordagem qualitativa e perspectiva dialética proposta, foram utilizados dois instrumentos de produção de dados: formulário eletrônico e grupo de

interlocução, efetuados em dois momentos distintos. Para investigar a realidade, a pesquisadora necessitou recolher dados, relatos, levantar questionamentos e se utilizar de métodos e de técnicas para atingir o resultado proposto de sua pesquisa. É nessa etapa de investigação que o/a pesquisador/a tem que apanhar informações em suas múltiplas dimensões.

Em um primeiro momento, para atingir o objetivo específico da pesquisa de conhecer a historicidade do CAS, foi elaborado um formulário eletrônico (Apêndice B) para os profissionais da educação que trabalham no Câmpus Avançado. Segundo o censo interno, são 29 técnicos e 50 docentes, totalizando 79 profissionais da educação. Com isso, observou-se quais sujeitos atuaram na antiga Escola agrotécnica de Santa Rosa do Sul e hoje no Câmpus Avançado Sombrio¹¹, além dos profissionais que vivenciaram outras experiências, mas hoje atuam na rede. As perguntas do formulário abordaram aspectos que possibilitaram analisar as transformações no período de transição das políticas educacionais envolvendo a EPT e o EMI, e as percepções dos profissionais pesquisados sobre as potencialidades da política. Por fim, foram produzidos dados que pudessem evidenciar as transformações que o EMI potencializou no desenvolvimento do CAS.

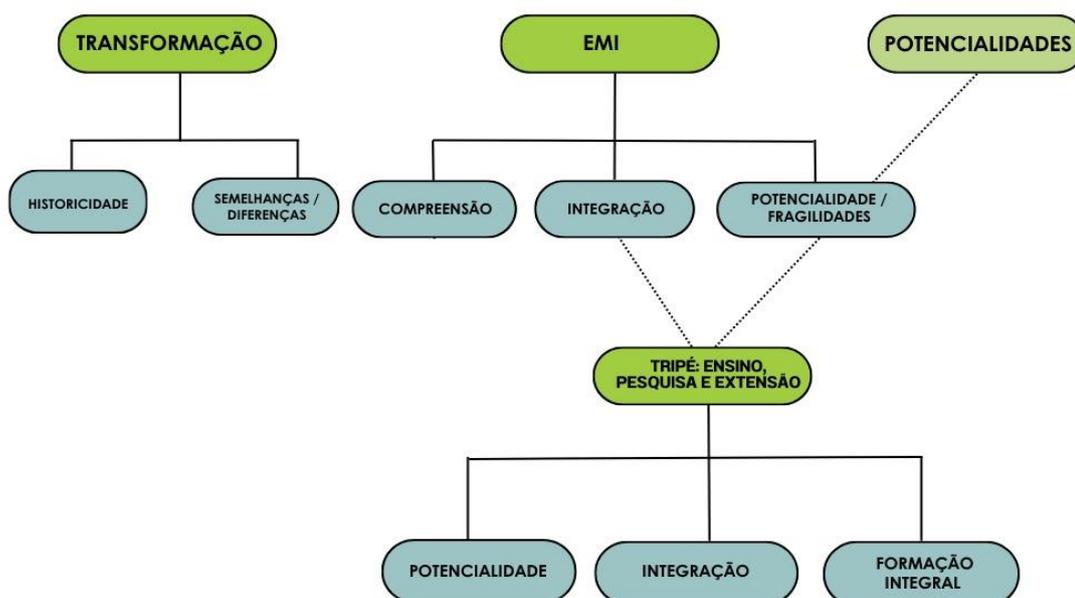
A análise dos dados produzidos organizou-se *a priori* três categorias, a saber, transformações, EMI e potencialidades. Dessa maneira, a elaboração do instrumental de pesquisa contemplou esses epistemes, sendo que as perguntas (aos interlocutores) foram subdivididas em seções, com o intuito de capturar suas ramificações.

Para a categoria de pesquisa de transformação, as subcategorias foram historicidade, denotando semelhanças ou oposições de interpretar como se vivenciaram as mudanças que implicam transformação da educação profissional mediante a política do EMI. Na categoria EMI, por seu turno, buscou-se a compressão que os sujeitos pesquisados têm da modalidade, bem como suas perspectivas sobre a integração. Após, a análise da categoria potencialidade do EMI constava com subcategorias que refletissem infraestrutura acadêmica, oportunidades e aspectos que fomentam a formação integral.

¹¹ No item 2.3.1, será aprofundado o assunto acerca do lócus de atuação dos participantes da pesquisa.

No entanto, evidenciou-se com os dados produzidos uma transformação nas categorias de pesquisa, pois a potencialidade está presente como subcategoria de forma ativa nas outras categorias. Também emergiu nas respostas de forma enfática uma nova categoria, o tripé ensino pesquisa e extensão, como apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Fluxograma das categorias e subcategorias



Fonte: Elaborada pela autora desta dissertação (2023)

Pode-se visualizar no fluxograma acima as categorias e as subcategorias obtidas a partir da análise dos dados produzidos. A categoria potencialidade que mobilizou o tripé de ensino, pesquisa e extensão, iniciou-se como categoria e passou a ser uma subcategoria do EMI. Outro ponto a ser sublinhado nesta maturação analítica é a integração e potencialidade como subcategoria intrínseca do EMI e seu paralelo com ensino, pesquisa e extensão.

Para esse momento, o formulário aos servidores foi dividido em cinco seções com perguntas direcionadas para produzir dados coerentes com as categorias de transformações, EMI e potencialidades, analisadas nesta pesquisa. A primeira seção contou com uma apresentação da pesquisa, bem como seus objetivos e o Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido para ciência do sujeito e se ele estava de acordo ou não em participar da pesquisa. E assim, com sua concordância, ele foi direcionado para a segunda seção, que, por sua vez, tinha o objetivo de caracterizar os sujeitos da pesquisa.

A terceira seção foi elaborada com o intuito de apresentar as experiências dos servidores na educação profissional e para conhecer e compreender a historicidade que eles vivenciaram mediante a transição da educação profissional da antiga escola agrotécnica para IFC. Posteriormente, esses servidores responderam à quarta seção do formulário com intuito de conhecer quais transformações ocorreram mediante a implementação da política do EMI.

Por fim, a quinta seção do formulário em questão se relaciona ao EMI e suas potencialidades e se concentrou em perguntas para ilustrar a compreensão e as ações dos servidores no EMI e quais potencialidades eles vislumbram nessa modalidade de ensino.

O formulário foi enviado por meio eletrônico, primeiramente para o *e-mail* do grupo de servidores, com o *link* para acesso ao formulário. O planejamento inicial foi de conceder acesso ao formulário por uma semana, no entanto, devido a demandas do calendário letivo e poucas respostas, foi necessário mais sete dias de acesso e de encaminhamento de *e-mails* individuais para os servidores, obtendo-se, assim, um número significativo de sujeitos interlocutores.

Sabe-se que estamos sempre em movimento, somos seres históricos e sociais, constituindo o que se convencionou como sociedade, em que as pessoas e o tempo são dinâmicos e em constante mudança, como a presente pesquisa. Por mais que se tenha um planejamento, há intempéries no percurso da investigação e conseguinte análise. Nesta pesquisa, isso ocorreu em dois momentos: na etapa de qualificação planejou-se executar o formulário ao corpo discente do EMI, no entanto, ao conversar com o diretor e a coordenação de ensino, observou-se que devido às atividades do calendário e eventos comemorativos aos 15 anos do Instituto, recomendaram aplicar o formulário aos estudantes nas três turmas do terceiro ano.

Foi apresentada a pesquisa de forma presencial aos adolescentes e entre o termo de assentimento, porém, após uma semana de solicitações presenciais em sala de aula para a entrega do termo de assentimento, esse documento seguiu sem aderência desse público juvenil. Por fim, a pesquisa ganhou outros contornos, conforme sobredito, ficando-se apenas com o resultado dos servidores.

Posteriormente à aplicação do questionário com os servidores e à análise dos dados, realizou-se o grupo de interlocução. Essa ferramenta, de acordo com Fiorin (2012), Ferreira *et al.* (2014) e Maraschin (2015), é utilizada no momento de compartilhar com os sujeitos pesquisados os resultados da análise do estudo mediante um espaço que promove um diálogo crítico e reflexivo sobre a pesquisa e o que ela representa, tanto para o pesquisador como para os colaboradores. Isso possibilita finalizar a produção de dados de forma coletiva, respeitando os vários olhares. Entende-se por grupo de interlocução “[...] um momento de apresentar, para os sujeitos participantes da pesquisa os resultados produzidos, de ressignificar com quem vivencia na práxis os dilemas do dia a dia” (Winter, 2021, p. 46).

A realização do grupo de interlocução deu-se após a análise dos dados produzidos e analisados pelo formulário eletrônico, respeitando aspectos básicos de execução, conforme preconiza Fiorin (2012), a saber, informar a proposta do grupo de interlocução, expor resultados obtidos mediante as análises iniciais, proporcionar debates referentes aos resultados, subsidiar reflexões da pesquisadora a despeito de questões que se revelaram durante a análise, ampliar o diálogo sobre a pesquisa a fim de complementar a análise dos dados iniciais, oportunizar que os sujeitos pesquisados exponham suas dúvidas e/ou venham complementar a temática da pesquisa, requisitando esclarecimento e sistematização.

A escolha de realização do grupo de interlocução privilegiou o método de estudo da pesquisa dialética. Ferreira, Cezar e Machado (2020) afirmam em consonância que o grupo de interlocução em pesquisas de Educação tem potencial para proferir a concreticidade dialética dos dados inicialmente analisados mediante o movimento dialético.

O grupo de interlocução ocorreu no mês de novembro e contou com a participação de quatro servidores. Considerou-se um número baixo, pois na data marcada ocorreram outras reuniões paralelas. Mas foi um momento rico de reflexões sobre os resultados da pesquisa.

Diante da metodologia apresentada, pressupõe-se, em conjunto com a abordagem qualitativa e a utilização do estudo dialético na produção de dados, alcançar os objetivos propostos, a fim de compreender a realidade analisada. Porém, para melhor compreensão da execução desta pesquisa, é necessário conhecer o lócus no qual ela foi aplicada. Assim, a seguir, será apresentado o Câmpus Avançado Sombrio-IFC.

2.3.1 Lócus da Pesquisa

Localizada na parte do extremo sul de Santa Catarina, Sombrio conta com uma população de 29.503 habitantes (IBGE, 2022)¹² e é “[...] um dos 15 municípios que fazem parte da Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense (AMESC) e da região turística Caminho dos Cânions” (Prefeitura Municipal de Sombrio, 2023b). No total, a associação atinge cerca de 204 mil pessoas (Amesc, 2023). A cidade fica distante 245 km da capital Florianópolis. Sua economia, segundo o *site* da Prefeitura Municipal de Sombrio (2023a), gira em torno do setor de confecções (vestuário), calçados, cerâmica, móveis, agropecuária e comércio.

O Estado de Santa Catarina possui dois IFs, O Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e o Instituto Federal Catarinense (IFC), e na Região Sul encontram-se dois *campi* do IFC (Sombrio e Santa Rosa do Sul) e dois *campi* do IFSC (Araranguá e Criciúma). Segundo dados da Plataforma Nilo Peçanha (2023), do ano base 2021 e edição 2022, o Câmpus de Araranguá possui, no total, 1.424 matrículas; Criciúma, 2.729; Sombrio, 883 e Santa Rosa do Sul, 1.011.

O IFC foi instituído pelo Decreto Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que dispõe a RFEPCT e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). De acordo com a referida lei, a função dos IFs é disponibilizar uma educação especializada na oferta de ensino profissional e tecnológico, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos, com as suas práticas pedagógicas (Brasil, 2008).

Para melhor compreensão geográfica, apresenta-se, na Figura 2, um mapa do Estado de Santa Catarina, com a localização dos *campi* do IFC.

¹² Dados obtidos do documento Prévia da População dos Municípios com base nos dados do Censo Demográfico 2022 coletados até 25/12/2022.

Figura 2 – Mapa de localização dos *campi* do IFC

Fonte: IFC (2023a)

Percebe-se, por meio da imagem, que o IFC se faz presente em todas as microrregiões do estado atualmente. Conforme apontam os dados da Plataforma Nilo Peçanha (2023), o IFC conta com 15 *campi* mais a reitoria no Estado de Santa Catarina, ofertando 168 cursos, 18.861 matrículas, 6.036 vagas, 13.597 inscritos, 5.268 ingressantes e 2.673 concluintes. Destes, 8.981 estudantes foram inseridos no ensino técnico integrado ao médio, correspondendo a 52,5% das matrículas. Hoje a instituição oferta 141 cursos, entre eles, 63 Cursos Técnicos integrados ao médio, 16 subsequentes, 27 cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), 47 graduações e 12 pós-graduações.

No Câmpus Avançado Sombrio, há 836 estudantes. Destes, 324 estão matriculados nos cursos de EMI que são: técnico em hospedagem integrado ao ensino médio, com três turmas e técnico em informática para internet integrado ao ensino médio, com nove turmas. Já na graduação há 512¹³ estudantes matriculados nos cursos de licenciatura em matemática, tecnologia em gestão de turismo e tecnologia em redes de computação (IFC, 2023a). Dessa forma, estatisticamente, o Câmpus

¹³ É importante ressaltar que os estudantes que constam como matriculados no ensino superior abrangem não somente os ativos, mas também os estudantes com matrícula trancada e ou desistentes que não cancelaram a matrícula (IFC).

Sombrio possui 40,13% de seus estudantes matriculados no ensino técnico integrado ao médio, conforme os dados do censo interno.

O Câmpus Avançado Sombrio (CAS) está diretamente ligado ao de Santa Rosa do Sul (SRS). A instituição de Santa Rosa do Sul, até 2014, era denominada *Câmpus Sombrio*, mesmo localizada geograficamente em Santa Rosa do Sul. Denominado como *Escola Agrotécnica Federal de Sombrio* em 1993 e mesmo alterado para *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense* em 2008, permaneceu como *Câmpus Sombrio*. No mesmo ano, foi instaurada uma unidade urbana descentralizada no município de Sombrio, conhecida como *Núcleo Avançado de Sombrio*. Essa unidade foi se consolidando no município de Sombrio, havendo crescimento de busca de cursos e estrutura em conjunto. Com a devida fomentação de expansão da Rede Federal em 2014, foi designado como *Câmpus Avançado de Sombrio*, conforme prevê Portaria do MEC n. 1.074/2014 e até hoje se encontra em processo para tornar-se câmpus (IFC, 2022).

Em 2012, foi criado, no IFC, um Grupo de Trabalho denominado “Ensino Médio Integrado” composto de pedagogos, docentes e técnicos em assuntos educacionais de todos os *campi*, com o intuito de refletir e de fortalecer a proposta do EMI e suas possibilidades e desafios. Foi publicado, em 2017, o resultado desse trabalho intitulado “*Ensino Médio Integrado no IFC: estudos e reflexões*”, o qual descreve as novas ideias teórico-metodológicas e epistemológicas no debate referente à educação profissional e seus aspectos entre trabalho, educação e formação integral. Também apresenta o currículo integrado e o papel dos docentes e as características dos estudantes do EMI matriculados até então na instituição, contemplando mais de 50% das matrículas (IFC, 2017).

O documento elaborado pelo grupo de trabalho conceitua categorias que perpassam o EMI, conforme o seu documento-base publicado pelo Ministério de Educação e Cidadania de 2007 como Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura, além de contextualizar os embates históricos da Educação Profissional no Brasil. Essas categorias são consideradas indissociáveis para a formação integral na perspectiva do EMI e aceita como política do IFC em prol de uma formação integral de seus estudantes. As considerações expostas pelo grupo de trabalho consolidam o compromisso de a instituição “[...] convergir com os princípios do Ensino Médio Integrado, de forma que possa contribuir com a formação de sujeitos emancipados e comprometidos com uma sociedade mais justa possível” (IFC, 2017, p. 57).

Esta pesquisa é necessária para a interpretação histórica das mudanças de nomenclaturas e seus rebatimentos no câmpus e na oferta da EP mediante o EMI, sendo possível abarcar suas configurações atuais, reconhecendo, ainda, que estes permaneçam em constante movimento na realidade, portanto, passíveis de transformação. Sendo assim, como suporte, será utilizada a historicidade, a fim de compreender as interfaces do processo da EP, da política de EMI e verificar como se deu o processo de transformação em Câmpus Avançado Sombrio.

2.3.2 Sujeitos da Pesquisa

Conhecer os sujeitos pesquisados torna-se uma etapa fundamental para a produção e análise de dados, pois compreender quem são esses sujeitos faz com que se possa traçar um viés por meio de suas percepções da temática e suas manifestações.

O Câmpus Avançado Sombrio-IFC possui, segundo o censo interno de 2 de abril de 2023, 79 servidores ativos, sendo 50 docentes e 29 técnicos administrativos em educação (TAE). Em relação aos docentes, são 44 permanentes e seis contratados em função de substituição, destes, 41 possuem dedicação exclusiva, três têm carga horária de 20h e seis têm carga horária de 40h. Em relação à titulação, 15 são doutores, 25 são mestres, seis são especialistas e quatro são bacharéis e/ou licenciados.

Os TAEs lotados no serviço público nas instituições de ensino federal são identificados em cinco níveis de classificação para posse dos cargos, conforme prevê a Lei n. 11.091, de 12 de janeiro de 2005, que dispõe do plano de carreiras dos TAEs no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação e dá outras providências. De acordo com a referida lei, essa classificação se dá mediante alguns requisitos como escolaridade e atribuições do cargo. Os níveis são organizados por letras, A, B, C, D e E¹⁴. No Câmpus Sombrio, dos 29 TAEs, quatro são nível 4, seis são nível C, 12 são nível D e sete são nível E.

Em relação à titulação dos TAEs, um servidor possui doutorado, seis possuem mestrados, 13 têm especialização e três possuem graduação. Vale ressaltar que a

¹⁴ Nível A, fundamental incompleto, nível B na maioria dos cargos se exige fundamental completo, nível C exige-se fundamental ou médio completo, nível D exige-se médio completo ou/e profissionalizante ou técnico específico ao cargo e nível de ensino superior e/ou especialização (Brasil, 2005).

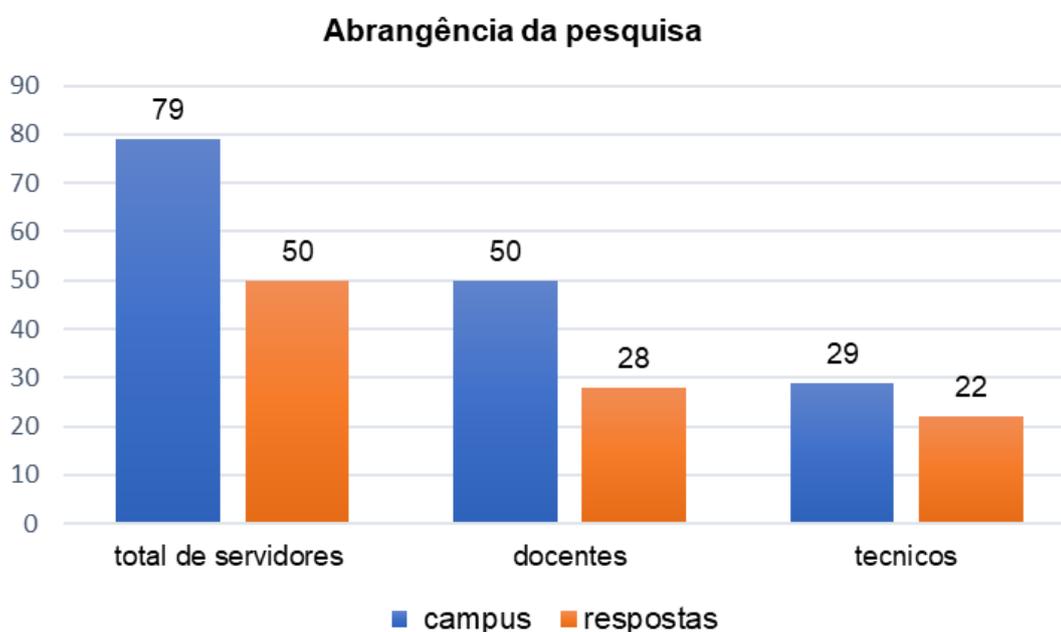
maioria dos servidores se capacita durante seu tempo de serviço ou até mesmo antes do ingresso, melhorando sua escolaridade e superando a escolaridade exigida para a inserção do nível de classificação do cargo.

No formulário elaborado, constavam em sua segunda seção perguntas referentes à caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa com as seguintes informações: se é docente ou técnico, setor ou disciplina que trabalha, tempo de trabalho no câmpus e se teve experiências anteriores na EP.

Dos 79 servidores inseridos no câmpus, 50 servidores participaram da pesquisa. A seguir veremos a abrangência da pesquisa apresentada no Gráfico 3.

Das 50 respostas recebidas, 28 foram de docentes das diversas áreas da educação básica, como sociologia, filosofia, geografia, matemática, português, artes/música, física e química. Também foram obtidas respostas de docentes da área técnica, como Administração, bebidas e alimentos, fundamentos da hospedagem, tecnologias, informática, programação e computação. Como os docentes, os 22 TAEs que responderam à pesquisa também são de diversos setores, como administrativos, direção de ensino pesquisa e extensão, Sisae (saúde, psicologia escolar, orientação educacional, assistente de alunos), Biblioteca, Registro Acadêmicos e Cadastro Institucional (RACI), Tecnologia de informática, coordenação bilíngue, transportes e comunicação.

Gráfico 3 – Abrangência da Pesquisa

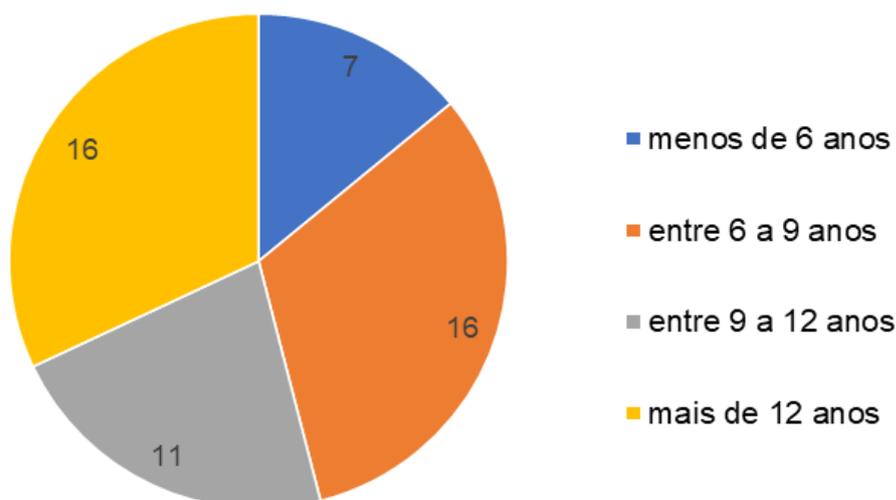


Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação (2023)

Verifica-se que os sujeitos pesquisados estão inseridos em todos os setores, coordenações, funções e cargos do câmpus desempenhando suas ações em diversas esferas. Esse aspecto foi importante para analisar a totalidade mediante a historicidade e as contradições vivenciadas em todas as perspectivas. Para manter o sigilo e preservar os participantes da pesquisa, os dados produzidos foram organizados e os sujeitos denominados de S1 a S50, conforme a ordem de envio do formulário para assim manter a confidencialidade.

O Câmpus Avançado Sombrio teve sua gênese como uma unidade descentralizada no ano de 2008, como mencionado anteriormente. Esse câmpus, hoje denominado Câmpus Santa Rosa do Sul, em 2014, tornou-se Câmpus Avançado Sombrio. Nesses 15 anos de desenvolvimento, o progresso do câmpus andou em conjunto com a implementação e efetivação da política do EMI, logo, obter conhecimento de quanto tempo o servidor está inserido no CAS torna-se oportuno para a pesquisa. Diante dessa afirmação, questionou-se sobre o tempo de atuação na casa e foram obtidos seguintes resultados de preconização temporal, conforme apresentado no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Tempo de trabalho no Câmpus de Sombrio
Quanto tempo trabalha no campus Avançado Sombrio?



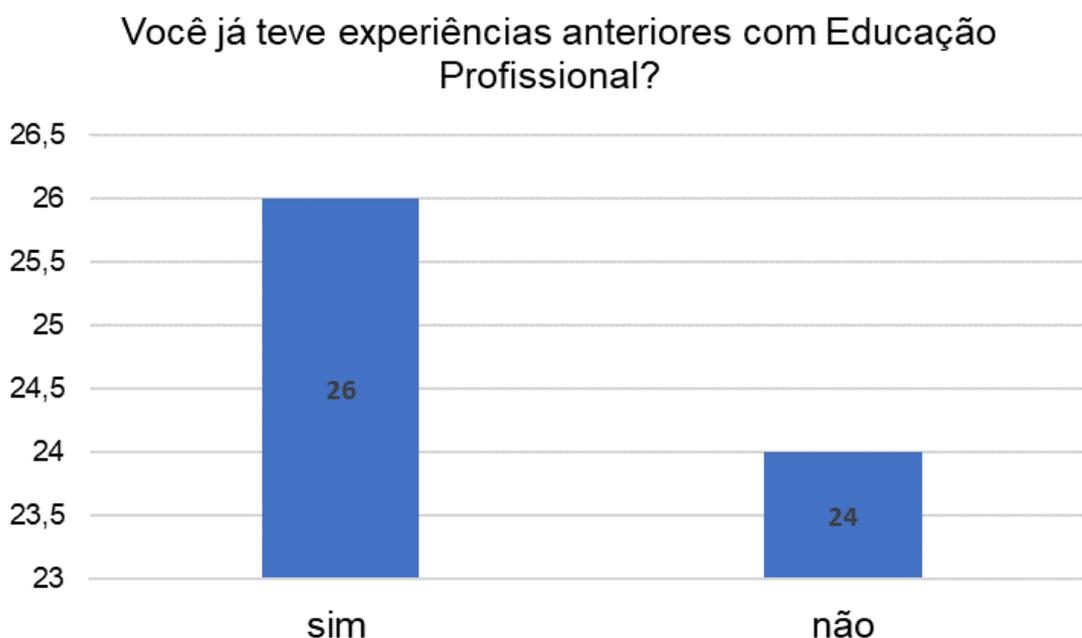
Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação (2023)

Nesse sentido, descobriu-se que 16 servidores fazem parte do princípio da história do câmpus por estarem trabalhando há mais de 12 anos; 11 servidores

também vivenciaram essas memórias por trabalharem entre nove e 12 anos; novos servidores se tornaram personagens dessa história, sendo que 16 servidores trabalharam entre seis e nove no CAS, acompanhando o período de expansão dos IFs, o mesmo ocorre com os sete servidores que atuam há menos de seis anos, porém estes já no período de retenção de estabilização dos IFCs.

Esses dados são significativos para contextualizar o período de inserção desses servidores e realizar uma análise maior da produção de dados. Além disso, foi possível saber quais já tiveram vínculo com a educação profissional, dos 50 pesquisados, 26 já tiveram experiência com a educação profissional e 24 não trabalharam com essa modalidade de ensino, conforme aponta o Gráfico 5.

Gráfico 5 – Estimativa das experiências com EP



Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação (2023)

Quando se fala em educação profissional, hoje os IFs são referência, principalmente na oferta do EMI. Dos 26 sujeitos pesquisados no Câmpus Sombrio, quatro servidores vivenciaram experiências em outra instituição que oferta educação profissional que não a REPTC; 22 servidores já trabalharam em outros IFs e possuem experiência em outros IFs, destes, dois como estudantes.

Aspectos teóricos e legais sobre a educação profissional sinalizam que a REPTC, os IFs e o EMI são relevantes para compreensão da historicidade da temática

e, portanto, estes serão aprofundados no capítulo a seguir, bem como a caracterização dos sujeitos

Em suma, neste capítulo, foram apresentados o itinerário metodológico desenvolvido na pesquisa, sua abordagem, seus instrumentos, os sujeitos e o local que a pesquisa foi aplicada. São eles, respectivamente, análise qualitativa, formulários e grupo de interlocução, profissionais da educação do Câmpus Avançado Sombrio-IFC, além da perspectiva dialética.

Estão abordados, desse modo, os principais aspectos que balizaram a pesquisa. Expôs-se a relação da política do EMI e a EP com a atuação profissional e os princípios éticos do Serviço Social, o que vem justificar a escolha da temática e o lócus, pois o Câmpus Avançado Sombrio tem uma conexão com a política de EMI e a RFEPCT.

Em síntese, foi possível observar, neste capítulo, por meio das produções já compartilhadas, que a história da EP no Brasil e a política de EMI é um aspecto importante para esta pesquisa e que ambas estão diretamente relacionadas. Assim, no próximo capítulo, será investigada a EP no Brasil, sua transição para EPT, a criação da RFEPCT e a fomentação da política de EMI, nessa conjuntura.

3 A POLÍTICA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UMA PERSPECTIVA INTEGRAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Neste capítulo consta a discussão a respeito de trabalho, educação e ensino médio, as categorias presentes na política do EMI e as implicações que estas apresentam em uma contextualização histórica sobre a educação profissional numa perspectiva social, econômica, política e legislativa e o processo de transformações dessa modalidade na implementação do EMI.

Primeiramente são expostos breves conceitos referentes a trabalho, à educação e ao ensino médio para compreender as conexões entre essas três categorias. Em seguida, foi organizada uma cronologia de legislação¹⁵ e documentos oficiais ancorados em referenciais como Manfredi (2016), Frigotto (2005), Ciavatta (2005), Moura (2012), Ramos (2010; 2011) e Oliveira e Lima (2022) e também nos artigos das produções anteriores (supracitados). Foi elaborada uma análise histórica da educação profissional, desde a chegada dos jesuítas, com a criação das escolas de aprendizes e artífices, até o início do Governo Lula (2003). Após esse período, entra-se na seção 3.3, que aborda a política do EMI, mediante movimentos políticos e legislativos para a implementação e a efetivação dessa modalidade. Ainda, apresenta-se a criação da RFEPCT e suas contribuições para a implementação da política de EMI.

3.1 AS INTERFACES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: TRABALHO, EDUCAÇÃO E ENSINO MÉDIO

Engels (2006) disserta que a gênese de nossa transição de primata para a *homo sapiens* dá-se na evolução da utilização do nosso membro superior, a mão. Os macacos a utilizavam como apoio para caminhar mais ereto e “[...] foi o passo decisivo para a transição do macaco ao homem” (Engels, 2006, p. 1). No decorrer dos anos, as mãos dos nossos ancestrais primatas se tornaram livres com destreza e novas habilidades foram sendo descobertas, como subir em árvores e construir abrigos, por exemplo. No entanto, mesmo os primatas conseguindo pegar pedaços de madeira para se defender, não seriam capazes de planejar uma ação como construir algo de forma proposital, como o homem mediante o trabalho. Para Marx (1988), o trabalho é

¹⁵ Foi elaborado um quadro síntese com as legislações (Apêndice B).

a única fonte criadora da vida humana, pois é pelo trabalho que o homem se torna homem, isto é, por meio do trabalho que age e transforma a natureza e a si mesmo.

A evolução do primeiro da espécie *homo* para a espécie atual, os homens modernos, é associada ao desenvolvimento das habilidades e das ações resultantes do trabalho. Pode-se observar que foi devido ao trabalho que a linguagem se aperfeiçoou. Em seguida, o homem sentiu necessidade de se agrupar e de conviver em grupos nômades, seguido da alocação em um determinado espaço, promovendo o surgimento das sociedades. Com o trabalho, o homem se diferencia do macaco por aprender a utilizar o ambiente a seu favor, capaz de se fixar em um local e não ir mais à procura de novos, após retirar o que a natureza lhe oferecia. Os homens instruem-se e praticam, cada vez mais, ações complexas que atendem às suas novas necessidades e aos objetivos por meio do trabalho (Engels, 2006).

A caça e a pesca veio juntar-se à agricultura, e mais tarde a fiação e a tecelagem, a elaboração de metais, a olaria e a navegação. Ao lado do comércio e dos ofícios aparecem, finalmente as artes e as ciências, das tribos saíram as nações e os Estados. Aparecem o direito e a política, e com ele o reflexo fantástico das coisas no cérebro do homem: a religião (Engels, 2006, p. 7-8).

Nesse ponto, o homem já começou a descrever o trabalho planejado por ele para ser executado por outras mãos, ou seja, seus pensamentos e suas necessidades conjuradas na consciência. Desse modo, o debate da origem do homem é influenciado pelo mundo das ideias e do pensamento, impedindo que ele perceba a atuação do trabalho para a evolução do homem (Engels, 2006).

Nota-se, portanto, que o trabalho nos transformou em homens que convivem em sociedade, mas, ao mesmo tempo, a utilização do trabalho pelo homem de forma imediata e repetitiva cria a propriedade privada, a divisão de classes, a acumulação de riqueza e o mercado que visa ao lucro. Nossa conhecida sociedade neoliberal e capitalista com desigualdades, mais-valia, opressores e oprimidos.

Para Marx (1988), a força de trabalho passa a ter um valor de troca no capitalismo. O homem vende sua força de trabalho como mercadoria, pois ela possui valor de uso e de troca. O capitalista controla o processo e os meios de trabalho. Marx (1988, p. 204) cita que “O que distingue as diferentes épocas econômicas não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz”. O processo de trabalho possui três elementos: o primeiro é uma atividade adequada a um fim (trabalho); o segundo, uma matéria que se aplica ao trabalho (objeto), a matéria pode ser prima, se tirada da

natureza ou objeto se modificar por trabalho, e esse objeto pode ser matéria-prima se for utilizado em outro produto; por terceiro, os meios de trabalho (instrumentos).

O capitalista tem, na sua maior importância, o valor de troca de seu produto, já que o valor de uso pode ser criado. Para que esse valor de uso seja necessário, é inserido o valor da produção no valor final do produto. Porém, esse valor de produção é um valor excedente, a chamada mais-valia, ele é retirado do trabalho na produção do produto. Assim, a força de trabalho passa a ser consumida e explorada no capitalismo (Marx, 1988).

No que se refere à educação, essa pode ser um produto com valor de uso e de troca para a manutenção do sistema capitalista ou uma possibilidade de uma nova sociedade, ela é um recurso que pode efetivar uma mudança na sociedade por meio de adequação dos sujeitos. No entanto, não se deve pensar a educação como escopo de uma mudança social e sim como um instrumento poderoso na sociedade capitalista ou para uma ruptura do *status quo*, uma vez que “[...] determinados tipos de homens criam determinados tipos de educação, para que, depois, ela recrie determinados tipos de homens” (Brandão, 2013).

Para Brandão (2013), a educação pode existir livre e sem escola, e, a partir dela, as pessoas socializam ideias comuns e/ou a usam como um instrumento poderoso para centralizar o poder e manter as desigualdades sociais, culturais e econômicas. Sabe-se que a educação é uma prática que fomenta o desenvolvimento não apenas pessoal do humano, mas de toda uma sociedade ao partilhar conhecimentos produzidos no processo histórico social de uma sociedade de acordo com suas exigências e necessidades.

Quando se pensa na etapa do ensino médio, essa relação de educação e trabalho se torna mais evidente. Nosella (2015) aponta que o ensino médio é uma etapa que influencia no processo de transformação de uma sociedade, e isso se dá quando se reconhecem as relações entre as dimensões político-cultural, elevação social e escolarização média, pois a “[...] atenção dada a essa fase escolar por parte do Estado depende de sua concepção de hegemonia nacional e de sistema escolar” (Nosella, 2015, p. 124).

É possível visualizar duas formas de entendimento sobre qual é o objetivo do ensino médio, um privilegia o viés que tem como finalidade a dicotomia entre formação profissional e formação propedêutica e a outra busca integrar os saberes profissionais e os saberes gerais:

No primeiro caso, o ensino médio é independente da educação profissional, não se relaciona com ela diretamente, tem como função principal a formação acadêmica, geral, para preparo do estudante para prosseguir nos estudos. No segundo caso, ensino médio e educação profissional são constituintes de um mesmo processo, de modo integrado, com finalidades que atendem tanto ao prosseguimento dos estudos em nível superior, como para formação profissional, tendo como eixo estruturante a ciência, o trabalho e a cultura (Tominaga; Carmo, 2015, p. 190).

O ensino médio tornando-se apenas uma transição entre o ensino fundamental e a universidade ou o mercado de trabalho, nosso sistema neoliberal e as consequências do capitalismo tardio ampliam as desigualdades econômicas e sociais no país. Esse nível de ensino perdeu sua identidade acentuando seu cargo apenas de preparação para o mercado de trabalho aos filhos de trabalhadores, mediante o ensino técnico e o acesso à universidade para filhos de dirigentes (Nosella, 2015).

Para o autor sobredito, essa nova configuração acentua a dualidade do ensino ofertado aos trabalhadores e à elite, já que desconsidera-se o adolescente como sujeito crítico, apenas futuros empresários e a maioria operários, desvalorizando a importância dessa etapa, tanto para o estudantes como para docentes que trabalham nessa modalidade, desprovida de um projeto societário (Nosella, 2015).

Esses aspectos fazem com que:

A extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora nacional a buscar, muito antes dos 18 anos de idade (e até crianças), a inserção no mundo do trabalho, no intuito de complementar a renda familiar ou até de autossustentação (Moura, 2013, p. 713).

Moura (2013) apresenta dados¹⁶ que confirmam a entrada precoce de jovens brasileiros ao mercado de trabalho. No Brasil, 41,9%, dos jovens entre 16-17 anos e 11,8% de crianças e adolescentes entre 10-15 anos estudam e trabalham simultaneamente, mesmo que no país seja ilegal trabalhar antes dos 14 anos. As condições econômicas do grupo familiar desses jovens também são detalhadas pelo autor ao mencionar que 77,1% residem em habitações com renda *per capita* de até um salário-mínimo e meio e que muitos trabalham para complementar a renda familiar.

O ensino médio representa um dos pontos mais desafiadores da educação brasileira de acordo com a apresentação de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, em 2012, cujos indicadores comprovam que um a cada quatro estudantes não conseguem aprovação no ensino médio. Dessa

¹⁶ O autor utilizou como fonte indicadores sociais da Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (PNAD) de 2008, feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

forma, visualiza-se um currículo alheio à realidade vivida pelos estudantes, falta de integração entre disciplinas, escassez de investimento e inadequação do processo de avaliação como possíveis causas de insucesso (Machado; Silva; Souza, 2016).

O ensino médio é diretamente influenciado pelo mercado de trabalho e na divisão de classes, pois diferencia a oferta do ensino médio para a classe trabalhadora e a classe de dirigentes, formando trabalhadores para força de trabalho especializada e dirigentes, respectivamente. Essa divisão é fomentada por vários aspectos, sendo uma delas a avaliação do ensino (Machado; Silva; Souza, 2016).

É verídico que, no percurso formativo da educação brasileira, o acesso para a continuidade no ensino superior era e continua sendo para uma pequena parcela da população nacional. Já a parte mais densa tem o ensino médio como a última etapa da sua educação que, no geral, ocorre em escolas públicas, pois, após esse ponto, torna-se necessária a sua inserção no mercado de trabalho, devido à necessidade econômica e de sobrevivência no contexto que se encontra inserido, reforçando a relação trabalho e educação na educação profissional.

Entender a complexidade das relações de força entre o trabalhador *versus* o capitalismo faz com que as relações sociais e políticas entre esses segmentos sejam melhor compreendidas, assim como a educação profissional que está inserida nesse embate. Diante do exposto, será apresentada uma contextualização histórica da educação profissional no país.

3.2 A DUALIDADE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: OS MOVIMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO E DO TRABALHO NO PAÍS

Todas as mobilizações políticas da educação profissional foram estruturadas e baseadas na conjuntura econômica e social do país para atender às demandas de força de trabalho para o mercado de trabalho, desde a época do Brasil Colônia (1500-1822) até os dias atuais, desenvolvendo de forma progressiva a dualidade entre trabalho intelectual e manual, entre educação para filhos de trabalhadores e filhos da burguesia e entre ensino profissional e ensino básico

No entanto, a maioria dos Centros de Ofícios criados no período colonial destinava-se a moradores de ruas, presos, crianças e adolescentes órfãos ou pobres com a finalidade de aprendizagem para mão de obra e não de ensino propriamente dito. A educação ofertada pelos colonizadores nesse período foi, portanto,

assistencialista com o propósito de gerar mão de obra para atender à elite da colônia (Oliveira; Lima, 2022).

No entanto, a maioria dos Centros de Ofícios criados no período colonial era destinada a moradores de ruas, presos, crianças e adolescentes órfãos ou pobres com a finalidade de aprendizagem para mão de obra e não de ensino propriamente dito. A educação ofertada nesse período foi, portanto, assistencialista com o propósito de gerar mão de obra para atender à elite da colônia (Oliveira; Lima, 2022).

No império (1822-1989), as casas de ofícios mantidas pela igreja ou pelas forças armadas começaram a ganhar importância para atender a demandas do desenvolvimento socioeconômico do país, porém manteve a princípio o viés assistencialista de “[...] diminuir a vadiagem e proporcionar um ofício aos necessitados” (Oliveira; Lima, 2022, p. 203). Pelos mesmos motivos de desenvolvimento socioeconômico, também foram organizados os Liceus de Artes e Ofícios, criados pela sociedade civil por “[...] sócios e benfeitores membros da burocracia do Estado, nobres, fazendeiros e comerciantes” (Manfredi, 2016, p. 56).

Manfredi (2016), Oliveira e Lima (2022) contextualizam ainda que os Liceus de Artes e Ofícios objetivavam organizar materiais de artes e ciências como também ensinar um ofício, ou seja, profissionalizar. Difundindo o ensino primário, por assim dizer, que era limitado na época, o acesso era livre exceto para escravos¹⁷. No entanto, vale ressaltar que a população marginalizada estava sendo atendida pelas casas de ofício, entidades religiosas e militares.

Os mesmos autores expõem que no período da República Velha (1889-1930) ocorreram mudanças socioeconômicas significativas no Brasil, como o fim do escravagismo, a expansão das plantações de café e a imigração de povos europeus, além do início do processo de urbanização e de industrialização. Houve muitas mudanças na educação da república velha, por exemplo, nessa fase inicial da República, homologou-se o Decreto n. 1.073/1890 assinado por Benjamim Constant promovendo as Escolas Politécnicas direcionadas para a formação vocacional e as tecnologias:

¹⁷ Manfredi (2016, p. 50) reflete que o período colonial e império no Brasil foram escravocratas, o que “[...] deixou marcas profundas na construção das representações sobre o trabalho como atividade social e humana”. Uma dessas marcas é a desqualificação dos trabalhos manuais exercidos pelos escravos, indígenas e população pobre, fomentando a divisão social do trabalho e tornando-se base no preconceito aos trabalhos manuais.

Os republicanos visualizaram a escola como uma transmissora efetiva dos valores como ordem, a disciplina, uma nova civilidade, uma forma de unificar a sociedade brasileira e contribuir para a construção da nacionalidade. Depositam na escola essa possibilidade de modernização social e cultural (Oliveira; Lima, 2022, p. 204).

Essa perspectiva dos republicanos em compreender a escola como um espaço de construção de uma “nova” sociedade é confirmada por decretos aprovados nesse período referentes à educação, como o Decreto n. 7.566/1909, que criou as Escolas de Aprendizes de Artífices e foi sancionado por Afonso Pena e Nilo Peçanha. Posteriormente, o Decreto n. 5.241/1927 do governo de Washington Luís, que promulgou a obrigatoriedade da EP no ensino primário (Oliveira; Lima, 2022).

O primeiro decreto citado, o Decreto n. 5.241/1927, emergiu para suprir demandas de ordem política e social, visto que a localização das 19 escolas de Aprendizes de Artífices implantadas em capitais foi escolhida mediante critérios econômicos e políticos junto às oligarquias locais. Essas escolas tiveram sua origem como um recurso de controle devido a movimentos de organização da classe trabalhadora (Manfredi, 2016; Oliveira; Lima, 2022).

O objetivo dessas escolas de Aprendizes e Artífices era ofertar ensino agrícola e industrial para atender tanto às demandas oligarcas como as industriais que estavam se expandindo por meio de uma estrutura comum estabelecida em legislação promulgada. Manfredi (2016) e Oliveira e Lima (2022) concordam que essas escolas foram a gênese da rede federal de educação profissional no país.

O segundo decreto citado, o Decreto n. 5.241/1927, desvincula a ideia assistencialista do ensino primário tornando-o obrigatório, mas mantém o viés profissionalizante, visto que o ensino primário articulado ao ensino profissional se destinava aos pobres, pois o ensino secundário era um ensino ofertado como preparatório para o ensino superior destinado à elite. Por mais que se tivesse uma equivalência entre o ensino de artes e os ofícios, o primário e o secundário destinavam-se às ciências e às artes, fomentando uma abertura para a dualidade existente entre educação e trabalho, pois, os filhos da classe trabalhadora precisavam trabalhar (Manfredi, 2016; Oliveira; Lima, 2022).

Percebe-se que na década de 1920 não houve mudanças substanciais nas políticas educacionais, uma vez que a economia brasileira estava predominantemente voltada para a agricultura, e o crescimento da indústria não era considerado uma força motriz significativa para o país. No entanto, a partir da década de 1930, com o Brasil passando por um processo acelerado de urbanização devido à expansão da

industrialização, que, por sua vez, foi impulsionado pela crise na cafeicultura e pelo declínio nas relações de produção agrícola, notou-se um aumento notável na mobilização popular em busca de melhores condições de vida (IFC, 2017).

Na década de 1930, na conhecida Era Vargas¹⁸, ocorreram mudanças mais efetivas em relação à educação profissional e tecnológica, entre elas, a legitimação da educação profissional com tendência profissionalizante para atender às demandas das indústrias não mais pelo sentido assistencialista. Essas mudanças ocorridas no estado novo foram destinadas a interesses econômicos dos empresários e do governo, que mediaram as reivindicações da classe trabalhadora e seus padrões (Manfredi, 2016).

Conforme aponta o panorama descrito, destacam-se as seguintes legislações: o Decreto n. 19.402/1930, que preconiza a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública; e o Decreto n. 20.158/1931, assinado por Francisco Campos, secretário desse novo ministério, que reformulou o ensino profissionalizante direcionado ao comércio. Também destaca-se a criação do Conselho Nacional de Educação a partir do Decreto n. 19.850/1931, que teve o propósito de ser um órgão consultivo a fim de fundamentar o nível cultural e o valor intelectual dos indivíduos na educação profissional, conforme aponta seu 2º artigo.

Machado, Silva e Souza (2016) contextualizam a dualidade escolar do ensino médio entre a formação profissional e a básica mantida na reforma ocorrida em 1931, dividida em dois ciclos distintos: um que dava acesso a cursos superiores e outro de formação básica. Essa segregação foi reforçada pelo governo getulista, no período do Estado Novo (1937-1945), mediante a criação de sistema de avaliação rígido que detinha o controle sobre o sistema de ensino da época. Porém, anteriormente, em 1932, vieram os mentores do Manifesto dos Pioneiros que reivindicaram a educação como um direito de todos, independentemente da classe social:

A educação passa a ser vista como um problema social. Entre as reivindicações estavam: escola pública e direito de cada indivíduo à educação integral, sob a responsabilidade do Estado. O ensino secundário deveria ter uma base comum de três anos e uma parte diversificada dividida em seção intelectual e seção manual (Machado; Silva; Souza, 2016, p. 210).

¹⁸ Inicialmente, Getúlio Vargas governou o Brasil entre 1930-1934, denominado Governo Provisório. Após, 1934-1937, Governo Constitucional, e, de 1937-1945, Estado Novo. Por fim, ainda governou no decurso de 1950 a 1954. Seu governo ficou conhecido como Era Vargas e sua passagem pela presidência gerou mudanças ocorridas na sociedade brasileira por meio das medidas socioeconômicas e políticas adotadas.

O manifesto Pioneiro foi importante por introduzir aspectos sociais e políticos no debate referente à educação e definir quais deveriam ser as atribuições do Estado para além das questões de divisão de trabalho e demanda do mercado, porém mantendo a separação, visto que foi elaborado em sua maioria pela elite brasileira.

Nas Constituições de 1934 e 1937, foi inserido o direito à educação gratuita e a elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE), porém manteve-se na prática a dualidade na oferta do ensino profissional para os filhos da classe trabalhadora que, por seu turno, não dava acesso ao ensino superior mediante a Reforma Capanema em 1942 (Machado; Silva; Souza, 2016). No entanto, não foi abordada a questão da gratuidade da educação em todas as etapas, limitando-se a destacar a gratuidade apenas para o ensino primário corroborando com as considerações do Manifesto Pioneiro (Oliveira; Lima, 2022).

Em continuidade ao raciocínio de Oliveira e Lima (2022), a Constituição de 1937, no artigo 129, especificamente à educação profissional e industrial, estabelecia a educação profissional voltada para as classes menos favorecidas como dever do estado. Também consta nesta carta magna, constituição de 1937, a obrigatoriedade da criação de escolas de aprendizes pelos sindicatos e indústrias de acordo com a área de atuação específica.

Desses marcos legais, foram promulgados uma série de leis e decretos, como a Lei n. 378/1937, que instituiu os liceus profissionais que propagavam essas instituições no país, e um conjunto de decretos do ministério de educação referentes à educação profissional, assinados pelo ministro Gustavo Capanema. Essas normas estruturaram o ensino industrial, agrícola e comercial como cursos técnicos reorganizados. Nessa reforma de Capanema, destaca-se a Lei n. 4.048/1942 com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), mediante Decreto n. 8.621/1946, ambos os serviços objetivavam ampliar a oferta de cursos profissionalizantes (Oliveira; Lima, 2022).

Oliveira e Lima (2022) pontuam adicionalmente que no Governo Vargas foi constituída a Carta Magna de 1946 sem muitas modificações referentes à educação profissional das anteriores de 1934 e 1937. No entanto, no período populista, surgiram alguns pontos direcionados à EP, como a Lei n. 1.076/1950, que garantiria o direito de os estudantes que completam o primeiro ciclo nos setores de ensino comercial, industrial ou agrícola se matricularem nos cursos clássicos e científicos e, assim,

acessarem o ensino superior, antes não permitido. Essa conjuntura foi reforçada na primeira LDB de 1961 que legalmente dava equivalência, equiparando o ensino profissional e o ensino médio acadêmico e possibilitando a continuidade dos estudos, porém, em sua prática a dualidade permaneceu (Oliveira; Lima, 2022).

Manfredi (2016) ressalta que nessa época o Senai e o Senac se tornaram entidades privadas com fins públicos relevantes na oferta de educação profissional desde sua criação, respondendo às necessidades dos setores comerciais e empresariais e da expansão de projetos nacionais, formando força de trabalho qualificada para também atender às demandas do Estado.

Em 1963 foi criado o Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra (PIPMO) que objetivava treinamento acelerado:

O treinamento ministrado pelos convênios do PIPMO foi executado pelas instituições existentes de formação profissional, Senai e escolas técnicas da rede federal, visando uma capacitação rápida e imediata dos trabalhadores. Os cursos tinham duração breve e abarcavam esse Programa, criado em 1963, no período da Ditadura Militar (1964-1985), que foi, posteriormente, atualizado para também atender às necessidades das demandas do Estado, por exemplo, o setor petrolífero e a construção de hidrelétricas, entre outras iniciativas governamentais. Assim, com o intuito de formar profissionais com habilidades técnicas de forma rápida, se expandiram cursos técnicos ofertados principalmente pelo Senai, fortalecendo Sistema S¹⁹ (Manfredi, 2016).

Manfredi (2016), Oliveira e Lima (2022) comentam que o período do governo Civil-Militar, ocorrido mediante a ditadura militar, fomentou a formação técnica e o Sistema S ao sancionar a Lei n. 6.297/1976 que isenta essas instituições de impostos. Também nesse período, por meio da Lei n. 5.540/1968, foi autorizada a formação

¹⁹ “Organicamente fazem parte do sistema: • no setor industrial: Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e Sesi (Serviço Social da Indústria); • no setor de comércio e serviços: Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e Sesc (Serviço Social do Comércio); • no setor agrícola: Senar (Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola); • no setor de transportes: Senat (Serviço Nacional de Aprendizagem de Transportes) e Sest (Serviço Social em Transportes). Além dessas entidades, o Sistema S também abriga o Sebrae (Serviço de Apoio à Pequena e Média Empresa) e o recém-criado SESCOOP (Serviço Social das Cooperativas de Prestação de Serviços). O Sistema S não constitui um todo homogêneo, embora possua uma estrutura organizativa, de gestão e de financiamento comum. Apesar das semelhanças, há também diferenças decorrentes da história particular de cada entidade, do contexto histórico em que foram idealizadas/criadas e de sua articulação interna no próprio setor” (Manfredi, 2016, p. 141).

superior tecnológica para disponibilizar trabalhadores técnicos mais qualificados e suprir o crescimento industrial do período considerado Milagre Econômico.

Os autores destacam ainda que em 1971, por meio da emenda institucional que reitera a centralidade das decisões dos militares, foi promulgada a Lei n. 5.692/71, que determinava a profissionalização técnica ou auxiliar técnico no ensino médio, desse modo, constituindo legalmente a ruptura historicamente existente entre educação profissional e educação básica, mas na prática a dualidade foi exacerbada (Manfredi, 2016; Oliveira; Lima, 2022).

Tominaga e Carmo (2015) compreendem que a reforma de 1971, por meio da Lei n. 5.692/71, tornou o ensino médio inteiramente profissionalizante, para elas, o ensino médio é visto como uma “gangorra” que em sua dinâmica pende para uma sequência do ensino fundamental cujo cunho do ensino é geral e, ao mesmo tempo, tenta se equilibrar para o ensino superior como princípio para profissionalização. Essa afirmação se dá de acordo com as definições legais, pois até a década de 1970 o ensino médio era propedêutico apenas para elite e negada à classe trabalhadora que tinha a educação profissional sua opção.

Moura (2013) concorda com esses apontamentos, para ele, a reforma Capanema ampliou a vertente profissionalizante e dualista mesmo com a nova estrutura em educação básica e superior, sendo a básica dividida entre ensino fundamental e ensino médio, ainda foi mantida a dualidade na educação, visto que, para acessar o ensino superior, era necessário realizar um processo seletivo que valorizava apenas o ensino básico, ratificando a formação no ensino superior para filhos das classes de dirigentes (Brasil, 2007).

A intenção da reforma Capanema era a formação científica/tecnológica compulsória no ensino médio, ou seja, o oposto do viés da formação integral. Seus objetivos eram econômicos e internacionalistas. O Governo objetivava participar da economia internacional, “[...] nesse sentido, delegou (entre outras coisas) ao sistema educacional a atribuição de preparar os recursos humanos para a absorção pelo mercado de trabalho” (Manfredi, 2016, p. 81).

Desse modo, no período do golpe militar, mesmo com a reforma Capanema, não ocorreu a integração entre o ensino básico e a educação profissional, pois diminuiu a carga horária das ciências, artes e letras para a formação compulsória profissionalizante, principalmente nas escolas públicas:

Diante desse quadro, observa-se um acentuado movimento dos filhos da classe média das escolas públicas para as privadas na busca de garantir uma formação que lhes permitisse continuar os estudos no nível superior. Esse movimento alimenta o processo de desvalorização da escola pública estadual e municipal (Brasil, 2007, p.15).

A tentativa de integração compulsória entre educação básica e profissional não rompeu a dualidade existente entre trabalho e educação, apenas a reconfigurou. Diante disso, com o fim do golpe militar e a retomada da democracia, foram debatidas várias correntes políticas ideológicas por diferentes protagonistas com intuito de elaborar uma nova constituição em 1988.

Referente à educação, a Constituição Cidadã de 1988 a corrobora como direito de todos os cidadãos e dever da família e do Estado, e ainda diz que a educação desenvolve o sujeito para a cidadania e o trabalho.

A partir da Carta Magna houve debates temáticos para legislar aspectos específicos dos direitos manuscritos na constituição, entre essas conferências, foi estipulada a Lei n. 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, prestigiada como LDB.

A conclusão da LDB de 1996 deu-se mediante o ponto de vista de distintos projetos societários, gerando grandes expectativas para a educação profissional. Os progressistas defendiam uma ruptura da dualidade entre educação básica e profissional em prol da formação integral, eles divergiam da política neoliberal difundida na América Latina na década de 1990 (IFC, 2017).

A expectativa de romper a dualidade do ensino médio se deu intensamente nos debates de construção da LDB (1996), e as concepções de formação integral, fomentadas por intelectuais e profissionais da educação progressistas mediante a expectativa de uma nova fase democrática após anos de ditadura militar, se perderam progressivamente devido às correlações de forças entre os defensores da educação privada *versus* os defensores da educação pública. A LDB consolidou, mais uma vez, a dualidade entre a última etapa da educação básica e a educação profissional, “[...] o desfecho desta derrota da ideologia-política progressista de integrar a EP com o ensino básico foi reforçada perante o Decreto n. 2.208/97” (Brasil, 2007, p. 17).

O desígnio decreto estipula que o objetivo da educação profissional visa à inserção no mercado do trabalho como estratégia de educação continuada na qual o concluinte terá um certificado de qualificação profissional. O decreto determina três níveis de educação:

Art. 3º. A educação profissional compreende os seguintes níveis: I – básico – destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; II – técnico – destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados e egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto; III – tecnológico – correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (Brasil, 1997, art. 3º).

O Decreto n. 2,208/1997 impede legalmente qualquer integração entre educação profissional e educação básica, ou seja, disponibiliza somente saberes manuais e práticos para atender precocemente à demanda imediata do mercado de trabalho (Oliveira, 2009).

Ramos (2011) esclarece que, no governo FHC²⁰, a partir da Lei n. 9.394/96 e do Decreto n. 2.208/1997, o ensino médio passou a funcionar como um programa com a finalidade de formar para a vida de acordo com o pensamento neoliberal e da empregabilidade. O autor discorre sobre os programas adotados no governo FHC como o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), o Programa de expansão e melhoria do Ensino Médio (PROMED) fomentado por empréstimos do Banco Internacional de Desenvolvimento (BID), atendendo à política neoliberal.

O PROEP, sancionado pela Lei n. 9.394/96, se efetivou mediante a oferta da EP em entidades parceiras, tirando a responsabilidade do governo de criar e de manter escolas técnicas. O PROEP previa a expansão da EP, mas isso a partir do autofinanciamento, prestando serviços à comunidade e, assim, reduzindo o orçamento das escolas técnicas federais e eximindo o Estado do custeio (Brasil, 2007).

Em 1998, com os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais, fomentou-se o modelo de competências²¹ que visava potencializar as habilidades do indivíduo para as mudanças, principalmente do mercado de trabalho. Adotado pelo sistema de avaliação da Educação Básica, esse modelo gerou debates e discursos sobre práticas pedagógicas, currículos e avaliações validadas na fala de que a escola deve acompanhar as mudanças da sociedade e do mundo de trabalho (Machado; Silva; Souza, 2016).

²⁰ Fernando Henrique Cardoso governou o Brasil entre 1994-2002, seu governo conhecido com FHC foi responsável pela inserção da política Neoliberal no país, criação do plano real e privatizações de estatais.

²¹ Saviani (2008) conceitua a pedagogia das competências com o objetivo de formar indivíduos flexíveis para se adaptarem às condições sociais do mercado de trabalho em que nem sua sobrevivência está garantida, pois deixa de ser um comprometimento coletivo para ser responsabilidade do sujeito.

Frigotto (2018) contribui com esse debate ao confirmar que o governo de FHC foi fundamentado por políticas neoliberais com propósito de criar uma reforma produtiva. A adesão a essas políticas efetivou um Estado mínimo no qual a privatização desmontou os direitos dos cidadãos e das organizações de trabalhadores para atender às demandas internacionais e garantir financiamento mundial. Os sujeitos, nessa perspectiva, não eram mais compreendidos como um coletivo social, mas a partir da lógica capitalista como pessoas, eles “[...] se pautarem por uma concepção de educar o indivíduo isolado que luta por seu lugar a qualquer preço, seguindo os ditames do mercado” (Frigotto, 2018, p. 23).

Nesse sentido, a história do ensino médio do nosso país revela a falta de comprometimento do Estado em torná-lo acessível e expressivo para a população. Até mesmo o Decreto n. 5.692/71, que instituiu a LDB da época, foi politicamente excludente ao tentar garantir a articulação da formação técnica com a básica de forma obrigatória. Portanto, não conseguiu “vencer” a dualidade de décadas existente na estrutura do ensino profissional por meio das contradições existentes nas lutas de classes e de divisão social do trabalho (Oliveira, 2009).

As referências, nesse período, sobre as mudanças no mundo do trabalho como inovação, tecnologia e organização são as mais citadas nos textos oficiais, ignorando o trabalho como formação humana, o que acaba por reforçar habilidades cognitivas e tecnicistas nos discursos sobre avaliação, ignorando aspectos da formação integral do estudante do ensino médio. Assim, essa perspectiva capitalista exposta nos debates e nas legislações educacionais da década de 1990 desperta a atenção de educadores com ideias contrárias à mercantilização da educação, fomentando nos seminários e encontros temáticos os debates de conceitos e os aspectos que promovem uma formação integral no ensino médio (Machado; Silva; Souza, 2016, p. 213).

No início do primeiro mandato do presidente Lula (em 2003), existia uma expectativa para uma nova conjuntura política na educação, articulando a integração entre trabalho e educação e promovendo a formação integral, retomando os debates político-ideológicos progressistas ao reaver o Estado amplo e provedor de políticas públicas que garantem os direitos fundamentais sociais e econômicos, tendo a EP integrada à educação básica como um norteador desse objetivo (Manfredi, 2016).

Moura (2012) relembra que em maio de 2003 o primeiro seminário nacional nomeado “ensino médio: construção política”, organizado pelo Ministério da Educação

(MEC-SEMTEC), pode ser considerado o marco da discussão da integração em novas possibilidades de uma política para o ensino médio registrada no livro “*Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*”. Em 2004 foi publicado pelo MEC, após outros encontros realizados com o foco no EMI e na educação profissional, visto que em 2004 o MEC compartilha o documento “*Proposta em discussão: política pública para Educação profissional e Tecnológica*”.

Assim, com o governo Lula (2003 - 2011), foram retomadas as discussões no âmbito político da oferta de um Ensino Médio Integrado à educação profissional que foi abafado por políticas neoliberais do governo FHC. Por mais que estivesse no governo uma nova visão de projeto societário, as discussões nestes seminários baseavam-se em duas vertentes, já conhecidas na construção da LDB – uma construída pelos mesmos princípios do Decreto n. 2.208/97 e outra na formação integrada do ensino médio e a educação profissional mediante os princípios da formação integral – a fim de superar a dualidade educacional fundamentada nas determinações históricas das lutas de classes (Brasil, 2007).

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), as políticas de educação profissional do governo Lula adentraram de 2003 a 2005, com a revogação do Decreto n. 2.208/1997, sinalizando que o documento distanciava a educação profissional do ensino médio regular e criava uma relação conflituosa de projetos societários das políticas de educação profissional e sua materialização nas ações governamentais.

Com a revogação do Decreto n. 2.208/97 e a homologação do Decreto n. 5.154/04 ocorreu uma ação imediata do Governo para recuperar a integração entre a educação profissional e o ensino médio. Esse decreto permitiu inserções na LDB viabilizando a articulação do Ensino Médio ao técnico (Moura, 2012).

O Decreto n. 5.154/04 estabelece no artigo 2º as premissas que indicam os seguintes pontos referentes à integração: o trabalho como princípio educativo, indissociabilidade de teoria e prática e articulação nas áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia. Outro ponto importante do documento é o artigo 4º que institui a educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos, e será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio nos termos dispostos na LDB nos artigos modificados, artigos 36 e 41 (Brasil, 2004).

Oliveira (2009) compreende que com a instauração do Decreto n. 5.154/2004 e revogação do Decreto n. 2.208/1997, foi possível objetivar um novo projeto educacional, tendo o trabalho como princípio educativo. Porém, Ramos (2011) elucida

que o decreto converge com a tentativa de interrupção da dualidade entre EP com a educação básica mediante a integração, mas não contempla as expectativas dos educadores que defendem formação integral. Um dos pontos mantidos foi a modalidade concomitante²² e subsequente²³ existentes no Decreto n. 2.208/1997 que representa uma formação específica para profissionalização (Brasil, 2007).

Entretanto, Manfredi (2016) ressalta a dificuldade de o Governo Lula em seu primeiro mandato firmar uma nova perspectiva política devido às correlações de forças no campo educacional como falta de articulação das políticas e dos Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego e Desenvolvimento; programas diversificados. Pode-se dizer que o primeiro mandato foi de organizar a “casa” ao realizar ações para firmar uma nova intencionalidade na política educacional.

A seguir serão abordadas de forma mais ampla as modificações do governo Lula na educação profissional articulada ao ensino médio no âmbito legal, a restauração da rede federal de educação profissional, a redefinição de políticas de participação de controle social e financiamento e o mais audacioso um novo referencial político-pedagógico de implementação do EMI (Manfredi, 2016).

Nesse sentido, com base no estudo historiográfico e considerando as confluências legais sobre a educação disposta no ensino médio, consegue-se visualizar que ela engloba muitas disputas ideológicas e impacta na política educacional do país. O presente trabalho, ao preconizar a política do EMI, reflete também que tipo de sociedade queremos e como estamos (ou não) operando em tal sentido. As reflexões compreendidas no próximo subitem abordarão como se construiu a política do EMI, bem como seus princípios e concepções.

3.3 A PROPOSTA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UMA TRANSFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A revogação do Decreto n. 2.208/1997 e a homologação do Decreto n. 5.154/04 sinalizaram o desejo de o governo Lula reconfigurar a educação profissional, com a intenção de romper com a dualidade entre trabalho e educação. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) colaboram para compreensão de que essa movimentação não foi como

²² Concomitante: ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou a quem já está cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso podendo ser na mesma instituição ou simultaneamente em distintas instituições educacionais (Brasil, 2012).

²³ Subsequente: ofertada a quem já tenha concluído o Ensino Médio (Brasil, 2012).

esperada, necessitando de várias manobras para amenizar as relações conflituosas de projetos societários distintos em disputa. Assim, foram necessárias ações governamentais que materializassem a formação integral.

Os autores citam que um dos primeiros movimentos do governo para instaurar o EMI foi mediante parcerias com escolas dos estados do Espírito Santo, Santa Catarina e Paraná para execução de implementação dessa modalidade²⁴. Essa efetivação se deu sem a integração pretendida e apenas com distribuições de disciplinas técnicas e básicas, nas quais o estudante permanece um ano a mais no Ensino Médio para a profissionalização.

Sobre essas parcerias, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) descrevem que:

Reestabelece-se, assim, internamente ao currículo, uma dicotomia entre as concepções educacionais de uma formação para a cidadania e outra para o mundo do trabalho, ou de um tipo de formação para o trabalho intelectual e de outro tipo para o trabalho técnico e profissional (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p.1.095).

Fica evidente, mediante essas tentativas, a constante dualidade entre trabalho e educação, mesmo com o objetivo do Governo de rompê-la. Um dos motivos é a falta de adequação de diretrizes curriculares e documentos norteadores dessa nova proposta, pois a dicotomia entre trabalho e educação enraizada historicamente não foi vencida pelo Decreto n. 5.154/04, assim na prática desligando-se da proposta de formação integral. Manfredi (2006) retoma a questão dos conflitos políticos-ideológicos e reforça que, para efetivar o EMI, foi necessário uma redefinição do papel do Estado diante das políticas de educação profissional e tecnológica devido à desordem histórica no sistema educacional, principalmente nas escolas públicas.

Diante disso, o governo Lula iniciou um movimento de fortalecimento de suas propostas de EPT, reconstruindo marcos regulatórios para educação profissional e tecnológica, criando programas e espaços de participação social para debater a concepção do EMI. No que se refere a mudanças jurídicas-normativas como resoluções, leis e decretos – foram 35 ações referentes à educação profissional e tecnológica e o EMI, em seis anos de mandato (Manfredi, 2016) .

Manfredi (2016) organiza de forma didática todas as mudanças nos documentos legais referente ao EMI, realizadas no governo Lula para normatizar e regular o Decreto n. 5.154/04. No Quadro 4, alguns destes documentos são

²⁴ Primeira tentativa em estados do EMI.

apresentados para a implementação da política do EMI e estão sistematizados cronológica e sistemicamente.

Quadro 4 – Documentos da implementação

2004	Parecer CNE/CEB n. 39, de 8 de dezembro de 2004. Aplicação do Decreto n. 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio.
2005	Resolução n. 01, de 3 de fevereiro de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto n. 5.154/2004.
2007	Decreto n. 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Resolução CNE/CEB n. 04, de 16 de agosto de 2007. Altera o artigo 10 da Resolução CEB/CNE n. 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
2008	Lei n. 11.741, de 16 de junho de 2008. Altera dispositivos da redação original da LDB, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Resolução CNE/CEB n. 03, de 9 de julho de 2008. Dispõe sobre a instituição e implementação do catálogo Nacional de cursos técnicos de nível médio. 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.

Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação (2023)

Nesse sentido, é possível observar as mudanças estruturais em todos os segmentos educacionais, desde resoluções, pareceres, decretos e leis que fomentaram a inserção do EMI. Organizou-se de forma gradativa como essas normativas na base curricular dialogam com a proposta do EMI, com ênfase para as alterações na LDB, catálogo dos cursos técnicos ao nível médio. Dessa forma, havia fundamentações e preparo para instituir a RFECT. Alguns dos programas originados nessas mudanças foram Escola de Fábrica (2005), Brasil Profissional (2007), Programa Ensino médio Inovador (ProEMEI) (2009); Programa Nacional de Interação de Educação Profissional (Proeja) (2005), Programa Nacional de Acesso ao Ensino Médio Técnico e ao Emprego (Pronatec) (2011) e Programa Mulheres MIL (2011). Esses programas tinham o objetivo de universalizar o acesso à educação, expandir e democratizar cursos de formação e qualificação, inclusão social e de ofertar e implementar a EP integrada ao ensino médio (Manfredi, 2016).

Percebe-se que a política do EMI é uma conquista que a caracteriza como uma política pública de educação, com um viés de Estado e não apenas de um governo, ao passo que visa reorganizar de forma homogênea – mediante mecanismos legais – a possibilidade de implementação de forma ampla, demonstrando uma ruptura legal na dualidade existente na educação profissional e uma nova proposta teórico metodológica na educação brasileira (Brasil, 2007).

Nesse sentido, a perspectiva do EMI não era apenas debater a educação e se efetivar em nichos específicos, mas se propagar como uma política pública. O documento base²⁵ de Educação Profissional de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio publicado em 2007 demonstra essa intenção por transcender os debates de questões históricas e teóricas, articular entre políticas e setores, promovendo interação entre MEC e os sistemas de ensino, formação e ampliação de quadro docente, promulgando concepções e princípios para formação humana integral como trabalho, cultura, ciência e tecnologia. Também expõe fundamentos para a construção de um projeto político-pedagógico integrado (Brasil, 2007).

Diante da intenção do governo referente ao fortalecimento do EMI e reorganizara educação profissional, foi realizado encontros temáticos como já visto anteriormente. Esses movimentos de reorganização política educacional por meio de espaços de debates e documentos legais são importantes de analisar, visto que a proposta do EMI preconiza transformações epistemológicas, filosóficas e políticas ao ambicionar a formação integral, que, por meio de práticas educativas emancipatórias, forme sujeitos emancipados por meio das categorias trabalho, ciência, tecnologia e cultura inerente para uma formação integral (IFC, 2017). Ressalta-se que os fundamentos balizadores da Política do EMI provêm da formação omnilateral e politécnica de Marx em conjunto com a teoria de escola unitária de Gramsci (Ramos, 2010).

Primeiramente será destacada a politecnia. Saviani (2003) em conjunto com Moura (2013) e Moura, Lima e Silva (2015)²⁶ pontuam o conceito de politecnia que conduz a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, ao articular esses dois meios de trabalho e não considerar que exista somente trabalho intelectual ou manual puro. Pois, a politecnia relaciona-se ao domínio do

²⁵ O documento-base foi elaborado por Moura, Ramos e Garcia e publicado pelo MEC em 2007, a fim de orientar sobre as concepções e os princípios do EMI, visando a formação integral do sujeito.

²⁶ Ancorados em preceitos marxistas e engelianos.

conhecimento científico e diferentes técnicas que firmam o processo de trabalho produtivo, garantidos pela formação politécnica. Desse modo, pode-se dizer que o conceito marxista de politecnicidade, segundo esses autores contemporâneos, busca a formação integral do homem:

Ao tratar de educação intelectual, física e tecnológica, Marx está claramente sinalizando para a formação integral do ser humano, ou seja, uma formação omnilateral. Essa concepção foi incorporada à tradição marxista sob a denominação de politecnicidade ou educação politécnica em virtude das próprias referências do autor ao termo, assim como de grande parte dos estudiosos de sua obra (Moura; Lima e Silva, 2015, p. 1.060).

Percebe-se que a politecnicidade está em consonância com a formação omnilateral do ser humano por meio da apropriação intelectual, física e tecnológica, ou seja, na integridade do sujeito. Desse modo, pode-se dizer que o conceito marxista de politecnicidade busca a formação integral do homem por meio do trabalho, ou seja, a formação omnilateral.

Referente à escola unitária, outro conceito defendido aos favoráveis do EMI, como Manacorda (2006) e Saviani (2007), é o de que a teoria originou-se por Gramsci tendo fundamentos balizadores sobre as ideias de Marx. A escola unitária propõe parâmetros de uma escola que tenha o trabalho como princípio educativo, começando pelo primeiro grau, abrangendo conhecimentos compatíveis com cálculo, geografia, leitura, escrita e noções de direitos e deveres. Essa etapa deve ter de três a quatro anos de duração, a fase seguinte é de seis anos de duração.

Manacorda (2006) e Saviani (2007) dão continuidade ao explicar que a segunda fase dos estudos na escola unitária destina-se a jovens que concluíram seus estudos até 16 anos, quando deve se obter a autonomia intelectual e a autonomia moral via uma escola ativa e criativa com base em investigação, conhecimento, originalidade e inovação. Em outras palavras, a escola unitária tem a pesquisa e o trabalho como princípios educativos e vai ao encontro com a formação omnilateral/politécnica, bem como diverge da educação programada somente para o mercado de trabalho proposta pelo capital (Moura; Lima e Silva, 2015).

Diante da breve elucidação da compreensão de politécnica e escola unitária, destaca-se que a concepção de formação integral, proposta pelo EMI, converge com seus princípios, já que vai além da integração do ensino médio com a educação profissional. A formação integral projeta a educação básica e a educação profissional como inseparáveis em todos os domínios do conhecimento e da preparação para o trabalho, superando a dicotomia geral e específica, técnico e político, manual e

científico/tecnológico e, assim, o sujeito apropria-se de sua autonomia reconhecendo-se como um ser histórico-social (Ciavatta, 2005; 2012).

Saviani (2005; 2007), Ramos (2010; 2011), Ciavatta (2005; 2012) Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e Moura (2013) contemplam a formação integral proposta pelo EMI como uma travessia para a formação omnilateral/politécnica, visto que esta só seria possível em uma sociedade sem luta de classes e divisão do trabalho, ou seja, após a classe trabalhadora deter o poder. Mediante a formação integral, o ser humano torna-se pertencente dignamente à sua sociedade compreendendo as relações sociais e seus fenômenos, podendo, assim, planejar um novo projeto societário que transforme o *status quo*.

O documento “*Base da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio*”, de 2007, elaborado por Moura, Ramos e Garcia, coloca trabalho, ciência, cultura e tecnologia como categorias indissociáveis da formação integral. Ramos (2010) reforça que a integração entre trabalho, cultura e ciência se opõe à formação apenas para atender ao mercado de trabalho, pois, assim, ela incorpora valores éticos políticos, conteúdos históricos e científicos por meio da práxis, portanto, busca formar profissionalmente no viés integrado proposto pelo EMI e não preparar apenas para o exercício do trabalho (mas proporcionar a compreensão das relações sociais produtivas e qualificar para o exercício autônomo e crítico de profissões sem nunca se limitar a elas).

Referente à concepção de trabalho delineada pela integração e formação integral na política do EMI, o documento-base defende o trabalho como uma mediação fundamental no processo de produção da existência da vida humana, assim compreendido como um princípio educativo, ou seja, integrar-se no seu sentido ontológico e histórico. No que diz respeito ao sentido ontológico, destaca-se que

[...] trabalho é princípio educativo no ensino médio à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos (Brasil, 2007, p. 46).

Entender que o trabalho é a própria essência do ser humano, pois, por meio dele, visualiza-se o processo histórico das transformações humanas e da sociedade, com ênfase para as tecnologias, ou seja, a práxis com teoria-prática-teoria.

No segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na perspectiva histórica. Saviani (2007) compreende o trabalho como participação direta no trabalho

socialmente produtivo, não apenas na perspectiva assalariada. Desse modo, tornando-se princípio educativo no ensino médio por produzir conhecimento ao colocar-se nas especificações de formação para participação da sociedade capitalista.

Assim, a concepção de trabalho como processo de produção da existência do ser humano e da sociedade no seu sentido ontológico é o primórdio da produção de ciência. Concernente ao que diz respeito à concepção de ciência, essa categoria se constitui a partir dos conhecimentos produzidos mediante um processo realizado pelo ser humano na busca do entendimento e decorrente da transformação dos fenômenos naturais e sociais. Nessa percepção, a ciência concebe conceitos e métodos que permitem a transmissão para diferentes gerações e que podem ser questionados e superados, gerando novos conhecimentos e movimentos nesse sentido (Brasil, 2007)

A tecnologia, por sua vez, é arquitetada na mediação entre ciência e produção, através do conhecimento e a intervenção no real. Ela está ancorada na ascensão da ciência como força produtiva, sendo uma extensão da capacidade humana. No entanto, as tecnologias por mais que estejam cada vez mais indissociáveis nas ações do cotidiano, ocupam uma dimensão sociocultural, possuindo, assim, uma posição de centralidade no processo educativo e de pesquisa. Elas são muito mais que a aplicabilidade da ciência, são construções sociais na medida em que modificam as organizações da sociedade, ou seja, elas também se relacionam diretamente com a cultura (Moura, 2013).

A cultura, por seu turno, é compreendida como representações e comportamentos instituídos no processo dinâmico das relações sociais, abrangendo normas e condutas mediante o conhecimento produzido por intermédio de problemas, questionamentos e dúvidas que motivaram o desenvolvimento da sociedade. Logo, “[...] cultura é o processo de produção de símbolos, de representações, de significados, e ao mesmo tempo prática constituinte e constituída pelo tecido social” (Brasil, 2007, p. 44).

Percebe-se que as dimensões de trabalho, tecnologia, ciência e cultura estão inerentes ao processo da formação humana devido à apropriação de conhecimento e produção. A pesquisa, ao instigar o sentido da curiosidade e investigação, contribui no processo de autonomia intelectual do sujeito, assim, a pesquisa torna-se um princípio educativo, não apenas na Política do EMI, mas em todos os níveis de ensino, devendo estar direcionada para melhorias da sociedade e não apenas produzir pesquisas para fortalecer o mercado capitalista (Moura, 2012).

Demo (2006) defende que o conhecimento não é afirmar, e sim questionar, duvidar, interferir, no balanço dialético entre desconstruir e reconstruir conhecimento. O gesto mais fundador do ser humano é jamais se contentar com aquilo que já está dado. Desse modo, a pesquisa é um princípio educativo²⁷ que potencializa a autonomia intelectual do sujeito por meio da conexão entre ensino e pesquisa, construindo e reconstruindo o conhecimento diante do trabalho e contribuindo para o desenvolvimento de capacidades em busca de respostas no âmbito acadêmico, transcendendo para as relações sociais, políticas, econômicas e culturais (Brasil, 2007).

Com as concepções, princípios e fundamentos da política do ensino médio integrado por meio de documentos norteadores e legislações, fomentando a compressão da formação integral por intermédio da oferta do ensino básico integrado à educação profissional a partir da relação entre ciência, trabalho, tecnologia e cultura, se fez necessário reformular a Rede Federal de educação básica, a fim de primeiramente reestruturar, visto que a rede estava defasada devido às políticas neoliberais adotadas pelo FHC em seu governo.

Em 2005, a Lei n. 11.195 institui uma política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a construção de 64 novas unidades de ensino pelo governo federal, podendo acontecer em parceria com estados, municípios, Distrito Federal, setor produtivo e Organizações não Governamentais. Em 2007, ocorreu a segunda fase de expansão da Rede Federal que, até 2010, pretendia implantar 354 unidades²⁸ (IFC, 2017) .

Pacheco (2011) e Frigotto (2018) discorrem que, após a fase de expansão em 2007 dos Cefets, foi sancionada a Lei n. 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Os Institutos Federais, em sua concepção, integram trabalho, ciência, tecnologia e cultura, buscando soluções para os desafios contemporâneos. Eles registraram a necessidade de movimento e

²⁷ Pode-se encontrar em referenciais distintos a pesquisa como um princípio pedagógico. Neste estudo, será utilizada como princípio educativo por compreender que a pesquisa está presente.

²⁸ Segundo aponta a plataforma Nilo Peçanha, hoje há 656 unidades contemplando todos os estados brasileiros. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiZDhkNGNiYzgtMjQ0My00OGVILWJjNzYtZWQwYjI2OThhYW11iwiidCI6IjllNjgyMzU5LWQxMjgtNGVhYi1iYjU4LTgyYjJhMTUzNDBmZiJ9>. Acesso em: 15 out. 2023.

adaptação às mudanças históricas na sociedade. As novas relações entre conhecimento, produção e interações sociais exigem a habilidade de integrar conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos de forma abrangente e articulada

Pacheco (2011) elucida que a expansão e a criação dos IFs fomentada pelo Estado, mediante a RFEPECT em 2008, pode ser considerada um marco na EP na perspectiva da formação integral, ao ofertar vários níveis de ensino, como o técnico integrado ao ensino médio, superior, pós-graduação, além de cursos de Formação Inicial e Continuada e a EJA, integrada à educação profissional. Pode-se dizer que os IFs proporcionam a formação de forma contínua para a vida acadêmica e produtiva de seus estudantes. A EPT ofertada pelos IFs vem com intuito de promover ações de ensino, pesquisa e extensão integradas entre ciência, tecnologia e cultura para a construção de uma sociedade mais democrática, desenvolvendo o saber de investigação científica, primordial para a autonomia intelectual do sujeito.

O autor, continua suas colaborações ao citar que a verticalização da educação básica à superior, permite que a comunidade acadêmica compartilhe os espaços de aprendizagem em todos os níveis, oportunizando um futuro processo de formação continuada do curso técnico ao doutorado. No entanto, entende-se que a prioridade dos IFs está no EMI por reservar 50% de suas vagas para essa modalidade conforme o art. 7 da lei que Institui os IFs, abrangendo o EMI para concluintes do ensino fundamental e público da educação de jovens e adultos (Brasil, 2008).

Compreende-se, portanto, que a EPT teve sua construção mediante a dualidade histórica entre educação profissional e propedêutica e que os IFs dedicam-se a promover o EMI a partir das concepções e princípios expostos. A seguir, será enfatizado a produção de dados do estudo, para, assim, possibilitar alcançar o objetivo da pesquisa.

4 ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA PRÁXIS: CÂMPUS AVANÇADO SOMBRIO DO IFC

A partir do que foi dissertado até o momento sobre a temática da pesquisa, analisou-se que a EP sofreu várias transformações no país por conta de influências econômicas e governamentais até a implementação e execução da política do EMI. Essas transformações excedem aspectos legais por também transformarem o processo de trabalho dentro das instituições federais. Portanto, primeiramente será exposto a categoria de pesquisa transformação e EMI. Seguindo, por compreender as categorias EMI e as potencialidades. Este capítulo será finalizado com as reflexões que emergiram da práxis da pesquisa.

4.1 AS TRANSFORMAÇÕES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: AS VIVÊNCIAS DA TRANSIÇÃO PARA O EMI NO CÂMPUS AVANÇADO SOMBRIO-IFC

Para discorrer sobre as transformações que ocorreram na educação profissional através da implementação da política do EMI será primeiramente observado, na produção de dados, as semelhanças e diferenças que atuais servidores do CAS observaram na educação profissional em outra instituição que ofertava a EP. Faz-se necessário conhecer as outras realidades vivenciadas pelos pesquisados na EP a fim de poder analisar sua percepção, visto que somos seres históricos sociais.

Dos 26 pesquisados que tiveram experiências na EP, 13 servidores trabalhavam em outros IFs, ou seja, já vivenciaram a política de EMI e diferenças são relacionadas a questões pontuais de estrutura e gestão, já as semelhanças se direcionam a características do EMI como integração, projetos entre outras. Nove sujeitos tiveram experiências na rede federal antes da implementação do EMI, na “antiga” escola agrotécnica de Sombrio, quatro pesquisados tiveram experiências em outras instituições fora da rede federal vivenciando uma perspectiva diferente antes de trabalharem com o EMI. Compreender essas diferenças torna-se pertinente para o objeto de pesquisa desta dissertação e assim alcançar o objetivo.

Uma das escolas citadas foi a Instituição de Educação, Tecnologia e Inovação, Sociedade de Assistência aos Trabalhadores do Carvão (SACT). Essa Instituição tem

reconhecimento regional no sul de Santa Catarina e se localiza em Criciúma²⁹, onde o sujeito S3 atuou anteriormente ao IFC. A metodologia do ensino médio técnico ocorre da seguinte forma: o estudante que está no 2º ano do Ensino Médio, pode optar por realizar um curso técnico gratuito no período vespertino.

Essa metodologia está de acordo com a principal diferença que o sujeito S3 expôs em relação à educação profissional alicerçada no EMI e a outras metodologias: *“No EMI ensimesmado dos conteúdos matemáticos mais aplicados, desenvolvimento da escrita por meio da pesquisa na educação matemática, então na outra instituição é mais conteudista”* (S3).

Observa-se que a proposta é realizar o ensino técnico paralelamente ao ensino médio básico. Essa perspectiva vai ao encontro do sujeito pesquisado ‘S37’ que trabalhou no magistério e técnico em contabilidade em uma instituição estadual³⁰: *“O primeiro ano do ensino médio era comum. Os dois últimos anos era profissionalizante, específico da área sem as disciplinas do núcleo comum”*.

Esses dados sustentam, na realidade concreta a dualidade existente, reforçando a dualidade de classes e da concepção de que há dois tipos de ensino: o propedêutico e o profissionalizante (Ramos, 2011).

Em relação às semelhanças, os aspectos relatados pelos quatro sujeitos pesquisados perpassam a qualidade do ensino e projetos. Mas, um dos sujeitos pesquisados citou: *“À semelhança é o objeto que se prepara para o trabalho”* (S3).

Porém, é necessário compreender o modo que é ofertado o ensino médio técnico na SATC não objetiva o trabalho como princípio educativo e sim a empregabilidade conforme já foi discutido anteriormente. Pois, para se constituir o EMI, é necessário ter o trabalho como princípio educativo, não bastando apenas ofertar simultaneamente o ensino médio e o profissional. Isso quer dizer que se deve compreender o trabalho não apenas no contexto econômico, mas também social, de que somos produto e produtor de cultura e conhecimento (Ramos, 2011).

Para conseguirmos analisar as transformações ocorridas na educação profissional na rede federal especificamente no *lócus* de pesquisa, primeiramente foi

²⁹ Configura-se uma instituição filantrópica que surgiu com intuito de apoiar a indústria carbonífera desta região de Santa Catarina, destacando-se como referência na formação técnica profissional e ofertando cursos direcionados à mineração. Hoje a instituição oferta todos os níveis de ensino, desde o infantil até a pós-graduação. Informação disponível em: <https://unifatc.com.br/a-satc/>. Acesso em: 28 set. 2023. .

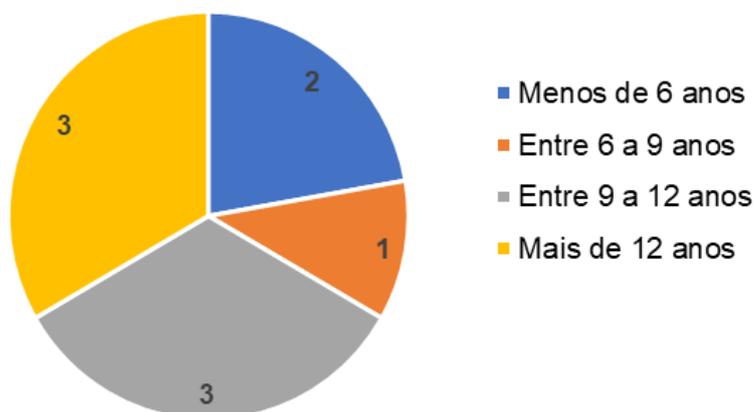
³⁰ A entrevistada S37 não mencionou o nome da instituição específica que trabalhou.

verificado quantos servidores trabalharam na "antiga" escola agrícola de Santa Rosa do Sul no período anterior à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Dos 26 servidores que já tinham experiência na educação profissional, nove servidores trabalharam na "antiga agrotécnica", a Escola Agrotécnica Federal de Sombrio, criada por meio da Lei n. 8.670, de 30 de junho de 1993. O tempo de exercício dos nove servidores na escola foi entre menos de seis anos a mais de 12 anos. Todas essas informações podem ser vistas no Gráfico 6.

Nesse sentido, averiguou-se, como já mencionado, por meio da produção de dados, que três servidores trabalharam mais de 12 anos, três entre nove e 12 anos, um entre seis e nove anos e dois menos que seis anos na escola agrotécnica antes de 2008, quando se tornou Instituto Federal de Sombrio, de acordo com a Lei n. 8.670, de 30 de junho de 1993. Desse modo, pode-se constatar que seis servidores executaram na prática o Decreto n. 2.208/1997 que separava a educação básica da profissional e vivenciaram as implementações do EMI mediante o decreto em voga.

Gráfico 6 – Tempo de trabalho na EA

Quanto tempo você trabalhou na Escola Agrotécnica em Santa Rosa antes de se tornar IF em 2008?



Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação (2023)

Já foi relatado anteriormente que a Política do Ensino Médio Integrado proposta não possui apenas atividades curriculares, mas também um novo projeto pedagógico integrando o ensino profissional com o básico. Para conhecer como se deram as transformações na educação profissional vivenciadas pelos sujeitos, foram feitas três

perguntas abertas que se complementam para que, assim, seja possível analisar a totalidade de como foi vivenciado esse período.

Perguntou-se, adicionalmente, por meio de questionário eletrônico, como foi a transformação de CEFET para IFC, visto que essa transformação foi experienciada por esses servidores com intuito de compreender como se deu a sua historicidade. Pois sabe-se que a implementação da política do EMI vem com uma nova configuração de autarquia³¹, ou seja, uma nova forma de gerir, visto que os IFs possuem com a organização *multicampi* entre elas uma reitoria diferente da organização institucional dos Cefets. Desse modo, para compreender o objetivo específico desta pesquisa, é necessário entender as transformações que a política do EMI trouxe à educação profissional e tecnológica por intermédio de sua execução no Câmpus Avançado Sombrio do IFC.

Das nove respostas, houve uma que considerou a transição “*bem tranquila*” (S5), porém a maioria das resposta dos outros sujeitos pesquisados não concordam com a S5, segundo eles, a transição foi:

*Diffícil, pois **tudo que gera mudança gera desconforto**. Tínhamos o gerenciamento do financeiro na própria escola. Porém pelo outro lado teríamos **um crescimento nos níveis de ensino** (S3, grifo nosso).*

*Foi um período de **muitas discussões**, clima de insegurança, sentimento **de perda da autonomia** (S14, grifo nosso).*

*Foi uma **transição preocupante, confusa** e que retirou da base das instituições **o acesso à participação e discussão nas instâncias decisivas**. No período das Escolas Agrotécnicas, **as decisões eram tomadas por colegas que estavam próximos de todos, as questões eram discutidas frente a frente, havia muito mais possibilidade de participação** (S36, grifo nosso).*

*Drástica dado que não sabíamos o que nos esperava. Acredito que a transição trouxe muitas perdas para todos dado que **éramos uma autarquia e tínhamos muita autonomia, que agora não temos mais** (S49, grifo nosso).*

Diante dos dados produzidos, nessa questão, constata-se que se evidencia aspectos que são recorrentes nas respostas: inseguranças, incertezas e a perda da autonomia devido à nova organização institucional e não às mudanças curriculares e pedagógicas.

Em relação às incertezas, sabe-se que o novo, o desconhecido e as mudanças trazem desconforto e inseguranças, pois a criação dos IFs objetiva uma nova

³¹ Conforme o Decreto n. 200, de fevereiro de 1997, em seu artigo 5º “Autarquia – o serviço autônomo, criado por lei, com personalidade jurídica, patrimônio e receita próprios, para executar atividades típicas da Administração Pública, que requeiram, para seu melhor funcionamento, gestão administrativa e financeira descentralizada” (Brasil, 1997).

reformulação de organização institucional e uma nova metodologia, como o EMI preconizado na Lei n. 11.892/2008 que institui a RFEPCT. Entre as principais mudanças, está a estrutura *multicampi* composta de uma reitoria, equivalência com universidades – por ofertar também o ensino superior – e o EMI, pois na seção III que estabelece os objetivos dos IFs relata em seu artigo 7º, inciso I: “[...] ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”.

Isso quer dizer que os IFs teriam e têm o EMI como prioridade ao estabelecer 50% de suas vagas ofertadas³² nessa modalidade, ou seja, foi uma transformação significativa visto que as mudanças não foram apenas de gestão, mas modificaria o ensino e o trabalho dos servidores, sendo compreensível as inseguranças. Pois o EMI propõe uma educação que promove a formação *integral* do seu estudante nas dimensões de trabalho, tecnologia, ciência e cultura, buscando superar a dualidade estrutural existente na educação profissional e na educação básica (Tominaga; Carmo, 2015).

Outro aspecto importante relatado foi a perda da autonomia administrativa, principalmente nos quesitos financeiros e de tomada de decisões, visto que, a partir da criação do IFs, ocorreu a formação da reitoria como órgão de administração central.

Segundo a Lei n. 11.892/2008, a proposta orçamentária anual é identificada para cada câmpus, as decisões deveriam ser descentralizadas nos *campi*, porém por vários aspectos de gestão e de orçamento são tomadas na reitoria, mas conforme os sujeitos pesquisados, na prática, isso não ocorre. Essa questão é expressa de forma objetiva na escrita dos sujeitos pesquisados S34 e S35:

A maior diferença se deu no âmbito burocrático, perdemos a autonomia (S34, grifo nosso).

Um período de muitas incertezas, perda da autonomia, do protagonismo institucional, perda da ilusão em achar que participava e influenciava, junto com os grupos de servidores, das decisões importantes no âmbito da antiga instituição. Com o IFC, a direção e a reitoria passaram a ser uma entidade onipresente, onipotente, burocrática, centralizadora, dissociada dos problemas e dificuldades vivenciados pelos professores (S35, grifo nosso).

Os dados deixam nítido que as tomadas de decisão administrativas e de gestão hoje são consideradas centralizadas, diferente no período da agrotécnica, quando o

³² Hoje o IFC há 54,02% das matrículas efetivas no EMI (IFC, 2023b).

orçamento era direcionado diretamente à escola e muitos servidores ficavam à mercê de decisões financeiras e também de gestão.

De acordo com o Regimento do IFC, em seu artigo 38 sobre a competência da reitoria, dos dez incisos, três demonstram que a Reitoria possui poder de gestão, podendo articular com representantes dos *campi* ou definir de forma centralizadora, são eles:

V – Definir políticas, coordenar e fiscalizar as atividades da Instituição;

VI – Expedir resoluções, portarias e atos normativos, bem como constituir comissões e exercer o poder de disciplina, no âmbito do IFC;

IX – Fazer a gestão do Consuper, do Codir, incluindo a posse e convocação dos seus membros, bem como a presidência das sessões, com direito a voto de qualidade (IFC, 2015, p. 16).

Percebe-se que a reitoria define políticas, normativas e portarias que expedem na estrutura organizacional e nas suas atribuições, como decisões de ensino, planejamento e orçamento do IFC em seus *campi*. Esses documentos devem ocorrer de forma democrática com os *campi* por meio de representantes, o que pode ser uma prerrogativa para a perda da autonomia explicitada pelos sujeitos pesquisados. Ressalta-se que antes o que era decidido por todos na escola hoje se decide com um representante de cada câmpus, e há divergências e convergências entres os *campi* por cada um possuir uma realidade diferente, por isso muitas vezes as decisões não atendem às necessidades de um campo específico, figurando, assim, a falta de autonomia nas decisões, se comparado com a “antiga” escola agrotécnica.

Referente à vivência da criação do hoje Câmpus Avançado Sombrio, dos nove pesquisados, cinco responderam que compartilharam suas memórias, dois sujeitos responderam unicamente à questão com “sim”, os outros três sujeitos descreveram sua perspectiva de forma mais detalhada, conforme pode-se ver a seguir:

Vivenciei toda a etapa. Fui o precursor dos recursos, participam das partes e definição dos projetos, participei ativamente da consulta pública para definição dos cursos, fui responsável e fiscal de obras na construção do polo (S30).

Desde a primeira reunião para tratar do uso da casa familiar rural para o desenvolvimento de duas turmas de PROEJA, uma vespertino e uma noturno- fui a primeira gestora da unidade por um período de sete meses (17/09/2009 a 1º/04/2010- representante legal da direção do núcleo avançado de sombrio conforme ordem de serviço 71 de 17/09/2009) (S49).

Pelos fatos expostos, há aspectos interessantes a serem discutidos, Um deles é que a criação da unidade urbana se deu principalmente por questões logísticas para a execução do Proeja, nos períodos ofertados, vespertino e noturno, a fim de atender

jovens e adultos trabalhadores, o que seria inviável no câmpus-sede pela localização no interior de Santa Rosa, com mais de 14 km de estrada de chão do centro da cidade.

Vale ressaltar que o Proeja foi criado pelo Decreto n. 5.478/2005, como uma alternativa cabal para a implementação do EMI. Esse documento obrigava a RFEPCT a ofertar 10% de suas vagas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no ensino médio integrado ao técnico (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Hoje o programa é denominado “Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT)”, e o IFC, segundo o censo interno, possui 341 estudantes matriculados, correspondendo a 1,48% de suas matrículas, bem inferior aos 10% solicitados pelo decreto. No CAS, especificamente, há a primeira turma de EJA-EPT em assistente administrativo, iniciada em agosto de 2023, correspondente a 0,67% das matrículas ativas do câmpus.

Outro aspecto importante apresentado nos dados é a expansão da unidade urbana ao oferecer cursos técnicos integrados ao médio, percebe-se que havia interesse da comunidade para a sua ampliação, ocorrendo consultas públicas para escolhas do curso que saíssem do nicho agrícola ofertado pelo Câmpus Santa Rosa do Sul:

Tínhamos grandes dificuldades de criação de cursos noturnos como também a procura dos nossos alunos era mais pelo ensino médio e não o técnico agrícola, então o CAS veio favorecer nesses aspectos, facilitando a logística (S3).

O sujeito pesquisado relata que o perfil dos estudantes da unidade urbana e a demanda existente no município de Sombrio era direcionada ao médio ensino, contrário do câmpus-sede, no qual o foco era o técnico. Diante do exposto, percebe-se que o movimento de criação do CAS apresentava uma resolução para sanar questões técnicas pontuais de acesso e ampliar o perfil dos estudantes.

Ao investigar as diferenças e as semelhanças que ocorrem na implementação da política do EMI com a EP ofertada pelo colégio Agrícola, questionou-se aos servidores da “antiga agrotécnica” as principais diferenças de trabalho na Agrotécnica de Santa Rosa com a implementação da política do EMI ofertada pelos IFs e as principais semelhanças de trabalho na Agrotécnica de Santa Rosa com a implementação da política do EMI ofertada pelo IFs; oito sujeitos responderam à primeira pergunta referente às diferenças e seis responderam à segunda questão referente às semelhanças.

Entre as diferenças, houve uma constância nos seguintes aspectos: autonomia, que também apareceu na pergunta sobre as mudanças ocorridas com a criação do IFC. A integração foi citada como a principal diferença. Fica evidente o descontentamento em relação às decisões específicas do câmpus frustrando os servidores por não ter seus impasses resolvidos de forma imediata ou até mesmo contemplados nas normativas, nas resoluções e em outros documentos institucionais. Possamai (2021) ressaltar que para os IFs se firmarem em uma autarquia, eles necessitam que as políticas institucionais sejam válidas e unificadas para todos os *campi* e cursos de EMI. Estes aspectos ficam evidente nos discursos dos interlocutores da pesquisa.

*Acredito que a proposta do IF dificulta o trabalho dos docentes, dado que esta envolva em **um engessamento com o qual temos dificuldades em fazer valer nossas ideias, anseios e propostas**. Percebo que tem havido uma **onda de desmotivação** promovida pela percepção de que pouco "somos ouvidos" e quando somos nossas vozes não tem entonação suficiente para as mudanças necessárias (S 49, grifos nossos).*

*A perda da autonomia, agora **nem o calendário escolar podemos fazer** buscando atender nossas peculiaridades regionais. Qualquer solicitação é **muito burocrática e longínqua** (S34, grifos nossos).*

Sabe-se que a constituição dos IFs ocasionou mudanças de gestão e implementação do EMI, ou seja, mudanças educacionais expressivas. Essas transformações na EP foram presenciadas por esses sujeitos que questionam a autonomia, como a mais expressiva diferença existente.

Possamai (2021) observou essas resistências em sua pesquisa na qual entrevistou servidores que participaram da elaboração de documentos institucionais do IFC sobre a implementação do EMI entre 2012 e 2021:

[...] os principais desafios encontrados durante as etapas de construção e implementação das Diretrizes, emergiram questões percebidas pelos(as) docentes que denotam a resistência à concepção, à mudança e à implementação das novas Diretrizes para o EMI e, por conseguinte, à proposta de EMI (Possamai, 2021, p. 148).

Desse modo, os aspectos referentes à perda de autonomia referente à gestão de forma constante podem ser possivelmente caracterizados como ato de resistência desses servidores às mudanças do o EMI, convergindo com a pesquisa de Possamai (2021).

Outro ponto recorrente nas respostas sobre as diferenças foi a Integração, porém é possível identificar discordância sobre a perspectiva dos sujeitos. Nos três relatos, pode-se analisar algumas contradições referentes à Integração, tanto no aspecto teórico como nos aspectos históricos sociais da EP:

Foram os conteúdos que passaram a ser integrados e antes eram concomitantes (S5).

*Na verdade, o 'Ensino Médio Integrado' sempre existiu, a única diferença com implantação dos Ifes, passou a ser **ofertado os cursos superiores** conforme definição em consulta pública local (S30, grifos nossos).*

*Na EAFS, existia a concepção, por parte de alguns colegas, que o Ensino Médio deveria estar subordinado ao ensino técnico, devendo o seu conteúdo estar adaptado e voltado para a área de formação profissional, perdendo a sua especificidade. **Teve um período em que as salas dos professores eram separadas, o pessoal da área técnica não se misturava** (S35, grifos nossos).*

É possível analisar que um dos servidores compreende que já havia, na Escola agrotécnica, integração entre a educação básica e a profissional. No entanto, outro servidor demonstra, em sua concepção, a dualidade existente entre o ensino básico e a EP para além da metodologia pedagógica; e um terceiro compreendendo a integração de forma muito sintetizada, sem poder observar nesse momento sua compreensão de integração.

Ciavatta (2019) argumenta que a educação burguesa no país foi concebida com o objetivo evidente de capacitar uma parte da população para vender ou comprar sua força de trabalho, em consonância com os interesses da classe dominante. Essa influência permeia a dualidade na educação básica e profissional. É crucial, portanto, considerar que os mal-entendidos e a falta de compreensão em relação à integração proposta da política do EMI devido à educação derivam da historicidade e das contradições da EP. As semelhanças relatadas pelos sujeitos pesquisados demonstram essa confusão ao compreender a proposta do EMI ao considerar as semelhanças:

A discussão sobre os conteúdos e formas de reorganização (S5).

Para o ensino médio/técnico, as demandas continuam as mesmas conforme as diretrizes do MEC (S30).

Buscar adaptar os conteúdos do ensino médio aplicado ao curso de formação (S34).

Nota-se que em relação à integração, as semelhanças citadas pelos sujeitos são coerentes com as diferenças que foram apresentadas na pesquisa, isso nos faz questionar se essas transformações abordadas pelos servidores que vivenciaram as transformações da EP para EMI estão de acordo com a compreensão do EMI, se o CAS oferta essa modalidade de ensino de forma coerente com as propostas e os objetivos de sua execução.

No próximo subcapítulo, serão analisados os dados produzidos pertencentes ao estudo do EMI no câmpus em sua efetivação, bem como suas potencialidades.

4.2 AS POTENCIALIDADES DO EMI NO CÂMPUS AVANÇADO SOMBRIO: TRANSFORMANDO BARREIRAS EM POSSIBILIDADES

Anteriormente, observou-se que os dados produzidos demonstraram como se deu a transição na EP com a constituição dos IFs e a implementação da política de EMI. Agora serão analisados os dados produzidos a partir da percepção dos servidores sobre as transformações na efetivação da política do EMI e suas potencialidades. Para compreender como se deu essa efetivação, foram realizadas perguntas na seção 5 do questionário focadas na categoria EMI em relação ao conhecimento sobre a proposta de formação integral promovida pelos IFs, sobre a compreensão do EMI e suas potencialidades e fragilidades, bem como sobre a integração das disciplinas e das atividades interdisciplinares.

Já é de conhecimento que a política de EMI propõe uma formação integral por meio da integração do ensino básico ao ensino técnico a partir das dimensões cultura, ciência, trabalho e tecnologia. Por ser uma proposta-concepção fundamentada em teorias que idealizam um novo projeto societário, primeiramente se fez necessário ter conhecimento de quantos servidores pesquisados já conheciam a proposta do EMI.

Nesse sentido, os dados empíricos demonstram que menos da metade dos pesquisados declararam conhecer a proposta do EMI antes de atuar no IFs. Dos 50 sujeitos pesquisados, somente 17 declararam ter conhecimento da proposta de formação integral. Para saber mais sobre qual o entendimento dos servidores do CAS-IFC referente ao EMI, questionou-se eles sobre o que entendiam sobre a política. Das 47 respostas, obteve-se 22 que explicam de forma bem sucinta que se trata da integração entre o ensino básico e profissional em suas palavras. Porém observou-se alguns dados que demonstram total desentendimento deles sobre o EMI, considerando apenas a formação para o mercado de trabalho, o que vai de encontro à proposta de formação integral conforme os relatos a seguir:

Para mim seria a inserção das disciplinas do ensino básico nas disciplinas técnicas trabalhando para um único objetivo que seria a formação técnica (S3).

Formação do ser e do saber (S2).

É uma maneira de ensino profissionalizante para os jovens (S17).

Ensino médio, com perspectiva para mercado de trabalho (S20).

Essas percepções convergem com o desvelar de Possamai (2021) em sua pesquisa, que discute que a incompreensão do EMI e da formação integral é um dos desafios do IFC na efetivação do EMI, pois a dualidade entre trabalho e educação é

produzida não apenas na EP, mas sim na formação inicial e continuada dos servidores. Na análise dos dados produzidos, também foi possível observar sujeitos que possuem uma bagagem de entendimento mais lapidada da proposta de formação integral do EMI, citando a aspectos da dualidade, da formação integral e do mundo do trabalho:

É uma proposta que visa a integração das áreas do conhecimento, técnico e disciplinas do ensino médio, no sentido de fazer o estudante compreender as relações das áreas do conhecimento da educação básica com os conhecimentos da área técnica vinculada ao mundo do trabalho (S11).

É a formação ampla, omnilateral que, ao tempo em que prepara o(a) jovem para exercer uma profissão, dado que a inserção precoce no mercado de trabalho é uma necessidade no contexto social brasileiro, também prepara esses(as) jovens para o prosseguimento dos estudos em nível superior assim como possibilita uma formação ampla o suficiente que os permita compreender a realidade e intervir nos diversos espaços de participação social como cidadãos plenos (S19).

O Ensino Médio integral aborda a Educação Profissional Técnica de Nível Médio como o percurso inicial para uma educação não dual. Que contrapõe e supera a formação unilateral, característica marcante da sociedade capitalista (S23).

uma proposta de formação integralizada dos alunos, não focando somente na parte técnica ou no ensino básico, mas de fato a formação integral, preparando-os para a vida (S49).

Percebe-se pelas respostas que há aprofundamento teórico sobre a temática. Também pode-se observar que esse avanço ocorreu após a constituição dos IFs e/ou após a inserção no CAS-IFC, dos 21 pesquisados que apresentaram resposta mais explicativas sobre o EMI, 14 são de sujeitos que haviam respondido que não conheciam a proposta antes de se inserir como servidor do IFC-CAS. Isso demonstra a importância de se ofertar e/ou realizar cursos de formação continuada referentes ao EMI. Moura (2013) afirma que a formação continuada é fundamental para implementação e efetivação da política do EMI.

Para complementar o entendimento dos pesquisados sobre o EMI, prosseguiu-se com identificação das potencialidades e das fragilidades da política do EMI. Para essa questão, 47 pesquisados ressaltaram aspectos positivos e 46 pesquisados apontaram aspectos negativos do EMI CAS-IFC.

Os dados produzidos referentes aos pontos positivos do EMI demonstram que a integração foi o principal aspecto citado, como a curricular, a interdisciplinaridade, a pesquisa, o ensino e a extensão por meio dos projetos ofertadas no câmpus:

Alguns períodos livres, tornando o currículo mais leve; Projetos integradores; trabalhos interdisciplinares; tripé indissociável: ensino, pesquisa e extensão; formação dos servidores; equipe multidisciplinar de atendimento; políticas de permanência e êxito dos estudantes (S8).

O estudante tem condições de sair da instituição com a formação no ensino médio da educação básica e com a formação profissional. A formação do estudante, tanto na educação básica quanto na área profissional é uma formação de qualidade. Da mesma forma, contribui para a formação para a cidadania, preocupação que perpassa todos os anos de formação do estudante (S11).

No Câmpus vêm sendo formados estudantes nessa perspectiva. Temos inúmeros exemplos de estudantes que aplicaram seus conhecimentos no exercício profissional após o curso, até mesmo empreendendo, abrindo seus próprios negócios, e/ou prosseguiram suas trajetórias acadêmicas com enorme êxito (S19).

Projeto integrador - integração entre ciência, tecnologia e cultura. (trabalho coletivo + integração dos currículos), formação docente, planos de cursos que visam a formação integrada dos alunos. Partimos do pressuposto que nenhum trabalho/curso/conhecimento é melhor que o outro (S 23).

Formação humana, cidadã e crítica, além de preparação ao mundo do trabalho (S28).

boa transição entre as unidades curriculares permitindo o trabalho inter, multi e interdisciplinar (S49).

Constata-se que os aspectos favoráveis determinados pelos sujeitos pesquisados têm a interação como cerne da política do EMI. Entre essa integração, a interdisciplinaridade é de suma importância para se desenvolver um currículo integrado que se apropria dos campos da ciência, cultura, tecnologia e trabalho, problematizando aspectos sociais, econômicos, técnicos e produtivos, possibilitando a compreensão da historicidade, das relações e das contradições. Assim, o sujeito se apropria do seu potencial como um todo, compreendendo seu lugar no processo histórico social das relações humanas e suas contradições (Ramos, 2011).

Outra forma na qual a integração foi citada pelos sujeitos foi no tripé ensino pesquisa e extensão, visto que a indissociabilidade entre pesquisa, extensão e ensino desempenha um papel fundamental na formação integral dos estudantes, permitindo-lhes uma visão crítica e reflexiva sobre a realidade e preparando-os para enfrentar os desafios do mundo do trabalho e contribuir de forma significativa para a sociedade (Souza *et al.*, 2023)³³.

Entre as fragilidades, com relação às 46 respostas, nota-se que foram quase unânimes sobre não ter integração. Os entrevistados citaram aspectos como processos burocráticos, disponibilidade de organização para projetos interdisciplinares, demandas intensas, tanto para servidores como para os discentes, e também resistência de alguns servidores.

³³ Essa obra se trata de um resumo expandido que foi apresentado em um seminário e ainda não foi publicada nos Anais. Link do evento: <https://eventos.ifrs.edu.br/index.php/seminariosept/iv-redeeptrs/schedConf/presentations>. Acesso em: 20 nov. 2023.

Talvez a dificuldade, devido aos horários, de os professores se reunirem para elaborar propostas de trabalho (S6).

A carga horária muito elevada sobrecarrega o estudante, de modo a sobrar pouco tempo livre para que se dedique a outras atividades que seriam importantes para a sua formação integral. Por exemplo: participação em grupos de estudo; atividades culturais (S11).

Como pontos negativos: processos de burocratização administrativa, isto é, muitos processos se sobrepõem e outros poderiam ser automatizados. Falta de concentração em propostas interdisciplinares que façam parte de um processo ou programa de ensino aprendizagem robusto. Apesar da burocratização muitos servidores desprezam os protocolos estabelecidos. Assimetria nas cargas de distribuição de trabalho entre os servidores docentes e técnicos na participação de ações do câmpus. Dificuldades administrativas devido ao fato de ser um Câmpus Avançado (S16).

Falta o entendimento de toda a comunidade escolar sobre o que é uma educação integrada. Falta a formação docente em Educação Profissional e Tecnológica, falta o planejamento integrado e participativo. Falta a elaboração de planos de cursos que visem à formação integrada do sujeito (S23).

Estrutura precária. Falta de investimento e sobrecarga de trabalho (S27).

Necessidade de um planejamento mais apurado das práticas docentes que permita a integração dos conteúdos, que nem sempre é abraçado por toda a equipe (S32).

A rede busca os princípios da integração, mas está presa em uma estrutura de organização curricular (tempo das aulas, horário, distribuição de carga horária, definição de componentes curriculares, etc.), bem como do espaço físico e de avaliação da produtividade dos profissionais sob a tutela da concepção não integrada. Assim, as tentativas acabam sendo frustrantes (S36).

Resistência de alguns docentes (S50).

Diante da análise dos dados produzidos, constatou-se dificuldade de planejamento para organização de atividade interdisciplinares no sentido de ofertar a integração se dá devido à excessiva demanda e morosidade de processos burocráticos, bem como devido às divergências de alguns servidores. Planejar ações interdisciplinares para promover a integração não é algo simples. Santos, Nunes e Viana (2017) compreendem que a integração:

[...] é uma proposta que requer dos docentes e estudantes o distanciamento, mesmo que temporário, de sua zona de conforto, para que se disponham a realizar articulações entre conteúdos que, aparentemente, não se relacionam, mas que juntos proporcionam a realização de métodos de ensino interdisciplinares e contextualizados que são necessários a esta modalidade de ensino” (Santos; Nunes; Viana, 2017, p. 534).

As autoras reforçam a necessidade de transgredir práticas educacionais tradicionais e de construir um novo trabalho pedagógico e educacional, de forma interdisciplinar, dos conteúdos das disciplinas técnicas com as do ensino básico em prol da construção de uma efetividade do EMI. Sabe-se que as divergências e as disputas de projetos educacionais são desafios para concretização de uma formação integral, como já relatado. Tominaga e Carmo (2015)

Porém, não apenas os sujeitos devem transgredir o *status quo*, é preciso modificar outros aspectos para que a interação não sobrecarregue a comunidade

acadêmica como foi citado pelos pesquisados. Ainda há muitas demandas burocráticas que vão além do institucional, por exemplo, as avaliações externas, como referência de qualidade das políticas educacionais, classificadas por ranqueamento e organização curricular isolada, influenciam no trabalho pedagógico, enfraquecendo a proposta de integração entre ensino básico e profissional, ampliando a dualidade já existente (Silva; Ramos, 2018).

Esses trâmites são impostos de cima para baixo e engessam os processos nas instituições de ensino, gerando a perda gradual da autonomia dos seus projetos políticos pedagógicos, visto que estes são elaborados, na maioria das vezes, em busca de melhor *ranking* nas avaliações externas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Essas avaliações advindas do pensamento empresarial, que constam nas políticas educacionais de avaliação, impõem critérios e condições às instituições e aos profissionais da educação e impedem o desenvolvimento do projeto de EMI de formação omnilateral (Silvia; Ramos, 2018).

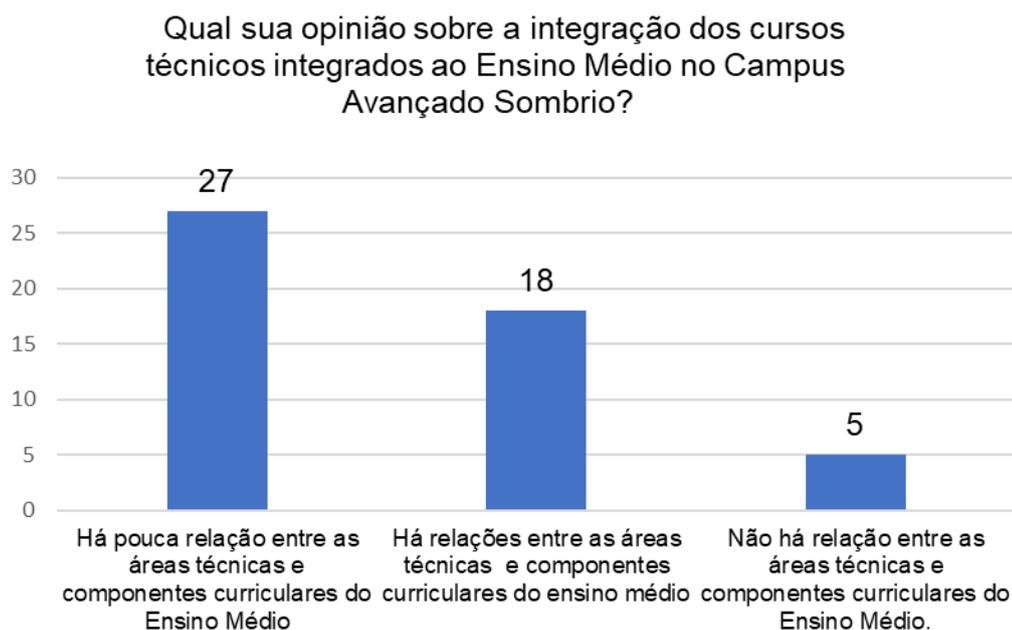
Outro ponto citado pelos servidores é que se deve analisar com mais atenção o baixo investimento pelo governo, pois o aspecto financeiro resulta em precariedade de estrutura tanto física, patrimonial e humana. Oliveira (2009) já relatava que para garantir a concretização de uma formação integral, ela depende de muitos aspectos, entre eles, a disponibilidade de financiamento público, a fim de reestruturar o ensino médio.

É de suma importância que o Estado se comprometa com as políticas de financiamento e crie novas estratégias para romper com a dualidade da formação profissional e da formação geral. É necessário, para a defesa de uma formação integral, uma política de financiamento coerente com a proposta do EMI, pois os recursos orçamentários precisam ser um dos pilares de sustentação da proposição de transformação social almejada. Para efetivação do EMI, é imprescindível que políticas de financiamentos sejam instituídas de forma coesa com a realidade vivenciada nas instituições de ensino (Oliveira, 2009).

Por meio dos dados produzidos, tem-se convicção de que a integração é um ponto importante para a efetivação da política do EMI, pode-se dizer que é um aspecto central nas transformações geradas pela implementação do EMI, tanto como potencialidade ou fragilidade. Para a formação integral, com base na articulação dos pilares trabalho, ciência, cultura e tecnologia, é imprescindível ter integração, pois

essa “[...] integração entre disciplinas de áreas diferentes é uma possibilidade de demonstrar que os conhecimentos não são produzidos de forma isolada, oferecendo aos estudantes uma visão mais ampla da realidade social” (Moraes *et al.*, 2021, p. 21). Diante disso, torna-se importante conhecer as perspectivas dos servidores sobre a integração (Gráfico 7).

Gráfico 7 – Perspectivas dos servidores sobre a integração



Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação (2023)

Dos 50 sujeitos pesquisados, cinco (dois técnicos de áreas e três docentes) responderam que não há nenhuma relação de integração nas disciplinas técnicas e básicas e 18 servidores (10 técnicos e oito docentes) sinalizaram que há relação, enquanto 27 (oito técnicos e 19 docentes) sublinharam a existência de uma relação das disciplinas técnicas e ensino médio, demonstrando que existe uma possibilidade de integração. Esta última se desenha, de acordo com o analisado até este momento perante os dados produzidos, como a principal característica confirmatória da implementação e efetivação do EMI pelos sujeitos interlocutores da pesquisa. Todavia, a integração pode se dar de diversas maneiras e até mesmo fora do contexto do EMI, que defende a integração entre trabalho e educação.

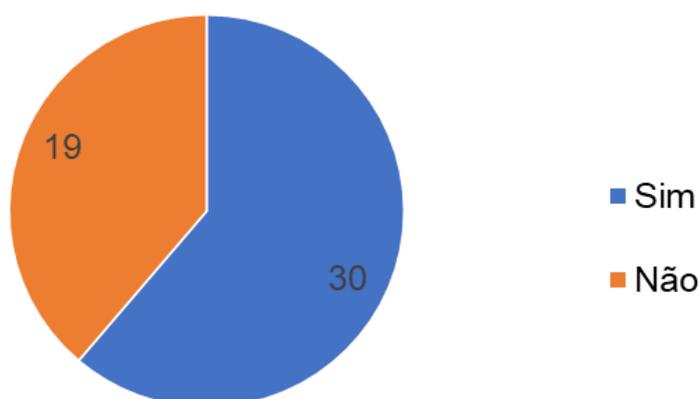
Ramos (2011) pontua que é preciso ir além da interdisciplinaridade e criar alternativas de pensar um currículo consoante com uma formação que abrange múltiplas dimensões do sujeito, na sua totalidade, possibilitando uma ruptura da

dualidade histórica da educação e da sociedade brasileira. O currículo, nessa perspectiva de formação integral, busca organizar “[...] o conhecimento e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações históricas e dialéticas que constituem uma totalidade concreta” (Ramos, 2011, p. 776).

A seguir, será apresentado de que forma foi promovida a interação mediante a interdisciplinaridade no CAS-IFC. No entanto, primeiramente se fez necessário saber se foram ofertadas atividades de integração curricular conforme mostra o Gráfico 8.

Gráfico 8 – Realização de atividade interdisciplinar

Você já realizou, participou e/ou organizou alguma atividade interdisciplinar de integração curricular?



Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação (2023)

Foram obtidas 49 respostas, sendo que 30 pesquisados já participaram, organizaram e/ou realizaram atividades interdisciplinares e 19 não participaram, até então, de uma ação interdisciplinar. Dos 30 que já vivenciaram atividades interdisciplinares, 25 são docentes, em sua maioria de disciplinas do ensino médio básico, e cinco são técnicos, quatro lotados no setor Sisae que possui a equipe multiprofissional. Esses dados demonstram que há uma tentativa de a maioria dos servidores aderirem à integração mediante a interdisciplinaridade. A seguir será estudado como se deram essas atividades interdisciplinares.

Percebeu-se que das atividades expostas, há várias configurações de interdisciplinaridade, entre elas, interação das disciplinas – sem especificá-las –, outras expõem as disciplinas que demonstram, ou não, integração entre disciplinas

técnicas e básicas, como também relatos que demonstram a dificuldade em realizar a integração e as boas experiências. Observa-se alguns relatos nos quais se pode constatar esses aspectos:

Já orientei trabalhos de conclusão de curso que aliaram o conhecimento técnico adquirido no curso para fazer softwares, sites e outras ferramentas para auxiliar na execução de atividades realizadas em projetos de ensino e extensão. (S10)

Um ponto complicado está na formação docente, que é fragmentada. Penso que a parte de organização de aulas, horários e classes tradicionais, dificulta o processo de integração, ainda mais na estrutura docente, mencionada anteriormente (S27).

Já trabalhei com o componente de Geografia (e mais recentemente de Tópicos em Ciências Humanas) na realização de atividades interdisciplinares e em projetos envolvendo todas as disciplinas. As experiências foram relativamente positivas, pois não conseguimos desenvolver as competências de forma realmente integrada. Tratou-se mais do desenvolvimento de conteúdos (e realização de avaliação) envolvendo diversas disciplinas, mas cada uma dentro de sua área de expertise, sem uma efetiva integração (S36).

A experiência foi reveladora e surpreendente. Percebi que os estudantes melhoram seus conhecimentos e habilidades quando contextualizam os saberes; quando conseguem "ver" a relação entre a teoria, a prática e a aplicação do conhecimento. Matemática, física e programação de computadores (S42).

Muito positivo, onde foram trabalhados os conteúdos das diferentes disciplinas em uma única atividade. As atividades já envolveram: alimentos e bebidas na hotelaria e biologia; alimentos e bebidas na hotelaria, eventos e geografia; alimentos e bebidas e língua portuguesa (S45).

Foi boa, mas vejo que ainda temos dificuldades em realmente fazer atividades assim. Trabalhei com as línguas que leciono (S47).

A proposta é muito boa, contudo a prática, devido à grande carga de docentes e discentes envolvidos acaba atrapalhando o bom andamento do processo – introdução à informática (S49).

Identifica-se que algumas atividades interdisciplinares envolveram a área técnica e as disciplinas da educação básica, conciliando com a proposta do EMI de romper com a dualidade educacional entre a EP e a básica de forma exitosa, conforme apontam os relatos. Porém, também foram apresentadas experiências que abrangem uma junção de disciplinas para um devido projeto, no entanto, não há integração, visto que cada componente participante ministrou em sua área específica, o que vai de encontro à proposta do EMI.

Todas as ações de integração descritas pelos sujeitos tiveram desfecho positivo, mas é importante salientar outros aspectos citados nesta seção, que foram mencionados em outros momentos, é a questão de excesso de demandas sem possibilitar tempo de planejamento de ações de integração, tornando as atividades exaustivas e muitas vezes não alcançando o objetivo do projeto e do EMI.

Isso demonstra a importância das reuniões periódicas de planejamento dessas atividades de integração. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) cita a

previsão dessas reuniões pedagógicas regulares em um período simultâneo para a comunidade acadêmica para, assim, fomentar a promoção de condições adequadas para os debates e o planejamento integrado que fortalecem a efetivação da proposta da política do ensino médio que possibilite uma formação integral (IFC, 2019b).

Em relação às potencialidades, foram questionadas quais seriam as potencialidades do EMI mediante a seguinte indicação: “Escolha as opções que você identifica como sendo ‘POTENCIALIDADES do EMI’ a partir das suas vivências enquanto profissional de educação”. Essa opção se deu no formato de múltiplas escolhas, as opções citadas no formulário estão disponíveis no Apêndice D.

Os itens que tiveram mais citações como potencialidades foram os destacados no Quadro 5.

Quadro 5 – Potencialidades expostas no formulário

Opções de potencialidades para as respostas	respostas	porcentagem
Oportunidade de concluir o Ensino Médio com uma formação profissional.	48	96%
Possibilidade de participar de projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão.	42	84%
Acesso à Educação pública, gratuita e de qualidade.	42	84%
Equipe multiprofissional (Assistente Social, Psi., Pedagoga, Téc. em Enfermagem).	40	82%
Apresentação de trabalhos em eventos científicos.	38	76%
Atividades extraclasse (saídas de campos, visitas orientadas, etc.).	33	66%
Possibilidade de vivenciar núcleos de Estudo e Pesquisa.	33	66%
A formação/titulação dos(as) professores(as) – mestres(as) e doutores(as).	32	64%
Apoio Pedagógico-AEE.	32	64%
Promoção de espaços de formação que valorize todos os tipos de saberes.	30	60%
Oportunidade de participar de projetos de artes e cultura.	29	58%
Programas de Permanência e Assistência Estudantil.	28	56%
Ingresso no Ensino Superior (entende-se por: graduação, tecnólogo, etc.).	28	56%
Acesso a laboratórios equipados e modernos.	27	54%
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).	26	56%
Transformação na vida profissional pelo ingresso no mundo do trabalho.	25	50%
Acesso a todas as possibilidades do Câmpus.	23	46%
A infraestrutura da instituição.	18	36%

Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação (2023)

Na sequência, o Quadro 6 traz as outras potencialidades apontadas.

Quadro 6 – Outras potencialidades/ideias citadas

Opções de potencialidades para as respostas	respostas	porcentagem
Oportunidade de experienciar o processo democrático de forma prática, seja pela escolha de líderes de sala, seja na participação de uma comissão ou grêmio estudantil.	1	2%
Eu focaria na potencialidade dos alunos (cada um com sua necessidade e características) para apoiar o estudante na capacidade de continuar a aprender ao longo de sua vida.	1	2%
Destaco que os pontos acima elencados podem ser propiciados em qualquer modalidade de ensino, não necessariamente no Ensino Médio Integrado.	1	2%
Uma integração de cultura, diversidade e o companheirismo.	1	2%

Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação (2023)

Pelos dados produzidos, fica evidente que a formação integrada entre a educação básica e EP é a potencialidade mais aclamada, seguida da possibilidade de participar de projetos de ensino, pesquisa e extensão, acesso à educação pública, gratuita de qualidade e à equipe multiprofissional.

A equipe multiprofissional, cuja configuração se assemelha aos colégios federais – tanto agrotécnicas como industriais – mais direcionada ao atendimento individual da área de saúde. A equipe multiprofissional hoje existente nos IFs tem o propósito de trabalhar em equipe lotada no IFC no setor Sisae, já mencionado.

Sabe-se que uma das concepções da política do EMI é a indissociabilidade entre o tripé ensino, pesquisa e extensão, até então apenas promovido pelas políticas educacionais no ensino superior. Nas Diretrizes Curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFC consta, como um de seus princípios, desenvolver a formação integral por meio de atividades desse tripé, sendo estas articuladas para o ensino médio e o exercício das profissões técnicas (IFC, 2019a):

Qualidade de Ensino, Pesquisa e Extensão – Atuar com eficiência, eficácia e efetividade nas ações de Ensino, Pesquisa e Extensão, pautando o processo pedagógico nas finalidades da educação e no desenvolvimento do educando para o exercício da cidadania e a capacitação para o trabalho. Promover a melhoria contínua do processo educacional e dos serviços prestados à sociedade (IFC, 2021a, p. 36).

Essa proposta está em conformidade com uma formação integral por compreender que o enlace da teoria com a prática abrange uma formação em sua totalidade e não apenas fragmentada para o mercado de trabalho. Desse modo,

oferece uma educação para formação técnica, humana, crítica, investigativa, ou seja, o trabalho como princípio educativo, proposto pelos IFs. Pacheco (2011, p. 10) aponta tal formação como “[...] contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos”.

O PDI do IFC visualiza a pesquisa como princípio educativo, a extensão como ação dialógica e, mediante a articulação com o ensino, oportuniza extrapolar técnicas curriculares tradicionais. Essa articulação é fomentada por programas e projetos integrados com a ciência, trabalho, cultura e tecnologia, dimensões indissociáveis à formação integral (IFC, 2021).

Diante da perspectiva referente ao tripé ensino, pesquisa e extensão, considera-se alguns itens citados no questionamento das potencialidades como o Trabalho de Conclusão dos Cursos (TCC), que se materializa com a elaboração de um artigo científico defendido para uma banca. Segundo os PPCs dos cursos do EMI de hospedagem e internet para informática, o trabalho de conclusão tem como objetivo possibilitar que o estudante se aproxime da pesquisa e das discussões dos seus resultados, estimulando a criatividade e o desenvolvendo do pensamento crítico investigativo (IFC, 2020a; IFC 2020b), bem como a organização e o incentivo à participação de eventos científicos, culturais e de extensão, quesitos que são potencialidades do EMI no câmpus.

Atualmente, os principais eventos científicos que o câmpus tem como norteadores institucionais são: Simpósio de Integração Científica e Tecnológica do Sul Catarinense (SICT-Sul), realizado em conjunto com Câmpus Santa Rosa do Sul e Sombrio-IFC, Câmpus Araranguá, Tubarão e Criciúma-IFSC e Câmpus Araranguá-UFSC. O SICT-Sul oportuniza um espaço de integração da pesquisa, extensão e ensino, de divulgação, reflexão nas diversas áreas do conhecimento, tecnologia e inovação; a Mostra Nacional de Iniciação Científica e Tecnológica Interdisciplinar (MICTI) é um evento científico multidisciplinar que apresenta para a comunidade interna e externa projetos de ensino, extensão, pesquisa e inovação desenvolvidos no IFC e em outras instituições de ensino (IFC, 2023).

Também há o evento EPROMUNDO, que objetiva a difusão da cultura da inovação junto aos acadêmicos, educadores, pesquisadores, extensionistas e comunidade externa. Esse evento compartilha com a comunidade os cursos, as soluções e as tecnologias desenvolvidas no âmbito do IFC, além de estabelecer

parcerias para novos projetos que atendam às demandas produtivas, culturais e sociais locais. Relacionado à potencialidade de atividades e de projetos de cultura e artes, o IFC promove o IFCultura, um festival no qual os estudantes do IFC apresentam seus trabalhos artísticos (artes visuais, dança, música, poesia e teatro).

Todos esses eventos são itinerantes e são realizados a cada edição anual, em um dos câmpus do IFC ou no câmpus de outra instituição organizadora, como o SICTI-Sul. Essa característica errante dos eventos pode ser um dos aspectos da potencialidade a possibilidade de participar de projetos de ensino, pesquisa e extensão, pois esses momentos de integração entre os estudantes em espaços diferentes oportunizam *“Uma integração de cultura, diversidade e o companheirismo demonstrado”* (S48). Essas oportunidades fazem parte da concepção do EMI por fomentar um ensino médio que integre todas as dimensões da vida em sua totalidade não apenas de trabalho e ensino, mas de ciência, cultura, tecnologia, que promovem novas relações sociais e mais conhecimentos aos jovens para, assim, contribuir na formação integral (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012).

A partir dos dados produzidos, foram revelados outros projetos e atividades locais do câmpus, compartilhados como vivências transformadoras dos servidores desenvolvidas como potencialidades do EMI, entre eles, estão:

Curtas IFC (Não participei como docente, mas acompanhei o projeto), que trata de temas como direitos humanos em formato de criação de curtas metragem (S8).

Criação do projeto de Ensino do Clube de Ciências: nesse projeto é abordado aspectos que relacionam ciência, tecnologia e sociedade de forma que não é possível trabalhar em sala de aula; Criação de um tecnologia para auxiliar ensino e aprendizagem nas aulas de ciências da natureza (S16).

Fui subcoordenador de projetos chamado: "Intervalo Cultural" onde envolvia música, montar uma banda de música com os alunos do EMI (S50).

Desenvolvo o projeto clicando da terceira idade - onde podemos vivenciar a experiência de atender o público externo (idosos) sendo assim uma atividade de extensão e propiciar aos alunos envolvidos a oportunidade de experienciar a atuação como monitor na sala de aula (ensino) - além disto, tudo isto serve de subsídios para as pesquisas que desenvolvo sobre o tema informática e terceira idade (S49).

Percebe-se que essas vivências das atividades desenvolvidas como projetos interdisciplinares estão inseridas em várias concepções do EMI. No projeto multidisciplinar *“Curtas IFC³⁴”*, que se refere à investigação e à análise de como é

³⁴ Para conhecer e/ou visualizar alguns curtas desenvolvidos no projeto acesse os *links*: https://instagram.com/curtaifc?igshid=NGVhN2U2NjQ0Yg%3D%3D&utm_source=qr; <https://youtu.be/6tah0051Yf0>; <https://youtu.be/HA2J6oMBgqM>; <https://youtu.be/T7JAHY6mMYE>. Acessos em: 19 out. 2023.

compreendida a dignidade humana com base na problematização de situações de violação de direitos humanos no Brasil, elabora-se roteiro, oficinas audiovisuais e, ao final, a gravação de um curta metragem sobre a efetividade dos direitos humanos no Brasil.

O projeto Clube de Ciências³⁵ instiga a formação investigativa nas áreas das ciências da natureza e tecnologias ao oportunizar a seleção de bolsistas que auxiliam em oficinas e em ações sobre ciência, bem como monitorias nas aulas de química, física, como também realizar experimentos no laboratório de físico-química do câmpus. Esse projeto inspirou a “Mostra CienciAção” que está em sua 3º edição, ela promove Workshops e palestras a docentes das escolas municipal e estadual do município e cidades vizinhas, além de promover oficinas para os estudantes do câmpus e da comunidades, ao final, realiza-se uma mostra de trabalhos por categorias do ensino fundamental ao superior.

Outras ações realizadas são eventos como o “Intervalo Cultural”, produzidos nos intervalos no saguão do câmpus com apresentações musicais dos discentes do EMI, com músicas escolhidas de acordo com as temáticas comemorativas ou datas alusivas. O projeto seguinte mencionado foi o “Clicando na Terceira Idade”, que demonstra a integração de relações sociais dos estudantes do EMI, ao passo que estes compartilham seu conhecimento produzido no curso de Informática e de Internet para idosos da comunidade nas dependências do CAS-IFC.

Considera-se a promoção de atividades de pesquisa e extensão integrada ao ensino uma potencialidade da política do EMI. Além das ações que são desenvolvidas no câmpus para a comunidade acadêmica, se reafirmam as potencialidades de promoção de espaços de formação que valorizem todos os tipos de saberes; acesso aos laboratórios equipados e modernos e a todas as possibilidades do câmpus e a infraestrutura da instituição. Esses resultados convergem com a pesquisa realizada por Possamai (2021), já que os dados produzidos pela pesquisadora demarcam a estrutura do IFC como potencialidade para implementação do EMI:

[...] há potencialidades múltiplas para o êxito da implementação da proposta do EMI no IFC, tais como: a infraestrutura dos campi; a formação dos(as) docentes e dos Técnicos Administrativos em Educação (TAEs); e as

³⁵ Para conhecer melhor o projeto, consultar: <https://www.instagram.com/clubeifccas/>. Acesso em: 20 out. 2023.

condições de trabalho do conjunto de trabalhadores(as) da instituição (Possamai, 2021, p. 145).

Outro ponto correlativo das pesquisas como potencialidades é referente à formação dos servidores e ao trabalho de equipes multiprofissionais. Essa potencialidade, cuja configuração é herança dos colégios federais – tanto agrotécnicas como industriais – conta com serviços mais direcionados a atendimentos individuais da área de saúde. Nos IFs, a equipe multiprofissional existente tem o propósito de ofertar serviços individuais referentes às suas atribuições privativas e de trabalhos coletivos.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) compreende que as equipes multiprofissionais nos *campi* trabalham em diversas frentes para melhor atender aos estudantes, colaborando ativamente para “[...] a permanência e o êxito dos discentes se efetive e resulte em maior número de egressos do IFC com formação humana e profissional de qualidade socialmente referenciada” (IFC, 2019b, p. 83).

Em outras palavras, o PDI (IFC, 2019b) descreve a equipe multiprofissional composta de profissionais das áreas de pedagogia, serviço social, psicologia, enfermagem, nutrição, odontologia, medicina, entre outras, que trabalham em prol da formação integral do estudante, mediante ações de profissionais que orientam e sensibilizam os estudantes sobre temáticas que promovam a inclusão e o respeito à diversidade; atendimento educacional especializado; promoção de saúde e bem-estar; identificação das demandas apresentadas pelos estudantes; entre outras, conforme definem as especificidades de cada câmpus. O CAS possui psicóloga, assistente social, pedagoga e técnica em enfermagem, que trabalham no atendimento do estudante e nas ações pedagógicas, compondo os núcleos existentes no câmpus e em conjunto com a gestão e os servidores.

A equipe multiprofissional fomenta as ações interdisciplinares em atividades que fortalecem o EMI, como a política de inclusão e diversidade (Resolução n. 33/2019), o Programa de Assistência Estudantil (Resolução n. 22/2022), o Núcleo pedagógico (Resolução n. 20/2022), o Atendimento Educacional Especializado (Resolução n. 15/2021) e a Organização e Movimentos Estudantis³⁶, potencialidades do EMI expostas na produção de dados. A seguir será apresentada uma breve descrição dessas instâncias.

³⁶ Cada entidade tem seu regimento de como se organiza o movimento.

A política de inclusão e diversidade do IFC objetiva ações que promovem o respeito à diversidade, inclusão e que fomentem os direitos humanos, a construção de uma instituição permeada por valores democráticos e éticos (IFC, 2019c). A resolução orienta e regulamenta a partir dos seguintes núcleos inclusivos: Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e o Núcleo de Estudos de Gênero e Sexualidade (NEGES), com intuito de realizar ações, como o acompanhamento e o suporte às temáticas da comunidade acadêmica (IFC, 2019c).

O Programa de Assistência Estudantil (PAE) do IFC cria estratégias de acesso e permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, por meio da concessão de auxílios financeiros aos estudantes, conforme análise e parecer dos assistentes sociais. O PAE é composto de uma comissão, em cada câmpus, constituída por uma equipe multidisciplinar (IFC, 2019c).

Um dos atendimentos multiprofissionais do Câmpus Sombrio é o Núcleo Pedagógico (NUPE), constituído por pedagogo, coordenadores de ensino e técnico em assuntos educacionais por membros natos e membros convidados. Esse núcleo é composto de uma equipe de estudos, pesquisas e assessoramento com o propósito de assessorar a comunidade acadêmica nas ações de ordem didática, pedagógica e nas ações educacionais, visando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem (IFC, 2022). O Atendimento Educacional Especializado (AEE) consiste em conjuntos de atividades organizados para complementar e/ou suplementar a formação dos estudantes com deficiência; estudantes com transtornos globais do desenvolvimento; estudantes com altas habilidades/superdotação e com necessidades específicas que necessitam de acompanhamento pedagógico contínuo, com avaliação da equipe do AEE (IFC, 2021).

Diante das descrições das atividades multiprofissionais, é possível observar aspectos relevantes da proposta da política do EMI. Como visto anteriormente pela contextualização da educação profissional no país, nota-se que a educação é vista como um instrumento primordial para lutas de classes, e o EMI é uma possibilidade de travessia para transformação de uma nova ordem societária.

Frigotto (2018), Manfredi (2016) e Moura (2012) relembram nossas origens de subordinação como classe trabalhadora ao enfatizarem historicamente o sistema de exploração econômica e social, começando na colônia, passando para o período imperial por meio do sistema escravagista e de marginalização do pobre.

Características da república e da era Vargas ecoam até os dias de hoje com o sistema capitalista e os aspectos que estabelecem uma cultura excludente socioeconômica dos trabalhadores, pois a dualidade entre a educação profissional e educação básica fez as desigualdades se intensificarem, sendo assim, a educação ofertada nunca foi entendida como uma política social ou direito universal.

Desse modo, compreende-se que as ações da equipe multiprofissional refletem na permanência e no êxito de todos os estudantes ao primarem pela equidade independente de gênero, raça, etnia, pessoas com deficiências, transtornos de aprendizagem e aspectos socioeconômicos, bem como planejamento pedagógico que priorize a integração. Esses elementos são fatores que complementam a formação integral proposta pelo EMI, materializados nas potencialidades.

Ramos (2010) afirma que a formação integral perpassa a compreensão do processo histórico, almejando a transformação das condições da vida humana, visto que a educação profissional é uma totalidade complexa que se envolve em múltiplas relações contraditórias entre trabalho, capital e educação. Compreender a totalidade dessas relações reflete a concepção acerca da construção de um novo projeto societário por meio da autonomia e da emancipação do sujeito.

A potencialidade de acesso à educação pública, gratuita e de qualidade, vislumbra a educação básica como direito fundamental. No entanto, o acesso a esse direito foi negado por anos aos filhos da classe trabalhadora, pois, anteriormente, a valorização da educação particular é incentivada pelas políticas neoliberais.

Nascimento, Cavalcanti e Ostermann (2020) investigaram dados da plataformas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para compreender as políticas públicas que se instauram na RFEPCT para a qualificação do EMI em sua primeira década de existência. Seus resultados demonstram que há uma redução da dualidade entre educação profissional e a educação básica na modalidade de EMI. Também se percebe que a oferta de uma educação pública de qualidade e gratuita para filhos da classe trabalhadora foi efetiva, visto que:

[...] os alunos oriundos dos IFs têm um desempenho muito semelhante aos dos estudantes de escolas privadas, porém com menor índice socioeconômico médio. Além disso, os IFs são instituições com maior diversidade étnico racial, especialmente em comparação às escolas privadas (Nascimento; Cavalcanti; Ostermann, 2020, p. 141).

Os autores reforçam que os IFs atendem estudantes com perfis semelhantes, sendo estes oriundos de escolas públicas que ofertam apenas o ensino médio fora da rede federal, com perfil socioeconômico ou étnico-racial diversificado em relação às escolas privadas, porém com aproveitamento no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), os IFs ficaram mais próximos de escolas privadas e superior do que de escolas públicas básicas (Nascimento; Cavalcanti; Ostermann, 2020). Pode-se observar que fatores como melhores condições de trabalho e formação docente nos IFs são fundamentais se comparados a outras escolas públicas para o desempenho dos estudantes.

Identifica-se que a análise dos dados produzidos, por meio das categorias de pesquisa: transformação, EMI e do tripé ensino, pesquisa e extensão, que emergiu nesse processo que o lócus de pesquisa passou por transformações significativas na implementação da política de EMI, entre elas a promoção da integração entre ensino básico e profissional. A seguir, serão expostas considerações do grupo de interlocução (GI) e sua efetivação

4.2.1 Grupo de Interlocução: transformação e potencialidades em consenso

Sabe-se que o grupo de interlocução (GI) promove um espaço coletivo crítico-reflexivo, mediante a integração dos sujeitos pesquisados com a pesquisa/pesquisadora, bem como o contato com os dados produzidos a partir do formulário já analisado. Organizou-se a realização do Grupo para ser executado em um período que favorecesse a participação. No entanto, encontrar um momento ideal foi uma árdua tarefa, visto que as demandas no segundo semestre do câmpus foram as festividades dos 15 anos dos IFs, jogos integrativos, eventos, reuniões administrativas e pedagógicas.

Percebe-se que a falta de tempo para realização de encontros coletivos também configura um dado evidenciado anteriormente e que ora se reforça na execução do grupo de interlocução, pois, ao enviar o convite, via *e-mail*, para os participantes da pesquisa, houve algumas respostas informando demandas que os impossibilitavam de participar. Diante do exposto, o grupo teve a participação de quatro sujeitos pesquisados, três haviam confirmado por *e-mail* e um conseguiu participar porque teve uma reunião cancelada.

Ferreira (2010) relata que o tempo surge como criação cultural do ser humano e é visto pelo viés capitalista, como um regulador da produção, do esforço de forma imediata e propondo apenas reproduzir. No entanto, a educação necessita de uma perspectiva diferente de tempo.

Um tempo e um espaço que os sujeitos precisam compreender para produzir, pois, a não ser por mera reprodução de algo, senso comum, denominado rotina, não há nada que impeça a escola de ser um movimento de resistência tanto às lógicas do capital quanto às imposições sociais desumanizadoras, geradas pelo avanço das tendências neoliberais. Ao contrário, o local ainda é um espaço de resistência e o tempo pode ser seu principal artifício. Evitar que o tempo traia a si próprio pode significar reconstituir as condições de produção do conhecimento [...] (Ferreira, 2010, p. 219).

A autora expõe, ainda, que é possível a instituição educacional ser uma resistência ao ressignificar o tempo como um espaço de criação e de planejamento e não apenas de execução de demandas imediatas, transformando, assim, o tempo como uma resistência do sistema vigente.

De fato, como observado nos dados, a falta de tempo para organizar atividades interdisciplinares para efetivar a integração proposta pelo EMI é apreciada como uma potencialidade e então reforçada por meio do grupo de interlocução, que obteve pouca adesão do corpo técnico, corpo este primeiramente analisado via formulário do Google Forms.

*Se eu puder acrescentar gostaria de falar também sobre a interdisciplinaridade entre as disciplinas técnicas e propedêuticas, que embora ainda não seja realizada em sua totalidade **percebemos que estamos avançando bastante**, falo isso enquanto servidora e responsável por uma estudante (G1, grifos nosso).*

Evidencia-se que a integração, mesmo ocorrendo de forma mais tímida entre as disciplinas técnicas e básicas, ocorre mediante a interdisciplinaridade de forma positiva no câmpus, apesar das fragilidades já mencionadas, como o tempo para planejar as atividades curriculares inclusive nos projetos de ensino pesquisa e extensão.

O tripé ensino, pesquisa e extensão, como ressaltado, manifestou-se como uma categoria durante a análise dos dados produzidos. Quando se apresenta ao grupo de interlocução a transformação ocorrida nas categorias da pesquisa, uma participante relatou ao final que representa o cenário existente do CAS ao compartilhar:

[...] a questão da importância da integração ensino, pesquisa e extensão ficou muito bem descrita na tua análise, pois retrata bem a realidade do nosso dia a dia no IFC. Assim entendo bem porque esta se tornou uma categoria (G1).

Compreender que o tripé ensino pesquisa e extensão potencializa o EMI por meio de projetos, alguns deles supracitados anteriormente, demonstra a possibilidade de fortalecer a integração. No entanto, torna-se fundamental reorganizar o tempo para ter espaços de planejamento de novas atividades e projetos que fomentem a formação integral.

Outro aspecto observado pelo grupo de interlocução foi referente às transformações que ocorreram com a implementação da política do EMI e a criação dos IFs. Nesse quesito, quando apresentados os dados da investigação, com ênfase para as subcategorias de pesquisa, historicidade e semelhanças/diferenças, estas foram acolhidas pelos participantes, que inclusive ampliaram suas considerações:

[...] os apontamentos que mencionou aqui, na minha visão representa bem o que ouvi e percebo durante as vivências com servidores do tempo da EAFS que não podem mais escolher nem o calendário letivo (G1).

Quando eu vou no Câmpus Santa Rosa, percebo que há uma separação sutil entre professores do técnico [e] do médio, mas aqui não (G1).

Portanto, compreende-se a dualidade entre educação profissional e a educação básica, que é histórica e com transformações significativas ao longo dos anos que fortaleceram essa separação e são refletidas dentro das instituições, como visto nos dados apresentados no decorrer desta dissertação.

Por fim, sabe-se que o EMI foi concebido em disputas distintas de projetos societários e que ele está ligado diretamente à dualidade educacional existente entre trabalho e educação, que tem a formação integral como uma expectativa de travessia para formação omnilateral/politécnica.

A seguir será apresentada uma reflexão referente às transformações e às potencialidades que a política do EMI acarretou no CAS, mediante aspectos relevantes do EMI e utilizando-se das ponderações dos dados produzidos, como as expectativas da política do EMI nesse período de contrarreforma do ensino médio.

4.3 A TRAVESSIA PARA FORMAÇÃO INTEGRAL: REFLEXÕES DO EMI MEDIANTE COLABORAÇÕES DO CÂMPUS AVANÇADO DE SOMBRIO-IFC

Como visto anteriormente no Capítulo 3, especialmente na seção 3.2, a trajetória histórica da Educação Profissional e da implementação da política do EMI se dá por meio de lutas políticas-ideológicas intensificadas na redemocratização do país, derrotada no governo FHC (1995-2002) e retomada no governo Lula (2003-2011). Essas disputas entre políticas ideológicas separava a EP da Educação básica

e as colocava contra a formação integral. Essa época foi vivenciada por alguns servidores do Câmpus Avançado de Sombrio-IFC por estes estarem lotados no Câmpus-Sede de Santa Rosa do Sul, antiga agrotécnica na década de 1990 e hoje no IFC Câmpus Avançado Sombrio. Diante disso, serão realizadas considerações com base nas principais categorias apresentadas pelos dados produzidos nesta pesquisa, a fim de melhor compreender as transformações desveladas por meio da implementação do EMI e suas potencialidades.

Primeiramente, é necessário reiterar que o processo histórico da política de educação profissional no Brasil se estrutura na dualidade entre educação profissional e educação básica. Assim, mesmo nos anos iniciais do governo Lula, um presidente com discurso considerado progressista sobre o campo da educação e trabalho, não foi possível romper com a realidade conservadora vivida.

Moura (2013) sublinha que é preciso pensar a partir da realidade socioeconômica dos brasileiros em um ensino que garanta os pilares, ao problematizar a profissionalização, ao mesmo tempo que garanta fundamentos da formação humana integral e omnilateral. Nesse sentido, o EMI é uma alternativa para essa travessia, podendo ser contemplada com a emancipação do sujeito. A educação deveria ser unificada com a produção material e alicerçada em uma integração intelectual, física e tecnológica, compreendendo que essa formação integral está incoerente com a realidade. Sobre esse aspecto Moura (2013, p. 716) relata que:

Diante da análise empreendida, reitera-se a compreensão de que é um imperativo ético-político a constituição do EMI a partir de uma base unitária de formação, na perspectiva da omnilateralidade. Apesar disso, como não se pode esquecer em nenhum momento de que a realidade concreta se impõe, importa evidenciar que a materialização dessa concepção educacional enfrenta dificuldades de múltiplas ordens.

O EMI é a travessia para formação omnilateral diante da formação integrada e deve ser planejado de acordo com a realidade da sociedade brasileira, a fim de transpor as dificuldades para sua efetivação. Como travessia, a proposta do EMI fundamentada por conceitos filosóficos, epistemológicos e políticos na perspectiva de ações educativas emancipatórias no curto prazo para a longo prazo possibilita a emancipação dos indivíduos (Ramos, 2010).

Um dos desafios a ser superado é a disputa entre formação para o mercado de trabalho ou formação para classe trabalhadora, além da ambiguidade do governo em seu posicionamento em prol do capital ou do povo, reflexo das contradições de relações sociais capitalistas. Outra dificuldade apontada pelo autor é a carência de

organização da sociedade civil que não se mobiliza para lutar por pautas universais e se contenta com políticas segregadas de um projeto societário contra-hegemônico (Moura, 2013).

Freire (2020) contribui para a compreensão da dificuldade de organização coletiva citada por Moura (2013) ao discorrer sobre as experiências democráticas do país que nasceram sem diálogo, enfatizando que o povo foi silenciado sobre sua gênese já que foram enraizados em complexos formação histórico-social e cultural de uma colônia de exploração e latifundiária. Ele afirma ainda que os brasileiros têm sua sociedade materializada a gosto do mandonismo, de dependências, de protecionismo do senhor, do coronel, do paternalismo. Para se ter autogoverno, é necessário diálogo, participação social e política, e isso é desconhecido na nossa inexperiência democrática, marcas de nossas estirpes histórico-culturais.

Diante disso, o trabalhador brasileiro não se sente pertencente em uma sociedade de classes, uma vez que não se considera pertencente às relações humanas, solidárias, coletivas por ser tratado como servo, ajustado e acomodado. Por mais que não sejamos mais colônia de exploração, ainda vivemos em uma sociedade capitalista que oprime e explora a classe trabalhadora (Freire, 2020).

A importância de os sujeitos se sentirem pertencentes para se reconhecerem nas relações se aplica nas transformações da EP. Ciavatta (2012) profere que as reformas na EP causaram implicações relacionadas à identidade das instituições educacionais por serem elaboradas e conduzidas pelos governos de forma autoritária e vertical, o que dificulta os servidores e a própria instituição de se reconhecerem pertencentes às transformações. Desse modo, torna-se importante entender a resistência, as disputas e as falhas na interpretação da política do EMI, compreendendo o contexto e sua respectiva elaboração, a qual deveria ser de modo orgânico, coletivo e reafirmando memórias e identidades.

Considerando a ponderação de Ciavatta (2012), pode-se compreender a percepção dos sujeitos pesquisados referente à perda de autonomia evidenciada com a implementação do EMI, não apenas na construção de um novo projeto pedagógico – com novas concepções teórico metodológicos –, também nas tomadas de decisões que passaram a ser centralizadas na reitoria do instituto IFC. A proposta da política do EMI não apenas se fundamenta por novos conceitos em princípio e novas configurações curriculares e pedagógicas, mas também insere paralelamente nova organização institucional com a RFEPTC. Essas transformações na EP foram

recepcionadas com adversidades e dúvidas pelos servidores que experienciaram essas mudanças.

Para que o EMI se efetive, é necessário autonomia administrativa, pedagógica, patrimonial, disciplinar e financeira, estas citadas no primeiro artigo da Lei n. 11.892, que institui os IFs. A autonomia da instituição e da comunidade acadêmica é fundamental para efetivar a integração, categoria central do EMI. Essa categoria foi abordada nos dados produzidos na pesquisa por várias perspectivas, como principal transformação e configurando concomitantemente a potencialidade e a fragilidade do EMI. Visivelmente observada no discurso do sujeito pesquisado S47, ao questionar quais os aspectos positivos e negativos do EMI, sendo que para o interlocutor o positivo é “*Tentar conectar as áreas de conhecimento do curso.*” e o negativo é “*A dificuldade nessa integração.*”

O discurso converge com os dados produzidos em sua maioria, demonstrando que a integração é compreendida como a principal característica da política do EMI, mas na prática torna-se uma fragilidade.

A integração como fragilidade, pode ser compreendida por ter se originado por meio de uma reforma no ensino médio profissional que trouxe inferências na identidade das escolas, uma vez que estas últimas foram obrigadas a se inserirem na proposta, afrontando a identidade já construída. Assim, necessita-se que a integração seja fomentada por gestores em encontros que apresentem e discutam a política do EMI. Dessa forma, os servidores podem conhecer as diretrizes, as concepções e os princípios do EMI, para então construir uma identidade de pertencimento e, desse modo, ser possível efetuar a integração proposta (Ciavatta, 2012; 2019).

Referente à integração, o IFC define, em seu artigo 20, das Diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, diferentes métodos de colaboração interdisciplinar e de integração:

Art. 20 O currículo dos cursos técnicos integrados devem ser organizados e fundamentados na omnilateralidade, politecnia, trabalho como princípio educativo e pesquisa como princípio pedagógico, buscando a integração entre as áreas do saber, numa superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular, a partir de diferentes formas de colaboração interdisciplinar e integração (IFC, 2019a).

No mesmo artigo, pode-se encontrar as formas de integração na perspectiva do IFC: Multidisciplinaridade; Pluridisciplinaridade; Disciplinaridade cruzada; Interdisciplinaridade; Transdisciplinaridade; Integração correlacionando diversas disciplinas; Integração através de temas, tópicos ou ideias; Integração em torno de

uma questão da vida prática e diária; Integração a partir de temas e pesquisa decididos pelos estudantes; Integração por meio de conceitos; Integração a partir da organização do trabalho em períodos históricos e/ou espaços geográficos; Integração do processo de ensino com base em instituições e grupos humanos; Integração por meio de descobertas e invenções e Integração a partir da organização do trabalho por meio das áreas do conhecimento³⁷ (IFC, 2019a).

Destaca-se a interdisciplinaridade como um recurso possível para se obter a integração. A Resolução n. 16/2019 descreve a interdisciplinaridade como unir estudos complementares em um contexto de estudo de âmbito mais coletivo, no qual cada uma das disciplinas passa a depender umas das outras. Isso com relações estabelecidas, que resultarão na intercomunicação de conceitos e de terminologias fundamentais, organizados em torno de unidades mais globais, de estruturas conceituais e metodológicas compartilhadas por várias disciplinas (IFC, 2019a).

A integração, na perspectiva do EMI, exerce a interdisciplinaridade como método de “[...] reconstrução da totalidade pela relação e nos conceitos originados a partir de distintos recados da realidade, isto é, os diversos campos das ciências” (Ramos, 2011, p. 776). Nenhum conhecimento fragmentado, sustentado pelos currículos tecnicistas, compreende a realidade em sua totalidade.

Com base na coletividade da comunidade acadêmica, pode-se estimular atividades interdisciplinares, não apenas como algo isolado, mas como ações de integração entre conteúdos técnicos com disciplinas do ensino médio, como parte dos documentos do projeto político-pedagógico da instituição. A articulação dos eixos estruturantes de trabalho, ciência, cultura e tecnologia deve se comprometer com a promoção de pensamento crítico-reflexivo por meio da apreensão destes como um sistema de relações de uma totalidade concreta (Moura, 2012; Ramos, 2011).

Moura (2012; 2013) alega que são indispensáveis o planejamento e as reuniões institucionais realizadas coletivamente para que as disciplinas e os componentes curriculares possam ser organizados didaticamente, com concatenação de conteúdos e conceitos, a fim de promover a interdisciplinaridade na sua essência. Para que essa necessidade seja suprida, é necessário autonomia, não apenas de gestão, mas também uma sólida base orçamentária.

³⁷ As características de cada forma de integração citadas estão disponíveis no Apêndice C.

Ciavatta (2012) e Moura (2013) sinalizam que para executar a política do EMI, o Estado precisa contemplar em seu planejamento as variáveis, como financiamento, colaborações entre federados e rede pública, ampliação e formação continuada dos servidores em educação – tudo voltado para os aspectos teórico-metodológicos que permitam a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, melhorias e ampliação de infraestrutura – e, assim, ofertar um ensino público gratuito e integrado e tornar o EMI uma realidade concreta, como uma etapa para um novo projeto societário.

O governo deve articular a política do EMI com outros segmentos que contribuem para o desenvolvimento socioeconômico do país. Assim, ao interpretar o EMI como política pública educacional na perspectiva de sua contribuição em outros setores como “[...] políticas de ciências e tecnologia, de geração de emprego e renda, de desenvolvimento agrário e saúde pública, de desenvolvimento da indústria e do comércio, enfim, é necessário buscar esse papel estratégico” (Brasil, 2007, p. 29).

Nessa perspectiva, a política do EMI demonstra sua pretensão de ser uma travessia para transformar não apenas a educação profissional, mas superar o *status quo*. Como visto na seção 3.3, os projetos de ensino, pesquisa e extensão, constatados como potencialidades do EMI no CAS, fomentam possibilidades de novas tecnologias, desenvolvimento local e regional, bem como inserção de futuros trabalhadores com formação integral, o qual oportuniza uma educação cujo princípio educativo é o trabalho.

Pode-se dizer que o EMI encontra-se em um território de múltiplas relações contraditórias entre trabalho, capital e educação a se estabelece na educação profissional, esta que primou historicamente por sujeitos para a inserção precoce no mercado de trabalho, caminhando então para o encontro do trabalho como princípio educativo. Compreender a totalidade dessas relações reflete a concepção acerca da construção da formação integral (Moura, 2013).

Moura, Lima e Silva (2015) discorrem sobre essas contradições ao concluírem que uma formação integral amplia a autonomia e a emancipação do sujeito, já que trabalho e educação ultrapassam a perspectiva de profissionalização enraizada pelo viés mercadológico capitalista da empregabilidade, entretanto, na realidade brasileira, os adolescentes não têm o privilégio de apenas estudar, muitos precisam trabalhar para compor a renda familiar, colocando a escola em segundo plano. Como

consequência, eles não obtêm êxito na conclusão do ensino médio entre os 17 e 18 anos.

Moura (2013), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) citam que a efetivação do EMI tem a disputa entre formação para o mercado de trabalho ou formação para classe trabalhadora, além da ambiguidade do governo em seu posicionamento em prol ao capital ou ao povo. Outra dificuldade exposta do EMI é a crítica no meio acadêmico, decorrente de concepções teóricas mais conservadoras que defendem a educação academicista e até mesmo dos progressistas que o consideram aderente aos propósitos do capital.

Diante disso, compreende-se a modalidade de EMI como uma possibilidade de travessia para a formação integral, omnilateral e/ou politécnica dos adolescentes da classe trabalhadora. Compreender que as escolas técnicas e a profissionalização se fazem necessárias na realidade atual, e que só seria possível a concretização da formação omnilateral após a conquista do poder político das classes trabalhadoras (Moura; Lima; Silva, 2015).

Araújo e Frigotto (2015, p. 63) contribuem com os achados ao explanarem que:

[...] o ensino integrado como proposta não apenas para o ensino profissional. 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 [...].

O EMI, mesmo formando para o mercado de trabalho, possui um viés totalmente contrário do propósito capitalista, Pacheco (2011) reforça que o EMI promovido pelos IFs retoma o trabalho inerente ao desenvolvimento do ser humano e que supera a profissionalização. Esse ponto foi contemplado nos dados produzidos ao citar aspectos da educação profissional, tanto no viés da formação para o mercado de trabalho quanto na formação integral.

Muitas vezes, esse impasse entre capital e trabalho faz com que o EMI perca sua essência de ser uma travessia para a efetivação real da formação politécnica e, assim, por vezes, faz com que o capital se aproprie de seus interesses com auxílio de políticas públicas. Afirma-se que a incumbência do EMI é como uma travessia para formação omnilateral e não está garantida, o EMI não está materializado e há muitas divergências na sua efetivação (Moura, 2013).

Da mesma forma, Nosella (2015) demonstra inquietude ao termo travessia, muitas vezes utilizado por estudiosos que defendem um ensino médio que fomente

uma formação integral, como um caminho para superar o *status quo*. Pois, a utilização do termo travessia é válida, no entanto, precisa-se ter cuidado para não ser desvinculada da concepção de escola unitária e não se tornar uma medida paliativa que enfraqueça “[...] a estratégia política de resistência à fragmentação sistêmica do ensino médio e à sua profissionalização precoce” (Nosella, 2015, p. 141).

Para o EMI ser considerado uma travessia e fidedigno, é necessário compreender seu processo, promover a integração entre ensino técnico com ensino básico, a fim de concretizar um novo ideal de sociedade na qual a classe trabalhadora esteja no poder. No entanto, o capital é sim capaz de desviar o EMI do seu objetivo. Já se evidenciou que a educação é uma arena de disputas entre projetos sociopolíticos, conservadores *versus* progressistas, desse modo, pode-se vivenciar estas disputas de forma mais recente com a contrarreforma³⁸ do ensino médio instituída pela Lei n. 13.415, de 2017, após a Medida Provisória n. 746/2016, que diverge do EMI.

Ramos e Frigotto (2016) relatam que a contrarreforma despertada com o Golpe de 2016³⁹, no governo interino de Michel Temer (2016-2019), impele a contrarreforma com apoio das bancadas conservadoras e neoliberais do legislativo, cujos conservadores fazem força para retornar ao Estado mínimo. O foco da contrarreforma é a formação imediatista para o mercado de trabalho, limitando a formação da educação básica .

Sabe-se que no período de 2003 até 2016, os governos Lula (2003-2011) e Dilma (2012-2016) efetivaram políticas sociais como de transferência de renda, habitação social, bem como a ampliação do ingresso do ensino médio e superior das classes trabalhadoras com a assistência estudantil e expansão da RFEPCT. Diante disso, percebe-se que a contrarreforma é um retrocesso por significar um recuo histórico em termos teórico-políticos para a última etapa da Educação Básica, já que se volta para as propostas neoliberais da década de 1990 e, assim, regride-se mais ainda “[...] à lógica da Reforma Capanema da Era Vargas, pela qual os estudantes deveriam optar pelo ramo científico ou clássico, sendo a formação técnica e profissional destinada aos pobres” (Ramos, Frigotto, 2016, p. 44).

³⁸ Será utilizado o termo contrarreforma por considerar a reforma do ensino médio um ato de caráter antidemocrático por ser elaborado para atender ao capital.

³⁹ O golpe se deu mediante o *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff em 31 de agosto de 2016 devido a manobras políticas da oposição.

A contrarreforma visa a restringir o conhecimento adquirido pelo sujeito, por meio de currículos flexíveis, itinerários formativos, ensino profissional, assim o sujeito terá conhecimentos fragmentados para que não possa compreender o contexto de exploração no qual está inserido, ou seja, um sujeito acrítico, ao contrário da proposta do EMI que busca a autonomia do sujeito mediante a formação integral (Ramos, Frigotto, 2016).

Paixão (2023) relata em sua tese, referente à contrarreforma, que tal proposta vem com o falso pretexto de melhorar índices de aprovação e de permanência devido ao fato de os estudantes serem protagonistas em sua trajetória no ensino médio, desresponsabilizando, assim, o Estado. Nesse sentido, os estudantes planejam seus projetos futuros no mercado de trabalho, induzindo ao Estado mínimo, este último preconiza uma redução da potência educativa e dos seus marcos legais, estabelecendo investidas neoliberais nas políticas educacionais.

Atualmente, com o terceiro mandato do governo Lula (2023-2026), há novas expectativas nas transformações políticas educacionais, acredita-se que elas possam fortalecer o EMI e se opor à contrarreforma. No entanto, a lei não foi revogada e sim suspensa, conforme prevê a Portaria n. 627/2023. Dessa feita, com o intuito de debatê-la amplamente de forma democrática, conforme aponta a Portaria do MEC n. 399/2023, institui-se a consulta pública, os seminários e encontros⁴⁰ regionais e nacionais para a avaliação e a reestruturação da política nacional de Ensino Médio (MEC, 2023).

Percebe-se que o contexto no qual o governo sobredito inseriu-se não é compatível com o do ano de 2002, no qual o governo realizou movimentos a fim de fortalecer a política do EMI, mobilizando um cenário político mais consistente, o que não ocorre neste momento. Isso é possível observar no projeto de lei⁴¹ elaborado pelo MEC, para apreciação do legislativo, que ainda está longe das expectativas dos defensores do EMI e da educação pública de qualidade.

Os aspectos positivos do projeto de lei, ainda em processo para formalização, retomam alguns pontos importantes e fortalecem o EMI com a obrigatoriedade de

⁴⁰ Algum desses encontros podem ser vistos em:

https://www.youtube.com/@ministeriodaeducacao_MEC. Acesso em: 23 out. 2023.

⁴¹ Informações de acordo com o *site* do MEC, disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/outubro/governo-vai-enviar-pl-ao-congresso-para-alterar-o-ensino-medio>. Acesso em: 28 out. 2023.

disciplinas que foram retiradas, carga horária 2.400 horas para a formação do ensino básico, que, ao ser integrado, passa para 2.100 horas com mais 800 horas articuladas ao técnico e instaura parâmetros nacionais para a organização dos itinerários formativos e Integração (MEC, 2023). Porém, há um aspecto, neste primeiro momento, que vai de encontro à política do EMI, é a carga horária que prejudica o estudante que optar pelo curso técnico que ficará com a formação básica restringida a 300 horas, a menos que o estudante opte unicamente pela formação básica. Isso demonstra novamente a dualidade entre educação profissional com a básica, contrária à formação integral desejada pelo EMI.

Moura (2013) compreende que por essa razão se faz necessário fortalecer a integração no EMI, pois é viável lutar nos contrassensos do capitalismo para pleitear uma educação em sua totalidade e que contribua para poder alcançá-la em um futuro próximo. Destaca-se que, como no primeiro mandato, o Governo Lula está reorganizando a estrutura das políticas educacionais, visto que as lutas políticas ideológicas estão ferventes e é preciso fortalecer uma nova retomada de debates referentes ao ensino médio na perspectiva da formação integral.

Araújo e Frigotto (2015) citam que a incompreensão do propósito de travessia do EMI, demonstrando sua ação transformadora, não apenas curricular, mas política e socioeconômica, pode ser uma das fragilidades da efetivação da proposta de integração. Essa afirmação faz o EMI se colocar não apenas como uma transformação educacional, mas também política, o que faz o ensino médio ser uma área de tensões governamentais com reformas a contrarreformas.

Freire (2020) é enfático ao afirmar que, a educação crítica e investigativa, construída a partir da realidade dos sujeitos, é o caminho para a sua respectiva autonomia, colocando o sujeito como protagonista de seu desenvolvimento e, por conseguinte, da nação. Assim, convergindo com as perspectivas do EMI na formação integral do sujeito e fomentando que todos se sintam pertencentes e participativos social e politicamente por meio da efetivação da cidadania em uma sociedade democrática, é possível alcançar a autonomia para sua emancipação. A educação é um instrumento primordial para lutas de classes e a modalidade EMI é uma possibilidade de travessia para transformação de uma nova ordem societária, com uma formação omnilateral em que a classe trabalhadora esteja no poder.

Problematizar que por muito tempo a educação foi voltada para a lógica capitalista e individual para atender ao mercado de trabalho provoca as instituições

de ensino e seus profissionais a intensificarem seus estudos sobre as temáticas que permeiam as categorias trabalho, cultura, ciência e tecnologia e, assim, amplia-se seus métodos pedagógicos e didáticos, ou seja, um projeto pedagógico que almeja como processo a formação humana e um projeto de vida (Machado; Silva; Souza, 2016).

Diante do exposto, Moura (2013) posiciona o EMI como uma possibilidade, uma travessia para concretização futura de uma formação que contemple a emancipação e a autonomia do adolescente, uma formação humana integral. Porém, para a autora, “[...] é possível, e necessário, plantar e cuidar para que cresçam as sementes da formação humana integral, aproveitando-se das contradições do sistema capitalista” (Moura, 2013, p. 713).

Os dados produzidos revelaram que a política do EMI no Câmpus Avançado Sombrio-IFC vivenciou em sua gênese as transformações da EP mediante a RFEPTC e a implementação do EMI e que aspectos como autonomia, integração, interdisciplinaridade e planejamento se entrelaçam para que se efetive como uma travessia em sua totalidade. A política do EMI, com suas transformações, tem a integração como fragilidade e ao mesmo tempo sua potencialidade, pois promove a integração, com finalidade pedagógica e social, para que esse coletivo possa idealizar uma sociedade para além do capital. Enfim, compreende-se que a “[...] totalidade social dos processos educativos não se esgota na alienação prevista pelo sistema, ela gera também a resistência que pode conduzir à sua superação” (Ciavatta, 2019, p. 29).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta dissertação se concretizou a partir das vivências da pesquisadora no Câmpus Avançado Sombrio. Percebe-se que a Educação Profissional no Brasil possui papel estratégico no escopo político-ideológico entre movimentos progressistas e conservadores, e o governo torna-se mediador dessas disputas entre trabalho e educação nas relações sociais e produtivas capitalistas. Diante disso, para compreender como se deu na práxis os movimentos históricos da Educação Profissional no Câmpus Avançado Sombrio, referentes às transformações que a implementação da política do EMI promoveu, bem como suas potencialidades, se fez necessário entender como os sujeitos pesquisados vivenciaram essas transformações no lócus investigado e suas perspectivas sobre o EMI e, assim, visualizar as potencialidades dessa modalidade no CAS.

Assim, a dissertação se dividiu em cinco capítulos, no primeiro capítulo, foi exposta a motivação introdutória para a realização desta pesquisa. O segundo capítulo foi dividido em três subcapítulos, começando por uma conexão entre o serviço social, trabalho e a educação profissional tecnológica, além disso, nele, foi realizado um paralelo entre a formação integral e o Serviço social. Demonstrou-se que Trabalho, Educação profissional e Serviço social se interligam, visto que o serviço social busca um novo projeto societário como um dos seus princípios éticos, bem como a formação integral promovida pelo ensino médio integrado. Na sequência, foi realizada uma análise dos artigos científicos publicados sobre a temática, na plataforma SciELO, a fim de se estudar o que existia sobre o EMI nesse escopo. De tal levantamento acerca do estado da arte, percebeu-se que muitos dos estudos consultados são de defensores e norteadores teóricos da própria política, como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Moura (2013) e Ramos (2010; 2011). Esses estudiosos passaram a ser também utilizados como referenciais teóricos ao longo da presente pesquisa, pois são precursores da temática aqui abordada.

Já em seguida, foram apresentados os percursos metodológicos desta pesquisa dissertativa, entre eles, alguns imprevistos como a ausência da participação dos estudantes do EMI (como estava previsto no projeto), sendo que a respectiva participação não ocorreu devido a algumas dificuldades de cronograma e à maturação conjunta junto à direção do câmpus. O ponto de vista dos estudantes se deu na compreensão das vivências da oferta do EMI no câmpus analisado, sobretudo como

eles acolhem as atividades de integração citadas nos dados produzidos e analisados. Outrossim, tal prisma analítico não foi contemplado e merece futura revisitação. Por fim, no subitem dos percursos metodológicos, apresentou-se o lócus de pesquisa e o perfil dos sujeitos participantes.

A fundamentação teórica da pesquisa foi desvelada no terceiro capítulo em três seções. A primeira expressou as interfaces entre trabalho, educação e ensino médio integrado, aspectos que permeiam a política do EMI. Seguiu-se apresentando uma contextualização sucinta da educação profissional no país, passando pelo período colonial até a revogação do Decreto n. 2.208/1997 e finalizou-se o capítulo compendiando os movimentos realizados no governo Lula (2003-2006) para a implementação da política do EMI, sublinhando aspectos ideológicos dessa dinâmica.

O quarto capítulo expôs a análise dos dados produzidos, primeiramente discorrendo sobre a categoria transformação, que demonstrou todo movimento da historicidade e as semelhanças e diferenças que a implementação da política do EMI ocasionou na educação profissional no CAS. Após, investigou-se novamente as transformações, mas na perspectiva da categoria EMI ao abordar a compreensão dos sujeitos sobre a modalidade, bem como aspectos dessa integração. Nesse sentido, durante o percurso da análise, a categoria potencialidade se transformou em subcategoria do EMI em conjunto com as fragilidades, emergindo uma nova categoria analítica, que foi o tripé ensino, pesquisa e extensão, que se fortaleceu nas subcategorias integração, potencialidade e formação integral. Por fim, realizou-se uma reflexão sobre os dados produzidos, a fim de ampliar o debate sobre o tema e quiçá subsidiar vindouras políticas públicas nesse campo.

A pesquisa propôs investigar a historicidade da política de Ensino Médio Integrado e seu movimento no Câmpus Avançado Sombrio, do Instituto Federal Catarinense, nesse ínterim, compreendeu-se a historicidade do lócus e, por conseguinte, suas especificidades e como foram vivenciadas as transformações e seus movimentos da educação profissional, diante da implementação da política do EMI e dos discursos em torno disso. Então, pelos dados produzidos, foi possível visualizar que a perda de autonomia em decisões da instituição é um ponto-chave, pois muitas deliberações vêm da reitoria e, portanto, não contemplam as demandas locais.

Portanto, o saudosismo da frase “na antiga agrotécnica” está principalmente relacionado à autonomia de gestão e à tomada de decisões e não ao EMI, visto que

as transformações mais citadas não foram as relacionadas aos aspectos curriculares, mas à organização institucional, mesmo que para os servidores a modalidade ainda seja apenas uma oferta da formação profissional aliada à Educação Básica e que transformou significativamente o trabalho dos servidores. Assim, ficam compreensíveis as inseguranças apresentadas pelos interlocutores desta investigação dissertativa. Também, devido ao fomento de expansão da rede federal no governo Lula (2002-2011), se originou a unidade urbana do câmpus, que hoje é o Câmpus Avançado Sombrio.

Conhecer as transformações que a política do EMI trouxe para a educação profissional e tecnológica no Câmpus Avançado Sombrio do IFC se tornou fundamental para compreender na práxis a implementação do EMI no câmpus, bem como as fragilidades que os servidores encontram na sua execução e suas respectivas potencialidades. Percebeu-se, portanto, que as categorias e as subcategorias se interligam.

A implementação da política do EMI ocasionou mudanças educacionais expressivas, entre elas, a integração que se apresentou como potência e, concomitantemente, como fragilidade do EMI, além da principal transformação referente à implementação da política do EMI, pois a integração aparece com aspectos oriundos da questão de autonomia institucional, planejamento e organização local do câmpus para executar a interdisciplinaridade.

Ao reconhecer as potencialidades do EMI e a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, esses elementos se apresentaram por meio dos projetos e das atividades compartilhadas na pesquisa pelos sujeitos, mesmo diante das adversidades, como a dificuldade de momentos de planejamento para organizar as atividades. O tripé de ensino, pesquisa e extensão, até então, era uma característica do ensino superior, passando a ser uma finalidade da política do EMI. A proposta é fortalecer os projetos e propor períodos comuns livres para encontros de organização de novos projetos para que, assim, seja possível, em algum momento, esses construtos se integrem aos componentes curriculares.

A partir da análise dos dados produzidos, evidenciou-se que, apesar das dificuldades de integração, os servidores do câmpus ratificam ações que potencializam o EMI, se empenhando para a consolidação da política, visto que não surgiram dados que demonstrassem descaso ou antagonismo com relação à proposta da política e sim fragilidades pontuais.

A pesquisa demonstrou que, apesar das fragilidades e das limitações, é possível consolidar a formação integral como uma travessia para emancipação dos sujeitos e, assim, almejar uma nova transformação societária. A educação profissional passou e continua em processo de transformações, já que é um campo político estratégico educacional e societário. Nesse sentido, a política do EMI promovida pelos IFs possui uma perspectiva diferenciada de formação e preocupa-se em formar cidadãos, não apenas mão de obra para o mercado de trabalho.

No entanto, sabe-se que a educação é uma arena de disputas políticas e sempre está em movimento. Contemporaneamente, o EMI se encontra em uma situação de cautela, visto que a contrarreforma do Ensino Médio o afeta, ao passo que os IFs se baseiam nas novas diretrizes curriculares para organizar seus PPCs. Mesmo com um novo projeto de lei elaborado com modificações significativas, como a volta de disciplinas obrigatórias, aumento de carga horária, ações elaboradas pelo atual governo, o EMI se encontra instável por estar em um momento político no qual, para governar, foi necessário estabelecer acordos de apoio relativamente frágeis.

Esta pesquisa buscou demonstrar as potencialidades da política de EMI sem desconsiderar a historicidade da educação profissional e as especificidades dela no lócus pesquisado, bem como as fragilidades apresentadas, com ênfase para o corpo de servidores. Sabe-se que há mais questionamentos a serem respondidos, entre eles, conhecer a perspectiva dos estudantes a respeito do EMI e de como se aplicam os projetos, se eles atendem ao acesso e à formação integral. Também fica a possibilidade de como potencializar a integração para que essa não seja também uma fragilidade e/ou como implementar um trabalho pedagógico que abrange a integração de forma integral e de que maneira a equipe multiprofissional se insere na dimensão pedagógica da formação integral.

Da mesma forma, a execução do grupo de interlocução consolida a análise dos dados produzidos ao reafirmar as transformações e as potencialidades da política do EMI evidenciadas no CAS, mas o que ficou evidente foi que o tempo deve ser um aspecto a ser problematizado e melhor planejado nas instituições de EPT.

Almeja-se ainda que este estudo possa contribuir como subsídio aos profissionais do Serviço Social, que trabalham nos IFs, a fim de fomentar as ações desses profissionais para além do Programa de Assistência Estudantil. A inserção dos assistentes sociais em atividades interdisciplinares com a equipe multiprofissional e docentes é vislumbrada como superação do *status quo* vigente, por meio da

emancipação do sujeito em sua formação integral ao compreender que trabalho e educação são prismas das lutas de classes e da questão social e suas expressões. A questão social é o objeto de trabalho do Serviço Social, ela compreende as expressões das mazelas sociais na perspectiva dialética, visto que “Ao mesmo tempo em que a questão social é desigualdade, é também rebeldia, pois envolve sujeitos que vivenciam estas desigualdades e a ela resistem e se opõem” (Iamamoto, 2008, p. 28).

Desse modo, a política do EMI configura-se como um espaço ocupacional do assistente social, visto que seus princípios e objetivos estão correlacionados aos princípios éticos-políticos profissionais.

Assim, a pesquisa apresentada torna-se uma ferramenta para fortalecer a política de EMI, tanto para o IFC e seus planejamentos futuros, como para outros IFs e pesquisadores do tema. Quando o assunto é educação, independentemente do nível de formação, há muito por lapidar nesse país e/ou em determinada área do conhecimento.

Diante do exposto, é preciso fomentar a política do EMI por meio de pesquisas que busquem compreender a práxis em lócus, compartilhar estudos que demonstrem na prática a efetividade do EMI para que, assim, a formação integral seja reconhecida e consolidada como uma travessia, em prol da autonomia dos sujeitos para uma efetiva transformação societária.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. Prefacio. *In*: DUARTE, Amanda Machado dos Santos *et al.* **Serviço Social e Educação profissional e Tecnológica**. São Paulo: Cortez, 2019. p. 11-15.
- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **O Serviço Social na Educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais**. 2007. Disponível em: https://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/O_Servico_Social_na_Educacao_perspectivas_socio_ocupacionais1.pdf. Acesso em: 29 de jul. 2021.
- AMESC – ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO EXTREMO SUL CATARINENSE. **Notícias da Associação**. 2023. Disponível em: <https://www.amesc.com.br/>. Acesso em: 17 mar. 2023.
- ANDRIGHETTO, M. J.; CASTAMAN, A. S.; FERREIRA, L. S. Sentidos de tecnologia nos planos de desenvolvimento institucionais dos institutos federais do estado do Rio Grande do Sul na ralação com o “novo ensino médio”. *In*: CAMBRAIA, A. C.; ANDRIGHETTO, M. J.; CHAVES, T. V. (org.). **Educação profissional e tecnológica no contexto da contrarreforma**: concepções, experiências e dinâmicas investigativas. Curitiba: CRV, 2023. p. 197-218.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio-ago. 2015.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. Brasiliense. Primeiros Passos. 2013. Edição do Kindle.
- BRASIL. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio, ministério da educação**, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 20 dez. 2021.
- 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 n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5154_04.pdf. Acesso em: 5 abr. 2022.
- BRASIL. **Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>. Acesso em: 13 out. 2023.
- 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 4 abr. 2022.
- BRASIL. **Lei n. 11.091, de 12 de janeiro de 2005**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11091.htm. Acesso em: 4 abr. 2022.
- CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.

Clavatta, Maria. **A historiografia em trabalho-educação**: como se escreve a história da educação profissional. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB n. 39/2004**.

Aplicação do Decreto n. 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf. Acesso em: 5 abr. 2022.

Demó, Pedro. **A pobreza política**: a pobreza mais intensa da pobreza brasileira. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2006.

Deslandes, Suely Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. *In*: Minayo, Maria Cecília (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 31-56.

Duarte, Amanda Machado dos Santos *et al.* **Serviço Social e Educação profissional e Tecnológica**. São Paulo: Cortez, 2019.

Engels, Friederich. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem (1876). **Revista Trabalho Necessário**, [s.l.], v. 4, n. 4, 2006.

Faleiros, Vicente de Paula. **O saber profissional e o poder institucional**. São Paulo: Cortez, 1986.

Ferreira, L. S., Fiorin, B. P. A., Amaral, C. L. C., Maraschin, M. S. Grupos de interlocução como técnica de produção e sistematização na pesquisa em educação. *Revista Diálogo Educacional*, 14, 191-209, 2014.

Ferreira, L.S.; Cezar, Taise Tadielo; Machado, Celia Tanajura. Grupo de interlocução na pesquisa em educação: produção, análise e sistematização dos dados. *Pró-Posições*; Campinas, SP V. 31, 2020 p.1-23

Ferreira, Liliãna Soares. O trabalho dos professores na escola: quando o tempo se trai. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 206-222, ago. 2010.

Ferreira, José Wesley. **Questão social**: apreensão e intervenção no trabalho dos assistentes sociais. 2008. 136p. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

Freire, Paulo. **Educação como prática libertadora**. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

Fiorin, Bruna Pereira Alves. **Trabalho e Pedagogia**: considerações a partir dos discursos de pedagogas na escola. 2012. 100p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012. Disponível em:

<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/6991/FIORIN%2c%20BRUNA%20PEREIRA%20ALVES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 1º abr. 2021.

Fraga, Cristina Kologesi. A atitude investigativa no trabalho do assistente social. **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n 101, p.40-64, jan.-mar. 2010.

Frigotto, Gaudêncio; Clavatta, Maria; Ramos, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controverso. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 26, n. 92, 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/ynppThv4sMqrxDRg8XLxjqv/?lang=pt#>. Acesso em: 10 mar. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. n. (org.). **Ensino Médio Integrado: Conceção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Rio de Janeiro, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. *In*: FAZENDA, Ivani. (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 75-130.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 1997.

GUIMARÃES, Fabiana Aguiar de Oliveira. **Rede Social e suas Contradições: Espaço de Disputa Ideo-Política**. 2007. 156p. Tese (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GOERCK, Caroline. **Programa de Economia Solidária em Desenvolvimento: Sua contribuição para a viabilidade das experiências coletivas de Geração de Trabalho e Renda no Rio Grande Do Sul**. Tese (Doutorado). Porto Alegre, PUCRS, 2009, p. 407

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Prévia da população calculada com base nos resultados do Censo Demográfico 2022 até 25 de dezembro de 2022**. [2022]. Disponível em:

https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2022/Previa_da_Populacao/POP_2022_Municipios.pdf Acesso em: 16 mar. 2023.

IFC – INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Resolução n. 15/2021**. Institui a regulamentação para o Atendimento Educacional Especializado do Instituto Federal. Disponível em: <https://estudante.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/44/2022/10/4361e74ba6f29ff2df9cdc4b19278f5cfd9751edbdd40ca3af8952009d3261211619828303193521077669517234128.pdf>. Acesso em: 1º nov. 2023.

IFC – INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Ensino médio integrado no IFC: estudos e reflexões**. Instituto Federal Catarinense-Blumenau: editora IFC/2017. disponível em <https://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Ensino-M%C3%A9dio-Integrado-no-IFC-1.pdf> Acesso em: 10 abr. 2022.

IFC – INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Histórico**. 2022. Disponível em: <http://sombrio.ifc.edu.br/historico/>. Acesso em: 3 abr. 2022.

IFC – INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. Conselho Superior. **Resolução n. 16, de 1º de abril de 2019**. Aprova as Diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do IFC. Blumenau: IFC, 2019a. Disponível em: <https://ifc.edu.br/wpcontent/uploads/2017/09/Resolu%c3%a7%c3%a3o-16.2019-Diretrizes.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2021.

IFC – INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2019- 2023)**. Blumenau: 2019b. Disponível em:

https://consuper.ifc.edu.br/wpcontent/uploads/sites/14/2019/01/PDI_2019-2023_VERSO_FINAL_07.06.2019_-_ps_Consuper.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

IFC – INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Resolução n. 5/2019**. Regulamenta o Programa de Auxílios Estudantis do Instituto Federal Catarinense. 2019b. Disponível em [/https://estudante.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/44/2022/10/Resolucao-5.2019-PAE.pdf](https://estudante.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/44/2022/10/Resolucao-5.2019-PAE.pdf) Acessado 14 de out 2023.

IFC – INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Resolução n. 33/2019**. Dispõe sobre a Política de Inclusão e Diversidade do Instituto Federal Catarinense (IFC). 2019c. Disponível em: https://estudante.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/44/2022/10/RESOLUCAO_33_2019_CONSUPER8204637853010526291-1.pdf. Acesso em: 1º nov. 2023.

IFC – INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Projeto Pedagógico de Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (PPCTM), Curso Técnico de Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio**. 2020a. Disponível em: https://internet.sombrio.ifc.edu.br/wp-content/blogs.dir/9/files/sites/88/2023/01/PPC_Informtica_para_Internet_-_Sombrio.pdf. Acesso em: 23, out. 2023.

IFC – INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Resolução n. 20/2022**. Dispõe sobre a Regulamentação dos Núcleos Pedagógicos – NUPEs do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – IFC. 2022. Disponível em: <https://estudante.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/44/2022/10/Resolucao-no-020-Consuper2022.pdf>. Acesso em: 1º nov. 2023.

IFC – INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Projeto Pedagógico de Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (PPCTM), Curso Técnico de Hospedagem Integrado ao Ensino Médio**, 2020b. Disponível em: <https://hospedagem.sombrio.ifc.edu.br/wp-content/blogs.dir/9/files/sites/89/2023/01/PPC-2020-HOSPEDAGEM-2020-ATUALIZADO.pdf>. Acesso em: 23 out. 2023.

IFC – INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Sobre o IFC**. 2023a. Disponível em: <https://ifc.edu.br/institucional/>. Acesso em: 22 out. 2023.

IFC – INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Censo Interno**, 2023b. Disponível em: <https://public.tableau.com/app/profile/pesquisa.institucional.do.ifc/viz/CensoInterno-InstitutoFederalCatarinense/CensoInterno>. Acesso em: 22 out. 2023.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIMA, M.; MACIEL, S. L.; PAZOLINI, M. Políticas de Estado Vs. Políticas de Governo. RTPS Rev. **Trabalho, Política e Sociedade**, [s.l.], v. IV, n. 6, p. 69-84, jan.-jun. 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/issue/view/95/CPT>. Acesso em: 3 mar. 2023.

MACIAS-CHAPULA, Cesar A. O papel da informetria e da cienciometria e sua perspectiva nacional e internacional. **Ciência da Informação**, [s.l.], v. 27, n. 2, 1988. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/rz3RTKWZpCxVB865BQRvtmh/?lang=pt#>. Acesso em: 10 jan. 2023.

- MACHADO, Ilma Ferreira; SILVA, Rose Márcia da; SOUZA, Maria de Lourdes Jorge de. Avaliação de Aprendizagem nos Contornos do Currículo Integrado no Ensino Médio. **Cadernos CEDES**, [s.l.], v. 36, n. 99, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/QpfvxFsPJgZ93xKngG9MPHv/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**: atores e cenários ao longo da história. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.
- MARASCHIN, Mariglei Severo. **Dialética das Disputas**: trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora? 2015. 316p. Tese (Doutorado) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.
- MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro; WALHER, Maicon Lucas Santos. Educação Crítica, possibilidade na era do capital e o projeto ético político profissional do Serviço Social. In: MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro; FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de (org.). **A permanência estudantil na educação em tempos neoliberais e as estratégias de resistências**. 1. ed. Aracaju, SE: Criação Editora, 2021. p. 317-320.
- MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. O rebatimento das expressões da questão social no cotidiano escolar e a contribuição do serviço social. In: DAVID, CM., *et al.* **Desafios contemporâneos da educação** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 217-236.
- MARX, Karl, **O capital**: crítica e economia política. 12. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1988. Livro 1, v. 1, capítulo V.
- MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/outubro/governo-vai-enviar-pl-ao-congresso-para-alterar-o-ensino-medio>. Acesso em: 22 out. 2023.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MINUZZI, Evelize Dorneles; COUTINHO, Renato Xavier. Produção de Conhecimento sobre Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: um panorama cienciométrico. **Educação em Revista**, [s.l.], v. 36, 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/qDXqpZdDWcLbNMtRSDLfwSz/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- MORAES, Caroline Aparecida Sampaio Guimarães de *et al.* A integração disciplinar na concepção dos discentes do ensino médio integrado. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 26, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Jj3Tzxy3pVCZkQjCCfBqcyjL/?lang=pt#>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- MOURA, Dante Henrique. A Organização Curricular do Ensino Médio Integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Revista LABOR**, [s.l.], n. 7, v. 1, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/23326/1/2012_art_drmoura.pdf. Acesso em: 13 ago. 2023.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 39, n. 3, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/c5JHHJqdxYtnwWvnGfdkztG/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 10 mar. 2022.

MOURA, Dante Henrique; LIMA, Domingos Leite; SILVA, Monica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 20, n. 63, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XBLGNctcD9CvkMMxfq8NyQy/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 10 mar. 2022.

NASCIMENTO, Matheus Monteiro; CAVALCANTI, Cláudio; OSTERMANN, Fernanda. Dez anos de instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: o papel social dos institutos federais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [on-line], v. 101, n. 257, 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/j66w94G68d56Z3CQhv5vCzG/?lang=pt#>. Acesso em: 10 mar. 2022.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 20, n. 60, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QcVnGf8d3CKnYspwdWMX97H/?lang=pt#>. Acesso em: 10 mar. 2022.

OLIVEIRA, Ramon de. Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do financiamento público da educação. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 35, n. 1, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/y7pNC6LmrqbCm9cSx8mvCpn/?lang=pt#>. Acesso em: 10 mar. 2022.

OLIVEIRA, Maria Carlete Neto de; LIMA, João Francisco Lopes de. A História da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: a democratização do acesso e as perspectivas de formação. In: FERREIRA, Liliana Soares *et al.* **Trabalho Pedagógico na educação profissional e tecnológica em diferentes contextos: desafios e reflexões**. Curitiba: CRV, 2022. p. 201-219

PACHECO, Eliezer. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

PAIXÃO, Alessandro Eziquiel da. **A Lei n. 13.415/2017 e a Educação Profissional: uma análise dos caminhos da reforma nos Institutos Federais**. 2023. 235p. Tese (Doutorado) – Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023. Disponível em: <file:///C:/Users/vaesp/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/R%20-%20T%20-%20ALESSANDRO%20EZIQUIEL%20DA%20PAIXAO.pdf>. Acesso em: 29 out. 2023.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA. **Site Oficial**. 2022. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiZDhkNGNiYzgtMjQ0My00OGVILWJjNzYtZWQwYjI2OThhYWM1IiwidCI6IjI0NjgyMzU5LWQxMjgtNGVhYi1iYjU4LTgyYjJhMTUzNDhmZiJ9>. Acesso em 16 nov. 2023.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA. **Indicadores de Gestão: dados gerais**. 2023. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiZDhkNGNiYzgtMjQ0My00OGVILWJjNzYtZWQwYjI2OThhYWM1IiwidCI6IjI0NjgyMzU5LWQxMjgtNGVhYi1iYjU4LTgyYjJhMTUzNDhmZiJ9>

QwYjI2OThhYWM1liwidCI6lJlINjgyMzU5LWQxMjgtNGVki1iYjU4LTgyYjJhMTUzND BmZiJ9. Acesso em: 17 mar. 2023.

POSSOMAI, Tamiris. **Diretrizes para o ensino médio integrado do/no Instituto Federal Catarinense**: o percurso de construção e implementação, as potencialidades e os desafios. 2021. 190p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto Federal Catarinense, Camboriú, SC, 2021. Disponível em: https://pergamumweb.ifc.edu.br/pergamumweb_ifc/vinculos/00001a/00001a7f.pdf. Acesso em: 4 fev. 2023.

PRATES, Jane Cruz; REIS, Carlos Nelson dos. Metodologia da Pesquisa para População de Rua. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 64, Cortez, 2000.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SOMBRIO. **Economia**. 2023a. Disponível em: <https://www.sombrio.sc.gov.br/economia-2/> Acesso em: 16 mar. 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SOMBRIO. **História**. 2023b. Disponível em: <https://www.sombrio.sc.gov.br/historia/> Acesso em: 16 mar. 2023.

PEDERSEN, Jaina Raqueli. **Abuso Sexual Intrafamiliar**: do silêncio ao seu enfrentamento. 2010. 136p. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. *In*: MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 43-80.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 32, n. 116, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NrgqwnZ4vG6DP8p5ZYGn4Sm/?lang=pt#>. Acesso em: 10 mar. 2022.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contrarreforma do Ensino Médio do golpe de Estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 70, p. 30-48, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207/15754>. Acesso em: 22 out. 2023.

RICHARDSON, Roberto Jarry *et al.* **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

RUA, Maria das Graças. **Políticas públicas**. 3. ed. rev. atua. Florianópolis; Brasília, DF: Departamento de Ciências da Administração, UFSC; Capes, UAB, 2014.

SANTOS, Fernanda Pereira; NUNES, Célia Maria Fernandes; VIANA, Marger da Conceição Ventura. A Busca de um Currículo Interdisciplinar e Contextualizado para Ensino Técnico Integrado ao Médio. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, [s.l.], v. 31, n. 57, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/6MmqbCYpwYF3fwvS6HQQGmwS/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 10 mar. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnicia. **Trabalho, Educação e Saúde**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 12, n. 34, p. 152-180, jan.-abr. 2007.

SILVA, Katharine Ninive Pinto; RAMOS, Marise. O Ensino Médio Integrado No Contexto Da Avaliação Por Resultados. **Educação & Sociedade**, [on-line], v. 39, n. 144, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/mMBRdc48cqBFxSCJjzLSPb/abstract/?lang=pt#>
Acesso em: 10 mar. 2022.

TOMINAGA, Mirta Rie de Oliveira; CARMO, Jefferson Carriello do. Formação profissional de nível médio: o ensino médio integrado no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. **Interações**, Campo Grande, v. 16, n. 1, 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/inter/a/QsKsQMrv5ynM5Xqtyj5BTLM/abstract/?lang=pt#>
Acesso em: 10 mar. 2022.

VIEIRA PINTO, A. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. v. 1, 1.328p.

WINTER, Shirley Bernardes. **A Política de EJA EPT no CTISM: um estudo sobre as transformações vivenciadas na e para além da pandemia**. 2021. 139p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2021. Disponível em:

https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/23549/DIS_PPGEPT_2021_WINTER_SHIRLEY.pdf?sequence=. Acesso em: 1º abr. 2021.

APÊNDICE A – QUADRO DE PRODUÇÕES ANTERIORES SOBRE ENSINO MÉDIO INTEGRADO

	Título	Palavras-chave	Ano de publicação	Autor
1	A integração disciplinar na concepção dos discentes do ensino médio integrado	educação profissional e tecnológica; ensino médio; institutos federais; práticas pedagógicas; pedagogia histórico-crítica	2021	Caroline Aparecida Sampaio Guimarães de Moraes Maria Denise Bortolinill Roselene Ferreira Oliveira Odair Diemer
2	Dez anos de instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: o papel social dos institutos federais	Centro integrado de ensino; Enem; políticas públicas	2020	Matheus Monteiro Nascimento Cláudio José de Holanda Cavalcanti Fernanda Ostermann
3	Produção de conhecimento sobre ensino médio integrado à educação profissional: um panorama cienciométrico	Ensino Médio Integrado; Cienciométrica; Institutos Federais de Educação; Ciência e Tecnologia	2020	Evelize Dorneles Minuzzi Renato Xavier Coutinho
4	O ensino médio integrado no contexto da avaliação por resultado	Ensino médio integrado; Avaliação por resultados; Ensino médio; Educação profissional	2018	Katharine Ninive Pinto Silva Marise Ramos
5	A Busca de um Currículo Interdisciplinar e Contextualizado para Ensino Técnico Integrado ao Médio	Contextualização; Interdisciplinaridade; Ensino Integrado; Instituto Federal de Educação; Currículo	2017	Fernanda Pereira Santos Célia Maria Fernandes Nunes Marger da Conceição Ventura Viana
6	Avaliação de aprendizagem nos contornos do currículo integrado no ensino médio	Avaliação; Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio; Currículo integrado	2016	Ilma Ferreira Machado Rose Márcia da Silva Maria de Lourdes Jorge de Souza
7	Politecnia e formação integrada: confrontos	ensino médio; formação humana	2015	Dante Henrique Moura

	Título	Palavras-chave	Ano de publicação	Autor
	conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira	integral; politecnia; ensino médio integrado		Domingos Leite Lima Filho Monica Ribeiro Silva
8	Formação profissional de nível médio: o ensino médio integrado no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul	Ensino Médio Integrado; Instituto Federal de Mato Grosso do Sul; Pronatec	2015	Mirta Rie de Oliveira Tominaga Jefferson Carriello de Carmo
9	Ensino médio: unitário ou multiforme	ensino médio; escola unitária; ensino integrado; dialética; Antonio Gramsci	2015	Paolo Nossela
10	Ensino Médio Integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?	Ensino médio integrado; Formação humana integral; Politecnia; Omnilateralidade	2013	Dante Henrique Moura
11	O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas	Ensino médio; Ensino médio integrado; Currículo do ensino médio; Currículo integrado	2011	Marise Ramos
12	Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do financiamento público da educação	ensino Médio Integrado; Financiamento da Educação; Ensino Técnico	2009	Ramon de Oliveira
13	A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido.	Educação profissional; Ensino técnico; Educação integrada; Currículo integrado; Certificação	2005	Gaudêncio Frigotto Maria Ciavatta Marise Ramos

**APÊNDICE B – CRONOLOGIA DE LEGISLAÇÕES DA EPT E EMI:
ELABORAÇÃO AUTORA⁴²**

ANO	REPÚBLICA VELHA (1889-1930)
1909	Afonso Pena e Nilo Peçanha: Escolas de Aprendizizes Artífices; a gênese da rede federal com Decreto n. 7.566/1909 ao criar as Escolas de Aprendizizes de Artífices.
1927	O Congresso Nacional, no governo de Washington Luís, estabelece a obrigatoriedade da EPT no ensino primário mediante o Decreto n. 5.241, de 27 de agosto de 1927.
	ESTADO NOVO (1930-1946)
1930	Decreto n. 19.402, de 14 de novembro de 1930. Cria uma Secretária de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública.
1931	Decreto n. 19.850/1931 Criação do Conselho Nacional; Decreto n. 20.158/1931 Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências.
1937	Escolas de aprendizes artífices tornam-se liceus, destinadas ao ensino profissional, pela Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937. Estabelece na Constituição que é dever do Estado caso não haja vagas em instituições particulares. Também, definiu que as indústrias e os sindicatos econômicos deveriam criar escolas de aprendizes na esfera da sua especialidade.
1942	Decreto n. 4.073/ 1942. Lei orgânica do ensino industrial. Decreto n. 4.048/1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Decreto n. 4.127/1942 estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial.
1946	Lei n. 8.621/1946. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências (SENAC).
	ESTADO POPULISTA (1946-1964)
1950	Lei 1.076/1950 Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências.
1959	Lei n. 3.552/1959 Institui escolas técnicas federais como autarquias.
1961	Lei n. 4.024/1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).
	DITADURA MILITAR (1964-1985)
1971	Lei n. 5.692/71 o ensino de segundo grau (atual ensino médio) promulga que o estudante deve concluí-lo apto de uma habilitação profissional técnica
1982	Lei n. 7.044/82 retira a obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de

⁴² Quadro desenvolvido a partir das informações contidas no Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/68731-historico-da-educacao-profissional-e-tecnologica-no-brasil>. Acesso em: 30 mar. 2023.

	segundo grau (atual ensino médio).
GOVERNOS FHC (1994-2002)	
1994	Lei n. 8.948/ 1994 mudanças gradativa das escolas técnicas federais e das escolas agrícolas federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets).
1996	Lei n. 9.394/1996 Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).
1997	Decreto n. 2.208 /1997 separa a oferta de educação básica da educação profissional ao estabelecer as diretrizes para educação profissional.
GOVERNO LULA (2003-2011)	
2004	Decreto n. 5.154 / 2004 fortalece a EPT em articulação ao ensino médio e revoga o Decreto 2.280/1997.
2005	A Resolução CNE/CEB n. 1/2005 atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio.
2007	Documento Base da Educação Profissional técnica de nível médio integrado ao ensino médio.
2008	Lei n. 11.892/2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Lei 11.741/2008 introduziu alterações no Capítulo III do Título V e cria-se a Seção no Capítulo II, a seção IV-A, referente Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
GOVERNO DILMA (2012- 2016)	
2012	Resolução CNE/CEB n. 6/2012 estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
2014	Lei n. 13.005/2014, que aprovou o novo Plano Nacional de Educação.
GOVERNO TEMER	
2017	Lei n. 3.415/2017. Estabelece novas diretrizes no ensino médio. Nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

APÊNDICE C – FORMAS DE INTEGRAÇÃO E CARACTERÍSTICAS

Formas de integrações	Características
Multidisciplinaridade	Comunicação entre as diversas disciplinas. Trata-se de uma redução mínima de integração por meio de justaposição de diferentes matérias oferecidas simultaneamente, com a intenção de esclarecer alguns dos seus elementos comuns.
Pluridisciplinaridade	Justaposição de disciplinas do mesmo setor de conhecimento, visando melhorar as relações entre as disciplinas, trocando de informações, de conhecimentos. Um elemento positivo é o que produz um plano de igual entre as disciplinas.
Disciplinaridade cruzada	Trata-se de uma forma que uma das disciplinas dominará as outras. A matéria mais importante determinará o que as demais disciplinas deverão assumir.
Interdisciplinaridade	Reúne estudos complementares em um contexto de estudo âmbito mais coletivo, no qual cada uma das disciplinas passam a depender umas das outras. Com relações estabelecidas, que resultará na intercomunicação de conceitos e de terminologias fundamentais, organizados em torno de unidades mais globais, de estruturas conceituais e metodológicas compartilhadas por várias disciplinas.
Transdisciplinaridade	O nível superior de interdisciplinaridade, coordenação, inter-relação, intercomunicação, no qual desaparecem os limites entre as diversas disciplinas e constitui-se um sistema total. A integração ocorre dentro de um sistema onicompreensivo, de unificação epistemológica e cultural.
Integração correlacionando diversas disciplinas	Integração que ocorre para a compreensão de um determinado conteúdo que é necessário dominar conceitos de outra disciplina. Estabelece uma coordenação entre ambas para superar os obstáculos de aprendizagem.
Integração através de temas, tópicos ou ideias	É o atravessamento das áreas por meio de um interesse comum de diversas áreas ou disciplinas que possuem o mesmo peso e se subordinam ao tema ou tópico promovendo a integração, facilitando a compreensão dos estudantes.
Integração em torno de uma questão da vida prática e diária	Abordagens de conceitos de diferentes disciplinas que contribuirão a reflexão em torno de problemas da vida cotidiana que requerem conhecimentos, destrezas, procedimentos que não podem ser localizados no âmbito de uma única disciplina. Os conteúdos são apresentados de maneira disciplinar, mas estruturados a partir de problemas sociais e práticos transversais, para facilitar o

Formas de integrações	Características
	seu entendimento.
Integração a partir de temas e pesquisa decididos pelos estudantes	Forma de organizar o processo de ensino mediante atividades que promovam a aprendizagem dos estudantes com relações com questões e problemas que eles consideram importantes.
Integração por meio de conceitos	Escolhem-se conceitos com potencialidades para facilitar a integração tendo em vista sua relevância para as diversas disciplinas, a partir dos quais explora-se as correlações que lhe dão sentido.
Integração a partir da organização do trabalho em períodos históricos e/ou espaços geográficos:	Dá-se por unidades didáticas através de períodos históricos e/ou espaços geográficos, constituindo-se em núcleos unificadores de conteúdos e procedimentos situados em distintas disciplinas.
Integração do processo de ensino com base em instituições e grupos humanos	Organização do ensino que tem como ponto de partida a utilização de instituições e grupos humanos como veiculadoras de conhecimentos pertencentes a várias disciplinas. Tomar-se como objeto de estudo os povos de etnias diferentes, compreensão de diversas instituições.
Integração por meio de descobertas e invenções	Integração, de descobertas e invenções e tecnologias que passaram a ser eixo para pesquisa, a realidade e o legado cultural que a humanidade acumulou e continua acumulando.
Integração a partir da organização do trabalho por meio das áreas do conhecimento	modalidade de integração pela qual se realiza a estruturação curricular agrupando-se aquelas disciplinas que apresentam semelhanças importantes de conteúdos, estruturas conceituais, procedimentos e ou metodologias de pesquisa .

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS SERVIDORES

A política de Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Catarinense/Câmpus Avançado Sombrio: transformações e potencialidades.

Olá,

Esta pesquisa tem a finalidade de produzir dados para minha pesquisa de mestrado intitulada A política de Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Catarinense/Campus Avançado Sombrio: transformações e potencialidades. A pesquisa tem como objetivo geral analisar quais as transformações e potencialidades do Ensino Médio Integrado no Campus Avançado Sombrio, do Instituto Federal Catarinense a partir da implementação da política de Ensino Médio Integrado.

1. Título do estudo: A política de Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Catarinense/Campus Avançado Sombrio: transformações e potencialidades

Pesquisador responsável: Mariglei Severo Maraschin e Vanessa Dias Espindola

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/ Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Acadêmico

Telefone e endereço postal completo: Av. Roraima, 1000, Centro de Educação, prédio 16, sala 3170, Bairro Camobi, CEP: 97105-900, Telefone: (55) 3220- 8023

Email: ppgeducacao@ufsm.br - Santa Maria - RS. Local da coleta de dados: Instituto Federal Catarinense/Campus Avançado Sombrio

Eu, Vanessa Dias Espindola, mestranda do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a qual estou realizando uma pesquisa intitulada “A política de Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Catarinense/Campus Avançado Sombrio: transformações e potencialidades”, sob a orientação da Professora Dra. Mariglei Severo Maraschin, convido-o a participar como voluntário deste estudo. Por meio desta pesquisa tem-se o objetivo analisar quais as transformações e potencialidades do Ensino Médio Integrado no Campus Avançado Sombrio, do Instituto Federal Catarinense a partir da implementação da política de Ensino Médio pela perspectiva dos servidores lotados no campus e dos estudantes dos 3º anos dos cursos do Ensino Médio Integrado. Sua participação constará na produção de dados por meio de um Questionário, a aplicação desses instrumentos se dará por meio online, via Google Forms, a partir de junho de 2023. Sua participação constará no registro das respostas online, que ficarão gravadas e armazenadas em um arquivo no qual será feito download das respostas e excluído da “nuvem”. Venho por meio desta, solicitar a autorização para transcrever, armazenar e utilizar os registros dos questionários. As informações e dados produzidos pela pesquisa estarão disponíveis em arquivo (físico ou digital) sob guarda do pesquisador responsável por um período de 5 anos após o término da pesquisa. Sendo sua participação voluntária, você não receberá benefício financeiro. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar o 22/11/2023, 18:02 A política de Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Catarinense/Campus Avançado Sombrio: transformações e potencialidades.

Sua recusa não trará nenhum prejuízo em relação a pesquisadora ou à instituição (UFSM). A participação neste projeto pode envolver riscos mínimos, tais como cansaço ou constrangimento ao responder o questionário. Por ser uma pesquisa que ocorrerá em ambiente virtual há risco de segurança de informações diante disto as pesquisadoras irão solicitar as autorizações de forma física e as respostas serão excluídas da “nuvem” após a realização do download das respostas. Ressalta-se que há questões de segurança no ambiente virtual que vão além dos procedimentos de sigilo e segurança que as pesquisadoras estão garantindo. Os benefícios que esperamos como estudo são a obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos proporcionando maiores informações e discussões que podem trazer para a política de Ensino Médio Integrado. Bem como ser uma referência para planejamento e organização em aspectos relacionados ao Ensino Médio Integrado na

instituição. Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão. Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa. As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo nominal sobre sua participação. Após a leitura deste documento, e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso

- () Concordância em participar da pesquisa
 () Não quer participar da pesquisa.
 consentimento.

Caracterização

2. Você é:

- () Docente
 () Técnico

Qual área/setor: _____

3. A quanto tempo trabalha no campus?

- () menos de 6 anos;
 () entre 6 e 9 anos;
 () entre 9 e 12anos;
 () mais que 12 anos;

Educação Profissional

4. você já teve experiências anteriores com a educação profissional e ou/ técnico?

- () Sim, em outra instituição. Qual? _____
 () Não

5. Como foi sua experiência na educação profissional e/ou técnica?

6. Quais as principais diferenças de trabalho observadas na Instituição anterior a Educação Profissional com a oferta do EMI no campus?

7. Quais as principais semelhanças de trabalho observadas na Instituição anterior a Educação Profissional com a oferta do EMI no campus?

8. Você trabalhou no campus Santa Rosa do Sul no período anterior à instituição dos IFs em 2008?

- () Sim
 () Não

9. Se sim, quanto tempo você trabalhou no campus em Santa Rosa antes de se tornar IF em 2008?

- () menos de 6 anos
 () entre 6 e 9 anos
 () entre 9 e 12 anos
 () mais de 12 anos

10. Em suas palavras, como foi a transição Escola Agrícola, Cefet para IFC?

11. No que diz respeito à criação do campus Sombrio e sua história, como você a vivenciou?
12. Quais foram as principais diferenças de trabalho na Agrotécnica de Santa Rosa com a implementação da política do EMI ofertada pelos IFs?
13. Quais foram as principais semelhanças de trabalho na Agrotécnica de Santa Rosa com a implementação da política do EMI ofertada pelos IFs?

EMI

14. Você tinha conhecimento da formação integral proposta pelo EMI antes de ser promovida pelos IFC?

- () Sim
() Não

15. O que você compreende como EMI?

16. Quais os pontos positivos da formação integrada proposta pelo EMI no Campus Avançado Sombrio/ IFC?

17. Quais os pontos negativos da formação integrada proposta pelo EMI no Campus avançado Sombrio/ IFC?

18. Qual sua opinião sobre o Ensino Médio Integrado no Campus IFC?

- () Não há relação entre as áreas e componentes curriculares
() Há pouca relação entre as áreas e componentes curriculares
() Há relações entre as áreas e componentes curriculares

19. Você já realizou alguma atividade interdisciplinar?

- () Sim
() Não

20. Como foi sua experiência com a atividade interdisciplinar? Com quais componentes trabalhou?

21. Escolha as opções abaixo que você identifica como sendo POTENCIALIDADES do EMI a partir das suas vivências enquanto profissional de educação. Você pode assinalar mais de uma alternativa.

- Oportunidade de concluir o Ensino Médio com uma formação profissional
- Programas de Permanência e Assistência Estudantil
- Atividades extraclasse (saídas de campos, visitas orientadas, etc.)
- Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
- Possibilidade de vivenciar núcleos de Estudo e Pesquisa
- Apresentação de trabalhos em eventos científicos
- Possibilidade de participar de projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão
- Transformação na vida profissional pelo ingresso no mundo do trabalho
- Ingresso no Ensino Superior (entende-se por: graduação, tecnólogo, etc.)
- Acesso à Educação pública, gratuita e de qualidade
- Promoção de espaços de formação que valorize todos os tipos de saberes
- A infraestrutura da instituição
- A formação/titulação dos(as) professores(as) - mestres(as) e doutores(as)
- Oportunidade de participar de projetos de artes e cultura
- Acesso a infraestrutura de tecnologias
- Acesso a laboratórios equipados e modernos
- Acesso a todas as possibilidades do campus
- Apoio Pedagógico/AEE
- Equipe multiprofissional (Assistente social, Psicóloga, Pedagoga, Técnica em Enfermagem)

Outro: _____

Caso tenha alguma experiência transformadora vivenciada enquanto docente/técnico, que considere relevante, utilize o espaço abaixo para compartilhá-la.

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Firefox

<https://sig.ifc.edu.br/sipac/protocolo/documento/docu...>


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE
SOMBRIO - DIREÇÃO GERAL

AUTORIZAÇÃO Nº 1 / 2023 - DG/CAS (11.01.17.01)

Nº do Protocolo: 23354.001892/2023-56

Sombrio-SC, 05 de maio de 2023.

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, **Victor Martins de Sousa**, abaixo assinado, responsável pelo Campus Avançado Sombrio do Instituto Federal Catarinense autorizo a realização do estudo '**A política de Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Catarinense/Campus Avançado Sombrio: transformações e potencialidades**', a ser conduzido pelos pesquisadores **Vanessa Dias Espindola e Mariglei Severo Maraschin**.

Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.
Sombrio/SC, 05 de maio de 2023

(Assinado digitalmente em 05/05/2023 11:19)

VICTOR MARTINS DE SOUSA
DIRETOR GERAL - TITULAR
DG/CAS (11.01.17.01)
Matrícula: 1999717

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **1**, ano: **2023**, tipo: **AUTORIZAÇÃO**, data de emissão: **05/05/2023** e o código de verificação: **dd17f7f152**

Victor Martins de Sousa
Diretor IFC
Campus Avançado Sombrio
Port. Nº133 de 31/05/2022 DOU 01/06/2022



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE
SOMBRIO - DIREÇÃO GERAL

AUTORIZAÇÃO Nº 1 / 2023 - DG/CAS (11.01.17.01)

Nº do Protocolo: 23354.001892/2023-56

Sombrio-SC, 05 de maio de 2023.

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, **Victor Martins de Sousa**, abaixo assinado, responsável pelo Campus Avançado Sombrio do Instituto Federal Catarinense autorizo a realização do estudo '**A política de Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Catarinense/Campus Avançado Sombrio: transformações e potencialidades**', a ser conduzido pelos pesquisadores **Vanessa Dias Espindola e Mariglei Severo Maraschin**.

Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Sombrio/SC, 05 de maio de 2023

(Assinado digitalmente em 05/05/2023 11:19)
VICTOR MARTINS DE SOUSA
DIRETOR GERAL - TITULAR
DG/CAS (11.01.17.01)
Matrícula: 1999717

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **1**, ano: **2023**, tipo: **AUTORIZAÇÃO**, data de emissão: **05/05/2023** e o código de verificação: **dd17f7f152**