

Ensino médio integrado na rede federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia e a proposta de escola unitária de Gramsci: aproximações e distanciamentos¹

Integrated secondary education in the federal network of vocational Education, Science and Technology, and Gramsci's unitary school proposal: similarities and differences

Recebido: 20/05/2022 | **Revisado:** 17/06/2022 | **Aceito:** 18/06/2022 | **Publicado:** 10/11/2022

Antonio Marcos Uchoa

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4154-5894>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - IF SERTÃO PE

E-mail: auchoa3@yahoo.com.br

Como citar: UCHOA, A. M.; Ensino médio integrado na rede federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia e a proposta de escola unitária de Gramsci: aproximações e distanciamentos. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 1-15 e13989, Nov. 2022. 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 ensaio objetiva realizar uma breve discussão sobre as aproximações e os distanciamentos na concepção e materialidade entre os fundamentos e orientações relacionados ao Ensino Médio Integrado (EMI) e a proposta de Escola Unitária gramsciana. Discutimos acerca das reformas da educação profissional e do ensino médio nas décadas de 1990 e 2000 destacando a proposta de escola unitária gramsciana como fundamento desta última reforma. Concluímos que, de forma ambígua e contraditória, as experiências de implementação do EMI na Rede Federal têm caminhado no sentido do fortalecimento do EMI, da politécnica e da omnilateralidade como horizontes, assim como acerca das necessidades da defesa contínua da proposta de escola unitária gramsciana como fundamento do EMI.

Palavras-chave: fundamentos do ensino médio integrado; implementação; escola unitária gramsciana; rede federal de educação profissional.

Abstract

This paper aims to provide a brief discussion of the similarities and differences in conception and materiality between the foundations and guidelines related to integrated secondary education (EMI) and the Gramscian unitary school proposal. We discuss the restructuring of vocational education and secondary education in the 1990s and 2000s, highlighting the Gramscian unitary school proposal as the basis for the latter reform. We conclude that the experience of implementing EMI in the federal network has been ambiguous and contradictory toward the strengthening of EMI, polytechnics, and omnilaterality as goals, and also the need for the continued defense of the Gramscian unitary school proposal as the cornerstone of EMI.

Keywords: foundations of integrated secondary education. Implementation. gramscian unitary school. federal network of vocational education.

¹ O ensaio ora apresentado contém recortes da fundamentação teórica da tese em construção do autor deste trabalho.

1 PINTANDO UM QUADRO INICIAL

Fomos provocados a escrever este ensaio a partir de nossas leituras relacionadas à implementação dos cursos de Ensino Médio Integrado (EMI) na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e sua correlação com os fundamentos desta forma de oferta. Tais fundamentos e orientações têm por base a proposta de Escola Unitária do filósofo italiano Antonio Gramsci. Diante disso, objetivamos com este ensaio tecer uma breve discussão sobre as aproximações e distanciamentos operados na concepção e na própria materialidade prática entre os fundamentos e as orientações relacionados ao EMI e à proposta de Escola Unitária gramsciana.

Nas décadas de 1990 e 2000, foram realizadas reformas significativas na educação brasileira com destaque para as reformas na educação profissional. O governo Fernando Henrique Cardoso, PSDB (1995-2002) conduziu suas políticas de formação profissional a partir de duas perspectivas. Uma orientada pelo Ministério do Trabalho (MTb), majoritariamente por meio do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor), e a outra orientada pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com o MTb e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), através da criação do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep). Este último programa foi um desdobramento da reforma da educação profissional realizada em 1997 pelo Decreto nº 2.208 que separou a educação profissional do ensino médio. A referida reforma criou, a partir das condições materiais objetivas da população brasileira mais pobre, a impossibilidade de seguir com os estudos no ensino superior, além de ter a clara intenção na privatização da educação profissional no país. (RAMOS, 2015). A partir de uma grande articulação nacional, em 2002, foi eleito o metalúrgico Luiz Inácio Lula da Silva, do PT (2003-2010), o qual havia assumido como compromisso de campanha a revogação do Decreto nº 2.208/97.

A perspectiva político-pedagógica da educação profissional no governo FHC assumia como fundamento a pedagogia das competências, fundada na teoria do capital humano², uma organização técnico-pedagógica fragmentária, dualista e fundamentalmente orientada ao atendimento imediato de demandas de mercado.

No primeiro ano de mandato do presidente Lula, em 2003, o governo federal, a partir de um novo entendimento sobre a formação de trabalhadores no país, realizou dois grandes seminários para discussão dos rumos da educação profissional e do ensino médio. A partir desses encontros, foi produzido um documento, publicado em 2004, intitulado “Proposta em Discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”³, no qual se fazia grande crítica ao modelo educacional constituído pelo Decreto nº 2.208/97, assim como se estabeleciam novas concepções, fundamentos e princípios gerais para a educação profissional e o ensino médio no país, fundados na superação da desigualdade social, valorização da educação pública, vinculação da educação profissional ao desenvolvimento do país sem reduzi-la à dimensão econômica e o esforço na tentativa de superação do dualismo educacional (BRASIL, 2004).

Em 2004, o governo federal revogou o Decreto nº 2.208/97 e o substituiu

² Ver nas obras: O valor econômico da educação (1973) e O capital humano: investimentos em educação e pesquisa (1973), ambas do economista Theodore Schultz.

³ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf.

pelo Decreto nº 5.154, recriando a possibilidade legal de integração entre o ensino médio e a educação profissional. No intento de reforçar as concepções, princípios, diretrizes e fundamentos do EMI junto às instituições e sistemas de ensino, em 2007, o governo federal lançou outro documento intitulado “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – Documento Base”, que possuía maior aprofundamento e clareza teórico-epistemológica e pedagógica na perspectiva do combate ao dualismo educacional, tendo como principal fundamento teórico a proposta de escola unitária gramsciana.

A implementação do EMI na Rede Federal de Educação Profissional a partir de 2005, na época constituída pelos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs –, segundo parte da bibliografia analisada, não se deu necessariamente conforme sua expectativa original. Conforme registro do professor Celso Ferretti, ao analisar a implementação do EMI no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), a forma pela qual se implantou o EMI não só se distanciou de seus princípios teórico-filosóficos, como se aproximou de uma visão instrumental de formação (FERRETI, 2016; 2011). A partir de provocações como estas, nos dispomos a escrever.

2 A ESCOLA UNITÁRIA GRAMSCIANA

Antonio Francesco Gramsci (1891-1937) foi um filósofo marxista e jornalista italiano com significativa contribuição intelectual, com destaque para o período no qual esteve preso⁴ pelo regime fascista de Benito Mussolini, na Itália.

Como um dos fundadores do Partido Comunista na Itália, Gramsci possuía grande preocupação com o modo de vida da classe operária italiana e militava por sua saída da condição de classe subalterna.

O filósofo italiano foi contemporâneo da expansão da revolução industrial pela Europa e, especificamente na Itália. Esse foi um contexto histórico no qual as relações sociais e de produção material e da vida foram afetadas por conta da crescente industrialização rural e urbana. Apesar de não ter elaborado uma teoria da cultura, Gramsci a compreendia como o principal elemento, ao lado do domínio econômico, pelo qual a burguesia italiana mantinha sua hegemonia⁵ sobre a classe trabalhadora. O destaque dado à cultura por Gramsci era expressão de seu entendimento sobre o fato de que era especialmente pela cultura que a classe dominante mantinha sua hegemonia e que esse era exatamente o território pelo qual as classes trabalhadoras deveriam produzir uma proposta contra-hegemônica através do domínio de um dos principais instrumentos de reprodução da hegemonia burguesa, a escola (MARTINS; NEVES, 2013).

⁴ Gramsci esteve preso entre os anos de 1926 e 1937 e neste período produziu um conjunto de pouco mais de 30 cadernos intitulados posteriormente como “Cadernos do Cárcere”, cujo conteúdo representa o auge de sua produção intelectual.

⁵ Conforme destaca Dore (2014, p. 300-301) ao referir-se ao conceito de hegemonia gramsciano indica que “A hegemonia é uma direção intelectual e moral sobre a sociedade. É intelectual porque diz respeito a uma concepção de mundo que expressa os interesses de um determinado grupo social. É moral porque as concepções de mundo implicam formas de comportamento e valores que lhe são adequados”.

Gramsci era um crítico ferrenho do modelo dualista da escola italiana. Às classes burguesas o Estado financiava uma educação clássica, com as disciplinas de artes e humanidades. Já às classes trabalhadoras o mesmo Estado⁶ impunha as escolas técnicas e profissionais cujo único sentido era o de preparar e adestrar mão de obra precária e mecânica, o que impossibilitava a continuação dos estudos por parte da classe trabalhadora.

O contexto de expansão da industrialização na Itália demandou do governo italiano a expansão das escolas técnicas profissionais no intuito de formação de mão de obra, o que gerou uma crise educacional no país a partir da discussão de que as escolas clássicas não atenderiam tal demanda. Desse modo, o governo italiano iniciou a expansão das escolas profissionais sob o pretexto de estar democratizando o ensino no país. Conforme registra Martins (2017), nesse contexto, Gramsci protagonizou uma polêmica educacional levada à Câmara Municipal da cidade de Turim acerca da reformulação do currículo do Instituto Profissional Operário, mantido pela prefeitura. Tal discussão foi publicada em forma de artigo no jornal *Avanti*, cujo título era “Homens ou Máquinas”, em 24 de dezembro de 1916, e no qual o filósofo italiano defende para as classes trabalhadoras uma escola “desinteressada” ou “humanista”. Ou seja,

Uma escola que não hipoteque o futuro do menino e constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se num sentido cujo objetivo seja prefixado. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica (GRAMSCI, 1916, s/p.).

A concepção pedagógica de Gramsci se vinculava diretamente a uma compreensão da realidade a partir da luta de classes. O modelo de escola proposta por ele, conhecida como Escola Unitária, seria o de uma “[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1982, p. 118). O filósofo italiano compreendia que a realidade econômica poderia exigir dos jovens trabalhadores que contribuíssem financeiramente com suas famílias, por isso Gramsci defendeu, dentro do modelo de Escola Unitária, que não só a educação fosse integralmente pública, mas que o Estado financiasse as condições materiais para que os filhos da classe trabalhadora pudessem estudar. Sua compreensão era a de que o Estado investisse de forma significativa na educação pública, ampliando as estruturas físicas das escolas, possibilitando a existência de laboratórios, bibliotecas, espaços de lazer e esporte de forma que os estudantes pudessem até dormir na instituição. A ampliação do quadro de professores e a tutoria de docentes e dos próprios alunos sobre outros ampliaria as condições pedagógicas de amadurecimento moral e intelectual.

A Escola Unitária tinha como fundamento pedagógico o trabalho como princípio educativo em sua perspectiva libertadora, assim como dentre suas

⁶ No jornal *Avanti*, de 24 de dezembro de 1916, Gramsci faz ácida crítica à forma pelo qual o Estado italiano financia escolas clássicas às classes burguesas e deixa de fora os mesmos trabalhadores que ajudam a financiar tais escolas.

proposições uma formação que superasse o dualismo educacional integrando atividades intelectuais e práticas, além de uma formação omnilateral de forma a desenvolver as potencialidades possíveis nos jovens.

Na concepção de Escola Unitária gramsciana, que corresponde atualmente ao que compreendemos hoje como educação básica, não deveria existir a profissionalização nos termos das escolas profissionais italianas, por isso a concepção de escola desinteressada⁷. As escolhas profissionais só deveriam ser realizadas nos cursos superiores ou em escolas específicas de formação profissional após a escolarização na Escola Unitária. A responsabilidade que Gramsci atribuía à Escola Unitária era parte de sua compreensão de que, sendo a escola um lugar privilegiado de acesso aos conhecimentos acumulados historicamente e do amadurecimento moral e intelectual, era este o espaço no qual a classe trabalhadora deveria se educar social, filosófica, intelectual e culturalmente a ponto de produzir uma cultura contra-hegemônica que não se encerraria dentro da escola, mas mudaria as próprias relações sociais na perspectiva da superação do modelo capitalista de produção.

3 FUNDAMENTOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

As disputas em torno do ensino médio no Brasil provocaram historicamente o que o professor Saviani (1989) chamou de “situação pendular”, onde hora havia sua associação com a educação profissional, ora sua separação. Tais movimentos se expressaram nas reformas da educação profissional dos anos 1990, no governo FHC, e nos anos 2000, no governo Lula.

As políticas educacionais da década de 1990 foram marcadas pelo contexto de aprofundamento das políticas neoliberais no país e a orientação do Estado à adoção da pedagogia das competências⁸. Especificamente as políticas de formação do trabalhador eram executadas através de cursos de curta duração, fosse no âmbito do Ministério do Trabalho ou do Ministério da Educação com envolvimento de grande quantidade de recursos, precarização das instituições públicas de formação do trabalhador e tentativa de privatização da oferta de formação profissional cujo lastro pedagógico era fundado na Teoria do Capital humano⁹.

No entorno da discussão da candidatura do metalúrgico Luiz Inácio Lula da Silva à presidência da República em 2002, havia intelectuais, sindicatos, associações, instituições de ensino superior que defendiam, pautavam e articulavam novos marcadores teórico-metodológicos para a formação de trabalhadores no país. Um dos pontos nodais e necessários era a revogação do Decreto nº 2.208/97 do

⁷ O entendimento de Gramsci sobre a escola desinteressada apontava para o fato de que ela não deveria comprometer o futuro dos jovens a partir de escolhas profissionais precoces. Era desinteressada no sentido de não ser parcial, orientada a um caminho profissional específico.

⁸ Conforme aduz a professora Marise Ramos (2012), a pedagogia das competências intenciona a adaptação dos indivíduos a um contexto social instável e de subordinação da educação ao capital.

⁹ A Teoria do Capital Humano tem como expoente o economista estadunidense Theodore W. Schultz (1902-1998) que, através de uma pesquisa empírica encontrou correlações entre o investimento em educação e o PIB do país, compreendendo, resumidamente dessa forma, que o investimento em educação ou treinamento traria ganhos não só pessoais aos indivíduos como seria instrumento de desenvolvimento do país.

governo FHC que impedia a integração entre a educação profissional e o ensino médio.

Eleito, o governo Lula revoga, em 2004, o Decreto supracitado de FHC e o substitui pelo Decreto nº 5.154/2004 recriando a possibilidade de integração da educação profissional ao ensino médio e orientando a educação profissional a servir também às aptidões para a vida social, ou seja, para além do atendimento às demandas de mercado¹⁰.

Em 2004, como resultado de seminários realizados no país com o intuito de discutir sobre o ensino médio e a educação profissional, o governo publicou o documento “Proposta em Discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”, cujo principal objetivo era o estabelecimento de diretrizes e políticas públicas para a educação profissional no país. O documento traz concepções e princípios gerais relacionados à educação profissional e ao ensino médio que apontam na perspectiva do reconhecimento da ciência como força produtiva, da necessidade de superação da dualidade educacional através de ações de integração, de superação das desigualdades sociais através da relação educação, ciência e tecnologia, da elevação da escolaridade e melhor formação profissional dos trabalhadores, o fortalecimento das escolas públicas e a democratização do acesso e permanência dos estudantes, destacadamente os mais pobres (BRASIL, 2004).

A partir de 2005, com a implementação¹¹ do EMI na Rede Federal, formada pelos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs –, alguns ruídos, tensionamentos e incompreensões relacionadas a sua realização, à proposta pedagógica, ao novo público adolescente demandaram do governo a produção de um novo documento com maiores orientações. Em 2007, o governo federal publicou o documento “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – Documento Base”, cujos objetivos anunciados eram a explicitação para as instituições e sistemas de ensino sobre os princípios e diretrizes do EMI, assim como a apresentação de pressupostos para sua implementação, e a apresentação das concepções, princípios e fundamentos para a construção do projeto pedagógico integrado.

Apesar de o documento de 2007 ser menor que o de 2004, o documento mais recente é significativamente mais maduro e se posiciona de forma mais expressiva quanto ao seu referencial teórico-metodológico, cuja principal referência é a escola unitária gramsciana.

O documento anuncia logo em sua introdução o compromisso que o governo assumiu com a construção de um projeto que superasse a dualidade educacional entre formação geral e específica de forma a deslocar os objetivos da formação do mercado de trabalho à formação humana, tendo como dimensões indissociáveis o

¹⁰ Ao contrário do que possa parecer, a revogação do Decreto nº 2.208/97 pelo Decreto nº 5.154/2004 foi marcada por tensas discussões e disputas em que a hegemonia do capital e os desdobramentos pós 5.154 continuavam reivindicando sua fatia na formação dos trabalhadores (conferir Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005).

¹¹ Usamos aqui o termo “implementação” com respeito ao termo usualmente utilizado na legislação e na própria produção intelectual relacionada às políticas públicas. No entanto, em nosso entendimento, o termo pressupõe a existência de um modelo a ser realizado, o que não havia no tocante ao EMI. Dessa forma, compreendemos que o que houve não foi exatamente uma implementação, mas experimentações acerca da forma integrada.

trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia. (BRASIL, 2007). A professora Maria Ciavatta expõe a concepção de educação integrada constante no documento apontando que

[...] o que se quer com a concepção de educação integrada é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho; seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (BRASIL, 2007, p. 41, grifos nossos).

Assim como Gramsci em sua proposta de escola unitária, o trabalho como princípio educativo era também um dos principais fundamentos apresentados no documento do governo. Tal compreensão sobre o trabalho como princípio educativo se vinculava a sua condição ontológica a partir do entendimento de que é pelo trabalho que os homens produzem e transformam sua realidade material e histórica. Nesse intento, formar profissionalmente não significava, no interior da proposta do governo, uma formação vinculada, exclusivamente, à atividade produtiva, mas possibilitar aos trabalhadores uma compreensão ampliada das dinâmicas sócio-produtivas modernas. Não se tratava de uma formação operatória, mas fundamentalmente filosófica, intelectual e política.

Por conta disso, a principal premissa que orienta o projeto de EMI nesse contexto é o da centralização e aprofundamento do caráter humanista da educação, superando o caráter dual e colonialista da relação educação básica e profissional (BRASIL, 2007). Ainda nessa perspectiva, o documento traz dentre seus pressupostos para a elaboração do projeto político-pedagógico do EMI a consideração das exigências econômicas, mas sem se reduzir a elas; a construção coletiva das estratégias de integração; as necessidades materiais dos estudantes e sua consideração pelas propostas pedagógicas; a alusão ao caráter democrático das experiências de integração, além da necessidade de transformar a escola em um lugar de memória histórica.

Não obstante, o documento compartilha da compreensão do conceito de cultura gramsciana quando associada a uma expressão do domínio hegemônico pelas classes burguesas, assim como da compreensão da realidade como totalidade histórica e dialética.

4 APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS: NA PRÁTICA A TEORIA É OUTRA?

A sociabilidade e as formas de produção material da realidade em uma sociedade capitalista impõem formas organizativas e de pensamento a todas as instâncias sociais e, com a escola, não seria diferente. Uma sociedade capitalista demanda, para sua própria reprodução, um sistema de ensino fragmentado, dualista e de pouca criticidade para a classe trabalhadora.

Elementos como esses associados às formas de ver e pensar no interior das antigas Escolas Técnicas no Brasil, ao que parece, influenciaram parte da implantação dos cursos de EMI nos CEFETs, hoje Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Segundo pesquisas destacadas mais adiante, tanto a sociabilidade capitalista quanto fortes resquícios das antigas escolas técnicas produziram orientações, determinados encaminhamentos e formas de entendimento e atendimento ao novo público adolescente do EMI nessas instituições.

Sobre o Decreto nº 5.154/2004 do governo Lula, que reintegrou o ensino médio à educação profissional, o filósofo Paolo Nosella destaca que, apesar de necessária, essa integração proposta pelo Decreto é frágil do ponto de vista conceitual, de currículo e de gestão. Ele aponta também que o termo “integrado” é polissêmico e, portanto, enganoso, o que poderia levar à prática de justaposição de conteúdos no currículo. (NOSELLA, 2011).

A Dissertação de Costa (2012) traz uma pesquisa realizada sobre Teses e Dissertações no período de 2006-2010 que estudaram experiências de implementação do EMI no Brasil. Ela sinaliza que,

[...] a implementação do ensino médio integrado dentro de uma instituição não se resume a questão pedagógica, a um projeto curricular de ensino. Requer a superação de diversos desafios dentre eles os de gestão; pedagógicos; condições de ensino; condições materiais; hábitos estabelecidos culturalmente que limitam a formação integrada dos alunos (COSTA, 2012, p. 40, grifos nossos).

Ela ainda complementa sinalizando que o EMI não foi compreendido como um projeto político-pedagógico que se vinculava a uma formação integral, mas o entendimento registrado na literatura era o de que o EMI se tratava de uma forma de articulação, ou seja, de simples questão de organização de conteúdos (COSTA, 2012).

A demanda de uma proposta pedagógica integrada criada pelo Decreto nº 5.154/2004 aos CEFETs reivindicava mudanças nas práticas docentes, nova organização curricular, nova compreensão didático-metodológica, reordenamento de práticas de gestão, formação de professores e fundamentalmente uma compreensão distinta de educação profissional e de formação humana comparada ao que se fazia antes do decreto.

Em estudo relacionado à implantação dos cursos de EMI no Instituto Federal do Pará – IFPA –, o professor Celso Ferretti (2016) registra que não havia clareza da proposta por parte da instituição, não se sabia como implementar os cursos, e ainda havia a clareza da existência de um hiato entre a proposta ideal do EMI e a que seria possível implementar a partir das condições materiais da instituição. Do ponto de vista das normativas institucionais, havia certo hibridismo quanto às orientações teórico-filosóficas com posições relacionadas ao desenvolvimento de competências¹², por exemplo. Mesmo os Projetos Político-Pedagógicos dos cursos

¹² Sobre o hibridismo dos documentos institucionais, destacamos que, mesmo com o Decreto nº 5.154/2004, as novas Diretrizes Curriculares para a educação profissional no país só foram discutidas em 2010 e aprovadas em 2012. Ou seja, a implementação dos cursos de EMI na Rede Federal

possuindo um maior aprofundamento teórico-filosófico sobre a formação politécnica e omnilateral, o registro dos professores entrevistados aponta pouca familiaridade teórica com os fundamentos do EMI e uma prática que expressava tal fragilidade. Se a dualidade estrutural era algo que se queria combater nos Projetos de Curso, na prática o que acontecia era o contrário (FERRETTI, 2016).

A partir do estudo de implementação do EMI no Instituto Federal de São Paulo – IFSP –, o também professor Celso Ferreti identificou nas entrevistas realizadas que os professores mais conservadores da instituição não queriam a implantação do ensino médio integrado, pois os estudantes não tinham interesse em ir para o mercado de trabalho, mas seguir para cursos superiores (FERRETTI, 2011). Tal compreensão tem por fundamento um argumento construído por Cláudio de Moura Castro (1997), mentor das reformas educacionais no governo FHC, que defendia a saída da etapa do ensino médio das escolas federais sob a justificativa de que os custos com alunos eram muito altos, as escolas atendiam poucos alunos e, como havia uma elitização do público, os alunos que se formavam não iam para o mercado, mas para as universidades.

O entendimento que os professores tinham sobre a integração não era a de sua compreensão teórico-filosófica, mas de uma espécie de profissionalização obrigatória, nos termos da que existia na Lei nº 5.692/1971. O professor Ferretti ainda sinaliza que a organização do trabalho pedagógico na instituição tendeu a isolar os professores e dificultar trabalhos e práticas coletivas, além do que o princípio da verticalização adotado pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia impossibilitava a constituição de uma identidade para o EMI, tendo em vista que os professores davam aula desde os cursos de formação inicial e continuada até cursos de pós-graduação (FERRETTI, 2011).

Uma prática bastante comum nos Projetos de Curso do EMI na Rede Federal é a concentração das disciplinas de formação geral no início da formação e a concentração da formação profissional no final da formação, criando dessa forma, marcadores que muito mais fortalecem a dualidade do que tentam superá-la. Tais elementos se encontram nos Projetos de Curso dos cursos do EMI do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IFSertãoPE –, por exemplo. Concordamos com a premissa de que não há um modelo a ser seguido e que se entenda como o correto ou o melhor na experimentação sobre a proposta pedagógica integrada. No entanto, não podemos ignorar que determinadas formas organizativas curriculares podem dificultar a materialização de estratégias de integração.

Em outra pesquisa, realizada pela Professora Silva (2017) há o registro de que tanto os currículos das escolas estaduais do Estado de Pernambuco quanto do próprio Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE –, possuem organização de forma a atender avaliações educacionais de larga escala, demonstrando com isso uma preocupação de organização curricular que, ao menos em tese, se distancia da formação humana integral, tão defendida pelos Institutos Federais de Educação, por exemplo¹³.

ocorreu sob a égide das Diretrizes Curriculares do governo FHC, fortemente marcadas pela pedagogia das competências.

¹³ As notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – e do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – apontam os cursos de Ensino Médio Integrado da rede Federal como “ilhas de excelência”, indicando o fato de serem escolas públicas com altos índices de desempenho em

As práticas de implementação dos cursos de EMI na Rede Federal se distanciaram de seu fundamento teórico, filosófico e epistemológico não somente pelas limitações nas condições materiais institucionais, mas por uma série de outros elementos, seja a ausência de formação dos quadros docente e técnico-pedagógico, pela compreensão distorcida que muitos profissionais tinham acerca da integração, pela dificuldade de articulação de práticas interdisciplinares ou pelas tradições culturais ligadas a uma lógica tecnocrática. Um elemento relativamente comum na chegada do ensino médio integrado da Rede Federal, destacadamente, foi a contradição como marca dessas implementações.

Por último e, fundamentalmente importante, uma aparente contradição acerca da implementação do EMI na Rede Federal na correlação com seu fundamento teórico da escola unitária gramsciana se dá pelo fato de que o filósofo italiano tinha radical discordância relacionada à profissionalização na escola unitária (GRAMSCI, 1982). Segundo o filósofo Paolo Nosella (2011), o EMI materializaria uma profissionalização precoce sobre os filhos da classe trabalhadora. Já os teóricos defensores do ensino médio integrado apontam que a formação profissional se faz necessária como uma estratégia de qualificação dos jovens trabalhadores que são obrigados a ingressar no mercado de trabalho de forma precoce por conta de suas condições materiais de vida, mas que tal formação não se daria de forma alienante, mas sobre uma base comum com a formação geral e que fosse articulada pela relação trabalho, ciência e cultura. Destacamos que esta é uma aparente contradição tendo em vista que os professores Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (2020) afirmam que a formação integrada não é imediatamente interessada, além do que a formação moral e a intelectual são intrínsecas a esse projeto de formação cujas bases filosóficas, pedagógicas, epistemológicas e metodológicas são as mesmas da escola unitária gramsciana.

Em continuidade a discussão, também há determinadas aproximações, expressadas em reconhecimento nas Instituições federais de, ao menos, parte dos elementos teórico-filosóficos que fundaram as concepções da proposta de ensino médio integrado.

O esforço do Decreto nº 5.154/2004 retrata, parcialmente, uma luta histórica das forças progressistas por uma educação dos trabalhadores na perspectiva da formação humana integral, da politecnia, omnilateralidade e do reconhecimento do trabalho como princípio educativo em uma perspectiva não alienante. Parte desse referencial teórico subsidiou a transformação dos CEFETs em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia através da Lei nº. 11.892/2008. Conforme Silva e Castilho (2021) “A dimensão presente nas diretrizes legais e filosóficas dos IF é de uma educação libertadora, humanizada e fundamentalmente apoiada em uma concepção de justiça social e inclusão” (SILVA; CASTILHO, 2021, p. 14).

A partir da implementação do EMI na Rede Federal e a respectiva expansão da Rede, a partir de 2005, possibilitou que parte dos filhos da classe trabalhadora tivesse acesso a uma escola de qualidade, com formação profissional de qualidade, em espaços físicos semelhantes aos defendidos por Gramsci em sua proposta de Escola Unitária. Tal expansão possibilitou

[...] a inclusão de milhares de jovens nessas instituições, pela geração de centenas de empregos qualificados e pela mudança que a interiorização impacta em todos os níveis, econômico, cultural e político, nas pequenas e médias cidades, é muito maior que os problemas. Ressaltamos a inclusão de quilombolas, índios e alunos provenientes de extratos populares que jamais teriam ingressado num ensino médio de qualidade e possibilidade de ensino superior sem a criação, expansão e interiorização dos IFs (FRIGOTTO, 2018, p. 148, grifos nossos).

Apesar das nítidas contradições expressas na implementação do EMI na Rede Federal, tal implementação representa um avanço nas discussões e esforço de compreensão sobre a educação integrada e o trabalho como princípio educativo em sua perspectiva não alienante, além do que forçou nas instituições da Rede Federal a reflexão e redimensionamento das práticas didático-pedagógicas e de gestão, no sentido do trabalho integrado e participativo.

Em pesquisa realizada pela professora Rose Márcia da Silva sobre a implementação do EMI no Instituto Federal do Mato Grosso – IFMT –, ela identificou que progressivamente foram ampliadas estruturas físicas, orçamentárias e materiais na instituição de forma que novas formas pedagógicas, de organização do currículo e da própria relação trabalho-educação foram afetadas positivamente, o que possibilitou, inclusive, a permanência de alunos mais pobres na instituição por meio de auxílios financeiros (SILVA, 2020).

Anteriormente havíamos sinalizado como uma fragilidade a orientação dos currículos da rede Estadual de educação de Pernambuco e do próprio IFPE para as avaliações de larga escala. Contraditoriamente, esse tipo de orientação, especialmente na Rede Federal é a que possibilita, aliada a qualidade do ensino, aos filhos da classe trabalhadora a continuidade dos estudos nos níveis superiores de educação.

As experiências de integração da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, dentre outros elementos, têm se configurado como um gargalo, pois possuem vinculação com disputas das áreas de conhecimento que se configuram no interior do currículo, além da insuficiente ausência de referências que ajudem nessa construção. Segundo análise do professor Ronaldo Marcos de Lima Araujo¹⁴ o projeto de Escola Unitária gramsciana não era um projeto de ensino médio, era um projeto de escola, na perspectiva de uma escola que formasse integralmente a ponto de os sujeitos transformarem a sociedade. Nessa perspectiva, o professor segue apontando que o EMI, no que tange à integração, é uma questão muito mais ético-política do que didática, e que não existe uma forma segura ou um modelo para se garantir a integração. Em seguida, o professor Ronaldo destaca que o processo do EMI tem que ser entendido em movimento, no sentido dialético, dessa forma, o EMI é um projeto permanente de compreensão da realidade e que não existe escola ou professor com práticas que só integrem ou fragmentem. Já finalizando, sobre a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o professor Ronaldo Marcos

¹⁴ Análise realizada em reunião, não gravada, do grupo de Pesquisa Qualificação Profissional e Relações entre Trabalho e Educação, coordenado pelo prof. Dr. Ramon de Oliveira (UFPE), ocorrida no dia 21 de julho de 2021, à noite de forma *on-line*. O professor Ronaldo Marcos era convidado na referida reunião.

aponta para muitas experiências de integração pedagógica na Rede que estão dando certo a partir de temas geradores, complexos temáticos, pedagogia da alternância, pedagogia de projetos, entre outros.

Talvez, e possivelmente, o que tenha acontecido com o EMI na Rede Federal se assemelhe parcialmente ao que Uchoa (2015) aponta sobre o que aconteceu com o Proeja no IFSertãoPE. Inicialmente havia certa rejeição e ausência de compreensão sobre sua dinâmica, funcionamento e princípios. Contudo, com o passar do tempo, com as dinâmicas impostas pelos sujeitos, pelas demandas técnicas e didático-pedagógicas, além das político-epistemológicas houve uma aprendizagem institucional e novos modos tanto de atendimento quanto de entendimento sobre o Proeja e, neste caso talvez, sobre o EMI.

Além dos destaques já citados, a chegada do EMI na Rede Federal criou uma nova demanda pela produção de conhecimento sobre a área e seus fundamentos, o que se reverte em possíveis e necessários amadurecimentos intelectuais e de práticas nas instituições, além do que há o impulsionamento, mesmo que de forma controversa, das discussões sobre o ensino médio integrado dentro das próprias licenciaturas realizadas nos Institutos Federais de Educação.

5 SOBRE CONCLUSÕES E NOVAS COMPREENSÕES

Neste ensaio, nos propomos a uma breve discussão sobre as aproximações e distanciamentos acerca da concepção de ensino médio integrado fundada na proposta de Escola Unitária gramsciana e a própria materialização do EMI na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Destacamos ao longo do texto elementos que nos permitiram amadurecer a compreensão da “situação pendular” do ensino médio, dada pelo professor Saviani, assim como a relação dialética entre o que se propunha como fundamento teórico-filosófico e suas possíveis formas materializadas por meio do ensino médio integrado.

Antes de iniciar este texto duas perguntas nos ocupavam, mas que só agora as registramos por motivos que ainda não conseguimos explicar. A referência de Escola Unitária gramsciana ainda era válida ao ensino médio integrado realizado pela Rede Federal? E, o EMI nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia caminha no sentido de ser uma “travessia” à superação do dualismo ou aprofunda a lógica hegemônica da dualidade estrutural e agudiza as desigualdades?

Diante dos questionamentos e da própria leitura e reflexão dos textos trazidos à tona chegamos às seguintes respostas: compreendemos que uma sociedade capitalista reivindica e impõe um modelo de escola que lhe possibilite a construção material e simbólica de sua reprodução, e que, no seio dessa mesma sociedade, as classes disputam de modo bastante desigual a hegemonia.

Concordamos com os professores Moura, Filho e Silva (2015) acerca da compreensão de que as discussões sobre a politécnica e a escola unitária ocorrem na perspectiva de futuro, em uma sociedade na qual a classe trabalhadora tenha chegado ao poder. Tal compreensão parte, fundamentalmente, de duas premissas. Primeiro a de que a educação politécnica, unitária, na perspectiva gramsciana, não se realiza plenamente, integralmente em uma sociedade cuja hegemonia seja

exercida pelo capital, a capitalista. Segundo, o fato de a primeira premissa existir, não nos impede de plantar as sementes do germe politécnico, da formação humana integral e também a própria reivindicação da assunção do princípio educativo do trabalho em sua perspectiva não alienante.

Daí veio nossa compreensão e concordância com o relato do professor Ronaldo Marcos, exposto anteriormente. O EMI é um projeto permanente de compreensão da realidade. Essa compreensão possui fundamento nas nossas formas materiais de produção de vida e também na nossa formação social brasileira dada historicamente. Dito isso, reafirmamos ser a proposta da Escola Unitária gramsciana uma referência não somente válida ao EMI na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, mas uma proposta a ser defendida.

Compreendemos também que a dualidade educacional, que é expressão da mesma dualidade na formação social brasileira, não é possível de ser superada no plano educacional e pedagógico, mas em uma profunda transformação nos modos de produzir a realidade material objetiva. Dessa forma, nosso entendimento sobre o modo e as práticas como o EMI tem se materializado através de suas experimentações na Rede Federal caminham de forma heterogênea, ambígua e contraditória na perspectiva da “Travessia” à politécnica e à Escola Unitária.

Dito isso, compartilhamos com a compreensão acerca do ensino integrado, que na perspectiva dos autores, é maior que o ensino médio integrado, de que “[...] o ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira [...]” (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 62).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em: 02 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta em discussão**: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília-DF, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf. Acesso em 12 jul 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – **Documento Base**. Brasília. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

CASTRO, Cláudio de Moura. **O secundário**: esquecido em um desvão do ensino? Textos para discussão n. 2, Brasília: MEC/INEP, 1997. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/485298. Acesso em: 10 jul. 2021.

COSTA, Ana Maria Rayol da. **Integração do ensino médio e técnico**: Percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Castanhal. 2012. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

DORE, Rosemary. Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci?. **Cadernos Cedes**, v. 34, p. 297-316, 2014.

FERRETTI, C. J. Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da educação profissional técnica de nível médio no IFSP. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 32, n. 116, p. 789-806, jul./set. 2011.

FERRETTI, Celso João. A implementação dos Cursos Técnicos Integrados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. *Educere et Educare – Revista de Educação*, v. II, n. 23, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/download/16089/11093>. Acesso em: 5 jul. 2021.

FRIGOTTO, G. (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.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Gramsci: a historicidade da filosofia da práxis e a educação. In. (Org.) MACHADO, Maria Margarida. **Ler Gramsci para pensar a política e a educação**. Goiânia: Scotti, 2020. p. 155-185.

GRAMSCI, Antonio. Homens ou Máquinas. “**Avanti!**”, ano XX, n.351, 24 de dezembro de 1916. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/gramsci/1916/12/24.htm>. Acesso em: 14 jul. 2021.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

ILHAS DE EXCELÊNCIA EM MEIO AO CAOS. **El País**. 2016. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/12/09/economia/1481304596_960196.html. Acesso em: 13 jul. 2021.

MARTINS, A.; NEVES, L. M. W. Materialismo histórico, cultura e educação: Gramsci, Thompson e Williams. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 13, n. 51, p. 341–359, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640281>. Acesso em: 13 jul. 2021.

MARTINS, Edson. A Escola Unitária de Antonio Gramsci. **Ensaios Pedagógicos**, v.7, n.1, Jan/Jun 2017. ISSN – 2175-1773. P. 65-74.

MOURA, D. H.; FILHO, D. L. L.; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-80, 2015.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio. Em busca do princípio pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 32, n. 117, p. 1.051-1.066, out./dez. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 11 jul. 2021.

RAMOS, Marise. Pedagogia das competências. *In*. PEREIRA, Isabel Brasil *et al.* **Dicionário da educação do campo**. 2012. p. 535-540.

RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Brasil contemporâneo: avanços, recuos e contradições frente a projetos de desenvolvimento em disputa. *In*: **Mapa da educação profissional e tecnológica: experiências internacionais e dinâmicas regionais brasileiras**. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2015. p. 97-117.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio, 1987. Disponível em: <https://portaltrabalho.files.wordpress.com/2015/03/sobre-a-concepcao-de-politecnia.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro. Editora: Zahar, 1973.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro. Zahar Editores, 1973.

SILVA, C. N. N.; CASTILHO, M. L. O planejamento dos institutos federais (IF): valores institucionais e documentos norteadores. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 20, p. e10002, abr. 2021.

SILVA, Katharine Ninive Pinto. Ensino Médio Integrado e o conceito de Escola Unitária em Gramsci. **IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional**. A produção do Conhecimento em Educação Profissional. Natal-RN. 2017.

SILVA, Rose Márcia da. Ensino Médio Integrado na Rede Federal de Educação do Mato Grosso: disputa e resistência. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n° 2, 2020 – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. p. 9-26. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/540>. Acesso em: 10 jul. 2021

UCHOA, A. M. C. **O PROEJA como inquilino: impactos preliminares do processo de implementação do programa no IF SERTÃO PE – Campus Petrolina 2006-2013**. 2015. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, 2015.