

ENSINO MÉDIO INTEGRADO: NOTAS CRÍTICAS SOBRE OS RUMOS DA TRAVESSIA (2007-2016)

Emmanuel Felipe de Andrade Gameleira¹
Dante Henrique Moura²

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar os resultados de pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação, no Brasil, em torno da implementação do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio (EMI). Metodologicamente, trata-se de uma investigação qualitativa, de cunho exploratório, cuja característica tipológica assemelha-se à de trabalhos de revisão de literatura – contudo, com um recorte mais delimitado. Quinze relatórios de pesquisa, entre teses e dissertações, de 13 estados, das 5 regiões do Brasil, conformam o corpus analisado, compreendendo o período entre os anos de 2007 e 2016. As pesquisas reiteram o que teóricos dos campos trabalho e educação vêm constatando: a travessia rumo a uma educação politécnica, que privilegie a formação humana integral, é acidentada e encontra muitos percalços, como a não apropriação dos fundamentos teóricos da proposta, a falta de financiamento, no caso das redes estaduais de ensino, e de práticas pedagógicas que não vão além da dimensão instrumental e, conseqüentemente, não suscitam reflexões mais profundas sobre o funcionamento da sociedade capitalista. Os resultados desta pesquisa sugerem, ainda, o aprofundamento da análise dos múltiplos fatores que dificultam a implementação do ensino médio integrado no Brasil, especialmente nas redes estaduais de ensino, locus de pesquisa ainda pouco explorado.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Ensino Médio Integrado. Formação humana integral. Educação profissional.



¹ Graduado em Ciências Sociais pela UFRN/2014. Mestrando em Educação (PPGEP/IFRN). felipegameleira@yahoo.com.br

² Doutor em Educação pela Universidade Complutense de Madri (UCM)/2003. Professor do IFRN. dantemoura2014@gmail.com

INTEGRATED HIGH SCHOOL: CRITICAL NOTES ON THE CROSSING DIRECTIONS, FROM THESES AND DISSERTATIONS (2007-2016)

Abstract: This work aims to analyze the results of researches developed in postgraduate programs in Brazil, on the implementation of high school integrated to technical secondary professional education (EMI). It is a qualitative research, of an exploratory nature, whose typological characteristic resembles that of literature review works – however, with a more delimited cut. Fifteen research reports, among theses and dissertations, from 13 states, from the five regions of Brazil, make up the analyzed corpus, comprising the period between 2007 and 2016. The research reiterates what theorists of the fields working and education have been observing: the crossing towards a polytechnic education, which favors integral human formation, is bumpy and encounters many obstacles, such as the lack of appropriation of the theoretical foundations of the proposal, the lack of funding in the case of state schools, and pedagogical practices that do not go beyond the instrumental dimension, and, consequently, do not give rise to deeper reflections on the functioning of capitalist society. The results of this research also suggest the deepening of the analysis of the multiple factors that hinder the implementation of integrated secondary education in Brazil, especially in the state education networks, a research locus still underutilized.

Keywords: Educational policies. Integrated high school. Integral human formation. Professional education.

ENSEÑANZA MEDIA INTEGRADA: NOTAS CRÍTICAS SOBRE LOS RUMBOS DE LA TRAVESÍA (2007-2016)

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo analizar los resultados de investigaciones desarrolladas en programas de posgrado, en Brasil, en torno a la implementación de la enseñanza media integrada a la educación profesional técnica de nivel medio (EMI). Se trata de una investigación cualitativa, de cuño exploratorio, cuya característica tipológica se asemeja a la de trabajos de revisión de literatura – sin embargo, con un recorte más delimitado. Quince informes de investigación, entre tesis y disertaciones, de 13 estados, de las 5 regiones de Brasil, conforman el corpus analizado, comprendiendo el período entre los años 2007 y 2016. Las investigaciones reafirman lo que los teóricos de las áreas de el trabajo y de la educación vienen comprobando: la travesía rumbo a una educación politécnica, que privilegie la formación humana integral, es accidentada y encuentra muchos percances, como la no apropiación de los fundamentos teóricos de la propuesta, la falta de financiación, en el caso de las redes estatales de enseñanza, no suscitan reflexiones más profundas sobre el funcionamiento de la sociedad capitalista.

Palabras clave: Políticas educacionales. Enseñanza media integrada. Formación humana integral. Educación profesional.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo analisar os resultados de pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação, no Brasil, em torno da implementação do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio (EMI). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica realizada por meio de coleta de dados em um repositório científico de domínio público, o Banco de Teses e Dissertações da Fundação Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Optamos por levantar teses e dissertações produzidas no Brasil, entre os anos 2007 e 2016, conformando um *corpus* de 15 trabalhos, oriundos de todas as regiões do país.

As pesquisas que analisam a implementação do EMI são importantes porque podem revelar os limites e possibilidades da integração entre o ensino médio (EM) e a educação profissional técnica de nível médio (EPTNM). De igual importância são as pesquisas de levantamento da produção de conhecimento sobre esse assunto, por contribuírem para a circulação de resultados investigativos, suscitarem problematizações, e permitirem o avanço teórico do campo trabalho e educação.

Em tempos de ofensiva neoliberal no campo da educação³, a compreensão científica da efetivação de uma política educacional importante como o EMI, no contexto de enfrentamento do caráter dual da educação brasileira, em especial do ensino médio na escola pública, reveste-se de relevância social e política, pois, afinal, a dualidade educacional representa “uma dívida explícita da forma mais perversa, a qual se constitui numa forte mediação na negação da cidadania efetiva à grande maioria dos jovens brasileiros” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 7).

O artigo está estruturado da seguinte maneira: no item 2, apresentamos o percurso metodológico de maneira mais pormenorizada; no item 3, discutimos a concepção e os fundamentos do EMI, bem como suas contradições; no item seguinte, expomos e analisamos os resultados do *corpus* da pesquisa; por fim, tecemos nossas considerações finais, realizando um balanço do que foi discutido.

³ Denominamos de “ofensiva neoliberal” as ações orquestradas pelas classes capitalistas que se contrapõem a “qualquer proposta de superação socialista da ordem do capital”, com base numa “argumentação teórica que restaura o mercado como instância mediadora societal elementar e insuperável e uma proposição política que repõe o Estado mínimo como única alternativa e forma para a democracia” (NETTO, 1995, p. 77, 78). Tal ofensiva não se restringe ao campo das políticas educacionais, mas atinge o conjunto das relações sociais.

Percurso Metodológico

O levantamento empreendido para identificação da produção acadêmica sobre o a implementação do EMI resultou de uma pesquisa bibliográfica, cujo material foi coletado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, que tem por objetivo facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país.

A investigação realizada ocorreu no primeiro semestre de 2017. O levantamento consistiu, em um primeiro momento, da utilização do descritor “ensino médio integrado”. Ele foi utilizado para a seleção de trabalhos que estivessem mais próximos ao objeto de estudo. Na seleção dos trabalhos, buscamos analisar seus títulos, resumos e palavras-chave, como *ensino médio integrado, educação profissional, formação humana integral, politecnia, omnilateralidade*.

A busca a partir do descritor “ensino médio integrado” retornou cerca de 152.200 resultados. Logicamente, não seria possível dar conta do total de resultados e, por isso, optamos por delimitar a seleção a 700 trabalhos, o equivalente às primeiras 35 páginas de resultados retornados pela plataforma da CAPES. Contudo, os 700 trabalhos ainda não constituíam o *corpus* pretendido inicialmente. A lista em questão foi verificada e resultou numa nova, com 73 trabalhos a partir da verificação de seus títulos. Os trabalhos que, em seu escopo, buscavam compreender a implementação do EMI, seja nas redes estadual ou federal de educação passaram a constituir uma nova lista, desta feita, com 49 títulos. A partir de tal lista, utilizando como critérios de escolha a abrangência espacial (trabalhos de todas as regiões do país) e temporal (de 2007 a 2016), e levando em conta as limitações estruturais deste artigo, selecionamos 15 trabalhos (13 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado)⁴.

Ensino Médio Integrado: Concepção e Fundamentos

No que diz respeito à relação entre trabalho e educação, compreendemos a escola como uma instância de mediação social, eivada de contradições, e não como mero aparelho ideológico reprodutor das desigualdades sociais extramuros, tampouco

⁴ Apesar da redução do número de trabalhos devido à aplicação de filtros de seleção, consideramos que a amostragem representa adequadamente o *corpus* utilizado na pesquisa original, no que diz respeito à categorização por nós utilizada.

como instituição totalmente à margem dos processos sociais mais amplos (FRIGOTTO, 2006). A escola – bem como as teorias pedagógicas que norteiam seu funcionamento – é profundamente condicionada pelo modo como a sociedade se organiza economicamente, no tempo e no espaço. Existe aí, portanto, uma permanente relação dialética entre infra e superestrutura, o que nos afasta de interpretações ingênuas e/ou mecanicistas sobre a relação educação-sociedade.

A palavra “integrado”, na expressão “ensino médio integrado à educação profissional”, diz muito sobre o conteúdo e a forma de sua proposta. Contribuir para a superação da dualidade existente entre o “saber” (ensino médio) e o “fazer” (educação profissional), é um grande desafio a ser cumprido pela proposta de ensino em questão. Ao afirmarmos “contribuir para a superação”, e não simplesmente “superar”, levamos em conta o que nos aponta, entre outros autores, Kuenzer (2000) e Moura (2013): a dualidade educacional decorre da divisão da sociedade capitalista em classes sociais antagônicas (dualidade estrutural) e, portanto, não será superada através de mudanças pedagógicas somente. Pensar assim, de acordo com Kuenzer (2000, p. 21), seria “ingenuidade ou má-fé”.

A dualidade educacional define-se, então, como “manifestação específica da dualidade social inerente ao modo de produção capitalista” (RAMOS, 2007, s/p), ao destinar o acesso à formação geral às classes dirigentes e a formação técnica às classes populares. Uma educação dual, assim, seria funcional a uma sociedade dual, cindida – e reproduziria o estado de coisas, notavelmente favorável às classes que vivem da extração de mais-valor, resultante do trabalho daqueles que produzem a vida e a riqueza da sociedade, a classe trabalhadora. A história da dualidade educacional coincide, então, com a história da luta entre capital e trabalho (RAMOS, 2007).

No nosso país, a dualidade educacional se manifesta desde o período colonial e atravessa toda a nossa história, chegando ao Brasil República. Dessa forma, aos escravos, inicialmente, e aos trabalhadores livres, em seguida, foi reservada a aprendizagem de ofícios manuais, o oposto do que ocorria aos filhos das elites, beneficiários dos estudos superiores a fim de tornarem-se quadros que ocupariam as funções de mando no aparelho de Estado (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

É notória, na trajetória histórica da educação brasileira, a percepção do ensino médio sendo a etapa em que a dualidade em questão encontrou sua expressão mais

bem-acabada, suscitando um falso dilema, até hoje recorrente: o ensino médio destina-se à preparação para o trabalho ou à formação propedêutica? (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). De acordo com Ramos (2007), não surpreende o fato de o ensino médio ter sido, predominantemente, centrado no mercado de trabalho, seja de forma imediata – a procura de emprego após a colação de grau –, ou mediata – quando o objetivo é passar no vestibular, cursar o ensino superior para, em seguida, inserir-se no mercado de trabalho.

A história da relação entre ensino médio e educação profissional no Brasil é repleta de avanços e retrocessos, no que se refere às tentativas de se romper com a dualidade educacional e construir um EM que propicie, universalmente, condições de acesso a estágios superiores de ensino. A seguir, traçamos um quadro sintético, da década de 1940 até o início do século XXI.

Na década de 1940, a Reforma Capanema (1942), deixou ainda mais explícita a separação entre ensino profissional, destinado às classes populares, e ensino propedêutico, destinado aos mais abastados, ao estendê-la ao equivalente do ensino médio na época. A partir de 1946, com o fim do Estado Novo, e a experiência de um novo ciclo democrático, mudanças nas legislações educacionais motivadas pela luta dos setores progressistas da sociedade levaram à sanção da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961, que previa a equivalência entre EM propedêutico e EM profissionalizante, à época, colegial (científico e clássico) e cursos profissionalizantes (normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico), respectivamente, com possibilidade de transferência de um para o outro (FREITAG, 1986). Contudo, na prática, apesar do avanço no campo legal, tal normatização não rompeu com a dualidade da estrutura do ensino médio brasileiro (MACIEL, 2011), uma vez que permaneceram dois ramos distintos de ensino (KUENZER, 2007). Assim, o currículo se encarregava de manter a dualidade.

Em 1971, durante a ditadura civil-militar, a reforma educacional empreendida no centro do poder, com vistas a servir ao projeto nacional-desenvolvimentista em curso à época, implementou a profissionalização compulsória no ensino médio (colegial e cursos profissionalizantes), o que implicou a descaracterização e maior desqualificação dessa etapa de ensino. Os currículos escolares, deste modo, “foram

empobrecidos, com a retirada e esvaziamento dos conteúdos de formação geral, tão necessários para a compreensão crítica da realidade social” (MACIEL, 2011, p. 36).

Para concluir esta breve retrospectiva histórica, citamos três marcos no período pós-redemocratização: a LDB nº 9.394/1996 e os decretos números 2.208/1997 e 5.154/2004. A LDB nº 9.394/1996, cujo mote foi preparar para a vida e não para o trabalho, engendrou uma educação preocupada no desenvolvimento de competências genéricas e flexíveis. No mesmo tom, o Decreto nº 2.208/1997, assinado por Fernando Henrique Cardoso, inspirado fortemente pela Teoria do Capital Humano e a pedagogia das competências, dissociou o ensino médio propedêutico do ensino profissional, e assim como as outras formas anteriormente descritas, esteve “subsumida ao caráter economicista da educação, que se tornou hegemônico na sociedade” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 31). O último marco, objeto de múltiplas interpretações, foi o Decreto nº 5.154/2004, assinado por Luís Inácio Lula da Silva. Nas palavras de Frigotto, esse decreto permitiu o restabelecimento da possibilidade de que o EM propiciasse, também, a formação técnica, recolocando assim, no horizonte, a “consolidação da formação básica unitária, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino” (FRIGOTTO, 2005, p. 44).

A possibilidade de implementação do EMI enquanto política educacional pública ressurge, então, a partir de 2004, como um contraponto necessário ao modo tradicional de conceber o ensino médio no Brasil. Viabiliza-se, então, um campo de disputa por uma formação científica e tecnológica que rompa com a dualidade, traço marcante de nossa educação.

As concepções e os princípios do EMI estão no Documento Base do MEC (BRASIL, 2007), intitulado “A Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio”. No texto, encontramos os seguintes princípios e concepções que balizam o EMI: a) Formação Humana Integral; b) Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura como Categorias Indissociáveis da Formação Humana; c) o Trabalho como Princípio Educativo; d) a pesquisa como Princípio Pedagógico: o trabalho de produção do conhecimento; e) a relação Parte-Totalidade na Proposta Curricular. O EMI expressaria, então, “uma concepção de formação humana, com base na integração de

todas as dimensões da vida do processo produtivo, visando à formação *omnilateral* dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura” (BRASIL, 2007, p. 40).

A integração curricular proposta pelo EMI, segundo Ramos (2014), apresenta três sentidos: filosófico, político e epistemológico. O sentido filosófico diz respeito à concepção de formação humana, assentada no trabalho como princípio educativo; o sentido político compreende a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica, a garantia do direito à educação básica e à educação profissional; o terceiro sentido, o epistemológico, está relacionado à integração entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos numa totalidade curricular. Sobre tais bases, é possível analisar, concretamente, como tem se dado a implementação do EMI no “chão” da escola.

Convém salientar que a abordagem do EMI implica, necessariamente, a discussão de uma educação que seja acessível e efetiva para os filhos dos trabalhadores. A dimensão classista da proposta não pode ser preterida. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 45) afirmam:

a integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes.

Ao recuperar a imagem de travessia, aplicada ao EMI, temos em mente as seguintes questões: em que condições está ocorrendo a travessia proporcionada pela implementação do EMI? As instituições escolares que o adotam têm caminhado no sentido de aprofundar práticas pedagógicas que rompam com a dualidade educacional (e estrutural, conseqüentemente)? Lançando mão de outra imagem para refletir sobre o EMI, a que o concebe como contendo os gérmenes da educação politécnica (SAVIANI, 1997, p. 216; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 74; MOURA, 2013, p. 707), perguntamos: sob que condições têm germinado um novo tipo de educação oposta à do capital? Tais questões orientaram nossa incursão bibliográfica, cujo conteúdo será analisado em seguida.

Ensino Médio Integrado: o que as Pesquisas Apontam

Identificamos, de modo geral, que os estudos de caso selecionados concluíram que as experiências de EMI investigadas não avançaram muito no sentido da construção de um currículo integrado, e práticas pedagógicas integradoras. Frases como a de Pontes (2012, p. 237, grifo nosso) constituíram a tônica dos trabalhos analisados: “o Ensino Médio Integrado de Eletrotécnica e de Mecânica não foi assumido no IFPB/*Campus* João Pessoa como um *projeto de travessia* para uma educação politécnica, compreendido como uma alternativa possível no seio de uma sociedade capitalista”.

Tabela 1: Pesquisas que constituem o *corpus* deste trabalho

| | Autor | Título | Rede | Inst. |
|--------|---------------------|---|-------------|--------------|
| 0 1 | SILVA (2007) | Ensino médio integrado no Distrito Federal: entre a teoria e a prática | Estadual | UnB |
| 0 2 | DAVANÇO (2008) | A implantação do ensino médio integrado no estado no Paraná: a difícil superação da cultura da dualidade | Estadual | UFPR |
| 0 3 | BENTES (2009) | Concepção e prática do ensino médio integrado: a percepção dos professores da ETF Palmas - Tocantins | Federal | UnB |
| 0 4 | RODRIGUES (2010) | A experiência de integração curricular no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso - Campus Cáceres | Federal | UFRRJ |
| 0 5 | MACIEL (2011) | Ensino médio integrado no Maranhão: concepção, possibilidades e desafios | Estadual | UNESP |
| 0 6 | COSTA (2012) | Integração do ensino médio e técnico: percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA/Campus Castanhal | Federal | UFPA |
| 0 7 | PONTES (2012) | Ensino médio integrado: formação politécnica como horizonte? | Federal | UFPB |

| | | | | |
|----|-------------------|--|-----------------------|----------|
| 08 | GONÇALVES (2012) | O currículo em ação: ensino médio integrado ao curso profissionalizante na Escola Família Agrícola (EFA) de Jacaré, Itinga - MG | Privada e Comunitária | CEFET-MG |
| 09 | BRAGA (2013) | A concepção de integração contida no decreto 5.154/2004 e suas repercussões na prática docente: um estudo sobre o ensino médio integrado do Instituto Federal do Tocantins | Federal | UnB |
| 10 | BRAZOROTTO (2014) | Ensino médio integrado: os desafios para a implantação da política educacional | Federal | UNIMEP |
| 11 | ESTIVALETE (2014) | Currículo integrado: uma reflexão entre o legal e o real | Federal | PUC-RS |
| 12 | TARTAGLIA (2014) | A política do ensino médio integrado no Espírito Santo e a experiência de sua implantação na Escola Estadual de ensino médio Arnulpho Mattos | Estadual | UFES |
| 13 | SOUZA (2015) | O ensino médio integrado à educação profissional em Mato Grosso | Estadual | UFMT |
| 14 | FURLAN (2016) | Educação Profissional integrada à EJA: uma análise sobre o PROEJA no IF Farroupilha | Federal | UNISC |
| 15 | SILVA (2016) | Ensino médio integrado à educação profissional: a implementação do Programa Brasil Profissionalizado em Mossoró-RN | Estadual | IFRN |

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES (elaboração própria).

Buscamos, nos quinze trabalhos, os resultados apresentados e discutidos⁵. Elaboramos uma categorização, a qual, majoritariamente, indicou obstáculos à efetivação do ensino médio integrado. Neste artigo, optamos por restringir a análise apenas aos problemas mais recorrentes, cuja menção aparece em pelo menos três dos quinze trabalhos. Os pontos positivos, que foram poucos, serão apresentados nas

⁵ Alguns dos trabalhos analisados não foram citados no corpo do artigo, devido ao fato de alguns deles compartilharem elementos comuns. Esse dado nos levou a optar pelo trabalho que, ao nosso ver, seria mais representativo da categorização que construímos no processo de análise.

considerações finais. A partir dos dados coletados, elaboramos a tabela abaixo, contendo as principais ocorrências que apontam os obstáculos à implementação do EMI:

Tabela 2: Obstáculos à materialização do EMI

| Categorização | O que dizem as pesquisas |
|---|--|
| 1. Desconhecimento conceitual da proposta | [...] os docentes da área técnica asseguram que não conseguem definir o sentido ontológico do trabalho, devido aos poucos anos na instituição e à falta de experiência com ensino médio integrado no Instituto Federal Farroupilha. (FURLAN, 2016, p. 123) |
| 2. Falta de formação docente inicial e continuada | As percepções dos professores sobre a formação integral do aluno [...] revelam-se [na prática] divididas entre uma formação docente fragmentada, por não ter sido contemplada pelos princípios da concepção de formação integral, e por outro lado, pela falta de domínio nas referências teórico-conceituais da formação integral. (BENTES, 2009, p. 104) |
| 3. Falta de condições materiais e infraestruturais | A ampliação da oferta do EMI ocorreu no estado sem investimento na formação e valorização dos professores, sem concurso público e sem uma infraestrutura necessária para a formação de jovens e adultos com capacidade de entender e de interferir no mundo do trabalho. (TARTAGLIA, 2014, s/p) |
| 4. Apoio pedagógico inconsistente | Uma das principais dificuldades resultantes do processo de <i>ifetização</i> e expansão do IFPB foi o comprometimento do apoio pedagógico aos cursos e aos seus professores, que se sentiram “à deriva”, em especial, num processo inicial de desenvolvimento de uma proposta tão complexa como o EMI. (PONTES, 2012, p. 234) |
| 5. Pouca e restrita discussão sobre a integração curricular | [...] 96% dos pesquisados afirmaram não ter tido oportunidades de participação em discussões do assunto. Este desconhecimento da legislação e dos conceitos e definições do significado efetivo da integração curricular levam conseqüentemente, a linhas conceituais deficientes, superficiais e muito aquém do seu real significado por parte do corpo docente envolvido. (RODRIGUES, 2010, p. 73) |
| 6. Justaposição de disciplinas, ao invés de integração | [...] 76% dos pesquisados afirmam que a integração curricular é apenas uma junção das disciplinas da formação técnica com a formação geral. (RODRIGUES, 2010, p. 72) |
| 7. Sobrecarga de trabalho docente | Mereceu destaque a falta de condições para a realização do trabalho docente nos moldes definidos na proposta de EMI, em meio à sobrecarga de trabalho com um número elevado de turmas de cursos em suas modalidades e níveis, |

| | |
|--|---|
| | comprometendo iniciativas na área de pesquisa e extensão, ações relacionadas ao apoio e à organização do ensino e demais atividades complementares previstas no Instituto. (PONTES, 2012, p. 235) |
| 8. Práticas integradoras ineficazes ou pontuais/isoladas | Tanto na escola, quanto na rede, há intenções e esforços isolados de técnicos (da unidade central e superintendência), diretores, professores e coordenadores de curso que buscam uma integração curricular. (TARTAGLIA, 2014, p. 134) |
| 9. Alta rotatividade professores da área técnica (rede estadual) | [...] havia a rotatividade dos profissionais das disciplinas técnicas. De acordo com a proposta do governo do Estado de Mato Grosso, os professores lotados no EMIEP teriam a preferência em acompanhar as turmas nos anos seguintes. Porém, os professores contratados não tinham a garantia de permanência na escola. Esse foi com certeza um dos pontos que mais contribuiu para alta rotatividade e, para agravar ainda mais, tais professores são bacharéis e não possuíam didática para atuarem em sala de aula. (SOUZA, 2015, p. 99) |
| 10. Escassez de concurso público para contratação de professores | A educação profissional é entendida como “demanda sazonal”, assim não se justificaria um concurso específico. Na EEEM Arnulpho Mattos há dois professores de área técnica concursados ainda na década de 1990. Os professores de todos os cursos técnicos ministrados no estado das áreas específicas estão em designação temporária. Muitos possuem apenas a formação técnica de ensino médio, nem cursaram o ensino superior. (TARTAGLIA, 2014, p. 108) |
| 11. Falta de planejamento docente coletivo | [...] identificamos que em torno de 85% das aulas são planejadas de forma individualizada, sem a devida e necessária socialização dos planos de ensino para que, a partir deles, se possam criar estratégias de integração, levando em conta as atividades já previstas. A ruptura desse individualismo é uma questão a ser superada entre os professores no planejamento curricular. (ESTIVALETE, 2014, 102) |

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES (elaboração própria).

O obstáculo mais recorrente foi o ***desconhecimento – a não apropriação - da proposta do EMI, em bases unitárias***, tanto por alunos, docentes e gestores. Um caso paradigmático que aparece em uma das dissertações analisadas (BENTES, 2009, p. 102), é a de um docente da escola técnica federal de Palmas/TO, que, ao ser questionado pelo pesquisador sobre sua concepção de formação humana integral, interveio: “O que é formação integral?”.

O fato aponta para uma questão de fundo, a saber, a formação inicial dos professores que atuam na educação profissional. Mesmo aqueles que são licenciados não travam o contato necessário com o campo da educação profissional ao longo do curso de licenciatura. A situação dos bacharéis e tecnólogos é ainda mais preocupante. Nesse cenário, quando passam a atuar no EMI, esses profissionais não desempenham a contento suas atividades docentes, sendo prejudicados ao mesmo tempo em que também prejudicam o processo de ensino-aprendizagem e a efetivação do currículo integrado.

Uma saída apontada pelos docentes, segundo as pesquisas, é a existência de espaços formativos para se discutir o EMI – além de cursos de formação continuada, para o aprimoramento desses profissionais no campo da EP. Nessa direção, a formação continuada do docente ganha grande importância, afinal, tem plenas condições de “possibilitar o trabalho coletivo e práticas efetivamente integradoras no sentido de romper com a dualidade entre professor da educação geral e professor da formação profissional, disciplinas da educação geral e disciplinas da educação profissional” (MOURA, 2014, p. 103).

Um segundo obstáculo citado é a **falta de infraestrutura**, de condições materiais mínimas para o desenvolvimento dos processos educativos necessários numa escola que adota a integração curricular entre ensino médio e educação profissional. Não basta um currículo bem fundamentado teoricamente, se não há condições para a concretização da proposta pedagógica. Dentre as 15 teses ou dissertações apenas uma, (COSTA, 2012), trata da precariedade estrutural em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). Nos outros trabalhos onde se menciona essa questão, o *lócus* de investigação são escolas estaduais.

Em sua investigação no *campus* Castanhal do IFPA, a autora identificou uma série de problemas estruturais. Em relação a laboratórios, eles inexistiam à época da pesquisa - como o de biologia e de solos, para alunos do curso de agropecuária - ou não ofereciam as melhores condições de uso – como o de informática, com três alunos por computador. Ao lado disso, a biblioteca não climatizada e seu acervo desatualizado também compunham a lista de reclames. Como forma de resolver temporariamente os problemas, alguns professores levavam seus próprios materiais de aula, e parcerias interinstitucionais foram firmadas com a Universidade Federal Rural da Amazônia

(UFRA) e a Empresa Brasileira de Produção Agropecuária (EMBRAPA) (COSTA, 2012, p. 98).

Um terceiro ponto crítico diagnosticado tem a ver com ***práticas integradoras ineficazes ou pontuais/isoladas***. Dentre as práticas integradoras, é possível citar os projetos integradores e o planejamento pedagógico coletivo. Ao analisar os princípios e a implantação da política educacional destinada ao ensino médio integrado (EMI), previsto no Termo de Acordo de Cooperação Técnico Educativo firmado entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) e a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP), Brazorotto (2014) constatou que “o projeto integrador, na prática, [...] não contribui para a integração entre as disciplinas do ensino médio regular e do ensino profissionalizante, conforme proposto no documento orientador”.

É importante ressaltar que, segundo a autora, o projeto integrador fruto da parceria é inspirado pelo documento *Protótipos Curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: Resumo Executivo* (KÜLLER, 2011), cuja compreensão do trabalho como princípio educativo destoa da concepção de corte marxista. De acordo com o documento da UNESCO, o trabalho deveria ser tomado como parte do processo educativo, mas com o intuito de instrumentalizar o estudante para o mundo produtivo. Em outras palavras, incute-se “no aluno os princípios e os valores preconizados pelo setor produtivo” (BRAZOROTTO, 2014, p. 130). Vê-se que, mesmo fundamentado em uma concepção pedagógica hegemônica e, portanto, em tese, mais fácil de ser implementada (porque alinhada aos valores do mercado), a proposta de projeto integrador não cumpriu seus objetivos.

Um quarto obstáculo à implementação do EMI é a **alta carga-horária docente**. A investigação de Rodrigues (2009) constatou esse problema. A pesquisadora teve como objetivo verificar como os docentes do IFMT *Campus Cáceres* trataram a integração curricular, nos cursos técnicos integrados ao ensino médio em agropecuária e em informática. Os docentes alegaram que, quando o ensino técnico é integrado, o excesso de carga-horária de aula para alunos e o aumento da carga de trabalho do professor são desvantagens dessa forma de articulação entre EM e EP. A carga horária elevada de professores e alunos também é citada com fator que dificulta a integração

curricular. Pontes também aponta a sobrecarga de trabalho docente como um importante obstáculo. Segundo a autora, [...] é possível compreender que as condições de trabalho dos professores, assoberbados de aulas e envolvidos com turmas com perfis profissionais tão diversos, se constituíram um obstáculo ao bom desenvolvimento dos cursos técnicos integrados. Segundo eles, tal situação prejudicou o planejamento e o desenvolvimento de um trabalho voltado para as especificidades dos perfis de formação de cada curso/turma em questão. (PONTES, 2012, p. 182)

Por fim, a **justaposição/sobreposição de disciplinas, ao invés de uma verdadeira integração**. À primeira vista, a organização do trabalho docente que concretiza a união entre áreas do conhecimento distintas ou afins leva a crer que a integração curricular estaria ocorrendo de fato. Contudo, quando se trata de formação humana integral, é preciso ir além das aparências. Na pesquisa de Rodrigues (2010, p. 72), 76% dos docentes afirmaram que a integração curricular é apenas uma “junção das disciplinas da formação técnica com a formação geral”. Braga (2013, p. 105) a isso denomina “senso comum” da integração, uma visão simplista e pobre da integração curricular, quando comparada com a da legislação pertinente. Portanto, a integração nos moldes do EMI não pode se limitar a uma preocupação estritamente pedagógica, mas deve contemplar a dimensão político-ideológica (PONTES, 2012).

Considerações Finais

Ao fim deste trabalho, poderíamos fazer a mesma pergunta de Ramos (2014) - direcionando-a ao objeto de nosso estudo: quais escolas que analisamos conseguiram alcançar o pleno funcionamento do currículo integrado? Em seu texto, a autora afirma que “[...] talvez nenhuma, e nunca haverá uma escola que consiga implantar o currículo integrado em sua totalidade. Porque menos do que uma forma, ou um formato, ou um modelo, a integração é um processo que se constrói no fazer cotidiano da escola” (RAMOS, 2014, p. 25-26). Dito isto, as experiências de ensino médio integrado que analisamos podem não ter, em sua plenitude, alcançado os três sentidos da integração curricular expostos no início deste texto. Contudo, cabe-nos a crítica e o

desvelamento dos fatores que desencadeiam o sucesso, ou insucesso, de tais experiências educacionais.

Nesse sentido, Regattieri e Castro (2010, p. 80) concluem que, no Brasil, a integração entre ensino médio e educação profissional ocorre de maneira pontual, e ainda “está para ser alcançada a apregoada e desejada interdisciplinaridade”. Além disso, pontuam a insuficiência de recursos, equipamentos e materiais. Já Ciavatta e Ramos (2011, p. 35), afirmam que, do lado dos professores, fatores como o “desconhecimento conceitual da proposta”, “a falta de condições materiais”, “a mentalidade conservadora dos padrões pedagógicos vigentes” e a “dificuldade de envolvimento dos professores temporários” seriam obstáculos à efetividade do currículo integrado. Ritti (2011, s/p), por sua vez, também chegou a conclusões semelhantes. Os resultados de sua pesquisa de revisão de literatura sobre a implementação do EMI apontaram que as instituições mantêm, na prática, a dualidade entre os ensinos médio e técnico, e aponta como razões motivadoras disso:

o desconhecimento de seus princípios por parte dos gestores e professores, a construção centralizada do projeto político-pedagógico, a resistência às mudanças por parte dos docentes, a ausência de espaços e tempos para o diálogo, discussões e articulações entre os educadores, a falta de formação inicial e continuada do corpo docente e a falta de um financiamento perene por parte do poder público que melhore as condições de infraestrutura física e de recursos humanos.

Apesar de aparecerem com menor frequência, alguns trabalhos analisados indicaram pontos positivos no processo de efetivação do EMI. Docentes entrevistados por Rodrigues (2010), embora reconhecendo os limites e obstáculos à implementação do EMI, afirmaram que desejam que haja, de fato, integração curricular, e que ela propiciaria, dentre outras coisas, a tão almejada interdisciplinaridade. Furlan (2016) afirma que os alunos do PROEJA sentem-se felizes por: serem acolhidos pelo Instituto Federal Farroupilha/RS; retomarem os estudos; participarem assiduamente dos eventos na instituição; e concluírem o ensino médio através de um auxílio financeiro (bolsa de estudos).

A alegria dos estudantes verificada na pesquisa citada, poderia ser verificada em outras instituições de ensino, inclusive naquelas que não adotam o ensino médio integrado. Contudo, esse dado nos revela o quanto um curso PROEJA propicia aos alunos que se reconheçam como sujeitos que possuem direitos – e, um destes, o direito

à educação numa instituição pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada.

Pelo exposto, é visível que a *travessia* proposta pelo EMI é difícil; contudo, deve ser assumida, sem perder de vista seu caráter eminentemente político. É importante retomar o legado e a força das lutas sociais dos anos 1980, década nascedouro do que viria a ser o ensino médio integrado anos depois. As condições necessárias para a implementação do EMI – formação docente inicial e continuada, escolas estruturadas, concursos públicos etc. - só serão mantidas, conquistadas, ou mesmo reavidas, com organização e luta. Não se pode perder isso de vista.

E, se “por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais. Conseqüentemente é necessário partir da situação atual.” (MARX; ENGELS, 2011, p. 138). Diante do que discutimos, a constatação de Marx e Engels, em nosso juízo, continua atual e pertinente. A escola e a pedagogia referenciadas na perspectiva da formação humana integral não estão prontas e acabadas; pelo contrário, são fruto da ação histórica - permeada de contradições - de homens e mulheres que estão dispostos a colocar a educação a serviço da plena emancipação humana (SAVIANI, 2017).

Referências

BENTES, Haroldo de Vasconcelos. *Concepção e prática do ensino médio integrado: a percepção dos professores da ETF Palmas – Tocantins*. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília. Programa de Pós-Graduação em Educação. Brasília/DF, 2009.

BRAGA, Saldanha Alves. *A concepção de integração contida no decreto 5154/2004 e suas repercussões na prática docente: um estudo sobre o ensino médio integrado do Instituto Federal do Tocantins*. 130f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília. Programa de Pós-Graduação em Educação. Brasília/DF, 2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio* - Documento Base. Brasília, 2007. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 20 jan. 2017.

BRAZOROTTO, Cíntia Magno. *Ensino médio integrado: os desafios para a implantação da política educacional*. 233f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba. Programa de Pós-Graduação em Educação. Piracicaba/SP. 2014.

ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>.

COSTA, Ana Maria Raiol da. *Integração do ensino médio e técnico: percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA/Campus Castanhal*. 122f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará (UFPA). Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém/PA, 2012.

DAVANÇO, Sandra Regina. *A implantação do Ensino Médio Integrado no Estado do Paraná: superação da cultura da dualidade*. 308f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná (UFPR). Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba/PR, 2008.

ESTIVALETE, Emerson Bianchini. *Currículo integrado: uma reflexão entre o legal e o real*. 120f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre/RS, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Apresentação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 7-20.

FURLAN, Fernanda Mendes. *Educação profissional integrada à educação de jovens e adultos: uma análise sobre o PROEJA no Instituto Federal Farroupilha*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Santa Cruz do Sul, 2016.

GONÇALVES, Monica Alves. *O currículo em ação: ensino médio integrado ao curso profissionalizante na Escola Família Agrícola (EFA) de Jacaré, Itinga - MG*. 157f. Dissertação (Mestrado) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica. Belo Horizonte/MG, 2012.

KUENZER, Acácia. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, Acácia. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, ano 21, n. 70, p.15-39, abr. 2000.

MACIEL, Lindalva Martins Maia. *Ensino médio integrado no Maranhão: concepção, possibilidades e desafios*. 134f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" (UNESP). Programa de Pós-Graduação em Educação. Marília/SP, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Textos sobre educação e ensino*. Campinas/SP: Navegando, 2011.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013.

MOURA, Dante Henrique. *Trabalho e formação docente na educação profissional*. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

NETTO, José Paulo. *Crise do socialismo e ofensiva neoliberal*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PONTES, Ana Paula Furtado Soares. *Ensino médio integrado: formação politécnica como horizonte?* 2012. 259 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife/PE, 2012.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: da conceitualização à operacionalização. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória, v. 19, n. 39, p. 15-29, jan./jun. 2014.

RAMOS, Marise. *Concepção do ensino médio integrado à formação profissional*. In: SEMINÁRIO SOBRE ENSINO MÉDIO, Natal, 2007. *Anais...* Natal: SEEC-RN, 2007.

REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth. (org.). *Ensino médio e educação profissional: desafios da integração*. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010.

RITTI, Haroldo Freitas. *A implementação do ensino médio integrado: uma análise de trabalhos acadêmicos nacionais no período de 2005 a 2009*. 122f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro/RJ, 2011.

RODRIGUES, Denise Dalmás. *A experiência de integração curricular no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - Campus Cáceres*. 79f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Seropédica/RJ, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 653-662, set./dez. 2017.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas*. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SILVA, Francisca Natália da. *Ensino médio integrado à educação profissional: a implementação do programa Brasil profissionalizado em Mossoró-RN*. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional. Natal/RN, 2016.

SILVA, Robson Santos Camara. *Ensino médio integrado no Distrito Federal: um diálogo entre a teoria e prática*. 155f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília (UnB). Programa de Pós-Graduação em Educação. Brasília/DF, 2007.

SOUZA, Solange Flôres de. *O ensino médio integrado à educação profissional em Mato Grosso*. 111f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Programa de Pós-Graduação em Educação. Rondonópolis/MT. 2015.

TARTAGLIA, Leonara Margotto. *A política do ensino médio integrado no Espírito Santo e a experiência de sua implantação na Escola Estadual de Ensino Médio Arnulpho Mattos*. 153f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Programa de Pós-Graduação em Educação. Vitória/ES, 2014.

Recebido em: 24/05/2018
Aceite em: 04/11/2018