

## O Ensino Médio Integrado no Instituto Federal do Paraná: A categoria inclusão nos Projetos Pedagógicos de Curso

*The Integrated Higher Education in The Federal Institute of Paraná: the inclusion category in the Course Pedagogical Projects*

**Recebido:** 24/11/2021 | **Revisado:** 08/06/2021 | **Aceito:** 09/06/2022 | **Publicado:** 17/05/2023

**Camile Ribeiro Texca**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7002-708X>

Instituto Federal do Paraná  
E-mail: [camiletexca1@gmail.com](mailto:camiletexca1@gmail.com)

**Daniel Parada Poletto**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5603-0098>

Instituto Federal do Paraná  
E-mail: [parada.eletromecanica@gmail.com](mailto:parada.eletromecanica@gmail.com)

**Joelson Juk**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8616-9058>

Instituto Federal do Paraná  
E-mail: [joelson.juk@ifpr.edu.br](mailto:joelson.juk@ifpr.edu.br)

**Samuel Carlos Wiedemann**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1685-3652>

Instituto Federal do Paraná  
E-mail: [samuel.wiedemann@ifpr.edu.br](mailto:samuel.wiedemann@ifpr.edu.br)

**Simone Aparecida Milliorin**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2855-0509>

Instituto Federal do Paraná  
E-mail: [simone.milliorin@ifpr.edu.br](mailto:simone.milliorin@ifpr.edu.br)

**Como citar:** TEXCA, C. R.; et al.; O Ensino Médio Integrado no Instituto Federal do Paraná: A categoria inclusão nos Projetos Pedagógicos de Curso. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 23, p. 1-12, e13347, Mai. 2023. ISSN 2447-1801.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

### Resumo

Este trabalho objetiva compreender os aspectos políticos e pedagógicos presentes nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos cursos do Ensino Médio Integrado (EMI) do IFPR vigentes no ano 2019, como recorte para essa exposição, a categoria da inclusão. Essa pesquisa é de natureza bibliográfica e documental, tendo como metodologia a abordagem quali-quantitativa, para construção de um instrumento de análise, coleta e tabulação dos dados dos PPCs. Conclui-se a partir dos resultados obtidos que, especificamente sobre a inclusão, o IFPR ainda está construindo sua identidade e política institucional. As informações coletadas, neste trabalho, podem servir de base para a gestão das instituições federais de ensino técnico nortearem ou reavaliarem políticas educacionais.

**Palavras-chave:** Inclusão; Educação Profissional e Tecnológica; Ensino Médio Integrado; Projeto Pedagógico de Curso; IFPR.

### Abstract

This article aims to understand the political and pedagogical aspects present in the IFPR Pedagogical Course Projects (PCP) of the Integrated High Education (IHE) courses current in 2019, focusing, in this work, the inclusion category. This is a bibliographical and documentary research, assuming as a qualitative and quantitative methodology the construction of an instrument for the analysis, collection, and tabulation of the PCP data. It is concluded from the results obtained that, specifically about the inclusion, the IFPR is still building its identity and institutional policy. The information collected in this work can be used as a source for the management of federal technical education institutions to guide or re-evaluate educational policies.

**Keywords:** Inclusion; Professional and Technological Education; Integrated Higher Education; Pedagogical Course Projects; IFPR.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de uma investigação coletiva desenvolvida no âmbito do Instituto Federal do Paraná (IFPR), com a participação de estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI), por meio do programa de Iniciação Científica Júnior. O objetivo central do trabalho é compreender os aspectos políticos e pedagógicos presentes nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos cursos do IFPR vigentes no ano 2019, tendo como recorte, para essa exposição, a categoria da inclusão.

A importância do trabalho está assentada na necessidade de reflexão sobre a atuação dos Institutos Federais na formação politécnica numa perspectiva inclusiva, tendo em vista que se passou mais de uma década desde sua criação. A propósito da reflexão sobre as concepções do EMI, Ramos expõe o seguinte questionamento: “visamos a uma sociedade que inclui, que reconhece a diversidade, que valoriza os sujeitos e sua capacidade de produção da vida, assegurando direitos sociais plenos?” (RAMOS, 2008, p. 1). Nota-se que a preocupação com os aspectos inclusivos estão presentes nos diversos documentos norteadores.

## 2 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A INCLUSÃO COMO DIREITO À EDUCAÇÃO

O Ensino Médio Integrado (EMI) é uma modalidade de ensino relativamente recente no Brasil. Ele oferta simultaneamente a última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio, com um curso técnico profissionalizante. Dessa maneira, ao concluir o curso, espera-se que o estudante egresso esteja preparado para integrar o mundo do trabalho e exercer plenamente sua cidadania. As principais legislações que regem o EMI atualmente são a Resolução CNE/CEB Nº 1/2021 e a Lei nº 11.892/2008.

Em relação ao período de análise desta pesquisa, é relevante considerar a Resolução CNE/CEB Nº6/2012, vigente à época, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Nela, estão os critérios e princípios que devem ser seguidos pelo Ensino Médio Integrado, concomitante e subsequente.

Dentre os Princípios Norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, destaca-se a abordagem do trabalho como um princípio educativo, o qual deve ser integrado com a ciência, a tecnologia e a cultura (BRASIL, 2012). Esse conceito norteador é de fundamental importância no que se refere à integração da formação geral com a técnica, dentro de uma perspectiva de superação da dicotomia do trabalho manual e intelectual. Concernente a essa questão, a diretriz determina que seja proporcionado aos estudantes “diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como referências fundamentais de sua formação” (BRASIL, 2012, p. 5).

No que concerne à categoria de análise proposta por este trabalho, a inclusão, as Diretrizes apontam, como princípios norteadores:

X - reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade,  
XI - reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo (BRASIL, 2012, p. 3).

Ao reconhecer a existência da diversidade de sujeitos, tanto no que diz respeito aos estudantes que necessitaram de algum atendimento especializado quanto às questões de gênero e étnico-raciais, nota-se a necessidade do caráter inclusivo da organização curricular para os cursos de EMI.

Nesse ponto é importante fazer uma ressalva, para esclarecimento de questões conceituais. O EMI propõe a integração numa perspectiva de organização curricular que aponte para a superação da dicotomia histórica relativa ao ensino dual, isto é, uma educação para os trabalhos manuais/técnicos e outra para formação intelectual. A integração é sob esse aspecto. No que se refere ao reconhecimento das diversidades dos sujeitos, é necessário buscar a inclusão, não a integração. Pois essa última está arraigada em um modelo segregador da sala de aula, em que os estudantes são inseridos no ambiente escolar, mas não necessariamente inclusos nos processos de ensino e aprendizagem. Sobre esta questão, Mantoan esclarece:

Os dois vocábulos — “integração” e “inclusão” —, conquanto tenham significados semelhantes, são empregados para expressar situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes [...] O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades (MANTOAN, 2003, p. 15, 16)

Isso significa que a inclusão não deve ser vista somente como uma simples “inserção/integração” dos sujeitos na escola, mas propor uma organização que considera todos os aspectos da diversidade em sua concepção.

Outra legislação importante para o EMI é a Lei nº 11.892/2008 que, por sua vez, regulamenta a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os quais integram a Rede de Educação Profissional no Brasil. Eles são importantíssimos para a oferta do EMI em todo o país, pois em seu art. 6º, prevê a oferta de, no mínimo, 50% das vagas ao ensino profissionalizante de nível médio, preferencialmente, na modalidade integrada.

Sobre a criação dos Institutos Federais, é interesse considerar as discussões que Eliezer Pacheco faz, tendo em vista seu trabalho junto ao SETEC na época da proclamação da Lei nº 11.8992/2008. Especificamente, sobre a dimensão da inclusão, Pacheco destaca:

No conceito de inclusão, temos de abrigar o combate a todas as formas de preconceitos, também geradores de violência e intolerância, por meio de uma educação humanista, pacifista, preocupada com a preservação da natureza e profundamente vinculada à solidariedade entre todos os povos independentemente de fronteiras geográficas, diferenças étnicas, religiosas ou em relação à orientação sexual. Entretanto, não basta incluir em uma sociedade desigual, reprodutora da desigualdade. O conceito de inclusão tem de estar vinculado ao de emancipação, quando se constroem também os princípios básicos da cidadania como consciência, organização e mobilização, ou seja, a transformação do educando em sujeito da história (PACHECO, 2015, p. 10).

Uma consideração importante do autor é relacionar a inclusão com emancipação. Isto é, uma escola inclusiva será aquela que proporcionará para todos os estudantes a emancipação de forma que possam exercer sua cidadania de maneira plena. Aliás, esse é um direito fundamental já expresso na carta magna do país, em que afirma que a educação é um direito de todos.

Por isso, considera-se um consenso que a educação é direito de todos e, como condição necessária para o exercício da cidadania, constantemente está pautada nas reivindicações populares, a quem, historicamente lhes foi negada. No caso brasileiro, as últimas décadas apresentaram um avanço no acesso à Educação Básica que, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), é constituída pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Essa ampliação permitiu que a população estudantil deixasse de ter um padrão elitizado e trouxe a diversidade para o interior das escolas.

Do ponto de vista democrático, esse fato representa um avanço significativo no horizonte de ampliação das oportunidades educacionais. É pelo acesso à escola que a população tem a possibilidade de se apropriar do conhecimento produzido e sistematizado. Conhecimento esse que possibilita o desenvolvimento de uma compreensão mais ampla do mundo e de uma atuação mais consciente na sociedade.

No entanto, para que a apropriação desse conhecimento de fato aconteça, ou seja, para que o direito à educação se efetive, não basta abrir as portas da escola. O problema que passou a assolar a educação brasileira foram os altos índices de evasão e repetência que faz com que o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, não seja concluído por muitos jovens. É preciso que os sistemas de ensino lancem um olhar atento à todas as realidades trazidas pela população para dentro da escola. Essas realidades se constituem em diferenças e desigualdades e são de diversas naturezas: sociais, econômicas, culturais, étnico-raciais, de gênero, credo, necessidades especiais. Ao tratar dos bens sociais no contexto da justiça distributiva, o filósofo político americano Michel Walzer, em sua obra *Esferas da justiça: uma defesa do pluralismo e da igualdade*, discorre sobre a teoria da igualdade complexa segundo a qual “a situação de nenhum cidadão em uma esfera ou com relação a um bem social pode definir sua situação em qualquer outra esfera, com relação a qualquer outro bem” (WALZER, 2003, p.23). Assim, as diferenças e desigualdades dos estudantes não podem constituir obstáculos para o acesso ao conhecimento. Além disso, a educação enquanto bem social exige critérios distributivos específicos, isto é,

devem seguir padrões diferentes dos da ordem econômica e política para que contribua com a justiça social.

Seguindo essa perspectiva, para além do acesso à escola, o direito à educação é dependente também do atendimento das diferentes especificidades de seus estudantes, garantindo, nas palavras de Cury (2002), o direito à igualdade e o direito à diferença.

A dialética entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar como dever do Estado e direito do cidadão não é uma relação simples. De um lado, é preciso fazer a defesa da igualdade como princípio de cidadania, da modernidade e do republicanismo. A igualdade é o princípio tanto da não-discriminação quanto ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença. Ela ainda é o norte pelo qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias. Mas isto não é fácil, já que a heterogeneidade é visível, é sensível e imediatamente perceptível, o que não ocorre com a igualdade. Logo, a relação entre a diferença e a heterogeneidade é mais direta e imediata do que a que se estabelece entre a igualdade e a diferença (CURY, 2002, p. 255).

O direito à educação implica considerar tanto seu acesso, quanto a efetivação da apropriação do conhecimento. Isso se inicia reconhecendo-a como bem comum, portanto, direito de todos. A igualdade em termos de educação se configura no preceito constitucional que a considera direito de todos e dever do Estado e da família, tendo como objetivo o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Isso vale, inclusive, para aqueles que não a acessaram na idade considerada esperada. Por meio da educação, outros direitos são acessados e reivindicados o que faz com que a educação seja um meio importante pelo qual se diminuem as desigualdades que permeiam a sociedade.

Com relação às diferenças é necessário que a escola reconheça a heterogeneidade dos estudantes e respeite e valorize a diversidade. Nesses casos, o reconhecimento das especificidades e a valorização das potencialidades poderá ser um modo de proporcionar a aprendizagem e o envolvimento participativo de todos, refletindo o que é desejado que aconteça na sociedade. Essa postura da escola em relação à inclusão escolar implica atenção e compreensão das diferenças, bem como a busca de ações pedagógicas diversificadas que englobem os distintos modos de aprender implicando em mudanças nos planejamentos escolares e na implementação de políticas públicas mais amplas, tais como as que abrangem as definições de orientações de currículo, financiamento, distribuição geográfica de escolas, projetos arquitetônicos, formação de docentes entre outras, que ofereçam todo o suporte necessário para um trabalho que efetivamente viabilize a igualdade de oportunidade e que tenha o caráter inclusivo.

Em pesquisa realizada por Freitas e Cavalcante (2022), as autoras destacam a importância de se analisar a inclusão na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) diante da expansão de sua oferta por meio da Rede Federal de Educação Profissional,

Científica e Tecnológica. Enfatizam o olhar para o desenvolvimento de uma EPT que assume o trabalho como princípio educativo proporcionando uma educação emancipatória. É com esse norte que o presente trabalho procurou identificar, nos PPCs dos cursos de EMI, concepções e ações a respeito da inclusão, já que esses documentos explicitam o conhecimento, as intencionalidades e o planejamento para a formação dos discentes durante a realização do curso.

No caso dos Institutos Federais e o acesso aos seus cursos de Ensino Médio, foco desse trabalho, a inclusão inicia-se pela política de cotas em que é realizada a reserva de vagas para afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência e de baixa renda e estudantes de escolas públicas. Para além do ingresso, no entanto, é necessário que as condições de aprendizagem sejam ofertadas de acordo com as especificidades e potencialidades dos discentes. Neste sentido, cada *campus*, desde o planejamento enquanto instituição, até nas práticas cotidianas precisam embasar-se no princípio da inclusão objetivando o sucesso e a conclusão dos cursos a todos os que neles ingressam.

### 3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS

Essa pesquisa, subsidiada na metodologia qualiquantitativa, é de natureza bibliográfica e documental e tem como principal objeto de estudo os PPCs do EMI do IFPR. Tendo em vista a objetividade da pesquisa, as análises dos PPCs tiveram cinco procedimentos. Como etapa inicial, foram realizadas as leituras dos seguintes teóricos: Dermeval Saviani (2003, 2007), Priscila de Souza Chisté (2017), Marise Ramos (2008), Dante Henrique Moura (2013, 2015), Moura, Lima Filho e Silva (2015) e Gaudêncio Frigotto (2001). Foram leituras fundamentais para o entendimento sobre o Ensino Médio Integrado, Ensino Politécnico, Formação Integral e Omnilateralidade, assim como a estrutura e características específicas do EMI no IFPR. Esses conceitos, inclusive, foram importantes para execução da segunda fase da pesquisa.

Após as leituras, iniciou-se a segunda etapa que consistia na criação de um Roteiro de Análise dos PPCs. Para organização desse instrumento, adotou-se os três sentidos para o EMI expressos por Ramos (2008): formação Omnilateral; a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica; e a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade. Buscando o aprimoramento do instrumento de coleta de dados, ele foi aplicado em alguns PPCs de forma prévia, para eventuais correções e adequações. O Roteiro acabou sendo constituído com um total de 27 questões divididas em 6 grandes grupos: formação integral; inclusão; mercado de trabalho; mundo do trabalho; emancipação e questões gerais. O roteiro pode ser visualizado no anexo deste artigo.

Com a finalização do Roteiro de Análise, iniciaram-se as leituras dos PPCs. Optou-se, primeiro, por ler os dois PPCs do *campus* Campo Largo, pois o contato direto da estudante bolsista com os cursos poderia tornar o documento menos abstrato. Os PCCs em questão eram do curso de Automação Industrial e Eletromecânica. O próximo PPC lido foi o de Automação Industrial do *campus* de Telêmaco Borba, sendo que, desta maneira, poderiam ser estabelecidas relações comparativas entre os dois cursos de Automação Industrial do IFPR.

A terceira etapa consistiu na aplicação do Roteiro de Análise e consequente captação de dados dos PPCs do IFPR. No total, 72 cursos foram submetidos ao instrumento criado e seus dados foram compilados e tabulados em planilhas. Essa etapa foi importante para organização dos dados e proporcionar uma visão geral dos cursos. No que se refere à inclusão, esse momento buscou verificar os seguintes aspectos: se a concepção de inclusão inclui as dimensões econômicas, sociais e culturais; qual tipo de inclusão é mencionada, isto é, social, racial, indígena, de pessoa com deficiência e tecnológica; se há o registro de alguma ação que envolva o acompanhamento das demandas inclusivas; se os aspectos assistencialistas se sobrepõem aos de aprendizagem nos processos de inclusão; por fim, se os processos de inclusão apontam para a emancipação dos sujeitos historicamente excluídos (desiguais).

Após essa tabulação geral de dados, iniciou-se a quarta fase, com o aprofundamento da análise da categoria da inclusão. Para tanto foi feita uma releitura dos PPCs e detalhamento dos dados com as seguintes informações: se o PPC cita ou não a inclusão; se leva em consideração as legislações e diretrizes, inclusive em relação à cotas; se há a previsão de assistência estudantil; em relação aos estudantes com deficiência, se existe a previsão, ou já possui, com modificações dos espaços físicos e recursos pedagógicos; se o PPC fala da atuação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e prevê uma equipe de atendimento multiprofissional.

Como última fase da pesquisa, iniciou-se a análise dos Projetos Pedagógicos de Curso por meio da confrontação dos dados obtidos com a revisão bibliográfica feita inicialmente, para que assim fossem obtidos os resultados que serão apresentados na próxima seção.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

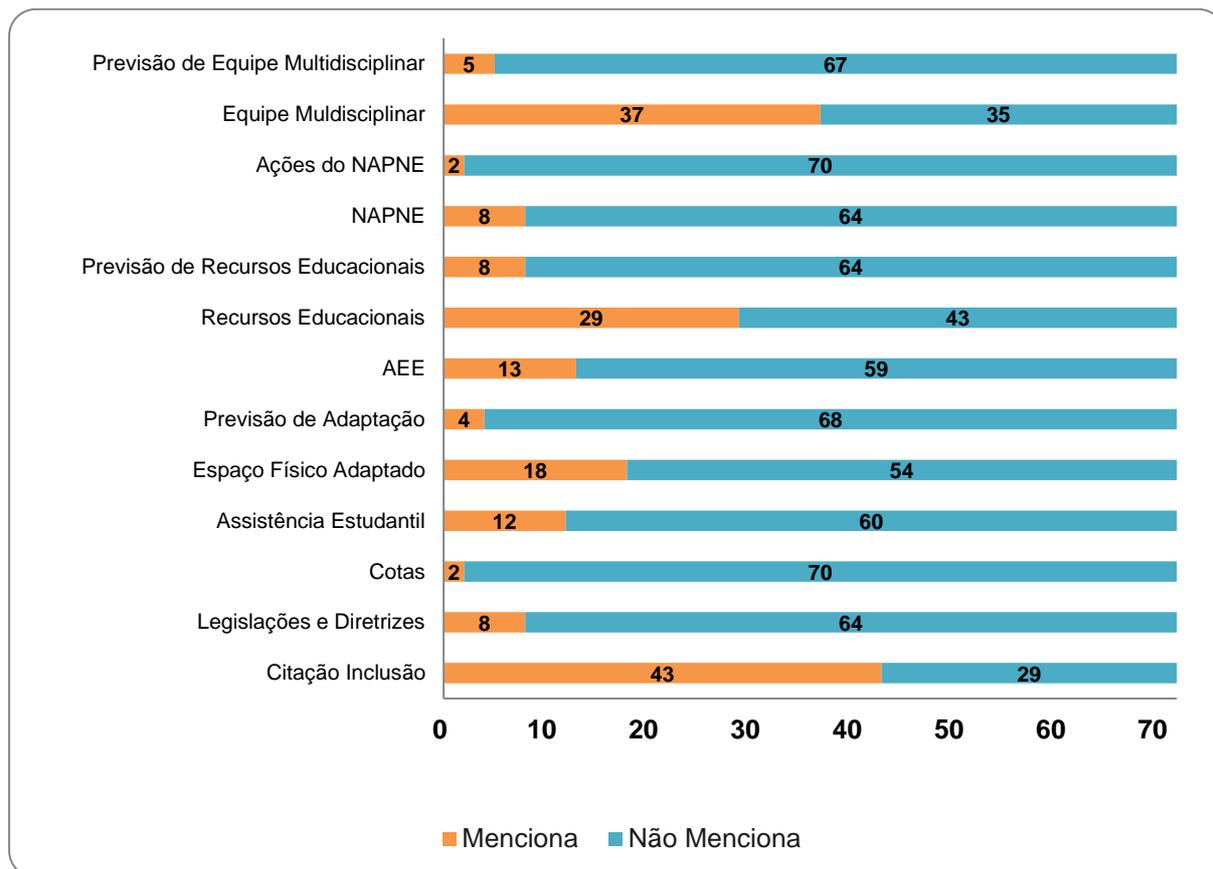
Tendo como base os dados extraídos dos 72 Projetos Pedagógicos de Curso analisados, apresenta-se abaixo o Gráfico 1 com uma síntese dos resultados encontrados.

Cada barra do gráfico representa uma diferente perspectiva sobre a inclusão e quantos PPCs abordam (mencionam) ou não a questão. A primeira refere-se à abrangência das perspectivas inclusivas nos PPCs de uma maneira geral, isto é, se a inclusão é ou não mencionada. Os dados demonstram que, mesmo com todos os princípios norteadores que regem a estruturação teórica desses projetos, conforme anteriormente citado, há uma quantidade significativa desses que sequer as mencionam. Essa situação corresponde a aproximadamente 40,28% (29 PPCs).

O segundo dado analisado indica a quantidade dos projetos que informam, em seu escopo, os critérios legais e as diretrizes necessárias à fundamentação e regulamentação da educação inclusiva. Verifica-se uma baixa cobertura desses parâmetros na conjuntura estadual, pois apenas 11,11% dos projetos abordam essa discussão. Nota-se, assim, que as diretrizes e documentos legais não estão servindo como elementos norteadores dos PPCs, no que concerne à questão da inclusão.

Correlacionado à análise anterior, a terceira barra de dados é sobre a menção das cotas. Da mesma forma que as legislações não são mencionadas por muitos PPCs, essa informação acaba por ser omitida, pois somente 2 dos 72 PPCs abordam tal questão. Embora seja uma prática solidificada em todos os processos seletivos, as cotas não são consideradas na concepção da grande maioria dos projetos de cursos.

**Gráfico 1** – Menção das categorias relativas à inclusão nos PPCs dos Cursos de Ensino Médio Integrado do IFPR



Fonte: Autores (2021)

No que concerne aos programas de assistência estudantil que, na perspectiva da inclusão, visam garantir o acesso, êxito e permanência dos estudantes independentemente de suas condições, similarmente apresentam uma baixa presença nos referidos projetos. Segundo o gráfico, em sua quarta barra, 12 dos 72 PPCs abrangem essa perspectiva, o que corresponde a aproximadamente 16,67%. Novamente nota-se que são ações já desempenhadas pela instituição, porém não são consideradas no planejamento do curso.

As próximas duas barras têm como foco a questão atendimento de estudantes com necessidades educacionais específicas. Os dados aqui estão subdivididos em dois grupos distintos: (1) aqueles projetos que mencionam que os espaços físicos do *campus* já apresentam infraestrutura para atender pessoas com deficiência; (2) aqueles que fazem a previsão de obras ou aquisição de serviços para executar a

adaptação dos espaços físicos. Nota-se que um quarto dos PPCs, 25%, já mencionam que têm espaços adaptados para pessoas com deficiência, enquanto apenas 5,55% fazem a previsão de fazer algum tipo de adaptação. Ressalta-se, contudo, que o fato do PPC não mencionar as adaptações ou infraestruturas preparadas não significa que elas não existem. Os blocos didáticos, de forma geral, utilizam plantas iguais ou similares nos diferentes *campi*, por isso é possível que a maioria dos lugares possua algum tipo de adaptação ou condição de acessibilidade. A não menção no PPC pode significar que não foi considerado a necessidade desse tipo de adequação no planejamento, tendo como foco somente questões pedagógicas, e/ou o apontamento de que medidas serão tomadas somente quando algum estudante com deficiência necessitar utilizar os diversos espaços do *campus*.

As próximas três séries de dados têm correlação umas com as outras. A sétima barra representa o número de PPC que mencionam como se dará o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Percebe-se que apenas 18% demonstram discutir sobre esse tema. De forma encadeada, a oitava e nona coluna demonstram a quantidade de menções sobre a questão dos recursos educacionais, sendo que a primeira cita os recursos já disponíveis, enquanto a segunda da previsão de aquisição. Nesse sentido encontra-se um dado interessante: 40,28% já mencionam recursos educacionais que podem ser utilizados para a inclusão. Nesse ponto é visto uma interessante contraposição, pois apenas 18% falam sobre o AEE. Esse dado pode indicar que houve uma iniciativa institucional de aquisição de recursos que foram distribuídos para os diversos *campi*. No que concerne à previsão de aquisição de recursos, apenas 11,11% indicaram essa possibilidade.

As barras 10 e 11 abordam especificamente sobre o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas. A primeira dessas apenas quantifica os projetos que citam sua presença, a segunda são os que detalham quais as atividades desempenhadas pelo mesmo: 11,11% para 2,78%, respectivamente. Esse dado chama a atenção para o fato de o NAPNE fazer parte do organograma da instituição, mas ele não é mencionado nos PPCs como uma instância importante para auxiliar nas atividades de ensino e aprendizagem.

As duas últimas séries de dados fazem menção sobre as equipes multidisciplinares, sendo que a penúltima indica a equipe que já existe e a última sobre a previsão de contratação. Há, praticamente, um equilíbrio entre os cursos que apresentam multiprofissionais em seus quadros de servidores e os que não possuem, em uma relação de 37 para 35 sobre os mesmos 72 documentos de análise. Dentre os 35 que não contam com tais equipes, 6,94% as prevêem. Tendo em vista a permanência e êxito dos estudantes inclusos, a atuação da equipe multidisciplinar é essencial.

Considerando os dados obtidos e a existência dos Institutos Federais há pelo menos 10 anos (já que o recorte da pesquisa são os PPCs vigentes no ano de 2019), depreende-se que a construção de uma política institucional inclusiva ainda é um desafio. Pacheco, na ocasião da concepção e criação dos Institutos Federais ponderou:

No entanto, é necessário ressaltar outra face dessas instituições federais, aquela associada à resiliência, definida pelo seu movimento endógeno e não necessariamente pelo traçado original de uma política

de governo. Isso as torna capazes de tecer, em seu interior, propostas de inclusão social e de construir, “por dentro delas próprias”, alternativas pautadas nesse compromisso com a sociedade. Pensar os Institutos Federais do ponto de vista político representa a superação de visões reducionistas e a instituição de uma política pública que concorra para a concretização de um projeto viável de nação para este século (PACHECO, 2015, p. 17).

Percebe-se que a consolidação das políticas institucionais deve ser construída “por dentro dela própria”, ou seja, deve ser uma iniciativa dos sujeitos envolvidos na proposta educacional e não imposta “de fora”. Os dados obtidos apontam que essa construção ainda não foi efetivada, já que cerca de 40% dos PPCs nem sequer mencionam a inclusão no seu escopo. Tendo em vista que esse documento pode refletir uma política institucional, essa omissão aponta para a necessidade de discussão e formação para as pautas inclusivas. Sobre essa necessidade de mudança, Ramos é categórica ao afirmar: “ou nos imbuímos da vontade política, uma vontade ética de transformar, ou não sabemos o que será de nós” (RAMOS, 2008, p. 28). Isso significa que a iniciativa de consolidação de novas práticas educacionais e políticas deve partir dos sujeitos para que seja efetivada uma transformação social.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho resultou de uma pesquisa entre docentes e uma pedagoga do Instituto Federal do Paraná (IFPR), envolvendo a participação discente da etapa de formação técnica do Ensino Médio Integrado (EMI), instigado pelas atividades provenientes do programa de Iniciação Científica Júnior. Após classificação e mensuração de dados extraídos dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos cursos do IFPR vigentes no ano 2019, formou-se um conjunto de informações políticas e pedagógicas suficientes para se inferir aspectos significativos do *modus operandi* que deu origem aos referidos PPCs, sobretudo, devido à metodologia quali-quantitativa aplicada nas categorias peculiares que denotam a missão, visão e valores da instituição investigada, notadamente, a categoria da inclusão sociocultural estudantil.

Percebeu-se a importância da reflexão sobre a atuação dos Institutos Federais na formação politécnica; numa perspectiva inclusiva, no entanto, é por meio da divulgação acadêmico-científica que tal formação passa a ser mais bem compreendida, debatida em suas contradições e aprimorada na sua fundamentação teórico-metodológica. O artigo em tela pode contribuir, nesse sentido, estendendo o conhecimento da instituição à toda comunidade que se interessa pelos meandros da ontologia educacional voltada para constituição de novos artífices para o mercado e/ou mundo do trabalho no Brasil, com habilidades e competências capazes de atingir os parâmetros de exigências profissionais internacionais. Em sentido semelhante, os resultados apresentados, neste trabalho, podem guiar ou mesmo consubstanciar a gestão das instituições federais de ensino técnico no momento de decisão das políticas educacionais que pretendem implantar ou reformar.

Percebe-se que as concepções do EMI, capitaneadas pelos diversos autores-pesquisadores citados, é suficientemente capaz de responder às exigências

econômicas, éticas, morais, políticas e sociais que a sociedade contemporânea, configurada nas múltiplas redes de informação, comunicação e interação trabalhista, provocam nos sujeitos sociais. Assim sendo, há uma exigência de mudança na cosmovisão acerca do papel e da função humanitária/profissional da diversidade cultural, das pluri-habilidades e das redes de trabalho, e isso foi observado nos documentos institucionais analisados. No mundo atual interrelacional, onde cada sujeito social é convocado a ter condutas e atitudes de respeito à produção da vida, em suas esferas micro e macro, consigo mesmo e com os demais pares, os PPCs com a inserção da categoria da inclusão, indicam que a instituição examinada está em sintonia. Logo, a crítica recai sobre os demais PPCs que omitem e/ou ignoram esta categoria, o que, conforme já foi mencionado, está em desacordo com as demandas inclusivas da sociedade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei nº11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 6**, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional. Brasília: 2012 b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988) ]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 set. 2021.

CHISTÉ, Priscila de Souza. Formação do adolescente no ensino médio integrado: contribuições dos estudos de Vigotski. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 2, p. 121-131, ago. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2021.

FREITAS, Aline Zorzi Schultheis de; CAVALCANTE, Ilane Ferreira; O estado do conhecimento sobre inclusão da pessoa com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 22, p. 1-16, maio 2022. Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/12865>. Acesso em: 01 jun. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n.1, jan-jun 2001.

IFPR. Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs). Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/cursos-tecnicos-integrados/>. Acesso em: 31 out. 2021.

MANTOAN, Maria Terese Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

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; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20 n. 63, p.1057-1080, out.-dez. 2015.

PACHECO, Elizer. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora.** Natal: IFRN, 2015.

RAMOS, Marise et al (Org.). **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Concepções e Construções a partir da Implantação na Rede Pública Estadual do Paraná: Concepção do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional.** Curitiba Pr: Seed/PR, 2008.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da Politecnia. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n.1, p. 131-152, mar. 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>. Acessos em: 02 jun. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v.12, n.32, p. 52-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2020.

WALZER, Michel. **Esferas da justiça: em defesa do pluralismo e da igualdade.** Tradução Jussara Simões. São Paulo: Martins Fontes, 2003.