



Ensino médio integrado: reflexões sobre concepções e perspectivas de seus docentes

Ana Kelly Arantes^{1*}, Sandra Soares Della Fonte² e Denilson Junio Marques Soares³

¹Instituto Federal de Minas Gerais, Formiga, Minas Gerais, Brasil. ²Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil. ³Instituto Federal de Minas Gerais, Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: ana.arantes@ifmg.edu.br

RESUMO. A pesquisa investiga as concepções de ensino médio integrado (EMI) pelos docentes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, destacando as suas vinculações teórico-pedagógicas. O estudo, de corte transversal e natureza descritiva, utilizou um questionário eletrônico aplicado a 1077 docentes em atividade, distribuídos entre os 38 Institutos Federais do país. Os dados indicam que, em termos teóricos, os docentes possuem um alinhamento não-crítico, posição relativizada quando definiram o EMI. Neste caso, as respostas tendem a um campo mais aberto de controvérsias e disputas sociais, evidenciando a tensão entre abordagens críticas, voltadas para a emancipação social, e perspectivas convergentes ao mercado. Também se constatou que, com intensidades diferenciadas, os docentes dos IFs tendem a valorizar aspectos pontuais que compõem o EMI, mas, de modo algum, representam a totalidade da proposta. Caso seja problematizada, essa limitação pode se transformar em ponto de partida para a efetivação de práticas pedagógicas de um EMI visto como travessia rumo à superação do capital e da dualidade entre uma escola para fazer e outra para pensar.

Palavras chave: educação; ensino médio integrado; docentes.

Integrated secondary education: reflections on conceptions and perspectives of its teachers

ABSTRACT. This research investigates the conceptions of Integrated Secondary Education (ISE) held by teachers from the Federal Institutes of Education, Science, and Technology in Brazil, highlighting their theoretical and pedagogical foundations. The study has a cross-sectional and descriptive design and employed an electronic questionnaire administered to 1,077 active teachers from all 38 Federal Institutes in the country. The data reveal that, at the theoretical level, teachers exhibit a non-critical alignment, a position that becomes more nuanced when they are asked to define ISE. In this context, responses tend to fall within a broader field of social disputes and controversies, exposing the tension between critical approaches aimed at social emancipation and perspectives aligned with the labor market. It was also found that, to varying degrees, teachers tend to value isolated elements that compose ISE, although these do not represent the proposal in its entirety. If problematized, such limitations can serve as a starting point for the development of pedagogical practices aligned with an ISE understood as a path toward overcoming capital and the duality between a school that prepares for doing and one that prepares for thinking.

Keywords: education; integrated secondary education; educators.

Educación Secundaria Integrada: reflexiones sobre concepciones y perspectivas de sus docentes

RESUMEN. La investigación analiza las concepciones sobre la Educación Secundaria Integrada (ESI) por parte de los docentes de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología de Brasil, con énfasis en sus fundamentos teórico-pedagógicos. El estudio, de corte transversal y naturaleza descriptiva, utilizó un cuestionario electrónico aplicado a 1.077 docentes en ejercicio, distribuidos en los 38 Institutos Federales del país. Los datos indican que, en términos teóricos, los docentes presentan un alineamiento no crítico, posición que se relativiza cuando se les solicita definir la ESI. En este caso, las respuestas tienden a situarse en un campo más amplio de controversias y disputas sociales, evidenciando la tensión entre enfoques críticos, orientados hacia la emancipación social, y perspectivas más cercanas al mercado laboral. También se constató que, con diferentes niveles de intensidad, los docentes tienden a valorar aspectos puntuales que conforman la ESI, aunque estos no representan la totalidad de la propuesta. Si se

problematizan, tales limitaciones pueden convertirse en un punto de partida para la implementación de prácticas pedagógicas que conciben la ESI como una travesía hacia la superación del capital y de la dualidad entre una escuela para hacer y otra para pensar.

Palavras chave: educación; educación secundaria integrada; docentes.

Received on October 9, 2024.

Accepted on April 15, 2025.

Published in November 27, 2025.

Introdução

Criados oficialmente pela Lei nº 11.892 (2008), os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) são, em parte, herdeiros de complexas experiências, desde as antigas Escolas de Aprendizes Artífices até as Escolas Agrotécnicas, Escolas Técnicas Federais e os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) (Cunha, 2000; Lima, 2004; Kunze, 2015; Conciani & Figueiredo, 2015). A esse legado, associou-se o amplo leque de oferta de educação superior, básica e profissional, fato que tem conferido aos IFs uma identidade peculiar e diversa. Assim, eles se apresentam como instituições pluricurriculares e multicampi que ofertam uma formação que vai do nível médio (integrado ao técnico, subsequente ou concomitante) até cursos de graduação e pós-graduação.

Sua lei de criação, porém, confere ênfase ao Ensino Médio Integrado (EMI), para o qual se deve destinar, no mínimo, 50% de suas vagas (Lei nº 11.892, 2008). Em termos meramente legislativos, o EMI pode ser caracterizado como forma que integra a educação profissional e o ensino médio regular, incluída na modalidade de ensino Educação Profissional e Tecnológica. Para além dessa caracterização legal, entendemos, em conformidade com Ramos (2008), que o EMI visa oferecer uma educação que conjugue uma formação humana ampla e a preparação para o mundo do trabalho para além do enfoque mercadológico (Warde, 1977; Frigotto et al., 2005); objetiva, assim, uma formação total ou omnilateral do sujeito, com evidente inspiração marxista (Marx, 1985a; Della Fonte, 2020).

Sob essa perspectiva, o EMI se orienta por preceitos articulados a um horizonte crítico e revolucionário. Ele se alimenta de certos marcos legais e institucionais progressistas no país, mas sua condição está sujeita a recuos e ameaças sociais e políticas de tal maneira que, mais que uma política de Estado, ele se apresenta como um campo de luta.

Compreendendo esse lugar relevante, tematizam-se, neste artigo, aspectos de uma pesquisa mais ampla relativa à concepção que os docentes atuantes nos Institutos Federais têm em relação ao EMI. Nesse debate, estamos longe de atribuir a esse docente o sucesso ou o fracasso do potencial crítico que pode assumir o EMI. Afinal, os docentes são um dos sujeitos constituintes dos IFs entre vários outros. A nosso ver, suas concepções sinalizam nortes teórico-políticos e práticos que alimentam e orientam seu trabalho educativo. Assim, pensar na docência na educação básica implica discuti-las na medida em que o que hoje constitui o EMI se deve à inter-relação de determinações históricas objetivas e subjetivas.

Como recorte dessa pesquisa maior, discute-se, neste artigo, a quais bases teóricas da educação os docentes pesquisados mais atrelam seu fazer profissional, sua compreensão de escola e sua caracterização de EMI. Essa abordagem justifica-se, pois essas concepções podem alimentar a práxis docente diante das políticas educacionais, na sua inserção no próprio Instituto e nos diversos projetos de formação dos estudantes do EMI.

O artigo está estruturado nos seguintes momentos: no primeiro, detalham-se os traços da pesquisa realizada, os procedimentos e instrumentos para obtenção dos dados, a caracterização da amostra, assim como nossa referência teórica básica; em seguida, apresentam-se e discutem-se os dados, começando pelas proximidades teórico-pedagógicas do professor e, depois, sua compreensão de EMI; por fim, sintetizamos algumas reflexões e desafios em nossas considerações finais.

Sobre a pesquisa mais ampla

A pesquisa guarda-chuva, cujos dados parciais são problematizados neste artigo, é um estudo de corte transversal, do tipo não experimental descritivo (Plano Clark & Ivankova, 2015), desenvolvido a partir da análise das respostas de docentes. Até o momento, existem 38 IFs no país, distribuídos em todos os estados, havendo casos de mais de um IF por federação, como ocorre com Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, entre outros¹.

¹ Para localização exata dos 38 IFs, consultar dados do Ministério da Educação (2024).

Ademais, como mencionado, os IFs são multicampi e se inserem dentro de uma rede, denominada Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que, além dos IFs, abarca a Universidade Federal do Paraná, o Cefet-RJ e o Cefet-MG, as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, além do Colégio Pedro II – de acordo com o Ministério da Educação (2024), tais instituições somam mais de 685 unidades/*campi*. Nesta investigação, nosso critério não foi representatividade por *campus*, mas por Instituto. Nesse sentido, alcançamos 1.077 professores docentes em efetivo exercício de todos os IFs existentes no país².

Foi usado um questionário que buscou captar as concepções e percepções sobre o EMI desses professores. Esse instrumento, que conta com 20 itens objetivos e 1 discursivo, foi desenvolvido e validado considerando seu conteúdo e sua estrutura interna. Sua organização deu-se em três eixos: perfil pessoal e profissional dos docentes; bases teóricas que embasam o fazer profissional de cada professor; e, por fim, questões sobre o EMI. Sua aplicação ocorreu de forma *online*, sendo os participantes recrutados por meio de adesão espontânea; logo, a amostra foi não randomizada. Isso levou ao fato de que, por mais que os 38 IFs estejam representados na investigação, a adesão voluntária por IF foi de quantitativo diferenciado.

Qual o perfil majoritário dos docentes dos IFs que responderam ao questionário proposto? Nossos respondentes são, em sua maioria, docentes homens, de 30 a 49 anos, dado que representam uma inversão do cenário nacional dos docentes de ensino médio cujo predomínio é de mulheres (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021). Eles são altamente qualificados. O percentual de docentes com o título de doutor ou que faz o curso de doutorado alcança 88,81%. Esse dado indica que discentes do EMI dos IFs têm acesso a um professor com altos níveis de escolaridade formal.

Contratados especialmente a partir dos anos finais da década de 2000, esses docentes são filhos das políticas de criação e regulamentação dos Institutos Federais. Eles acumulam uma experiência dentro da instituição, pois seu tempo de serviço está acima de nove anos, trabalhando no EMI com disciplinas nas áreas propedêuticas e técnicas.

Frigotto (2018) salienta o lugar da qualificação profissional no conjunto de várias medidas que conferem qualidade à educação ofertada pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, na qual se incluem os IFs:

No caso do corpo docente, é crucial o nível e a qualidade de sua formação, distribuição do seu tempo entre atividades em sala de aula e tempo de estudo, organização de materiais, orientação de projetos e monografias de final de curso, participação em reuniões, tempo para atualização (Frigotto, 2018, 144).

Considerando a complexidade dessas ações, os docentes dos IFs cumprem o papel de intelectuais, na medida em que se constituem como: “[...] indivíduo ou a organização social (sindicato, partido político, etc.) que se propõe a assumir inúmeras tarefas [...] sobretudo três com perfis dialeticamente articulados: as de cunho científico-filosófico, as educativo-culturais e as políticas” (Martins, 2011, p. 140).

Por sua vez, para Gramsci (2001, p. 19), “A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais dos diversos níveis”. Logo, o docente do IF é um intelectual *par excellence* formador de novos intelectuais. Essa ação está organicamente vinculada à dinâmica histórica, o que significa que a função intelectual não escapa de uma direção política, pois se desenvolve, de modo irremediável, na disputa pela hegemonia entre classes sociais.

Quando indagamos a esses docentes as bases teóricas de seu trabalho e sua concepção de EMI, buscamos captar possíveis indícios do horizonte político de sua atuação intelectual, isto é, o lugar social que ocupam na conjunção de forças sociais que asseguram o domínio econômico e ético-político.

Proximidades teórico-pedagógicas do professor

Os docentes participantes da pesquisa puderam escolher 3 alternativas entre as 19 afirmações que mais se alinhassem ou se aproximassem das referências teóricas de seu trabalho. Os resultados encontram-se na Figura 1.

As três principais alternativas priorizadas pelos docentes situam-se no vasto campo de teorizações não críticas. Detalhemos essa constatação.

Com 748 repetições, a afirmativa mais escolhida foi ‘A educação é o principal instrumento para melhorar a sociedade’. Em princípio, essa assertiva sinaliza a valorização da educação e seu suposto atributo de resolver problemas sociais. Essa é uma visão redentora da educação, muito característica, segundo Saviani (1999), de teorias educacionais não críticas. Ela recai na supervalorização abstrata da educação, ou seja, há um acento hiperbólico e ilusório no papel da escola como se ela tivesse um poder acima da sociedade que a produziu. Por

² Por se tratar de uma pesquisa que envolveu seres humanos, o projeto foi submetido à Plataforma Brasil para resguardo ético, sendo aprovado no dia 19/03/2021, sob o número a 42480821.2.0000.5542

mais relevante que seja em lutas pela transformação social, “[...] a educação formal não é força ideologicamente ‘primária’ que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical” (Mészáros, 2005, p. 45, grifo do autor).



Figura 1. Bases teóricas do trabalho docente.

Fonte: Os autores (2024).

Com 453 escolhas, a segunda opção mais selecionada pelos participantes afirma ser o estudante protagonista do processo educativo. Com a aprovação da Lei nº 13.415 (2017), sobre a reforma do ensino médio, esse discurso tem se disseminado bastante, ganhando eco na Base Nacional Comum Curricular de 2018 para o Ensino Médio quando se determina que a escola deve garantir “aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem” (Ministério da Educação, 2018, p. 463).

Apesar de parecer um discurso recente e inovador, essa alegação coloca-se no bojo de reações escolanovistas contra a centralidade do professor e seu papel de transmissor do acervo cultural em uma gradação lógica, característica da pedagogia tradicional. Um discurso de cunho mais tradicional parece estar bastante escoriado entre os docentes dos IFs. Como indica o Gráfico 1, entre as 19 opções, a junção entre boa educação e transmissão lógica e gradativa de conteúdos ocupa a décima em termos de preferência teóricas.

Assim, os docentes dos IFs parecem indicar uma recusa a esses traços mais tradicionais de educação ao atribuir a centralidade do processo educativo não ao professor, mas ao aluno. Esse deslocamento compõe um dos aspectos de contraste do escolanovismo em relação à pedagogia tradicional, como lembra Saviani (1999, p. 20-21):

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

Em contraponto à Escola Nova, uma concepção crítica de educação não atribui protagonismo a nenhum sujeito, pois entende que o trabalho educativo representa uma rede de vínculos. Nesse sentido, há uma inter-relação dos alunos entre si; dos alunos com os professores e todos os demais adultos que contribuem para o funcionamento da instituição escolar; dos alunos com o saber elaborado, “[...] aos quais os professores servem essencialmente de intermediários” (Snyders, 1996, p. 69). É nesse todo que a educação escolar ocorre.

A defesa do protagonismo do aluno pelos docentes dos IFs também pode se relacionar com a quarta alternativa mais escolhida: ‘relação dialógica e horizontal entre professor e estudante’ (com o registro de 338 indicações). Entretanto, a nosso ver, essas afirmações possuem caráter diferenciado: essa última, situada no campo crítico com inspiração em Paulo Freire, coloca em igualdade professor e aluno³, enquanto a outra nomeia o discente como sujeito primordial do processo educativo.

Para Gramsci (2001), apesar da aparência avançada das experiências calcadas na escola ativa e nesse destaque dos alunos, há aí um retrocesso por supor um espontaneísmo que põe em risco um projeto de formação das classes subalternas por desautorizar a condução intencional do trabalho educativo por parte do docente. Como explica Martins (2018, p. 1006, grifo do autor):

Exige-se, pois, autoridade do educador para intervir no processo de formação, instigando o aprendizado (com seminários, por exemplo) e almejando, ao partir do senso comum, alcançar a concepção filosófica (racionalização) necessária ao ser criativo, ativo e autônomo ético-politicamente, condições de superação da subalternidade. O viés metodológico da Escola Unitária prima por mais ‘dogmatismo’ e intervenção (imposição de disciplina moral e intelectual) no ponto de partida da formação (infância) e mais autonomia e espírito criativo na chegada (adulto), isto é, autodisciplina e liberdade [...].

A terceira afirmação mais escolhida pelos docentes – educação com a finalidade de desenvolvimento de habilidades e competências – também se situa no campo teórico não crítico da educação, em uma de suas versões mais contemporâneas. Ela tem dado o tom de várias normativas atuais, como a BNCC e a própria reforma do ensino médio de 2017, com seus ajustes conferidos pela Lei nº 14.945 (2024). Contudo, sua introdução, no âmbito educacional, ocorreu, em especial, a partir das reformas neoliberais disseminadas mundialmente a partir da década de 1990. Desde então, o Banco Mundial tem inserido, em suas recomendações, o alinhamento da educação à formação da classe trabalhadora aos moldes flexíveis da sociabilidade capitalista. Isso tem sido feito pela defesa da educação como responsável pelo alívio da pobreza e pelo desenvolvimento econômico, devendo ser pautada pela noção de competências e pela Teoria do Capital Humano revisitada (Decker & Evangelista, 2019). No seio dessa perspectiva, atualizam-se antigas orientações educacionais. No entanto, não apenas isso. Como indica Saviani (2008), essas atualizações criam interrelações de modo que preceitos neoprodutivistas (com seu projeto de formação para a empregabilidade) se articulam com o neoconstrutivismo (focalizado nas experiências cotidianas, individuais e na desvalorização do conhecimento conceitual), bem como com a renovação do escolanovismo (com sua ênfase no aluno e no lema aprender a aprender).

Vista a partir dessa remodelação das teorias não críticas sob um viés empresarial, desloca-se a escola “[...] do ensino centrado em saberes disciplinares para um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas e que visa a essa produção [...]” (Ramos, 2009, p. 301).

³ A partir das reflexões gramscianas, não é possível chancelar essa posição (Martins, 2018; Saviani, 1999), apesar de ela compor o amplo leque de teorias educacionais críticas.

Além disso, o discurso das habilidades e competências pode-se alinhar não só às primeiras alternativas mais indicadas pelos docentes dos IFs quanto a sua base teórica, mas também a outras, como ‘lema aprender a aprender’, mencionada 135 vezes. Dessa maneira, no intuito de formar um trabalhador polivalente (apto a fazer várias tarefas), enfatiza-se a prontidão para aprender permanentemente, adaptar-se, ter flexibilidade, lidar com imprevisível em um mundo de desemprego estrutural (Kuenzer, 2011; Saviani, 2008).

Ainda sobre as afirmações escolhidas pelos docentes que mais se aproximam de suas referências, chamamos atenção para aqueles que assinalam nunca terem pensado sobre isso. A incidência de apenas 14 respostas não diminui o sobressalto: não pensar constantemente nos alicerces teóricos de seu trabalho não seria o próprio esvaziamento da função intelectual do docente?

Nessa mesma linha, a associação de uma boa educação à neutralidade obteve a adesão de 31 docentes. Esse discurso vem sendo endossado contemporaneamente no país. O movimento Escola sem partido, nascido em 2004 e que anunciou o fim de suas atividades em agosto de 2019, ilustra esse fenômeno: sob a bandeira de combate à doutrinação ideológica, advoga-se uma educação livre de interesses (Frigotto, 2017). Como mencionado, esse ideal é ilusório, considerando que a tarefa do docente como intelectual não flutua acima da disputa pela hegemonia.

Se, por um lado, as principais escolhas dos docentes revelam o predomínio de bases teóricas não críticas, por outro, a elas se entrelaçam, em um lugar de menor incidência, afirmações de cunho crítico, como ‘relação dialógica e horizontal entre professor e estudante’ (338), ‘problematização e reflexão sobre a prática social’ (330), ‘a educação é uma prática permeada de conflitos e disputas sociais’ (161), ‘educação como transmissão e apropriação ativa do amplo patrimônio cultural’ (83). Se agrupadas, essas assertivas de caráter crítico alcançam 912 incidências, quantitativo expressivo, mas que não supera a soma das três alternativas (de viés não crítico) mais assinaladas pelos docentes (1.617).

A concepção de ensino médio integrado

Foi solicitado aos docentes que marcassem as duas alternativas que mais associavam ao EMI. As respostas estão demonstradas na Figura 2.

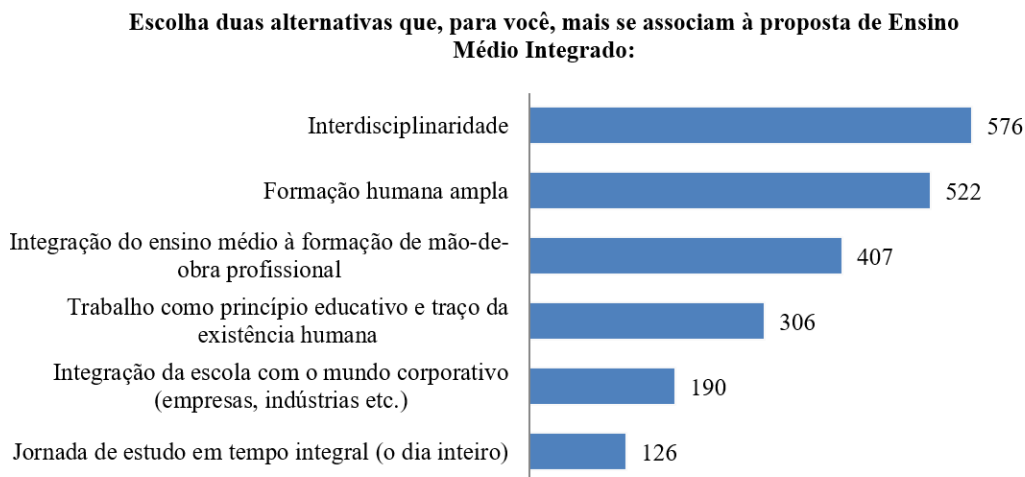


Figura 2. Aproximações com o Ensino Médio Integrado.

Fonte: Os autores (2024).

Como se percebe na Figura 2, os principais resultados relativos ao que, segundo os docentes, melhor caracterizar o EMI são: a interdisciplinaridade, a formação humana ampla e a integração do ensino médio à formação de mão de obra profissional. Ao contrário das bases teóricas, essas indicações são, por vezes, atravessadas por sutilezas que demandam considerações adicionais. Por essa razão, optamos por discuti-las separadamente nos próximos itens.

A interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade foi sinalizada como característica primordial do EMI. De modo mais preciso, 576 docentes associaram a concepção de EMI à interdisciplinaridade.

Esse é um tema movediço: “[...] por trás do aparente consenso, existe um dissenso sobre o conceito de interdisciplinaridade” (Mangini, 2010, p. 32). Follari (1995) afirma que a defesa da interdisciplinaridade flutua entre projetos societários antagônicos. Em meados da década de 1960, no continente europeu, o debate do tema atrelou-se à reivindicação de um novo saber e uma nova universidade (Feitosa, 2019). Contudo, esse potencial crítico foi abalado com a crise do capital na década de 1970 (Mangini & Miotto, 2009), quando esse princípio foi desdobrado em duas frentes: no trabalho coletivo interdisciplinar, envolvendo as diversas partes das empresas; e na perspectiva individual na qual os trabalhadores ocupam funções diversas, desenvolvem diversas competências e devem se qualificar para tal (Mueller, 2006).

Com essa maleabilidade de se vincular a interesses sociais divergentes, percebe-se que a interdisciplinaridade não é um assunto óbvio e consensual. A sua defesa de superar uma visão fragmentada do mundo ou uma atitude especializada pode atender à meta de formação polivalente. Afinal, como observa Marx (1985a) já no contexto do século XIX, o trabalhador individual que executa uma única operação ao longo de sua vida foi um traço fundamental do capitalismo manufatureiro. Com o advento da grande indústria, “[...] o trabalhador perder aí todo caráter de especialidade” (Marx, 1985b, p. 134-135). A mecanização demanda um trabalhador com fluidez de funções, apto a transitar nos vários ramos da produção e a manejar diversos instrumentos. Por certo, o conteúdo histórico dessa formação polivalente tem ganhado diversificações ao longo do tempo, mas é fácil perceber que uma certa concepção de interdisciplinaridade é benéfica a essa meta formativa.

Quando transportada para a prática pedagógica, a interdisciplinaridade tende a ser compreendida como superação do tratamento parcelar do conhecimento via parcerias e diálogos entre conteúdos de ensino, áreas do saber e seus especialistas. No caso específico do tema deste artigo, há uma peculiaridade: a interdisciplinaridade é vista como definidora do EMI. A compreensão do ensino integrado se limitaria, como observa Costa (2012), a um projeto curricular de organização dos conteúdos escolares, para o qual bastaria a justaposição da área propedêutica com a profissionalizante ou de disciplinas técnicas com as do núcleo comum. O coração do EMI residiria na ascensão da interdisciplinaridade como princípio de organização curricular, a ser efetivada pela vontade, iniciativa e trabalho colaborativo de docentes, técnicos e gestores educacionais.

Evidenciamos que, sob inspiração marxiana e gramsciana, o EMI assume o compromisso ético-político com a transformação social, com a construção de uma sociabilidade que vá além do capital e de um novo ser humano, não mais fragmentado em suas capacidades e habilidades, como pontuam segundo Frigotto e Araújo (2018, p. 249):

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

Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade se submete ao debate mais amplo acerca da integração. Segundo Ramos (2014), integrar não é simplesmente agregar a formação profissional à educação básica; ela comporta sentidos filosóficos complexos, remetendo ao vínculo com as dimensões fundamentais do viver humano (trabalho, ciência e cultura), às relações entre a ação humana prático-transformadora, o universo cultural e os vários conhecimentos sistematizados que, por vezes, materializam-se na tecnologia. Dessa maneira, entender a integração apenas em termos didáticos interdisciplinares fere a amplitude do projeto de EMI.

Se, por um lado, o ensino integrado não se reduz ao campo de decisões exclusivamente didáticas, por outro, ele não pode prescindir dessas decisões:

Apesar de afirmarmos que o ensino integrado não deva ser resumido a um projeto pedagógico, menos ainda a um projeto didático ou a um tipo específico de desenho curricular, estas dimensões são verdadeiras e necessariamente devem ser objeto da preocupação e do labor dos estudiosos e educadores que se assumem comprometidos com a emancipação social (Frigotto & Araújo, 2018, p. 257).

Dentre as várias possibilidades críticas de compreensão da interdisciplinaridade, destacamos o esforço de concebê-la como uma necessidade ontológica que se coloca no plano da produção do conhecimento e um dos princípios de organização do currículo escolar. Frigotto (2008) e Frigotto e Araújo (2018) elaboram reflexões que caminham nessa direção. Para Frigotto (2008), uma vez que a realidade se organiza como totalidade complexa, a tentativa de apreendê-la necessita considerar a relação dialética do todo e das partes de modo a captar suas múltiplas determinações e refrações históricas. A abertura ao diálogo disciplinar se coloca como imperativo para não incorrer em uma visão linear da realidade (Frigotto & Araújo, 2018).

A transposição desse imperativo ontológico e epistemológico para a prática escolar impacta nos arranjos pedagógicos e curriculares. Em uma concepção ampliada de integração, Frigotto e Araújo (2018) consideram que a organização curricular se guia pelos seguintes princípios: o compromisso com a transformação social, a contextualização dos conteúdos formativos e a interdisciplinaridade.

Como um dos princípios de organização do currículo escolar em uma perspectiva crítica:

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

Os limites do questionário aplicado aos docentes dos IFs não permitiram captar o que eles entendem por interdisciplinaridade quando a indicam como alternativa definidora do EMI. O tema está em disputa. Por um lado, pode limitar o EMI a uma questão meramente didático-curricular de ‘juntar’ disciplinas de cunho propedêutico e técnico, esvaziando o horizonte político-pedagógico do EMI. Por outro, a interdisciplinaridade pode ser tomada como um dos aspectos mediadores dessa formação ampla (Ramos, 2014), uma das relações que adentram a prática pedagógica no processo de formação humana via instituição escolar.

A formação humana ampla

Com 507 escolhas, a segunda alternativa mais escolhida pelos docentes na definição do EMI foi ‘Formação humana ampla’. Aparentemente, esse resultado pode ser visto como positivo, pois alia a compreensão de ensino médio à ideia de formação humana integral, contraponto imediato à formação restrita ou especializada. Entretanto, há que se demarcar em que consiste essa formação. Novamente o assunto é poroso; e, tal como ocorre com a interdisciplinaridade, o debate não se move por terras firmes.

Indicamos possibilidades de apreender o que os docentes querem dizer acerca de uma formação humana ampla. Para tanto, interrelacionamos esse dado com outros presentes no Gráfico 2. Articulamos duas assertivas definidora do EMI que compartilham um viés empresarial: ‘integração do ensino médio à formação de mão-de-obra profissional’, terceira categoria com mais ocorrências; e ‘integração da escola com o mundo corporativo’, quinta alternativa. Se somadas, elas atingem 597 recorrências, quantitativo que ultrapassa a alternativa mais escolhida de interdisciplinaridade (576 referências). Em outros termos, a defesa de um ensino médio alinhado ao mundo corporativo ultrapassa ainda a visão de interdisciplinaridade. Além disso, esse fato pode dar indícios de uma das compreensões acerca da formação humana ampla.

Como observado, nos marcos do capital, a formação humana ampla torna-se sinônimo de polivalência, versatilidade e fluidez do trabalhador para transitar em vários ramos da produção. Contudo, essa versatilidade ganha conteúdos históricos específicos. Na contemporaneidade, a formação do trabalhador não é para o emprego, mas para a empregabilidade, considerando que não há emprego para todos. A conquista de um emprego estaria condicionada às competências e habilidades de lidar com o imprevisível do mundo do desemprego, da flexibilização das tarefas profissionais, da terceirização e informalidade. Enfim, em um contexto de destruição do trabalho e dos direitos sociais (Antunes, 2020).

O modelo de competência enfatiza a capacidade individual de mobilizar conhecimentos para resolver problemas de trabalho. É nesse sentido que a BNCC, por exemplo, afirma sua preocupação com a educação integral: “A educação integral deve contemplar todas as dimensões do desenvolvimento humano, tanto na esfera cognitiva, acadêmica e intelectual quanto no desenvolvimento físico, social, emocional e cultural” (Lei nº 13.415, 2017). Trata-se, entretanto, de preparar o indivíduo para aceitar as condições precárias de emprego ou desemprego, de adaptá-lo a lógica social vigente por meio de uma educação restrita e utilitarista (Silva, 2015).

Se considerarmos o peso dado aos docentes à interdisciplinaridade como definidora do EMI, podemos ter um sentido de formação humana ampla como contraponto ao problema da hierarquização de conhecimentos curriculares no EMI, mais especificamente à supremacia da área ou disciplinas técnicas em relação às de cunho propedêutico. Nessa ótica, a formação integral serve de base para a proposta de um currículo integrado ou mesmo de ações interdisciplinares necessárias para o desenvolvimento de todas as dimensões humanas dos estudantes.

Essa concepção traz elementos de avanço em relação à perspectiva estritamente empresarial e corporativa. Todavia, como observa Arantes (2022, p. 140, grifo do autor):

[...] trata-se de uma defesa genérica de um ser humano integral (sem necessariamente eleger o trabalho humano como princípio educativo) que tem como ponto máximo de ‘integração’ o trabalho interdisciplinar, a não

hierarquização dos conhecimentos escolares, fato que pode se mostrar um avanço e até mesmo necessário, mas não abarca o sentido pleno de integração.

Pode-se relacionar, também, o item formação humana com a quarta opção mais recorrente indicada pelos docentes sobre o EMI: trabalho como princípio educativo e traço da existência humana. Ao contrário da concepção de formação humana genérica, há aqui uma perspectiva formativa de inspiração marxista que tem como base a omnilateralidade e o trabalho como ação humana transformadora da natureza, tal como explica Della Fonte (2020, p. 131-132):

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

Em sua proposição de uma escola unitária que supere a dualidade entre formação profissionalizante (para as classes subalternas) e formação geral (para a classe dominante), Gramsci ratifica a posição marxiana de defesa de uma formação criativa e unitária do ser humano:

[...] a unidade dialética entre teoria e prática (práxis) não é uma mera característica técnica e profissional que se ‘aprende fazendo’, mas é uma revolucionária concepção integral de ser humano, de sociedade e de mundo que carrega o princípio teórico-prático da hegemonia e visa a transformar ‘de cima a baixo’ a economia, a política, a filosofia, a ciência, a cultura, a educação, as relações de poder e a construir personalidades livres e associadas, em condições de realizar a ‘grande política: a criação de novos Estados’ (Q 13, §5, p. 1564) e de dirigir democrática e integralmente a sociedade (Semeraro, 2017, p. 33, grifo do autor).

Como se pode observar, o tema da formação humana pode ganhar diferentes conotações políticas, fato que pode impactar na própria condução do que seja o EMI dentro dos IFs.

Considerações finais

Analizamos, neste artigo, a quais bases teóricas da educação os docentes dos IFs mais atrelam seu fazer profissional e sua compreensão de EMI, considerado carro-chefe dessas instituições. Reconhecemos que as concepções dos docentes podem tanto impulsionar práticas pedagógicas convergentes com o amplo horizonte de luta contra a unilateralidade da formação humana sob o capitalismo como esvaziar ou simplificar esse horizonte.

Com relação aos nortes teóricos de seu trabalho, os docentes elegeram, respectivamente, as seguintes assertivas: ‘A educação é o principal instrumento para melhorar a sociedade’; ‘O estudante é protagonista do processo educativo’; ‘Desenvolvimento de competências e habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais dos estudantes)’. Todas essas alternativas situam-se no âmbito de teorizações educacionais não críticas. Dessa maneira, sustentam uma ideia salvacionista da educação, desvinculando a escola das contradições sociais; atribuem o sucesso ou os ‘desajustes sociais’ aos indivíduos em seu suposto protagonismo no trabalho educativo e na vida em geral; carrega uma perspectiva empresarial, delegando à escola a formação de habilidades e competências múltiplas e polivalentes.

O alinhamento mais evidente ao campo teórico não crítico é relativizado quando os docentes dos IFs definiram o EMI, optando, em sua maioria, pela interdisciplinaridade, seguida da ideia de formação humana ampla e, em terceiro lugar, da integração do ensino médio à formação de mão de obra profissional. Com exceção da terceira assertiva, as duas primeiras indicações conduzem a controvérsias e estão sujeitas a disputas.

Constatamos, também, que, com intensidades diferenciadas, os docentes dos IFs tendem a valorizar aspectos pontuais que compõem o EMI, mas, de modo algum, representam a totalidade da proposta. Como foi demonstrado, a associação do EMI à interdisciplinaridade e à formação humana ampla ilustra isso. Se tomados isoladamente, cada elemento mencionado se perde, pois não dá conta da complexidade que envolve a defesa da integração no EMI. Ao mesmo tempo, caso seja problematizada, essa limitação pode se transformar em ponto de partida para a efetivação de práticas pedagógicas de um EMI visto como travessia rumo à superação do capital e da dualidade entre uma escola para fazer e outra para pensar (Frigotto et al., 2005).

Nessas opções, os docentes deixam evidente aquilo que afirmamos na introdução deste texto: o EMI coloca-se como um campo de disputa. Isso se revela, em especial, quando se defrontam com o debate sobre interdisciplinaridade e formação humana ampla, temas cujos alinhamentos e defesas teóricas sinalizam projetos societários distintos.

Assim, o alto nível de qualificação em termos formais de escolaridade desses docentes é atravessado por conflitos sociais. Qualquer projeto de fortalecimento do EMI precisa levar em consideração essas contradições, entre tantas outras. O universo de concepções docentes aqui debatido e suas oscilações teórico-políticas não desqualificam o lugar social dos Institutos. Afinal, a despeito de quaisquer limites que possa enfrentar, a formação profissional integrada ao ensino médio ofertada pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPCT), nela incluídos os IFs, representa, segundo Lima e Maciel (2022), a resistência ao modelo formativo subserviente aos interesses do mercado. Nesse sentido, a Rede Federal “[...] é a prova de que o sistema público pode ser melhor do que o privado ao assegurar uma oferta de Educação Profissional e de ensino médio de qualidade” (Lima & Maciel, 2022, p. 12).

Disponibilidade de dados

Informamos que os dados utilizados na pesquisa foram disponibilizados publicamente por meio do link. https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_16988_Tese%20final%20Ana%20Kelly%20Arantes.pdf

Referências

- Antunes, R. (2020). *Uberização, trabalho digital e indústria 4.0* (1a ed.). Boitempo.
- Arantes, A. K. (2022). *A concepção de ensino médio integrado dos docentes dos Institutos Federais de Educação* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Espírito Santo]. Repositório UFES. <http://repositorio.ufes.br/handle/10/16439>
- Conciani, W., & Figueiredo, L. C. (2015). A produção de ciência e tecnologia nos Institutos Federais, 100 anos de aprendizagem. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, 2(2), 40-54. <https://doi.org/10.15628/rbept.2009.2941>
- Costa, A. M. R. (2012). *Integração do ensino médio e técnico: percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Castanhal* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Pará]. Repositório UFPA. <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/3006>
- Cunha, L. A. (2000). O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 89-107. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200006>
- Decker, A., & Evangelista, O. (2019). Educação na lógica do Banco Mundial: formação para a sociabilidade capitalista. *Roteiro*, 44(3), e23206. <https://doi.org/10.18593/r.v44i3.23206>
- Della Fonte, S. S. (2020). *Formação omnilateral e a dimensão estética em Marx*. Appris.
- Feitosa, R. A. (2019). Uma crítica marxista à interdisciplinaridade. *Acta Scientiarum. Education*, 41(1), e37750. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v41i1.37750>
- Follari, R. A. (1995). Interdisciplinaridade e dialética: sobre um mal-entendido. In A. P. Jantsch, & L. Bianchetti (Orgs.), *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito* (pp. 127-141). Vozes.
- Frigotto, G. (2008). A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. *Ideação*, 10(1), 41-62. <https://doi.org/10.48075/ri.v10i1.4143>
- Frigotto, G. (2017). *Escola “sem” partido. Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. UERJ/LPP.
- Frigotto, G. (2018). *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. UERJ/LPP.
- Frigotto, G., & Araujo, R. M. L. (2018). Práticas pedagógicas e ensino integrado. In G. Frigotto (Org.), *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento* (pp. 249-266). UERJ; LPP. <https://shre.ink/qXwe>
- Frigotto, G., Ciavatta, M., & Ramos, M. (2005). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. Cortez.
- Gramsci, A. (2001). *Cadernos do cárcere: os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo* (Vol. 2). Civilização Brasileira.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2021). *Censo da educação básica 2020: resumo técnico*. Inep. <https://shre.ink/qXwq>
- Kuenzer, A. Z. (2011). Ensino Médio e Profissional na produção flexível: a dualidade invertida. *Retratos da Escola*, 5(8), 43-55. <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/46>

- Kunze, N. C. (2015). O surgimento da Rede Federal de Educação Profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, 2(2), 8-24. <https://doi.org/10.15628/rbept.2009.2939>
- Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. (2008, 29 de dezembro). Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm
- Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. (2017, 16 de fevereiro). Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>
- Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. (2024, 31 de julho). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e dá outras providências. <https://shre.ink/oabV>
- Lima, M. (2004). *O desenvolvimento histórico do tempo necessário para a formação profissional* [Tese de Doutorado, Universidade Federal Fluminense].
- Lima, M., & Maciel, S. L. (2022). Os ataques em curso contra a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, 1(22), e13780. <https://doi.org/10.15628/rbept.2022.13780>
- Mangini, F. N. R. (2010). *A interdisciplinaridade nos parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório UFSC. <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/93673>
- Mangini, F. N. R., & Mioto, R. C. T. (2009). A interdisciplinaridade na sua interface com o mundo do trabalho. *Revista Katálysis*, 12(2), 207-215. <https://doi.org/10.1590/S1414-49802009000200010>
- Martins, M. F. (2011). Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política. *Pro-Posições*, 22(3), 131-148. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000300010>
- Martins, M. F. (2018). Tradução da Escola Unitária de Gramsci pela Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani. *ETD - Educação Temática Digital*, 20(4), 997-1017. <https://doi.org/10.20396/etd.v20i4.8649915>
- Marx, K. (1985a). *O capital* (10a ed., Vols. I-II). Difel.
- Marx, K. (1985b). *A miséria da filosofia*. Global.
- Mészáros, I. (2005). *A educação para além do capital*. Boitempo.
- Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base*. CONSED/UNDIME. https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal.pdf
- Ministério da Educação. (2024). *Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/ept/rede-federal>
- Mueller, R. R. (2006). *Trabalho, produção da existência e do conhecimento: O fetichismo do conceito de interdisciplinaridade* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório UFSC. <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/88458>
- Plano Clark, V. L., & Ivankova, N. V. (2015). *Mixed methods research: a guide to the field* (Vol. 3). Sage Publications.
- Ramos, M. (2008). *Concepção do ensino médio integrado*. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. <https://shre.ink/qXwU>
- Ramos, M. R. (2009). Pedagogia das competências. In I. B. Pereira, & J. J. C. Lima. (Orgs.). *Dicionário da Educação Profissional em Saúde* (2a ed., pp. 299-304). EPSJV.
- Ramos, M. R. (2014). Ensino médio integrado: da conceituação à operacionalização. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, 19, 15-29. <https://doi.org/10.22535/cpe.v0i39.10243>
- Saviani, D. (1999). *Escola e democracia* (32a ed.). Autores Associados.
- Saviani, D. (2008). *História das ideias pedagógicas no Brasil* (2a ed.). Autores Associados.
- Semeraro, G. (2017). Práxis e formação humana: A concepção “integral” de Gramsci. *Revista Práxis e Hegemonia Popular*, 2(2), 21-33. <https://doi.org/10.36311/2526-1843.2017.v2n2.p21-33>
- Silva, M. R. (2015). Currículo, ensino médio e BNCC: Um cenário de disputas. *Retratos da Escola*, 9(17), 367-379. <https://doi.org/10.22420/rde.v9i17.586>

- Snyders, G. (1996). *Alunos felizes. Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários* (2a ed.). Paz e Terra.
- Warde, M. (1977). *Educação e estrutura social: a profissionalização em questão*. Cortez e Moraes.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Ana Kelly Arantes: Assistente Social do Instituto Federal de Minas Gerais, Campus Formiga. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1170-3994>

E-mail: ana.arantes@ifmg.edu.br

Sandra Soares Della Fonte: Professora da Universidade Federal do Espírito Santo. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina e em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9514-7202>

E-mail: sdellafonte@gmail.com

Denilson Junio Marques Soares: Professor do Instituto Federal de Minas Gerais, lotado na Coordenadoria da Área de Matemática. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Líder do Grupo de Pesquisa “Análise e Modelagem de Dados Educacionais” (GrAMDE).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3075-3532>

E-mail: denilson.marques@ifmg.edu.br

NOTA:

Os autores foram responsáveis pela concepção, análise e interpretação dos dados; redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, aprovação da versão final a ser publicada.

Editor associado responsável:

Maria Terezinha Bellanda Galuch (UEM)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5154-9819>

E-mail: mtbgaluch@uem.br

Rodadas de avaliação:

R1: dois convites; dois pareceres recebidos

Revisor de normalização:

Adriana Curti Cantadori de Camargo