

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

INSTITUTOS FEDERAIS, ENSINO MÉDIO INTEGRADO E PAPEL DOCENTE: REFLEXÕES NUM CONTEXTO HISTÓRICO EDUCACIONAL ADVERSO

Abel Acaui, André Campos

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.14416>

Submetido em: 2025-12-03

Postado em: 2025-12-11 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

INSTITUTOS FEDERAIS, ENSINO MÉDIO INTEGRADO E PAPEL DOCENTE: REFLEXÕES NUM CONTEXTO HISTÓRICO EDUCACIONAL ADVERSO

ABEL ARBEX ACAUI¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0098-9910>
<abel.arbex@ifsudestemg.edu.br>

ANDRÉ NARVAES DA ROCHA CAMPOS²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3379-871X>
<andre.campos@ifsudestemg.edu.br>

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – *Campus* Juiz de Fora. Juiz de Fora, Minas Gerais (MG), Brasil.

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – *Campus* Rio Pomba. Rio Pomba, Minas Gerais (MG), Brasil.

RESUMO: O presente artigo, utilizando-se de pesquisa bibliográfica e documental, objetiva discutir a relevância dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia para a manutenção da formação humana integral como uma possibilidade educacional para os filhos da classe trabalhadora, especialmente por meio da oferta do ensino médio integrado (EMI), em que pese a constante ameaça de deturpação desse propósito pela lógica do capital que rege a sociedade. Destacamos como o embate entre os setores hegemônicos e conservadores de nossa sociedade com a ala contra-hegemônica e progressista vem, historicamente, desde o Brasil-colônia, permeando e determinando o caminho da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no país, o que implica em diversos desafios para a concepção omnilateral de ensino. Procuramos demonstrar, nesse sentido, que os Institutos Federais podem ser considerados espaços contra-hegemônicos e de resistência frente aos riscos inerentes aos interesses do capital, contribuindo para um modelo educacional e societário com maior sintonia em relação aos interesses dos trabalhadores. Concluímos pela necessidade de uma melhor preparação dos docentes para atuação na EPT, de modo que compreendam melhor o seu papel no contexto dos Institutos Federais e na defesa da formação integral.

Palavras-chave: dualismo educacional, formação humana integral, ensino médio integrado, institutos federais, papel docente.

FEDERAL INSTITUTES, INTEGRATED HIGH SCHOOL, AND THE TEACHER'S ROLE: REFLECTIONS IN AN ADVERSE HISTORICAL EDUCATIONAL CONTEXT

ABSTRACT: This article, using bibliographic and documentary research, aims to discuss the relevance of the Federal Institutes of Education, Science, and Technology for maintaining comprehensive human formation as an educational possibility for the children of the working class, especially through the

offering of Integrated High School (EMI), despite the constant threat of this purpose being distorted by the logic of capital that governs society. We highlight how the clash between the hegemonic and conservative sectors of our society and the counter-hegemonic and progressive wing has historically, since colonial Brazil, permeated and determined the trajectory of Professional and Technological Education (EPT) in the country, which implies various challenges for the omnilateral conception of education. We seek to demonstrate, in this sense, that the Federal Institutes can be considered counter-hegemonic and resistance spaces against the inherent risks of capital interests, contributing to an educational and societal model more aligned with the interests of the workers. We conclude by emphasizing the need for better preparation of teachers to work in EPT, so that they better understand their role within the context of the Federal Institutes and in the defense of comprehensive formation.

Keywords: educational dualism, comprehensive human formation, integrated high school, federal institutes, teacher's role.

INSTITUTOS FEDERALES, ENSEÑANZA MEDIA INTEGRADA Y EL ROL DOCENTE: REFLEXIONES EN UN CONTEXTO HISTÓRICO EDUCATIVO ADVERSO

RESUMEN: El presente artículo, a través de la investigación bibliográfica y documental, tiene como objetivo discutir la relevancia de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología para el mantenimiento de la formación humana integral como una posibilidad educativa para los hijos de la clase trabajadora, especialmente mediante la oferta de la enseñanza media integrada (EMI), a pesar de la constante amenaza de que este propósito sea desvirtuado por la lógica del capital que rige la sociedad. Destacamos cómo el enfrentamiento entre los sectores hegemónicos y conservadores de nuestra sociedad y el ala contrahegemónica y progresista ha venido, históricamente, desde el Brasil colonial, permeando y determinando el camino de la Educación Profesional y Tecnológica (EPT) en el país, lo que implica diversos desafíos para la concepción omnilateral de la enseñanza. Buscamos demostrar, en este sentido, que los Institutos Federales pueden considerarse espacios contrahegemónicos y de resistencia frente a los riesgos inherentes a los intereses del capital, contribuyendo a un modelo educativo y societal más sintonizado con los intereses de los trabajadores. Concluimos enfatizando la necesidad de una mejor preparación de los docentes para actuar en la EPT, de modo que comprendan mejor su rol en el contexto de los Institutos Federales y en la defensa de la formación integral.

Palabras clave: dualismo educativo, formación humana integral, enseñanza media integrada, institutos federales, rol docente.

INTRODUÇÃO

Na literatura e nas pesquisas sobre educação, é recorrente encontrarmos menções aos embates e conflitos de posições, especialmente de caráter teórico-ideológico, concernentes à elaboração e à implementação das políticas públicas educacionais. No que diz respeito à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), as referências a esses choques parecem se encorpar, precisamente, porque essa modalidade de ensino traz ao centro das discussões a figura do trabalhador, que, por sua vez, como não poderia deixar de ser, vem acompanhada dos dilemas históricos que envolvem a classe trabalhadora e sua relação com o capital no mundo do trabalho. Assim, é possível observarmos uma constante divergência entre concepções consideradas conservadoras ou hegemônicas e aquelas tidas como progressistas ou contra-hegemônicas, que se traduzem em diferentes projetos educacionais e societários.

De modo bastante simplificado, podemos dizer que, de um lado, representando o setor conservador da sociedade, encontram-se os defensores de uma formação do indivíduo que objetiva, primordialmente, a sua inserção no mercado de trabalho. Por outro lado, alinhando-se à postura progressista, está a ala que defende uma formação integral do estudante, que lhe oportunize acesso ao conhecimento nas suas mais variadas dimensões, visando a sua inserção no mundo enquanto sujeito histórico, dotado, portanto, de capacidade crítica e de transformação da realidade.

Ocorre que, a partir desse cenário, a EPT se vê obrigada a percorrer caminhos bifurcados, o que a coloca em frequentes dificuldades enquanto espaço de implementação de políticas públicas voltadas para o ensino das classes trabalhadoras. Logo, podemos entender que estar na EPT é estar numa condição de permanente enfrentamento, tornando-se, então, fundamental, para aqueles que nela atuam, ter consciência desse quadro, para que saibam se movimentar, com maior precisão e segurança, no jogo de forças que se impõe.

Tendo isso em vista, procuramos, neste artigo, por meio da realização de pesquisa bibliográfica e documental – que faz parte de uma investigação em andamento no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais –, explicitar a importância dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, como uma política pública estratégica de EPT em favor dos modelos contra-hegemônicos de educação e de sociedade, levando-se, ainda, em consideração a relevância do papel de seus docentes.

O TORTUOSO CAMINHO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: O DUALISMO NO CERNE DA CAMINHADA

Para entendermos um pouco melhor o significado da criação dos Institutos Federais para a EPT no país, torna-se válido observarmos, antes, algumas passagens da história da política educacional no país, mormente em razão de uma das implicações mais impactantes que daí surge: o caráter dual do nosso ensino.

No Brasil, a educação profissional tem tido uma trajetória intrincada, determinada, em grande medida, pelas dualidades que permeiam a sociedade e a educação de forma geral e que acabam por promover a “distinção entre aqueles que pensam e aqueles que executam as atividades” (Moura,

2008b, p. 6), fazendo com que haja a reprodução e perpetuação de nossa estrutura de classes a partir destes parâmetros: trabalho manual e formação profissional, que seriam “próprios” das camadas menos favorecidas da população e dos filhos da classe trabalhadora, tendo como contraponto o trabalho intelectual, a formação geral e o ensino superior, que seriam “reservados” às classes favorecidas, aos filhos da elite e dos dirigentes, ou seja, às minorias dominantes.

Santos (2010) nos mostra que essa diferenciação remonta ao Brasil-colônia, em razão do preconceito social relacionado ao trabalho manual, já que este era fortemente associado às atividades dos escravos. Assim, a escravidão foi fator determinante para, ao menos, reforçar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, já que o labor prático se assimilou à condição de escravidão e, portanto, a um maior desprestígio social, o que pode ter sido carregado, de alguma forma, para o ensino profissional.

No período imperial, iniciado em 1822, com a declaração de independência em relação a Portugal, não houve mudanças significativas nesse quadro, haja vista que a estrutura social e econômica pouco se alterara, mantendo-se a exploração do trabalho escravo e registrando-se uma fraca presença industrial no país. Verifica-se, contudo, algumas experiências de instituições educacionais de aprendizagem laboral, que se voltavam, porém, mais para o atendimento de caráter assistencial aos necessitados, não representando, por isso, um movimento de educação para o trabalho e de formação da classe trabalhadora (Oliveira, 2020, p. 52).

Já na República, iniciada em 1889, observou-se a defesa, por alguns setores da sociedade, de um processo mais veemente de industrialização, com vistas ao maior desenvolvimento do país, muito em função das transformações que vinham se operando àquela época, pois havia pouco tempo que a escravidão fora abolida e, também, se verificava cada vez mais a urbanização da população, sendo que um dos reflexos desse cenário para a educação foi o da criação, pelo Presidente Nilo Peçanha¹, por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, das Escolas de Aprendizes e Artífices (EAAs), para oferta de ensino profissional gratuito, mas tendo como público-alvo preferencial os “desfavorecidos da fortuna” (Brasil, 1909).

Na literatura educacional, o ano de 1909 é considerado, por isso, como o marco histórico inicial das políticas do Estado brasileiro dedicadas à oferta gratuita de ensino profissional. Contudo, devido ao viés mais assistencialista, podemos perceber que a criação dessas Escolas, embora tenha sido uma ação significativa, tratava-se, naquele momento, de uma política pública para tentar minimizar ou solucionar potenciais problemas sociais que poderiam advir de seu público-alvo preferencial, caráter esse que se prolongou nos períodos seguintes:

É uma medida que visava não ao desenvolvimento da indústria e das profissões mas, principalmente, reduzir os problemas sociais que a urbanização incipiente do país já trazia. De fato, em sua introdução, o decreto presidencial afirmava que “o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência”, e que para isto era necessário “não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e profissional, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime”

¹ Convém, inclusive, destacar que Nilo Peçanha foi declarado o patrono da Educação Profissional e Tecnológica, de acordo com a Lei nº 12.417, de 9 de junho de 2011.

[...]

Do início do século até o Estado Novo, portanto, o ensino industrial foi visto essencialmente como uma forma de educação caritativa, destinada a tirar os pobres da ociosidade, mas sem maior significação do ponto de vista econômico e social mais amplo (Schwartzman; Bomeny; Costa, 2000, p. 247-248).

Ademais, podemos dizer que essas Escolas podem ter reforçado a dualidade estrutural da educação entre formação geral e formação profissional, na medida em que aquilo que ensinavam não atendia nem uma nem outra, sendo que, como nos mostra Guimarães (2020a, p. 25), os ofícios aprendidos se concentravam em atividades como alfaiataria, sapataria e marcenaria, pouco correlatas, portanto, ao mundo industrial então surgente no país. Ou seja, era uma formação voltada para trabalhos predominantemente simples e manuais, sem maior relevância, indicando que a educação profissional no Brasil já nasceu socialmente desvalorizada, muito em razão da discriminação presente na estrutura social, o que, ao longo das décadas, fragilizou essa oferta de ensino na arena de disputa entre diferentes projetos educacionais e societários.

Embora as EAAs refletissem as contradições da realidade de uma nação recém-saída, relativamente, da escravidão e incipiente na industrialização, o mérito delas foi o de proporcionar o desenvolvimento das escolas técnicas no país (Santos, 2010) e de serem a primeira iniciativa governamental mais clara no sentido de sistematizar a educação profissional, inclusive pelo compartilhamento de uma unidade curricular e normativa (Guimarães, 2020a, p. 25).

As EAAs, que podem ter sido criadas com objetivos mais assistencialistas e para a “maior adequação” dos filhos da classe trabalhadora à sociedade (até mesmo numa tônica de moralidade sobre suas vidas), passaram, no entanto, a se deparar com as progressivas necessidades do empresariado nacional que se constituía, especialmente de uma formação mais apropriada para o trabalho industrial. Nesse sentido, o ensino profissional deveria significar a formação para o trabalho em si, secundarizando-se, então, aquelas motivações assistencialistas iniciais do Decreto nº 7.566/1909, sendo que, com a intensificação da industrialização e da urbanização, o Estado se viu obrigado a incrementar as políticas educacionais, registrando-se, em 1930, a criação, no Governo de Getúlio Vargas, do Ministério da Educação e Saúde, bem como da Inspetoria do Ensino Profissional Técnico (Santos, 2010).

É possível perceber que a criação, em 1942, também por Getúlio Vargas, do Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial (SENAI) simbolizou a ruptura com o caráter assistencial da educação profissional, uma vez que se pretendia, agora, qualificar o trabalhador para, precisamente, atender aos novos patamares de produção industrial, que, por sua vez, se ampliava, se modernizava e se racionalizava, fomentada pelas dificuldades do país em importar produtos da Europa, que estava estruturalmente impactada pela 2ª Guerra Mundial (Guimarães, 2020b).

Observou-se, então, a dominância do ensino industrial, que, por sua vez, se bifurcou numa linha sob o controle do segmento patronal, por meio do SENAI, e noutra sob tutela do Ministério da Educação e da Saúde, com cada uma dessas vertentes seguindo lógicas diferentes. Disso resultou que o ensino profissional se tornou um campo de disputas políticas e ideológicas, o que se delineou na histórica confrontação do Ministério da Educação e Saúde com o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, alinhando-se este último ao empresariado, contando, ainda, com o pragmatismo político do próprio presidente Vargas, apesar dos protestos daquele outro Ministério, sob comando de Gustavo

Capanema, com seus argumentos aparentemente favoráveis a um ensino profissional mais liberto dos interesses patronais, o que, no seu entendimento, deveria ser resguardado pelo Estado (Schwartzman; Bomeny; Costa, 2000).

Por outro lado, a condução do Ministério da Educação e Saúde preservou a diferenciação do ensino profissional em relação ao ensino médio quando não ousou equiparar seus diplomas, possibilitando somente a quem cursasse este último a chance de ingressar no ensino superior, ao passo que restava ao egresso daquele outro se destinar, diretamente, ao mercado de trabalho (Schwartzman; Bomeny; Costa, 2000). Isso contribuía para o desprestígio do ensino profissional, especialmente num país de cultura bacharelesca, reiterando-se, na história do país, “[...] uma distinção social mediada pela educação [...]” (Ciavatta; Ramos, 2012, p. 29-30) e impedindo a evolução do sentido que se poderia atribuir a essa formação, que, assim, continuou marginalizada no sistema educacional, sendo vista, nesse cenário, somente como fornecedora de mão de obra.

Santos (2010) e Guimarães (2020c) elucidam que as leis de equivalência da década de 1950 e a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) do país, de 1961, permitiram a equiparação do ensino profissional com o ensino médio (chamado à época de secundário), ampliando, na prática, a oportunidade a estudantes oriundos dos cursos profissionais de concorrerem a uma vaga no ensino superior, numa tentativa de romper um pouco a dualidade educacional, que, em verdade, não foi superada, justamente por ter-se conservado o prestígio, na sociedade, do ensino secundário, de perfil mais propedêutico.

Com a instituição do regime militar a partir de 1964, as políticas públicas educacionais adquiriram um inequívoco direcionamento nos seus objetivos. A análise dos governos militares (1964-1985) nos revela que eles buscavam uma certa legitimidade perante à sociedade por meio do êxito no campo econômico, consubstanciado no que ficou conhecido, na historiografia, como o “milagre econômico brasileiro”, com registros de índices sucessivos de forte crescimento da economia.

No campo educacional, podemos dizer que se aprofundou a vinculação com os interesses do capital, a partir de medidas e reformas para atendê-los. Saviani (2008), tratando dos aspectos da política educacional empreendida pelos militares, mostra-nos que a mentalidade que prevalecia se desdobrou no que chamou de “concepção produtivista da educação”, pela qual se revelava a intenção do Estado de converter os investimentos no ensino em ganhos de produção nas atividades econômicas, inclusive com reflexo no próprio funcionamento do governo, uma vez que o Ministério do Planejamento passou a assumir, em relação ao Ministério da Educação, a dianteira do planejamento educacional.

No que se refere ao ensino secundário, destaca-se a sanção da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que tornou a profissionalização universal e compulsória no 2º grau. Com isso, todas as escolas públicas e particulares foram obrigadas a oferecer cursos de caráter profissionalizante nesse nível de ensino, para habilitação dos estudantes como técnicos, que deveriam, então, já atuar no mercado após se formarem. De forma radical, o governo quase que eliminou a possibilidade de um ensino de 2º grau voltado exclusivamente para a formação geral, fazendo da função propedêutica uma “alternativa excepcional” (Cunha, 2014, p. 921).

A Lei representou, em verdade, uma visão reducionista e utilitarista do ensino de 2º grau, enxergando-o como meio para atender os interesses imediatistas do mercado, porém, de forma autoritária, já que não se balizou nas reais necessidades do sistema produtivo (Cunha, 2014), e o

desdobramento dessa política foi o seu fracasso, pois não produziu nem a profissionalização nem o ensino propedêutico (Santos, 2010).

A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL COMO EIXO EDUCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO: A SOMBRA PERSISTENTE DO DUALISMO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PÓS-REDEMOCRATIZAÇÃO

Foi a partir do movimento de redemocratização do país, ocorrido na década de 1980, na busca por maior liberdade de expressão e participação popular, que se foi maturando a arena de discussões sobre uma educação não dual, o que repercutiu, também, no processo de elaboração da Carta Magna de 1988 e, mais tarde, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a nova LDB, tendo em vista a preocupação de alguns setores da sociedade em demarcar um lugar nítido para a formação humana integral, decorrendo, daí, a proposta do Ensino Médio Integrado (EMI), segundo nos esclarece Ramos (2021):

Recupero, então, a concepção de Ensino Médio Integrado em sua historicidade. Concepção essa que expressa a recuperação histórica do debate travado nos anos de 1980, a partir da Constituição Federal de 1988, no contexto de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), referente à defesa da Escola Unitária, da educação politécnica e da formação omnilateral dos sujeitos. Esses são conceitos e princípios que se opunham à dualidade educacional, à educação técnica e à formação unilateral e fragmentada dos estudantes (Ramos, 2021, p. 66).

Assim, na polifonia do clima de redemocratização, as políticas públicas para a EPT passaram a ter que lidar, de modo mais evidente, com as discussões e impasses envolvendo os setores sociais que almejavam, num polo, um modelo de sociedade em que a formação profissional deveria se subordinar ao mercado, simplesmente para atender as demandas de mão de obra, e, noutro lado, os grupos que desejavam uma formação humana integral, omnilateral e politécnica, defendendo um modelo de sociedade que também considerasse os interesses dos trabalhadores e a possibilidade de uma vida mais digna para eles.

Essa disputa se refletiu na regulamentação da educação profissional por meio, primeiramente, do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, durante o primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, e, depois, pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, no primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. O ato legal de 1997 representou uma composição do Estado com as forças hegemônicas, promotoras dos princípios conservadores neoliberais e da lógica do mercado, ao passo que a medida adotada em 2004 foi uma demonstração de interesse do poder público em assumir uma postura contra-hegemônica e progressista, sinalizando, pelo menos à primeira vista, a vontade de impulsionar modelos de sociedade e de educação alternativos àqueles desejados pelo capital.

Aqui, convém ressaltarmos que a formação humana integral (ou omnilateral ou multilateral) visaria, no âmbito do ensino médio, à reunificação do campo do trabalho com o do conhecimento produzido pela humanidade, resgatando a relação entre ambos, pretendendo oportunizar uma existência mais plena do homem no mundo. É nesse sentido que o EMI se apresenta como uma relevante estratégia educacional, ao tentar articular a formação específica de uma profissão com a formação propedêutica, procurando estabelecer uma base unitária de educação, fundada, então, na interação dos aspectos profissionalizantes com o trabalho, a ciência e a cultura, no intuito de suplantar a

dicotomia entre instrução geral e instrução profissional, entre trabalho manual e trabalho intelectual (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012).

Ou seja, por esse prisma, a formação humana integral que o EMI enseja objetiva, no ambiente capitalista, contribuir para que o homem se torne menos vulnerável às ameaças que tentam incidir sobre sua vida, mormente aquelas relativas à exploração de sua força de trabalho, pela extração abusiva de mais-valia com simultânea alienação do trabalhador, o que vai ao encontro do pensamento de Frigotto e Araújo (2018):

[...] o ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a 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.

Essa forma de compreender o ensino integrado exige a crítica às perspectivas reducionistas de ensino, que se comprometem em desenvolver algumas atividades humanas em detrimento de outras e que, em geral, reservam aos estudantes de origem trabalhadora o desenvolvimento de capacidades cognitivas básicas e instrumentais em detrimento de sua força criativa e de sua autonomia intelectual e política (Frigotto; Araújo, 2018, p. 249-250).

Saliente-se que, nesse cenário, uma das questões de maior relevo girou em torno da determinação do Decreto nº 2.208/1997 de separar o ensino médio regular do ensino médio profissional, inviabilizando, na prática, a formação integrada e integral do estudante, o que foi revertido pelo Decreto nº 5.154/2004, que, então, possibilitou a articulação entre ambos, permitindo-se, assim, a oferta do EMI.

Na leitura do Decreto nº 2.208/1997, fica evidente sua tendência de colocar as políticas públicas educacionais para privilegiar o mercado. Logo nas primeiras linhas, nos quatro incisos do art. 1º, estabelecia que os objetivos da educação profissional eram privilegiar uma formação dos estudantes para o “[...] exercício de atividades produtivas [...]” e para as “[...] atividades específicas no trabalho [...]”, bem como “[...] sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho [...]” (Brasil, 1997), para usar as suas próprias expressões. Ademais, seu conteúdo trazia, claramente, no art. 5º, que a educação profissional de nível técnico somente poderia ser oferecida de forma concomitante ou sequencial aos cursos de ensino médio, por meio de currículo específico (Brasil, 1997).

Podemos observar, também, que outro tipo de fragmentação do ensino profissional foi fomentado pelo Decreto nº 2.208/1997, ao permitir a organização dos currículos técnicos em módulos (formados por agrupamento de disciplinas), o que proporcionava ao estudante, no término de cada um deles, obter o correspondente certificado de qualificação profissional, sendo possível até mesmo cursá-los em diferentes instituições (Brasil, 1997).

Com isso, podemos entender que o ensino técnico estava sendo forçado a liberar trabalhadores mais rapidamente para o mercado, “[...] com forte acento nos cursos breves [...]”, revelando, em verdade, uma reforma educacional de “[...] perspectiva economicista, mercantilista e fragmentária mediante a pedagogia das competências e a organização do ensino por módulos, sob o ideário da ideologia da empregabilidade” (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 119-120).

Assim, embora o inciso I do art. 5º mencionasse que a educação profissional deveria “[...] promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho [...]” (Brasil, 1997), a intenção que se identifica no Decreto é de caráter mais produtivista, visando ao trabalhador necessário para o mercado de trabalho, o que, por sua vez, conformava uma perspectiva em que a dimensão referente ao “mundo

do trabalho” se confundia, de forma restritiva e equivocada (ou proposital), com “mercado de trabalho”, com a habilitação técnica suplantando, portanto, a oportunidade de formação geral e omnilateral dos estudantes.

O Decreto nº 2.208/1997 estaria apenas refletindo o pensamento político daquele momento, ancorado na cartilha do neoliberalismo econômico, implicando, por isso, retrocesso quanto à perspectiva de um ensino profissional em bases progressistas:

As reformas e as políticas educacionais da década de 1990 caracterizam-se, no seu conjunto, por uma regressão da regressão, com outras roupagens, do pensamento educacional orientado pelo pragmatismo, tecnicismo e economicismo das reformas da ditadura militar sob o ideário do capital humano [...] (Frigotto, 2018a, p. 24).

Já o Decreto nº 5.154/2004 revogou o Decreto nº 2.208/1997 e retomou a possibilidade de articulação do ensino médio com o ensino profissional, permitindo-se, inclusive, a oferta do EMI, conforme previsto no artigo 4º, com vistas à formação geral do estudante juntamente com a qualificação para o trabalho técnico, constando, textualmente, no artigo 2º, as premissas que, nesse sentido, sustentariam a educação profissional, entre as quais destacamos a articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia, a centralidade do trabalho como princípio educativo e a indissociabilidade entre teoria e prática (Brasil, 2004). Além disso, o seu teor indica a necessidade de que os cursos e programas da educação profissional favoreçam a continuidade da formação dos estudantes, contrapondo-se, assim, àquela pressa, embutida no Decreto nº 2.208/1997, de lançar os estudantes no mercado de trabalho.

Contudo, à semelhança do Decreto nº 2.208/1997, o Decreto nº 5.154/2004 manteve, conforme o art. 6º, a possibilidade de obtenção de certificados de qualificação para o trabalho nas etapas de ensino com previsão de terminalidade, ou seja, a conclusão intermediária de cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e de cursos de educação profissional tecnológica de graduação (Brasil, 2004).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) fazem uma diferenciação importante para nosso entendimento acerca da formação humana integral nesse contexto. Para esses autores, é como se o EMI proporcionado pelo Decreto nº 5.154/2004 tivesse se configurado numa etapa, numa “travessia”, para o ensino médio politécnico, que, por sua vez, só é passível de vigorar plenamente numa nova realidade social, sem divisões de classes, correspondente ao sistema socialista. Portanto, por essa perspectiva, a formação integral, no seu estágio mais avançado, seria correspondente ao ensino politécnico, que vai se viabilizando pela modificação da realidade e das estruturas sociais em direção à suplantação do regime capitalista, alcançando-se um modelo de sociedade considerado mais justo do que o atual, inclusive com a perspectiva de superação das classes sociais.

O caráter politécnico da educação, por seu turno, propiciaria ao estudante compreender a essência e os fundamentos teóricos e práticos das diferentes técnicas e modalidades de trabalho, com os aspectos manuais e intelectuais formando uma unidade indissolúvel (Saviani, 2003, p. 138). Desse modo, espera-se que o estudante se torne capaz de identificar, conhecer e dominar os fundamentos do trabalho moderno e de suas técnicas de produção a partir de uma formação associada aos saberes gerais e universais, proporcionada pelo acesso à ciência, à cultura e à tecnologia. Isso permitiria ao indivíduo desvendar melhor as relações, inclusive subjacentes, que se estabelecem no mundo do trabalho e na estrutura social, tornando-se, então, um sujeito mais completo e, por isso, em condição mais satisfatória

de se situar no mundo e de perceber os melhores rumos para a conquista de uma vida verdadeiramente digna:

A educação politécnica, como um projeto de formação humana que se opõe à escola dual, é um projeto que busca superar dialeticamente a educação estritamente técnica. Portanto, a educação politécnica não é aquela que ensina várias técnicas, mas sim a educação que proporciona às pessoas o acesso ao conhecimento, aos fundamentos científico-tecnológicos e sócio-históricos da produção moderna, da produção de um determinado tempo. Portanto, a educação politécnica incorpora a dimensão técnica da produção no sentido ampliado, isto é, como relação entre ciência e tecnologia, mas não promove uma formação voltada estritamente para o fazer, para o exercício do trabalho, de uma ocupação ou de uma profissão técnica. Conquanto, tem, sim, a técnica como uma mediação da formação escolar, no sentido de que essa expressa também o processo histórico de produção de conhecimentos e de cultura, considera que a apropriação e o domínio de fundamentos e de ferramentas técnicas é necessário para o trabalho. Com isto, a formação técnica e tecnológica se integra organicamente à Educação Básica, fundamentando-se necessariamente nas dimensões que caracterizam a formação escolar, quais sejam a ciência, as artes, a filosofia, as linguagens e a cultura (Ramos, 2021, p. 67).

O efeito essencial dessa situação seria a possibilidade de o trabalhador vislumbrar, com maior nitidez, como funcionam as relações sociais e o mundo do trabalho, compreendendo melhor como essas dimensões da vida se organizam. Nesse contexto, desenvolver-se-iam, ao máximo, as potencialidades dos indivíduos, numa formação omnilateral que lhes asseguraria o exercício mais pleno de suas faculdades intelectuais e espirituais, dando-lhes a chance de se tornarem uma classe emancipada (Saviani, 2003, p. 148). Dito de outra maneira, mais direta e incisiva, a educação omnilateral, proporcionada pela politécnica, quer “[...] *seres humanos desenvolvidos em todas as dimensões* e não seres limitados, fragmentados, idiotizados e unidimensionais para servirem às demandas do capital [...]” (Frigotto, 2021, p. 60).

Assim, o EMI significou a esperança de rompimento com os dualismos acima mencionados e, por consequência, de superação da fragmentação do trabalho, da educação, da sociedade e do próprio homem. No entanto, o Decreto nº 5.154/2004, continuou trazendo, em alguma medida, a persistente influência das forças hegemônicas sobre as políticas públicas, o que, por sua vez, fez com que o EMI aparecesse como, no máximo, uma forma de “travessia” para a educação politécnica, que, de fato, eliminaria as dicotomias no processo de formação do estudante, o que, como salientamos mais acima, depende de um movimento maior para a superação da lógica do regime capitalista.

Ramos (2021) relata bem as dificuldades para encontrar um caminho do meio (que, no caso, foi o EMI) como estratégia naquele momento, durante o primeiro governo Lula, no qual, inclusive, atuou como Diretora do Ensino Médio da então Secretaria Nacional de Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC), do Ministério da Educação (MEC):

No contexto da reforma de Fernando Henrique Cardoso nós nos mantivemos ativos, discutindo a concepção de formação humana orientada pela perspectiva da politécnica. Conseguimos revogar o Decreto nº 2.208/1997, elaborar o Decreto nº 5.154/2004, que foi um instrumento usado para construir um consenso entre diversos setores da sociedade que ofertavam a educação profissional. Ele tem contradições e limites. Mas o que nós identificávamos como mais fundamental era que, do ponto de vista jurídico-normativo, poderíamos integrar Educação Básica e profissional, técnica e tecnológica e, assim, disputar a hegemonia da concepção politécnica junto com educadores, com a sociedade, com os estudantes.

[...]

Usamos essa nomenclatura [Ensino Médio Integrado], inclusive, para construir um convencimento, uma adesão a ela com base em experiências exitosas que nós tínhamos, especialmente, na rede federal. [...] Assim, Ensino Médio Integrado expressa a concepção construída e em disputa, a partir dos anos 2000, especialmente de 2003, que busca recuperar a concepção de escola unitária e de educação politécnica no Brasil. A concepção de Ensino Médio integrado corresponde a esses princípios em outro momento histórico da educação [...] que representava uma conquista face a retrocessos anteriores promovidos pelo Decreto nº 2.208/1997 (Ramos, 2021, p. 69).

Por isso, o EMI é tido como a proposta de formação integral que foi possível construir, uma solução intermediária e viável (mas não a ideal!), diante das circunstâncias geradas por uma estrutura social ainda arraigada nos interesses do capital e que não permitiu, desembocar, diretamente, na proposta de educação politécnica. Frigotto (2018b) nos esclarece um pouco mais sobre esse ponto:

A emergência da noção e proposta do ensino médio integrado não abandona a concepção de educação omnilateral e politécnica, mas surge num contexto de disputa na sociedade e no plano político da legislação educacional nos primeiros anos do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva. [...] não tem o mesmo sentido que a proposta de formação politécnica, mas a ela está vinculada. Por isso que o entendemos como travessia contraditória e, em certo sentido, ambígua (Frigotto, 2018b, p. 128-129).

Moura (2008b, p. 19) nos mostra uma faceta do problema quando reforça que a formatação do EMI, como solução transitória, resultou do fato de que a implementação da politécnica, no Brasil, restou prejudicada devido aos reflexos dessa disputa de perspectivas se refletir diretamente na nossa estrutura social ao, por exemplo, não permitir aos jovens aguardar um pouco mais de tempo para ingressarem no trabalho, perante as necessidades materiais de suas famílias, ao passo que o desejável seria que os estudantes partissem para a escolha de uma formação profissional específica somente após terem compreendido os fundamentos das técnicas durante toda a educação básica, o que, obrigatoriamente, adiaría o início de sua fase laboral para os vinte anos ou mais de idade.

A sombra das forças hegemônicas continuou, então, se projetando nessa nova vereda que se abriu, fazendo persistir, de certa maneira, o caráter dual da educação por nossas bandas, sendo importante, porém, salientar que o EMI traz incubada, em si, a politécnica.

OS INSTITUTOS FEDERAIS E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UMA COMBINAÇÃO PROMISSORA

No que concerne às políticas públicas com finalidades de colaborar para a superação das dicotomias aqui indicadas, sempre é destacada a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, isso porque está prescrito, no seu art. 7º, que cabe a tal institucionalidade ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos, sendo que, a cada exercício, está obrigada a garantir, conforme o art. 8º, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das vagas para cumprir esse objetivo (Brasil, 2008), em relação ao somatório de todas as vagas ofertadas em todas as modalidades de ensino.

Essa reserva para os cursos técnicos de nível médio, protegida por meio de determinação legal e que traz a primazia do EMI, é considerada de fundamental valor para a viabilização do propósito

de uma formação humana integral no sistema público de ensino, especialmente quando se tem em vista que os cursos integrados, por articularem a formação geral e científica com a formação técnico-profissional, são considerados qualitativamente superiores às formas concomitante e subsequente, passando a ser, ao mesmo tempo, um distintivo da identidade dos Institutos Federais (Cruz Sobrinho; Araújo; Silva, 2021, p. 194-195). Mais ainda, significa o fomento de um projeto com características contra-hegemônicas, que revela o próprio Estado se posicionando nessa direção, o que nos leva a depreender uma aproximação do Poder Público com os interesses dos filhos da classe trabalhadora, com os Institutos Federais assumindo um “[...] caráter inovador e ousado [...]”, surgidos com a promessa de “[...] marcar a história da EPT no país [...]” (Pacheco; Pereira; Domingos Sobrinho, 2010, p. 72).

Pacheco (2020), nesse diapasão, salienta que os Institutos Federais apresentam, para a sociedade, um novo projeto para a educação nacional, uma mudança de paradigmas, ao se nortearem pela concepção de politécnica, tomada ao menos como inspiração para ensinar a formação humana omnilateral. Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010) destacam que, logo após a criação dos Institutos Federais, os parâmetros que moviam a atuação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), vinculada ao MEC, eram a indissociabilidade ente formação geral e profissional para uma educação integral e, também, a conexão com os arranjos produtivos, sociais e culturais das diversas partes do Brasil.

Assim, notamos que a proposta dos Institutos Federais considera os impactos que a educação pode ter na sociedade sob um espectro mais amplo, por buscar uma conexão maior com a realidade, especialmente local, como forma de promover uma efetiva inclusão dos estudantes na vida enquanto cidadãos, ao invés de concentrar as preocupações da política educacional nas necessidades mercadológicas do capital.

Desse modo, os Institutos Federais, quando garantem espaço para que a educação geral se associe à educação técnica e tecnológica, entendendo aquela como parte inseparável desta, também sustentam, por consequência, a defesa da formação de indivíduos capazes de compreender e definir com mais clareza seus papéis, com condições de atuarem e interferirem de forma mais consciente e crítica na realidade, bem como na dinâmica econômica, cultural e social em que se inserem, preparando-os melhor para lidar, inclusive, com o mundo do trabalho:

[...] Educação Integral é princípio educativo básico e identidade fundante dos IFs. Supera a Educação tradicional que propõe educação geral de qualidade para as classes dominantes e formação profissional para os trabalhadores, separando teoria e prática, ciência e tecnologia, pensar e fazer. O Ensino Médio Integrado [...] é a expressão curricular da Educação Integral, possibilitando uma formação que contemple todas as dimensões do ser humano, não fragmentando a compreensão dos fenômenos naturais e sociais, articulando os currículos com as práticas sociais, superando a simples aquisição de habilidades instrumentais, sem a compreensão de seu papel no processo produtivo. Busca superar a contradição entre trabalho intelectual (teoria/ciência) e trabalho manual (técnica/execução) e criar condições para que o educando seja capaz de produzir ciência, tecnologia e arte, integrando saber acadêmico com o saber popular (Pacheco, 2020, p. 12).

Embora, a formação humana integral seja um parâmetro para os currículos de todos os cursos ofertados na EPT, é naqueles ofertados de forma integrada que ela se faz mais emblemática, precisamente por tentarem, mais nitidamente, a associação entre a formação geral e a formação profissional, com vistas a minimizar o dualismo educacional histórico. O ensino médio, como última

etapa da educação básica, é considerado, por consequência, na concepção dos Institutos Federais, crucial para a formação humana integral da classe trabalhadora, destacadamente porque é nele, segundo Saviani (2007, p. 160-161), que deve ocorrer, de forma mais explícita, a aproximação entre o trabalho e os conhecimentos gerados pela humanidade, entre a educação e a atividade prática, o que favorece a formação nos moldes da politecnia.

Ao tentar amalgamar, em seu currículo, os conhecimentos gerais e os conhecimentos profissionais, sem hierarquização entre eles, que, então, formam uma unidade, o EMI parte da concepção de que nenhum conhecimento é só geral nem somente específico, evitando cair, assim, apenas no viés da profissionalização dos estudantes para o mercado, o que levaria à sua própria negação como travessia para a politecnia (Ramos, 2011, p. 776-777, 784).

Os Institutos Federais podem ser considerados, então, uma institucionalidade estratégica em favor da formação humana integral, na medida em que se originaram, entre outras motivações, como tentativa de mitigar o movimento, observado na década inicial deste século, de crescente abandono da experiência histórica de oferta de cursos técnicos integrados pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, quando o formato de Universidades Tecnológicas passou a ser o modelo perseguido pelas instituições federais de ensino que tinham o ensino profissionalizante como um dos serviços públicos oferecidos à população (Ramos; Porto Júnior, 2023; Silva; Pacheco, 2023).

Diante disso e considerando que os Institutos Federais, no contexto educacional nacional atual, podem ser vistos como o “[...] principal laboratório de construção e efetivação da proposta pedagógica do EMI [...]” (Ramos; Porto Júnior, 2023, p. 28), precisamos voltar nossos olhares sobre alguns dos riscos que rondam a proposta de atuação dessa institucionalidade, ante os embates históricos presentes no campo do ensino.

Podemos perceber que os Institutos Federais, em função do modelo educacional que se expressa em sua essência, se colocam no cerne de disputas entre os projetos hegemônicos e contra-hegemônicos de sociedade. Essas instituições, portanto, se veem com uma grande responsabilidade, na medida em que devem estar atentas às contradições e aos dualismos produzidos pela disputa entre aqueles dois projetos, considerando-se, principalmente, as estratégias do capital para fazer prevalecer o tipo de educação e de sociedade que ele deseja ver vigente.

Um dos perigos seria acomodar-se e satisfazer-se com o lugar atual, sem ter como horizonte completar a travessia para a politecnia, o que pode fazer a proposta de uma educação omnilateral e não dual cair no vazio ou até mesmo regredir, ante a pressão constante das forças conservadoras, que vivem à espreita de uma oportunidade para preponderar, “[...] pois os aparelhos de hegemonia têm inculcado a ideia à grande parte dos trabalhadores e a seus filhos de que conhecimentos gerais e básicos e disciplinas como história, sociologia, literatura e atividades culturais são perda de tempo” (Frigotto, 2018c, p. 58).

A própria Lei de criação dos Institutos Federais deixa entrever a resistência do projeto educacional e societário dos grupos hegemônicos em face dos princípios que embasaram a concepção dessa nova institucionalidade, não deixando o EMI isento dos efeitos disso:

Outro aspecto que na política de criação dos IFs a legislação destaca, ainda que não obrigue, é que o ensino médio se dê preferencialmente na modalidade de integrado. [...] este preferencialmente expressa a fragilidade do Governo Luiz Inácio Lula da Silva na afirmação

daquilo que tinha sido ponto central do debate educacional na década de 1990, a superação da dualidade formalizada em lei pelo Decreto nº 2208/1997 (Frigotto, 2018b, p. 140).

A dinâmica do sistema capitalista se constitui num outro desafio, sobretudo quanto à sua capacidade de se reinventar, mostrando-nos que, mesmo não sendo capaz de preservar-se completamente de momentos de crise, esse regime de acumulação se coloca permanentemente disposto a criar soluções para seus apuros, no intuito de se manter vigente e de proteger seus interesses de ganhos.

Harvey (2010) nos fala da inauguração, a partir da década de 1970, de outro formato de acumulação desse regime, caracterizado por maior flexibilidade, rápidas mudanças, aumento da fluidez e, também, por novas incertezas, sugerindo a transição do fordismo tradicional, detentor de uma lógica produtiva mais rígida, para um regime de acumulação flexível, em que os processos de trabalho, os mercados de trabalho, a produção, os padrões de consumo teriam se flexibilizado, impondo um ritmo mais acelerado na inovação produtiva, no consumo e nos processos de tomada de decisão (necessidade de gerar respostas mais rápidas aos problemas). Ainda segundo esse autor, um dos impactos mais importantes se lançou sobre a força de trabalho, que se tornou enfraquecida perante a nova dinâmica do mundo capitalista, tendo havido uma reestruturação do mercado de trabalho com a adoção de contratos mais flexíveis, possibilitados, em grande parte, pelo excedente de força de trabalho disponível e, por isso, afirma-se que se verificou a transformação da forma de controle do trabalho.

Nessa nova organização do capitalismo, podemos entender que os trabalhadores, mais uma vez, estão sob ofensiva do capital. Isso coloca para os Institutos Federais a necessidade de observância da centralidade da categoria “trabalho”, especialmente tendo em vista a crescente precarização que vem acometendo a classe trabalhadora:

A força humana de trabalho é descartada com a mesma tranquilidade com que se descarta uma seringa. Assim faz o capital, e há então uma massa enorme de trabalhadores e trabalhadoras que já são parte do desemprego estrutural, são parte do monumental exército industrial de reserva que se expande em toda parte. Essa tendência tem se acentuado, em função da vigência do caráter destrutivo da lógica do capital [...] (Antunes, 2009, p. 198).

Na mesma linha, Kuenzer (2016) nos fala de novas subjetividades flexíveis, como efeito do regime de acumulação flexível, e que se manifestam como novas formas de disciplinamento do trabalhador e de sua exploração, apontando uma contradição aí, pois os trabalhadores são estimulados e se veem impelidos a buscarem cada vez mais conhecimento e uma formação mais robusta, que, inclusive, une, em certa medida, o trabalho intelectual com o manual, mas que, no entanto, numa expressão do que a autora chama de “pragmatismo utilitarista”, continua servindo para manter a supremacia e os interesses do capital, por meio de um profissional multitarefa, que esteja apto e de prontidão para intervir nos mais variados imprevistos, problemas e anormalidades que surgirem, evitando perdas para o mercado.

Portanto, nesse contexto de aviltamento do trabalhador, a abordagem que os Institutos Federais adotam em relação ao trabalho torna-se algo crucial para seu modelo educacional, uma vez que a busca do conhecimento como um fim em si mesmo, no sentido de os indivíduos apreenderem a vida de forma multilateral e multidimensional, parece estar correndo um grande risco pela pressão do capital para tentar subordinar tudo aos interesses do mercado, inclusive a relação do estudante com o saber.

Com isso queremos dizer que permanecem as tentativas de fazer predominar a ideologia utilitarista, que instrumentaliza o ensino em favor das demandas imediatistas do capital e do mercado de trabalho, o que vem contaminando a concepção e os discursos dos próprios estudantes e de suas famílias, que passam a enxergar a escola como um lugar que existe somente para viabilizar uma melhor inserção profissional, um bom emprego, ao mesmo tempo em que a atividade escolar, para o discente, ao adquirir esse sentido reducionista, passa a ser algo maçante, à semelhança do trabalho alienado (Charlot, 2014, p. 70).

Ora, notemos, assim, como as circunstâncias criadas pelo capitalismo já iniciam a alienação do trabalhador desde a sua etapa de estudante, durante a formação escolar, o que se constitui numa ameaça sempre presente, inclusive para os Institutos Federais:

O campo específico em que os IF atuam é o da formação científica, cultural e política das gerações que frequentam essa Rede de ensino, pesquisa e extensão. Uma formação que pode ser alienadora na medida em que não ajuda aos jovens a entender que a desigualdade, a miséria, a fome, o desemprego estrutural, o trabalho precário, a degradação ambiental, as novas doenças e pandemias resultam de relações sociais que elegem o capital e o mercado que o serve como os sujeitos da história, e a maioria dos seres humanos seu objeto (Frigotto; Oliveira, 2023, p. 96).

Assim, o papel dos Institutos Federais alcança uma maior significância, pois, com a oferta dos cursos integrados, demarcam um espaço que proporciona acesso ao genuíno direito social de uma formação plena e não fragmentada, minimizando as contradições das políticas educacionais e, concomitantemente, ampliando a consolidação de uma democracia real, o que se vigoriza pelo espalhamento dessas instituições no território nacional, numa estratégia de capilarização para facilitar a relação com as comunidades de cada região ou localidade, contribuindo para um desenvolvimento mais igualitário do país.

Nessa linha, Pacheco (2020, p. 11) enfatiza que um dos fundamentos estruturantes da ação dos Institutos Federais é a territorialidade, que se traduz no protagonismo dessa institucionalidade no território em que se insere, firmando um “compromisso com o desenvolvimento soberano sustentável e inclusivo”. Podemos entender a capilarização como um movimento que objetiva incluir e beneficiar, de uma forma ou de outra, aqueles que têm reais dificuldades de acesso a uma educação pública de qualidade – sobretudo quando envolve uma maior conexão com dimensões científicas e tecnológicas –, para auxiliá-los a conquistar uma vida melhor, tanto em termos pessoais como nos aspectos do desenvolvimento local e regional, fazendo da “[...] educação profissional e tecnológica estratégica não apenas como elemento contribuinte para o desenvolvimento econômico e tecnológico nacional, mas também como fator para o fortalecimento do processo de inserção cidadã de milhões de brasileiros” (Pacheco, 2010, p. 15-16).

Castro, Plácido e Medeiros (2023) referem-se a uma revolução democrática na educação brasileira causada pela abrangência da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica:

O desafio afirmado foi o de oportunizar, em cada localidade, o atendimento à parcela significativa da população de jovens e adultos, com formação e qualificação nas várias modalidades de educação profissional, integrada e integral, em todos os seus aspectos. Uma oportunidade de cultura escolar que fosse capaz de uma prática de ensino indissociada da pesquisa e da extensão, de modo que se tornasse mais do que modelo de educação pública bem-sucedida no Brasil, pois se faz necessário torná-la também acessível ao maior número

possível de jovens, adultos, trabalhadoras e trabalhadores historicamente alijados do direito de acesso aos diferentes níveis de ensino (Castro; Plácido; Medeiros, 2023, p. 528).

Nesse sentido, os Institutos Federais emergem com a espinhosa missão de enfrentar o conservadorismo, que, no Brasil, segundo (Cabral Neto, 1997), perpassa o Estado e a sociedade civil, com as elites dando o tom do jogo democrático, determinando o grau de acesso das massas à participação política e aos bens socialmente produzidos, bem como aos direitos sociais, o que imprime um caráter excludente às políticas do país e favorece a reprodução do capital, em detrimento do trabalhador, mantendo-se a engrenagem da desigualdade social:

[...] uma sociedade como a brasileira - que carrega a pesada herança da escravidão, e na qual a burguesia não foi submetida à experiência civilizadora de ter que se defrontar e negociar com sua contraparte de classe - tem enormes dificuldades em todos os planos, inclusive no político, para reconhecer e institucionalizar a diversidade dos outros. Nessas circunstâncias, a tarefa de construir, no país, uma democracia política inclui, portanto, o esforço para alcançar graus razoáveis de modernização e de democratização de certas relações sociais (a começar pelas do trabalho) e do papel do Estado (a começar pelas políticas sociais) (Cabral Neto, 1997, p. 310).

Ramos (2011) e Ciavatta e Ramos (2012), por exemplo, mencionam a contradição entre os documentos oficiais que se comprometem com a formação integrada, omnilateral, politécnica para a classe trabalhadora e, por outro lado, as ações e programas educacionais dos governos que sinalizam mais para uma aliança com os interesses do capital e da elite, por meio de modelos mais céleres de formação, situação que representaria o vigor da classe hegemônica na sociedade, dificultando, conseqüentemente, o êxito de propostas contra-hegemônicas.

Isso nos leva a ratificar que a democracia, em nossas terras, adquire contornos de uma democracia burguesa, o que coloca qualquer iniciativa educacional progressista imediatamente no plano das contradições entre o velho e novo.

NECESSIDADE DE UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA EPT

Em patamar mais próximo da rotina dos Institutos Federais, observa-se a carência de uma política consistente de formação dos docentes para a EPT e que os auxilie a visualizar, com nitidez, os conflitos que envolvem essa modalidade educacional e a importância do compromisso com a classe trabalhadora, isso porque

[...] determinado estágio de desenvolvimento das relações de produção, da qual a organização do mundo do trabalho é consequência, impõe determinado modelo de formação de professores. Esse processo exige opções e compromissos que devem ser assumidos pelos formadores de professores da EPT. Em outras palavras, a formação de professores para a EPT não é neutra. Sendo intencional, nas diferentes épocas, mantém um compromisso com um modelo de sociedade, com uma organização societária. Ela pode ter compromissos com o capital ou compromissos com os que vivem do trabalho (Maldaner, 2020, p. 116-117).

As reflexões de Moura (2008a) sobre a formação dos professores nos conduzem a essa mesma dimensão da discussão, argumentando que há necessidade de priorizar o preparo e a capacitação dos docentes para atuarem, especificamente, no contexto da EPT, de modo que possam lidar com a complexidade desta sem perder de vista sua responsabilidade social com os estudantes e com o entorno de suas instituições, pensando-se, ao mesmo tempo, num novo projeto socioeconômico para o país.

Seria de relevo, portanto, uma formação continuada dos docentes para além das questões didático-pedagógicas (Pacheco, 2020, p. 20), que abarcasse, portanto, a essência do EMI presente no projeto dos Institutos Federais, especialmente se considerarmos que:

Do ponto de vista prático, os educadores brasileiros do ensino médio e da educação profissional, assim como a própria sociedade em geral, não incorporaram como sua a concepção de ensino médio integrado na perspectiva da formação omnilateral e politécnica. Ao contrário, predomina uma visão retrógrada vinculada ao ensino médio profissionalizante e compensatória ou, ainda, a defesa de um ensino médio propedêutico e da profissionalização como processo específico e independente (Ramos, 2011, p.784).

Frigotto (2018b) indica que apesar das ameaças permanentes do pensamento hegemônico em relação ao EMI, há grupos nos Institutos Federais preocupados em assegurá-lo, mas, ao mesmo tempo, adverte que, para que se obtenha êxito nessa tarefa, seria necessário, por um lado, difundir o entendimento de que integração não significa, simplesmente, o mesmo que ofertar disciplinas das áreas não técnicas pela manhã e das áreas técnicas à tarde, e, por outro lado, aprofundar os debates e promover acompanhamentos internos que permitam captar melhor os sentidos ontológico, epistemológico e metodológico de integração, para que se perceba, finalmente, que “[...] a questão central é de compreensão de seu sentido social na perspectiva da cidadania política e econômica das gerações de jovens e adultos em formação” (Frigotto, 2018b, p. 141).

Além disso, os Institutos Federais estão lidando com as discussões que despontam em torno da Reforma do Ensino Médio, introduzida pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que desnuda mais uma faceta da disputa entre concepções educacionais hegemônicas e contra-hegemônicas, ameaçando a formação integral e colocando o currículo na controvérsia entre os grupos conservadores e os progressistas. Sob a alegação de melhoria do desempenho educacional do país, a proposta do Novo Ensino Médio desintegra o currículo em itinerários formativos, afetando, inclusive, a formação técnica profissional, que, se restringindo a um desses itinerários, vira apenas parte do ensino médio regular (Possamai; Silva, 2022, p. 59), diferentemente do currículo integrado característico do EMI dos Institutos Federais, que continua resguardado pela Lei nº 11.892/2008 e, por isso, sendo mais do que nunca o “currículo da resistência” (Cruz Sobrinho; Bonilha, 2020).

O balanço apresentado por Machado (2023), a partir da análise de resultados de algumas pesquisas, acerca da oferta do EMI pelos Institutos Federais revitaliza, também, as discussões sobre os limites ainda enfrentados para o desenvolvimento dessa modalidade de ensino, uma vez que, de acordo com a autora:

Desatenções, desconsiderações, omissões, inobservâncias e desconhecimentos, inclusive das normativas legais, têm [...] dificultado a colocação em prática dessa proposta, mesmo em alguns Institutos Federais, tal como diversas pesquisas têm evidenciado. Sua efetivação demanda mudanças não apenas curriculares, mas, de perspectiva pedagógica, no próprio cotidiano da organização do trabalho pedagógico e da cultura escolar cúmplice da reprodução das desigualdades sociais (Machado, 2023, p. 57).

Provavelmente, tais limitações somente contribuem para reforçar a hegemonia dos projetos liberais e conservadores, que insistem em excluir os trabalhadores de uma vida mais digna ao enxergá-los apenas como força de trabalho a servir à produção. A educação, por essa perspectiva, corre o risco

de manter-se como prática da dominação e não da liberdade, servindo ao dirigismo da elite e, por consequência, aos interesses dos dominadores (Freire, 2005).

Antes mesmo da criação dos Institutos Federais, Moura (2008b, p. 5) já chamava atenção para a necessidade de se ter um olhar diferenciado em relação à integração entre o ensino médio e a educação profissional, para que essa união, de fato, fosse vista como uma “nova chance para desconstruir a dualidade histórica entre educação básica propedêutica e formação profissional”. O autor destaca alguns eixos fundamentais para o êxito das propostas pedagógicas voltadas para a formação integrada, sendo que uma das proposições para se alcançar esse objetivo é a de se oferecer um plano de capacitação permanente aos *docentes*, técnico-administrativos e gestores (Moura, 2008b, p. 26).

Torna-se evidente, por conseguinte, a necessidade de que os Institutos Federais e seus docentes adotem uma postura mais assertiva quanto aos papéis que devem desempenhar em prol da prática de uma verdadeira educação profissional e tecnológica ou, do contrário, estaremos fadados a somente lamentar os obstáculos e dificuldades que se impõem, restando-nos conferir se essas instituições de educação também não estão sucumbindo às ações hegemônicas e opressoras, excluindo a classe trabalhadora das discussões sobre a pauta do ensino profissional, algo que lhe diz respeito diretamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela discussão acima apresentada, evidencia-se a difícil tarefa dos Institutos Federais para a superação das dualidades, ainda bastante radicadas na nossa sociedade, entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre formação profissional e formação geral, condição que é fruto de uma história de escravidão, que continua a reverberar como fator determinante para a configuração do Brasil nos seus mais variados aspectos (econômicos, sociais, culturais etc.) e que não poderia deixar de afetar a dimensão educacional.

O que se revela é o quanto o ensino profissional se configura, em verdade, num campo de embates políticos e ideológicos sobre sua natureza e finalidade na sociedade, o que vem permeando as políticas educacionais brasileiras, independentemente do momento histórico e do governo que se estabeleça, do Brasil-colônia até as variadas administrações ditatoriais e democráticas de nossa República.

Podemos entender, por outro lado, que as disputas observadas em torno do controle sobre o ensino profissional indicam que ele tem sido, quase sempre, objeto de uma discussão feita, historicamente, apenas entre as elites nacionais (políticas e econômicas, principalmente), excluindo, em grande medida, até mesmo de forma autoritária, com reformas de cima para baixo, os autênticos interesses da classe trabalhadora nesse campo da educação, com consequências nefastas daí decorrentes para os trabalhadores, dependendo do sentido que se esteja dando ao trabalho nas relações de ensino-aprendizagem.

A pressão para que haja submissão das políticas públicas aos interesses do capital termina por subjugar a humanidade e privá-la de uma vida mais decente. O ensino profissional não escapa a isso, na medida em que o discurso do mercado parece dominar não só os debates políticos e ideológicos, mas também as escolas e o próprio modo de ver dos estudantes e de suas famílias, que reduzem cada vez mais o objetivo desse tipo de oferta educacional a somente uma boa colocação

profissional, diminuindo a importância de uma formação integral para a transformação efetiva da realidade em que vivem.

Assim como o capitalismo se mostra altamente dinâmico, criando, numa capacidade adaptativa admirável, soluções rápidas para sobreviver às suas próprias contradições e crises, mantendo-se, então, funcionando, as instituições executoras e implementadoras das políticas educacionais devem, também, ser capazes de mostrar dinamismo para responder às constantes investidas desse regime de acumulação. Ficar inerte pode ser um risco e estar atento às mudanças que ocorrem no derredor pode auxiliar na cristalização dos Institutos Federais enquanto territórios estratégicos de resistência, em prol do reconhecimento social do valor da formação integral.

É como se o movimento mais determinante devesse ser endógeno aos próprios Institutos Federais e, por isso, entendemos ser imprescindível o comprometimento, primeiramente, de seus professores, por serem, no nível mais próximo da realidade, os principais executores e implementadores das políticas de formação integral. Pensamos, assim, que o docente tem uma parcela de responsabilidade bastante considerável nessa tarefa, por estar envolvido na prática do ensino profissionalizante diretamente junto aos discentes, não obstante o reconhecido trabalho de outros profissionais na promoção das atividades dos Institutos Federais.

Diante disso, é preciso que os docentes tenham a noção real e a percepção necessária sobre a formação humana integral e, talvez, um passo inicial seja bem simples, na sua indispensável formação continuada: (re)apresentar a eles a essência, os princípios e os propósitos inerentes aos Institutos Federais, para que conheçam melhor o projeto dessa institucionalidade, fundado no omnilateralismo e na politecnia. Espera-se, assim, que, em sua prática diária, transitem com mais propriedade pela EPT e pelo EMI enquanto campos de enfrentamentos, com vistas a uma autêntica formação humana integral dos estudantes, o que, certamente, contribuirá para a materialização de um modelo de sociedade mais justo e democrático para os que trabalham.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009. 287 p.

BRASIL. *Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 135, n. 74, p. 7760-7761, 18 abr. 1997. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=4&data=18/04/1997>. Acesso em: 19 jan. 2025.

BRASIL. *Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 141, n. 142, p. 18, 26 jul. 2004. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=18&data=26/07/2004>. Acesso em: 19 jan. 2025.

BRASIL. *Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909*. Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Diário Oficial da União: seção 1, Rio de Janeiro, p. 6975, 26 set. 1909. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 ago. 2025.

BRASIL. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 253, p. 1-3, 30 dez. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 25 fev. 2025.

BRASIL. *Lei nº 12.417, de 9 de junho de 2011*. Declara Nilo Peçanha Patrono da Educação Profissional e Tecnológica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 148, n. 111, p. 3, 10 jun. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112417.htm. Acesso em: 14 set. 2025.

CABRAL NETO, Antônio. Democracia: velhas e novas controvérsias. *Estudos de Psicologia (Natal)*, v. 2, n. 2, p. 287–312, jul. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/mggTDX8wXtRq5X5mKLkKBwb/>. Acesso em: 2 dez. 2024.

CASTRO, Cloves Alexandre de; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro; MEDEIROS, Ivonete Telles. Educação tecnológica no Brasil: a geopolítica e a geografia política do processo histórico. *Metodologias e Aprendizado, [S. l.]*, v. 6, p. 516-533, jun. 2023. DOI: 10.21166/metapre.v6i.3983. Disponível em: <https://191.52.0.34/index.php/metapre/article/view/3983>. Acesso em: 21 maio 2024.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2014. 288 p.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. *Retratos da Escola, [S. l.]*, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2012. DOI: 10.22420/rde.v5i8.45. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45>. Acesso em: 25 ago. 2025.

CRUZ SOBRINHO, Sidinei; ARAÚJO, Adilson César; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio: tensões e proposições no âmbito do Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais. In: CAETANO, Raquel Maria; PORTO JÚNIOR, Manoel José; CRUZ SOBRINHO, Sidinei (org.). *Educação Profissional e os desafios da formação humana integral: concepções, políticas e contradições*. Curitiba: CRV, 2021. p. 189-210. 268 p.

CRUZ SOBRINHO, Sidinei; BONILHA, Tamyris Proença. O currículo da resistência e a resistência do currículo nos Institutos Federais face à Reforma do Ensino Médio e a BNCC. In: SOBRINHO, Sidinei Cruz; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro (org.). *Educação profissional integrada ao ensino médio*, v. 8. João Pessoa: IFPB, 2020. p. 214-266. 1116 p. Disponível em: <http://editora.ifpb.edu.br/ifpb/catalog/book/388>. Acesso em: 23 jul. 2024.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Profissional: o grande fracasso da ditadura. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.44, n. 154, p. 912-933, out./dez. 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/2913>. Acesso em: 2 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto da problemática do objeto da pesquisa, objetivos, categorias de análise e procedimentos metodológicos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018a. p. 17-39. 320 p.

- FRIGOTTO, Gaudêncio. Indeterminação de identidade e reflexos nas políticas institucionais formativas dos IFs. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018b. p. 125-149. 320 p.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Marx, educação e estado democrático de direito. In: CAETANO, Raquel Maria; PORTO JÚNIOR, Manoel José; CRUZ SOBRINHO, Sidinei (org.). *Educação Profissional e os desafios da formação humana integral: concepções, políticas e contradições*. Curitiba: CRV, 2021. p. 47-64. 268 p.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018c. p. 41-62. 320 p.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Práticas pedagógicas e ensino integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 249-266. 320 p.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2025.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-56. 175 p.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; OLIVEIRA, Tiago Fávero. A função social dos Institutos Federais: entre impasses, desafios e possibilidades na encruzilhada brasileira. In: PACHECO, Eliezer; FIORUCCI, Rodolfo (org.). *15 anos dos Institutos Federais: história, política e desafios*. 1. ed. Foz do Iguaçu: Parque Itaipu, 2023. p. 90-105. 217 p.
- GUIMARÃES, Cátia. Onde o trabalho e a educação se encontram. *Poli - saúde, educação e trabalho*, Rio de Janeiro, n. 68, p. 22-25, jan./fev. 2020a. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/poli68.pdf>. Acesso em: 22 maio 2025.
- GUIMARÃES, Cátia. Educação para a indústria. *Poli - saúde, educação e trabalho*, Rio de Janeiro, n. 69, p. 18-21, mar./abr. 2020b. Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/poli_69_web.pdf. Acesso em: 22 maio 2025.
- GUIMARÃES, Cátia. Educação profissional nos anos de chumbo. *Poli - saúde, educação e trabalho*, Rio de Janeiro, n. 72, p. 20-23, ago. 2020c. Disponível em: https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/poli_72_web_1_1.pdf. Acesso em: 22 maio 2025.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 20. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010. 352 p.
- KUENZER, Acácia Zeneida. A formação dos trabalhadores no espaço de trabalho. *Revista Trabalho Necessário*, [s. l.], v. 14, n. 25, p. 37-52, 2016. DOI: [10.22409/tn.14i25.p9620](https://doi.org/10.22409/tn.14i25.p9620). Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/9620>. Acesso em: 10 dez. 2024.

MACHADO, Lucília. 15 anos dos Institutos Federais e ensino médio integrado: entre a intenção e a realidade. In: PACHECO, Eliezer; FIORUCCI, Rodolfo (org.). *15 anos dos Institutos Federais: história, política e desafios*. 1. ed. Foz do Iguaçu: Parque Itaipu, 2023. p. 44-60. 217 p.

MALDANER, Jair José. Considerações sobre formação docente para a educação profissional e tecnológica. In: BRANCHER, Vantoir Roberto; RODRIGUES, Ricardo Antônio; SOUZA, Francisco das Chagas Silva (org.). *Formação docente e práxis na educação profissional e tecnológica*. 1. ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2020. p. 116-136. 236 p. Disponível em: <https://aeditora.com.br/produto/formacao-docente-e-praxis-na-educacao-profissional-e-tecnologica/>. Acesso em: 10 out. 2024.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008a. DOI: 10.15628/rbept.2008.2863. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 2 abr. 2024.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. *Holos*, [S. l.], v. 2, p. 4-30, 2008b. DOI: 10.15628/holos.2007.11. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 20 out. 2025.

OLIVEIRA, Pablo Menezes e. Tão antiga, tão nova: breves notas para uma história da Educação Profissional no Brasil. In: OLIVEIRA, Adilson Ribeiro de; XAVIER, Gláucia do Carmo; SILVA, José Fernandes da; OLIVEIRA, Shirlene, Bemfica de (org.). *Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: da história à teoria, da teoria a práxis*. Curitiba: CRV, 2020. p. 45-66. 276 p.

PACHECO, Eliezer Moreira. Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, v. 4, n. 1, p. 4-22, abr. 2020. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/issue/view/42>. Acesso em: 22 abr. 2024.

PACHECO, Eliezer Moreira. *Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Natal: IFRN, 2010. 28 p. Disponível em <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1013/Os%20institutos%20federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 ago. 2025.

PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3568/3254>. Acesso em: 17 jun. 2025.

POSSAMAI, Tamiris; SILVA, Filomena Lúcia Gossler Rodrigues da. O Ensino Médio Integrado diante da contrarreforma do ensino médio. *Retratos da Escola*, v. 16, n. 34, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1461>. Acesso em 25 nov. 2024.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado e a educação profissional e tecnológica. In: CAETANO, Raquel Maria; PORTO JÚNIOR, Manoel José; CRUZ SOBRINHO, Sidinei (org.). *Educação Profissional e os desafios da formação humana integral: concepções, políticas e contradições*. Curitiba: CRV, 2021. p. 65-76. 268 p.

RAMOS, Marise. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. *Educação & Sociedade*, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NrgqwnZ4vG6DP8p5ZYGn4Sm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2025.

RAMOS, Marise; PORTO JÚNIOR, Manoel José. Os Institutos Federais e a defesa do ensino médio integrado: uma relação histórica. *In: PACHECO, Eliezer; FIORUCCI, Rodolfo (org.). 15 anos dos Institutos Federais: história, política e desafios*. 1. ed. Foz do Iguaçu: Parque Itaipu, 2023. p. 28-43. 217 p.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. *In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). 500 anos de educação no Brasil*. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 205-224. 608 p.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da Politecnia. *Trabalho, Educação e Saúde, [S. l.]*, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. DOI: 10.1590/S1981-77462003000100010. Disponível em: <https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/1958>. Acesso em: 30 jun. 2024.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do Regime Militar. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n.34, [s.l.], p. 152-165, jan./abr. 2007. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782007000100012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 30 jun. 2024.

SCHWARTZMAN, Simon.; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000. 390 p.

SILVA, Caetana Juracy Rezende; PACHECO, Eliezer. A concepção do projeto político-pedagógico dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *In: PACHECO, Eliezer; FIORUCCI, Rodolfo (org.). 15 anos dos Institutos Federais: história, política e desafios*. 1. ed. Foz do Iguaçu: Parque Itaipu, 2023. p. 5-27. 217 p.

Submetido: XX/XX/XXXX

Aprovado: XX/XX/XXXX

Editor(a) de seção:

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Todo o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Autor 1 – Conceituação, elaboração e desenvolvimento do projeto, investigação, análise formal e escrita - rascunho original / redação - versão inicial.

Autor 2 – Conceituação, supervisão, análise formal e escrita - revisão e edição / redação - revisão e edição.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.