

Educação Profissional e Tecnológica integral no IFMT - Campus Cuiabá Cel. Octayde Jorge da Silva – uma análise documental nos Projetos Pedagógicos dos Cursos

Professional and Technological Education at IFMT - Campus Cuiabá Cel. Octayde Jorge da Silva – a documentary analysis of the Pedagogical Projects of the Courses

Recebido: 08/08/2023 | **Revisado:** 14/08/2025 | **Aceito:** 28/10/2025 | **Publicado:** 20/06/2026

Thiago Eduardo Solla Lopez
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7726-4627>
Instituto Federal de Mato Grosso
E-mail: fhifhos@hotmail.com

José Vinícius da Costa Filho
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2210-3329>
Instituto Federal de Mato Grosso
E-mail: jvcf.fhifhos@gmail.com

Geison Jader Mello
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0991-2327>
Instituto Federal de Mato Grosso
E-mail: jvcostafilho@gmail.com

Como citar: LOPEZ, T. E. S; FILHO, J. V. C; MELLO, G. J. Educação Profissional e Tecnológica integral no IFMT - Campus Cuiabá Cel. Octayde Jorge da Silva – uma análise documental nos Projetos Pedagógicos dos Cursos. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 01, n. 26, p.1-25 e15889, jun. 2026. ISSN 2447-1801. Disponível em: <Endereço eletrônico>.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 Unported License.

Resumo

O objetivo deste artigo é identificar a formalização das concepções teóricas estruturantes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nos documentos normativos basilares do IFMT – Campus Cuiabá Cel. Octayde Jorge da Silva e dos seus projetos pedagógicos dos cursos técnicos integrados ativos em 2021. A metodologia qualitativa se estrutura mediante a análise de literatura, pesquisa documental e análise de conteúdo. Observam-se principalmente as seguintes previsões da EPT nos documentos de interesse: o trabalho como princípio educativo; politécnia no currículo; formação humana integral; interdisciplinaridade; verticalização do ensino; tripé da educação indissociável (ensino, pesquisa e extensão). O estudo contribui para agenda que estuda o currículo integral na EPT no Brasil.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Formação integral; Curso técnico integrado.

Abstract

The paper's aim is to identify the formalization of the structuring theoretical concepts of Vocational and Technological Education (VTE) in IFMT's core normative documents – Cuiabá Campus Cel. Octayde Jorge da Silva and its pedagogical projects for the integrated technical courses active in 2021. The qualitative methodology is structured through literature review, documentary research, and content analysis. The following VTE provisions are primarily observed in the documents of interest: work as an educational principle; polytechnics in the curriculum; comprehensive human development; interdisciplinarity; verticalization of teaching; and the inseparable tripod of education (teaching, research, and extension). The study contributes to the agenda of studying the comprehensive curriculum in VTE in Brazil.

Keywords: Professional and Technological Education; Integral formation; Integrated technical course.

1 INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT, 2024), conforme a sua missão, busca entrelaçar o ensinar para vida e para o trabalho, refletindo os conceitos nucleares da formação integrada presentes na base teórica da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Dessa forma, a relação entre o aprender e o trabalhar se fundamenta a partir de concepção humana e pelas necessidades ontológicas da vida do indivíduo.

A permeabilidade entre a base conceitual da EPT e o IFMT acaba por provocar inquietações acerca da reverberação dessa relação nos instrumentos normativos que estruturam tanto a referida instituição escolar a nível macro quanto os cursos que ela oferece de ensino médio integrado (EMI).

Assim, o objetivo geral é de identificar a formalização das concepções teóricas estruturantes da EPT nos documentos normativos basilares do IFMT – Campus Cuiabá Cel. Octayde Jorge da Silva e dos seus Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) técnicos integrados ativos em 2021.

O presente estudo qualitativo faz uso das ferramentas de análise da literatura, pesquisa documental e análise de conteúdo. Metodologicamente, a análise da literatura contribui para compreender os marcos teóricos e demarcar a contextualização do objeto, a análise documental e de conteúdo, por sua vez, possibilitam verificar as concepções teóricas da EPT que foram incorporadas nas normas e nos PPCs da instituição citada acima.

A justificativa se pauta por dois aspectos. O primeiro é empírico, no caso, os Institutos Federais (IFs) transformam a concepção da política pública de educação no Brasil ao propor uma formação humana integral inspirada pela base teórica da EPT, logo, cabe averiguar como o IFMT dinamizou esse fenômeno. O segundo é teórico e agrega à agenda que debate a EPT no Brasil (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005; Saviani, 2007; Ramos, 2014).

Para tanto, o artigo se divide em quatro seções, além desta Introdução. Na próxima seção, demarca-se a base conceitual da EPT. Em seguida, expõe-se um histórico sucinto da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT). Ato contínuo, apresenta-se a análise acerca da formalização dos conceitos da EPT nos documentos de interesse.

2 BASES CONCEITUAIS DA EPT INTEGRAL

Trabalho e educação são ações propriamente humanas. Assim, o ser humano é um animal capaz de aprender a transformar o meio de acordo com as suas necessidades mediante a externalização de seu trabalho. Logo, tal característica não é automática, necessita ser mediada socialmente por processos educativos. Em outras palavras, o ser humano torna-se ser humano ao aprender a trabalhar trabalhando em sociedade (Saviani, 2007).

O trabalho precisa ser ensinado, pois constitui um elemento intrínseco ao ser humano. Por essa razão, persiste uma relação sinérgica e indissociável entre trabalho e educação. Afinal, não existe vida e sua subsistência sem trabalho (Frigotto, 2005).

Embora a origem do trabalho e da educação seja indissociável devido à sua relação ontológica, o desenvolvimento do sistema produtivo levou à divisão da sociedade em classes – entre proprietários e não proprietários -, estabelecendo a divisão do trabalho, cujos efeitos repercutem diretamente na própria estrutura da educação (Saviani, 2007).

As classes proprietárias de terras passaram a usurpar do trabalho alheio, principalmente o manual, dedicando-se à atividade intelectual e criando instituições de ensino (escolas) para fortalecer esse fim (Saviani, 2007). Do outro lado, a classe não proprietária, mediante o trabalho manual, trabalha para garantir a sua subsistência e prosperar o dono da terra (Saviani, 2007).

A divisão do trabalho é projetada na educação, que se estruturou, ao longo do tempo, para atender ao sistema produtivo, ao oferecer projetos pedagógicos alinhados às necessidades dadas pelos meios de produção dominante. Deste modo, manteve-se o acentuado sistema de desigualdade de classes que marca o escopo do capitalismo mundial e brasileiro.

Na sociedade capitalista, “deu-se visibilidade ao processo de conversão da ciência, potência espiritual, em potência material” (Saviani, 2007, p. 158), notadamente marcado pelo processo produtivo baseado na maquinaria. Essa organização acabou aproximando ainda mais a escola da produção, pois o uso das máquinas exige uma qualificação mínima dos trabalhadores para instrumentalizarem essas tecnologias.

A educação, nesse período da Revolução Industrial, manteve uma clara separação entre profissões manuais e intelectuais. A educação para as profissões manuais, sob a supervisão de escolas profissionais, limitava-se ao aspecto da produção destinada à classe trabalhadora. Por sua vez, a educação para as profissões intelectuais era ofertada nas escolas de ciências e humanidades, pois exigia um campo de ciência teórica que sustentasse o sistema produtivo que explorava o trabalhador formado pelas escolas profissionais. Este possuía, como público alvo, as classes dominantes.

Partindo da premissa que o conhecimento é meio de transformação do abstrato em concretude, as classes dominantes organizam e instrumentalizam os acessos à educação. O conhecimento, todavia, não é passível de ser controlado de forma absoluta, pois qualquer mediação realizada¹ tem o potencial ilimitado de alavancar novas abstrações e concretudes. Assim, visando controlar a classe trabalhadora, o conhecimento comumente é ofertado para esse público de forma fragmentada e desconexa (Saviani, 1989).

A dialética ‘trabalho manual *versus* trabalho intelectual’ e, conseqüentemente, entre ‘educação manual *versus* educação intelectual’, bem como a limitação da educação profissional aos aspectos práticos, constituem, no Brasil, prática enraizada. Um exemplo disso é a perpetuação desse modelo pela política de formação

1 Neste caso com os trabalhadores para que estes sejam capazes de produzir.

profissional denominada pedagogia de competências para a empregabilidade na década de 90.

Neste cenário, o sistema de capital consolida ao trabalhador uma inserção social precária, reduzindo o trabalho/emprego a uma mercadoria, de forma a naturalizar a ideologia de que a venda da mão de obra acontece de forma justa e voluntária, além de escamotear os processos históricos que resultaram na hegemonia das classes dominantes (Frigotto, 2005).

Como contraponto a esse processo e na perspectiva de sua superação, faz-se necessária a adoção de esforços pedagógicos capazes de reintegrar educação e trabalho, prática e teoria, trabalho manual e intelectual (Saviani, 2007; Moura; Lima Filho; Silva, 2015). A EPT no Brasil, após o Decreto n.º 5.154/2004, responde em alguma medida a essa provocação.

Assim, a politecnia emerge como conceito e prática necessárias à transformação descrita anteriormente. Saviani (1989) afirma que o conceito possibilita a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. Ramos (2018) complementa definindo politecnia com base em uma educação que viabiliza a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos nucleares da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas. Para Souza Jr (1999), a politecnia integra diferentes saberes, promovendo uma aprendizagem que valoriza a diversidade de experiências e a capacidade de adaptação a diferentes contextos.

A politecnia propõe o domínio intelectual dos fundamentos técnicos e científicos que movem o sistema produtivo. O conceito somente é possível no ensino mediante o entendimento do trabalho enquanto princípio educativo. Na visão de Ramos (2014, p. 90), “considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la”.

Para consolidar uma pedagogia baseada nos saberes do trabalho, Barato (2008) aponta a necessidade de repensar a dicotomia estabelecida para teoria e prática. Isto porque a ação, a prática, o trabalho manual possuem um saber próprio, o qual se relaciona com a teoria, mas não depende desta (em uma relação de subordinação). Ao fortalecer os saberes manuais, persiste a possibilidade de melhor calibrar o sistema, no sentido de diminuir os espaços geralmente impostos entre teoria e prática, trabalho intelectual e manual, pois essas dicotomias fazem parte de um todo indissociável em sua essência.

Em sua missão, o IFMT (2024, p.4) dispõe: “Educar para a vida e para o trabalho”, a fim de integrar o ser e sugerindo a superação da divisão entre trabalho manual e intelectual. Quer dizer, está embutido nesta missão o compromisso humano, político e emancipatório que a educação deve possuir.

Os IFs pautam seus esforços na oferta da ‘formação integrada’ a partir de pressupostos humanistas, politécnicos e *omnilaterais*, idealizando uma formação holística, reintegrando no ser as suas valências de aprender e trabalhar, um modelo, portanto, antagônico a uma qualificação parcial e fracionada que busca subjugar o

trabalhador ao sistema produtivo capitalista. Essa qualificação especializada e mutilada é retratada como sendo:

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 do desenvolvimento de sua força criativa e de sua autonomia intelectual e política (Araujo, Frigotto, 2015, p. 63).

A formação na atual EPT, praticada pelos IFs, busca possibilitar uma compreensão unitária da base do conhecimento, superando os mecanismos de reprodução da divisão de classes estruturados historicamente na educação brasileira.

Nesse contexto, o estudante deve desenvolver a compreensão do sentido de totalidade, articulando o entendimento do todo e de suas partes, bem como das relações inexoráveis que os conectam. A partir dessa base, espera-se que seja capaz de aplicar tal compreensão à sua leitura de mundo e à interpretação das relações sociais que permeiam a vida em sociedade, mediadas pelo trabalho e pela educação (Lopez; Mello, 2023), uma vez que, como afirma Ciavatta (2005, p. 85), “a emancipação humana se faz na totalidade das relações sociais onde a vida é produzida”.

A implementação de prática pedagógica integradora pressupõe o compromisso político com os trabalhadores e o mundo do trabalho, pois práticas educativas não se constituem exclusivamente na escola e nem se encerram nela (Frigotto; Araujo, 2018). A transformação social advinda das reflexões da base teórica da EPT se baseia em:

[...] superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica (Ciavatta, 2005, p. 84).

A proposta cria condições de romper e de superar a atual estrutura social segregadora, que gera e reproduz desigualdade; logo, sua implementação encontra invariavelmente obstáculos em uma sociedade que ainda se estabelece organizado em um sistema de capital, o que se agrava em países subdesenvolvidos como o Brasil (López, 2021).

A desigualdade gerada e reproduzida por esse sistema de capital impõe à classe proletária uma experiência subótima com o trabalho², pois esse é preenchido

2 O trabalho se eleva como ponto de inflexão que precisa ser ressignificado para figurar como força propulsora das transformações sociais debatidas neste texto, pois na sociedade capitalista o trabalho

por um sentido de exploração que resulta na sobrevivência empobrecida do trabalhador, em vez de se externalizar, em seu ponto ótimo, como ação eminentemente humana emancipatória e dignificadora.

O ensino que pretende se valer do princípio educativo do trabalho, para propiciar uma formação humanista e que apresenta aos alunos os fundamentos científicos do sistema de produção (López, Mello, 2023), necessita encontrar um caminho alternativo frente à realidade social brasileira, que é parte do aludido sistema de exploração.

Neste cenário, a concretização do ensino médio integrado ao ensino técnico emerge como uma condição nuclear à mudança para uma nova realidade (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Logo, a formação profissional integral é uma opção que procura restituir o ser da sua própria humanização, retornando ao indivíduo a autoria do seu destino; fraturando, portanto, o elemento estruturante do capitalismo que relega o ser, o seu trabalho e o seu saber a meras mercadorias disponíveis na prateleira. Por isso, faz-se latente o trabalhador se apropriar das contradições do sistema capital para plantar a semente da formação humana integral, na forma de “escolas técnicas (teóricas e práticas)’, com base no princípio educativo do trabalho” (Moura; Lima Filho; Silva, 2015, p. 1070), no qual o ensino eleva a educação da classe trabalhadora.

Toda a amalgama traduzida acima traz em seu bojo outras necessidades no processo educacional, dentre elas a de aliar ao ensino às práticas de pesquisa e extensão, indissociabilidade apontada como finalidades e características dos IFs pela Lei n.º 11.892/2008.

Ademais, a autonomia do ser humano, pautado no aprender e no trabalhar, “pode e deve ser potencializada pela pesquisa, a qual contribui para a construção da autonomia intelectual e deve ser intrínseca ao ensino, bem como estar orientada [...] à busca de soluções para as questões [...] da vida cotidiana” (Ramos, 2014, p. 93).

Portanto, a pesquisa configura-se como princípio educativo capaz de desenvolver a habilidade de investigação dos indivíduos envolvidos no processo educativo. Além disso, a ação extensionista possibilita que esta investigação e o ensino se articulem em torno de problemas reais identificados junto à comunidade.

Para além do pontuado, outros conceitos permeiam as discussões a respeito do ensino profissional integral, destaca-se a partir daqui a interdisciplinaridade e a verticalização. A formação integrada empresta da interdisciplinaridade um dos fundamentos para sua sustentação teórica, apesar disso, a prática concreta dessa intersecção ainda encontra pouco ajuste aos problemas reais às condições materiais para concretizar a formação integral. Frigotto (1995) pontua, por exemplo, que a interdisciplinaridade demanda uma discussão paradigma, de forma a situar o problema no plano teórico-metodológico, logo, o esforço em sentido contrário (situar o plano teórico-metodológico no problema) também é verdadeiro.

foi subtraído do núcleo elementar da condição humana, para figurar como mera mercadoria disponível para troca.

A dissonância citada acima é ressaltada quando ainda se observa nos dias atuais a cumulação de condições inadequadas na EPT para a pretendida intersecção entre formação integral e interdisciplinaridade, tais quais: a manutenção da tradicional divisão das disciplinas/conteúdos; currículos concebidos de forma inadequada; a falta de formação inicial e continuada dos educadores para atuarem de forma interdisciplinar nessa modalidade de ensino; as condições formais limitantes de registro de carga horária de atividades interdisciplinares realizadas por mais de um professor concomitantemente, dentre outras situações que aprofundam esse abismo entre teoria e prática.

Direcionando o debate diretamente para o currículo integrado, este deve se orientar pela interdisciplinaridade, porém, este conceito não implica no entendimento errôneo de que a fragmentação disciplinar por si só é um problema. A questão problemática na formação integrada reside principalmente na subordinação do todo (escola) à parte (disciplinas) (Frigotto; Araujo, 2018). Em outras palavras, a interdisciplinaridade deve ocorrer em torno da concepção da escola, como um corpo único, em atender a sua vocação de transformação social.

Ato contínuo, os IFs têm também como finalidade a verticalização “da educação básica à educação profissional e superior” (Brasil, 2008). Complementando:

a verticalidade pode ser concebida como uma ação administrativa e pedagógica estabelecida por uma singular arquitetura curricular que compreende: a integração de todos os sujeitos de diferentes níveis de escolarização da educação profissional e tecnológica, nos diversos espaços de ensino e de aprendizagem, que possibilita inter-relações de saberes; a interdisciplinaridade e transversalidade (Quevedo, 2018, p. 232).

A oferta, em uma mesma unidade, de diversos cursos da mesma área ou eixo tecnológico possibilita criar espaços de grande potencial para que alunos de diferentes níveis interajam e compartilhem saberes altamente sinérgicos, otimizando a “infraestrutura, os quadros de pessoal e recursos de gestão” (Brasil, 2008). Além disso, os IFs têm o compromisso de promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior. (Brasil, 2008).

Denota-se, portanto, a verticalização como característica própria e uma força do IF, que tem o potencial de criar em seu interior espaços educacionais integradores com estudantes de níveis diferentes de ensino, idealmente realizando trocas mais substantivas.

Dessa forma, a formação integral se fragiliza sem a verticalização, uma vez que a permeabilidade entre alunos e professores de vários níveis diferentes de ensino tem o potencial de fortalecer o tripé da educação para todos os envolvidos no processo educativo, fomentando as trocas e o compartilhamento de saberes e aprendizagens. Possibilita, ainda, a aprendizagem integrada entre os educadores e os alunos de vários níveis de escolarização, cursos e áreas tecnológicas do conhecimento.

3 HISTÓRICO DA RFEPCT: UMA SÍNTESE

Nesta seção, contextualiza-se a EPT a partir de uma sucinta exposição da trajetória da RFEPCT, lembrando que o é parte IFMT desta rede. A instituição mato-grossense, bem como a RFEPCT, possui uma história iniciada em 1909 com a fundação das Escolas de Aprendizes Artífices (EAA). Ao longo de sua história, o ensino profissional passou por diversos momentos de disputas políticas, que deixaram sua marca na forma de como os objetivos/finalidades dessa modalidade de educação foram desenhados no papel, visando modular seu desempenho na sociedade e na relação entre trabalho e educação. Essas disputas refletiram-se nas leis regulamentadoras da EPT.

Para elucidar essas disputas, um dos exemplos mais recentes que buscou afetar a política pública da EPT ocorreu no governo de Jair Messias Bolsonaro, pois, engendrada por uma proposta conservadora e neoliberal, o citado governo utilizou a reforma do ensino médio, implementada pela Lei n.º 13.415/2017, juntamente com programas como Future-se, Novos Caminhos e Qualifica Mais, para atacar o EMI idealizado pelo Decreto n.º 5.154/2004 e ofertado pelos IFs (Caetano, 2023).

Retomando à questão histórica, a origem da RFEPCT ocorreu no início do século XX, propriamente no ano de 1909, no governo do presidente Nilo Procópio Peçanha, quando o Decreto n.º 7.566 criou 19 EAAs, vinculadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC) e instaladas em todo território nacional.

A recente abolição da escravatura, a proclamação da República, o crescimento populacional das cidades são conjunturas sociais que influenciaram o desenho da política pública da educação profissional daquele período. Assim, a rede profissional se moldou com contornos assistencialista, cunho moralista e buscando acentuado controle social.

Todo o exposto no parágrafo anterior pode ser denotado do trecho a seguir do Decreto n.º 7.566/1909: “habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (Brasil, 1909).

O foco da educação profissional na capacitação para o trabalho manual revelava o interesse do Estado em atender duas demandas imbricadas entre si, que são próprias do capitalismo tardio brasileiro; de um lado, funcionava como uma ferramenta de subjugação das camadas sociais menos privilegiadas e, de outro, fornecia mão de obra com formação mutilada para que os trabalhadores somente cumprissem as funções das atividades produtivas emergentes.

Nas décadas de 1930 e 1940, o sistema político-econômico brasileiro passou por grandes mudanças, repercutindo na educação profissional. A crescente urbanização e industrialização do Brasil exigia a formação em grande proporção de mão de obra condicionada para atender às novas necessidades do sistema produtivo (López, 2021).

Assim, o governo Vargas, iniciado em 1930, reforçava a prioridade da educação profissional em atender os setores detentores do capital, segundo Ramos (2014, p. 14), “a formação dos trabalhadores torna-se uma necessidade econômica e não mais uma medida exclusivamente social como em sua gênese”. Criou-se, nesse mesmo ano, o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), de forma que o ensino profissional foi atrelado à Inspetoria do Ensino Profissional Técnico.

A Lei n.º 378/1937 reorganizou o MESP alterando sua denominação para Ministério da Educação e Saúde (MES), a mesma normativa impôs nova institucionalidade às EAAs que passaram a ser Liceus Industriais, trazendo em sua denominação a finalidade pretendida para estas instituições de ensino (Brasil, 1937). Ato contínuo, o Estado Novo se estabeleceu, sendo promulgado por Vargas a Constituição de 1937; assim, pela primeira vez o ensino profissional, técnico e industrial foi mencionado no texto da constituição brasileiro. Apesar disso, persistiu na norma constitucional a dicotomia entre a educação propedêutica e a educação para o trabalho.

Em seguida, a Reforma Capanema, na década de 40, reordenou o ensino profissional, constituindo, a partir daí, a Rede Federal de Educação Profissional Técnica com duas institucionalidades de escolas profissionais: Escolas Técnicas nos polos industrializados e Escolas Industriais em locais com menor grau de industrialização (Kunze, 2020). Portanto, o Estado Novo manteve o predomínio da função do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático voltado para os filhos da elite acessarem o ensino superior (Ramos, 2014).

No ano de 1959, as Escolas Técnicas e Industriais passam por um processo de descentralização de sua administração, sendo transformadas em autarquias com uma nova denominação institucional: Escolas Técnicas Federais (ETFs).

Nesse momento, o governo de Juscelino Kubistchek implementou o projeto de desenvolvimentista atrelado ao capital estrangeiro, abrindo o país às multinacionais. Como em um sistema de vasos comunicantes, essa decisão reverberou na formação do trabalhador que passava a ser influenciada pelos interesses internacionais (Ramos, 2014).

Em 1961, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Deste modo, o ensino profissional passou a possuir equivalência com o ensino médio; em outras palavras, os alunos que concluíssem o colegial técnico poderiam acessar qualquer curso de nível superior (Santos; Morila, 2018).

Já no regime militar manteve-se a influência do capital estrangeiro somado a uma postura tecnicista e economicista que forçavam algumas mudanças na educação profissional (López; Mello, 2023). Assim, no ano de 1967 as escolas-fazenda, que ainda estavam vinculadas ao MAIC, foram transferidas para o Ministério da Educação e Cultura, sendo, a partir daquele momento, denominadas Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs).

Por conseguinte, em 1971, a LDBEN foi reformulada, definindo a obrigatoriedade do ensino profissional de nível médio. No entanto, a formação do mesmo nível nas escolas particulares continuou privilegiando currículos propedêuticos (Santos; Morila, 2018). Manteve-se, portanto, a separação entre a

educação intelectual, reservada à elite, e a formação para mercado de trabalho, destinada aos trabalhadores. A citada profissionalização obrigatória do segundo grau foi alterada no ano de 1982.

Com o advento da Lei n.º 6.545/1978, iniciou-se nova mudança de institucionalização, no caso, as ETFs e EAFs foram transformadas Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Essas instituições passaram a ofertar cursos superiores mais curtos, que eram denominados Tecnólogos.

Em 1982, a profissionalização obrigatória do segundo grau prevista na LDBEN foi alterada, extinguindo sua exigência.

Um novo salto adaptativo em termos institucionais foi dado pelo sistema capitalista na década de 1990, assim, com a mundialização da economia e o desenvolvimento acelerado de novas tecnologias, remodelou-se profundamente a relação produção-trabalho-educação. Nesse cenário, alçava ao poder, em 1995, o Presidente Fernando Henrique Cardoso.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi reformulada pela segunda vez mediante a Lei n.º 9.394/1996. A LDB deu maior visibilidade para a educação profissional, contudo, alguns conceitos estruturantes da EPT foram esvaziados pelo Decreto n.º 2.208/1997, principalmente ao inviabilizar a formação integral. Este documento veio “não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiras de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 25).

Um novo presidente tomou posse em 2002, Luiz Inácio Lula da Silva, trazendo consigo a expectativa de realizar uma mudança de paradigma para implantar um governo popular que, dentre várias ações, transformaria estruturalmente a política pública da EPT. Logo em 2004, o governo revogou o retrógrado Decreto n.º 2.208/1997, publicando o Decreto n.º 5.154/2004, que estabeleceu princípios mais alinhados aos conceitos delineados da base teórica da EPT, finalmente articulando a política de educação profissional com à educação básica.

No ano seguinte, pautado na Lei n.º 11.195/2005, deu-se início a um acentuado processo de expansão da rede federal, com a implantação de 64 novas unidades. Pela Lei n.º 11.892/2008 ficou instituída a RFEPCT, nos moldes conhecidos atualmente, e foram criados os IFs.

Alguns retrocessos ocorreram com a tomada do poder pela Direita, principalmente no governo do ex-Presidente Jair Messias Bolsonaro, o que foi sucintamente mencionado no início desta seção.

Apesar disso, atualmente o poder, com a eleição do terceiro governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, voltou para as mãos de um governante mais progressista. Neste cenário, a RFEPCT, na figura dos IFs, continua sua tarefa de integrar ensino médio à educação profissional, além de fomentar a verticalização e de fortalecer o tripé da educação, tendo como missão central formar o indivíduo para a vida e para o trabalho.

4 METODOLOGIA, DADOS E SUA INSTRUMENTAÇÃO

A seguir, apresenta-se a metodologia da pesquisa, com a delimitação dos instrumentais e os processos utilizados para atender ao objetivo proposto de pesquisa.

Reforça-se que este estudo tem abordagem qualitativa. Logo, a metodologia está ancorada no aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, não se preocupando com representatividade numérica, mas sim em retratar o maior número possível de elementos existentes na realidade pesquisada (Prodanov; Freitas, 2013).

Em relação aos procedimentos, a pesquisa utilizou da análise da literatura, pesquisa documental e análise de conteúdo. Segundo Gil (2017), a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Deste modo, neste estudo, durante a elaboração da Revisão Bibliográfica, consultou-se principalmente obras da base teórica da EPT e suas reverberações.

A pesquisa documental pode ser realizada em tipos diversos de documentos ou qualquer objeto capaz de comprovar algum fato ou acontecimento. A fonte documental consultada e avaliada neste estudo se baseia em material interno à organização pesquisada (Gil, 2017), que busca revelar nos documentos basilares do IFMT as concepções estruturantes da EPT.

Logo, o estudo abarca tanto os documentos gerais de estruturação da instituição – Estatuto do IFMT, Regimento Geral, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e Regulamento Didático – quanto todos PPCs que estavam vigentes no ano de 2021. Em relação aos PPCs, esses se referem a oito cursos integrais ofertados pelo IFMT – Campus Cel. Octayde Jorge da Silva, naquele ano: EMI de Agrimensura, EMI de Edificações, EMI de Eletrônica, EMI de Eletrotécnica, EMI de Eletroeletrônica, EMI de Informática, EMI de Eventos e EMI de Secretariado.

Cabe ressaltar que o recorte buscou fixar um marco temporal para estabilizar os dados, haja vista que a instituição passou, a partir do ano de referência, por um forte esforço de reformulação de suas normativas no sentido de atualizar os PPCs existentes dos cursos de EMI, conforme observado nos documentos a seguir: i) Portaria n.º 1531/2021 - RTR-SRDA/RTR-CG/RTR-GAB/RTR/IFMT (Comissão do Regulamento de Elaboração e Reformulação dos PPCs); ii) Portaria n.º 1550/2021 - RTR-SRDA/RTR-CG/RTR-GAB/RTR/IFMT (Comissão do Regulamento de Elaboração e Reformulação dos PPCs); iii) Resolução 45/2021 - RTR-CONSEPE/RTR/IFMT (Designar GT para estudo da composição e competências do CONSEPE no Regimento Geral do IFMT).³

Em 2024, entre a submissão e a aprovação deste artigo pela revista, todos os PPCs dos cursos ativos do EMI ao técnico do IFMT – Campus Cuiabá Octayde Jorge da Silva acabaram por ser reformulados. Pondera-se que essa reformulação foi realizada antes de finalizada as diretrizes que a Comissão do Regulamento de

3 Documentos consultados no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) do IFMT.

Elaboração e Reformulação dos PPCs que a Reitoria estruturava (e ainda estrutura) sobre o assunto, pois, até o final do segundo bimestre do ano de 2025, o Regulamento ainda não havia sido publicado. Fica a provocação para a agenda futura se debruçar sobre essa ação desintegrada do todo realizada pela citada unidade do IFMT.

Por sua vez, a análise de conteúdo se inspirou às orientações de Bardin (2016), sendo ajustadas conforme necessidade desta pesquisa. A análise de conteúdo, segundo Bardin (2016), pode ser entendida como a análise de comunicações por meio de um conjunto de técnicas que aplicam métodos sistemáticos e objetivos para alcançar a descrição do conteúdo de uma mensagem. Bardin (2016) continua explicando que a análise de conteúdo se divide em três fases e se organiza baseada nas seguintes cronologias: pré-análise, exploração do material e, por último, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na etapa de pré-análise, realizou-se a organização dos documentos de interesse, separando de acordo com a pertinência e aderência em relação à proposta, respeitando o ano limite de 2021, bem com a leitura flutuante - esforço de pesquisa que possibilita uma primeira aproximação dos dados (Bardin, 2016). Após essa aproximação inicial entre o pesquisador e os dados obtidos, foi possível realizar a elaboração de indicadores (categorização e codificação) e a preparação do material. No caso, os indicadores de análise se referem aos conceitos estruturantes da base teórica da EPT apresentados na seção 2 desta pesquisa, especialmente: trabalho; emancipação; trabalho como princípio educativo; formação integral; *omnilateralidade*; politecnicidade; interdisciplinaridade; integração do ensino, da pesquisa e da extensão; e verticalização.

A segunda fase foi a de exploração do material, momento em que os dados foram sistematizados e tratados, em consonância com os esforços previamente delimitadas na fase anterior (Bardin, 2016). Assim, os dados brutos foram organizados em categorias definidas na fase de pré-análise e analisados.

Na última fase - do tratamento dos resultados, da inferência e da interpretação -, optou-se por apresentar os documentos pesquisados (as normas institucionais do IFMT) por ordem hierárquica, da seguinte maneira: Estatuto do IFMT; PDI; PPI; Regulamento Didático e os PPCs dos cursos do EMI ao técnico. A partir dessa organização, os indicadores de análise foram utilizados para propor inferências e adiantar interpretações a propósito do objetivo proposto (Bardin, 2016).

5 BASES CONCEITUAIS DA EPT NO IFMT – CEL. OCTAYDE JORGE DA SILVA

Após delimitação do desenho de pesquisa, inicia-se a exposição dos dados e achados da pesquisa.

Naturalmente, no Estatuto do IFMT é possível identificar algumas nuances das bases conceituais da EPT, iniciando pela missão da instituição: “educar para a vida e para o trabalho” (Instituto Federal de Mato Grosso, 2009, p. 4). O objetivo do IFMT também revela o diálogo com as bases teóricas analisadas, particularmente no art. 6º, quando aponta que o IFMT deve “estimular e apoiar processos educativos que

levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (Instituto Federal de Mato Grosso, 2009, p. 5).

Neste último fragmento, a emancipação é atrelada do ponto de vista da renda, do emprego, e não da perspectiva da emancipação crítica e intelectual do ser (López; Mello, 2023), que possibilitaria ao aluno realizar uma leitura política e social, de forma livre e empoderada acerca da vida em sociedade. Na EPT desenvolvida pelos IFs, a emancipação deve ser entendida no sentido de subverter a lógica da educação e do trabalho, enquanto produtos disponíveis no mercado e a serviço do capital (Frigotto; Ciavatta, Ramos, 2005).

A aparente roupagem mais mercadológica dessa passagem é mitigada quando o Estatuto indica como princípio norteador o compromisso com a justiça social e a equidade, além disso, nas finalidades, consta o desenvolvimento da EPT como processo educativo e investigativo de soluções técnicas adotadas às demandas sociais (Instituto Federal de Mato Grosso, 2009).

Os arts. 5º e 28 também aproximam o IFMT das demandas sociais ao prever nas finalidades “desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais” (Instituto Federal de Mato Grosso, 2009, p. 4) e nas ações voltadas à extensão o objetivo de “intensificar uma relação transformadora entre o IFMT e a sociedade, na perspectiva de atender às demandas sociais” (Instituto Federal de Mato Grosso, 2009, p. 13). Na mesma medida, as ações de pesquisa e inovação são responsáveis pela:

As ações de pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso constituem um processo educativo para a investigação, objetivando a produção, a inovação e a difusão de conhecimentos científicos, tecnológicos, artístico-culturais e desportivos, articulando-se ao ensino e à extensão e envolvendo todos os níveis e modalidades de ensino, ao longo de toda a formação profissional, com vistas ao desenvolvimento social (Instituto Federal de Mato Grosso, 2009, p. 13).

Por sua vez, a natureza integral proposta pela teoria para a articulação existente entre vida e trabalho pode ser observada na citada missão do IFMT, constante no art. 3º: “É missão do IFMT educar para a vida e para o trabalho” (Instituto Federal de Mato Grosso, 2009, p. 4). Isso também se evidencia quando o documento trata dos princípios basilares do currículo, ao acentuar a interdisciplinaridade, a contextualização, a flexibilidade e a “educação como processo de formação na vida e para a vida, a partir de uma concepção de sociedade, trabalho, cultura, educação, tecnologia e ser humano” (Instituto Federal de Mato Grosso, 2009, p. 13).

O Estatuto continua trazendo conceitos essenciais da EPT quando preceitua como princípio norteador a verticalização e sua integração com a pesquisa e a extensão (Instituto Federal de Mato Grosso, 2009). No artigo 5º, impõe como finalidade do IFMT “promover a integração e a verticalização da educação básica à

educação profissional e educação superior” (Instituto Federal de Mato Grosso, 2009, p. 4). Complementando o exposto, nos incisos I, II e VI, o Estatuto do IFMT expõe os níveis e cursos que são os objetivos do seu esforço institucional (Instituto Federal de Mato Grosso, 2009).

Cabe salientar que o Estatuto, de forma geral, não tem a característica de explorar conceitos com profundidade, motivo pelo qual se percebe no documento a existência de pressupostos próprios da base teórica da EPT, contudo, sem um tratamento substancial desses valores.

Deslocando a atenção para outras normas disciplinadoras gerais do IFMT - particularmente o PDI, PPI e o Regulamento Didático -, essa característica panorâmica muda consideravelmente, pois é possível identificar nesses documentos maior profundidade na disposição dos conceitos.

O principal instrumento de planejamento e gestão da instituição é o PDI e na sua versão vigente (2019-2025) manteve como missão do IFMT, qual seja: “Educar para vida e o trabalho” (Instituto Federal de Mato Grosso, 2024, p. 28), o mesmo lema constante no PDI anterior, que, conforme já discutido, guarda relação com as concepções teóricas da EPT.

Além disso, em vários outros momentos persiste a relação ontológica homem-trabalho-educação, como pode ser observado quando o documento: i) trata do homem, educação, aprendizagem e trabalho; ii) discorre sobre a produção humana da vida material, que se dá o nome de trabalho, que tanto pode ser trabalho material quanto trabalho não material; iii) trata do aprender e do trabalhar e o currículo integrado; iv) relaciona com a Assistência Estudantil, Pós-Graduação, dentre outros (Instituto Federal de Mato Grosso, 2024).

Como não podia ser diferente, os conceitos de formação integral, *omnilateralidade* e politecnia aparecem recorrentemente no texto. O primeiro conceito é muito utilizado para tratar da ‘Educação Profissional Técnica de Nível Médio’, que é desenvolvido a partir da subseção 3.3.3 (Instituto Federal de Mato Grosso, 2024, p. 97). O segundo conceito aparece de maneira mais tímida, com poucas inserções. O terceiro termo aparece mais do que o segundo e menos que o primeiro, sendo utilizado principalmente para tratar dos cursos que o IFMT oferta.

De forma mais pontual, a relação apontada acima é aprofundada no PPI,⁴ documento desentranhado do PDI, na medida em que as concepções adotadas de ser humano, sociedade, cultura, tecnologia, trabalho e educação são mais bem consubstanciadas.

Ensino e aprendizagem são tratados no PPI, reforçando a relação homem-trabalho-educação, contrapondo à divisão social do trabalho. Não por acaso, afirma-se que essa divisão ocorre “de forma tal, que se cria uma dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Concepção essa que contradita frontalmente com a

4 O PPI é definido como o “instrumento orientativo e de mediação do trabalho pedagógico e institucional, pois traz em seu cerne os princípios e as diretrizes do processo educacional” (IFMT, 2024, p. 76).

função social assumida pelo IFMT” (Instituto Federal de Mato Grosso, 2024, p. 79), que tem como compromisso a educação transformadora.

O PPI destaca que a educação transformadora deflui de uma práxis transformadora, criadora, ousada, crítica reflexiva. A práxis na perspectiva da formação profissional e tecnológica assume uma dimensão central, devido a integração do ensino e da educação, bem como do ensino e do trabalho.

Quando aborda o tema currículo, o PPI preconiza que “a depender do contexto, dos níveis de ensino, das modalidades de educação atendidas, o currículo é construído, planejado e desenvolvido” (Instituto Federal de Mato Grosso, 2024, p. 81), devendo este ser “atualizado, contextualizado e significativo, voltado para a realidade. Deverá favorecer a formação de um sujeito crítico, criativo” (Instituto Federal de Mato Grosso, 2024, p. 82).

Essa passagem tem como ponto de inflexão o conceito de politecnia (Saviani, 1989) ao propor o domínio pelo indivíduo dos fundamentos científicos de diferentes técnicas do trabalho e do sistema produtivo, que deve ocorrer mediante um currículo integrado, com práticas interdisciplinaridade, adotando como princípios educativos a pesquisa e o trabalho.

O mesmo documento assinala que a interdisciplinaridade “possibilita a mudança de postura dos envolvidos no processo de busca, produção e socialização do conhecimento, em que a ruptura com a fragmentação é o principal desafio” (Instituto Federal de Mato Grosso, 2024, p. 89). Outro pressuposto de inspiração teórica, tratado pelo PPI, é a pesquisa como princípio pedagógico, pois incentiva a vinculação da pesquisa ao desenvolvimento humano e social, articulando e integrando todo o processo com o ensino e a extensão, particularmente “de modo que o fazer científico não se isole das outras práticas e que contribua para a formação integral dos novos homens e mulheres em processo formativo no IFMT (Instituto Federal de Mato Grosso, 2024, p. 85).

O PPI faz ainda a reflexão acerca do trabalho como princípio educativo, buscando, com essa concepção, afastar o processo educacional do ideário de capacitar trabalhador para o mercado de trabalho, assim:

O trabalho como princípio educativo não pode reduzir-se a uma técnica didática ou metodológica do fazer educativo, mas deve principalmente constituir-se em compromisso ético-político, visto que o trabalho é entendido como um dever e também como um direito [...] Sendo o trabalho uma condição imperativa na vida dos sujeitos, torna-se um processo educativo a socialização de seu princípio de produtor de valores de uso que instrumentalizam a manutenção e a reprodução da vida (Instituto Federal de Mato Grosso, 2024, p. 86).

O trabalho como princípio educativo é o núcleo pulsante da base teórica da EPT em uma perspectiva integral e o documento pontuado preceitua que essa relação sustenta a prática pedagógica na instituição de interesse (Instituto Federal de Mato Grosso, 2024).

A partir daqui, passa-se para a análise do Regulamento Didático (Instituto Federal de Mato Grosso, 2020, p. 2) que “disciplina a estruturação, gestão e organização didático-pedagógica dos cursos ofertados” pelo IFMT. Essa norma já explicita a abordagem integral nas primeiras páginas ao apresentar a “II - indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão [...] III - currículo inclusivo, que explicita e acolha as diferenças, garantindo a todos o seu lugar e a valorização de suas especificidades (Instituto Federal de Mato Grosso, 2020, p. 2), como princípio didático-pedagógico da instituição.

Ato contínuo, o regulamento reafirma, de maneira geral, o papel integrador que a pesquisa e a extensão possuem no processo de ensino da instituição. Ademais, destaca a imprescindibilidade do trabalho como princípio educativo estar atrelado a indissociabilidade da teoria e da prática, bem como a interdisciplinaridade (Instituto Federal de Mato Grosso, 2020).

O Regimento Didático indica, ainda, que um dos princípios orientadores dos cursos técnicos seria a “formação focada no desenvolvimento da cidadania e na preparação para o mundo e mercado do trabalho” (Instituto Federal de Mato Grosso, 2020, p. 49). Este fragmento leva ao entendimento de que existe um esforço do ensino técnico ofertado no IFMT para formar o aluno para o mundo do trabalho, apesar de fazer menção ao ‘mercado de trabalho’ no final.

Pondera-se que o Regimento Didático, em similaridade com o Estatuto, não tem a característica de explorar conceitos com profundidade. Nesse desiderato, os conceitos de *omnilateralidade*, politecnia e verticalização não são mencionados diretamente, já o conceito de formação integral aparece de forma esparsa, especialmente quando aborda currículo, ensino e cursos.

Apesar disso, em linhas gerais, vislumbra-se um Regimento Didático preocupado em ofertar uma formação integral, comprometida com a transformação social, que possibilita ao aluno uma educação emancipatória e humana. Posteriormente, enquanto trabalhador, esse indivíduo formado no IFMT pode ter condições de atacar as causas que o levam a estar desapropriado da produção do seu próprio trabalho.

Cabe analisar o último conjunto normativo proposto pelo objetivo da pesquisa, no caso os PPCs dos cursos técnicos integrado ao ensino médio.

Depois de três fases de expansão e interiorização, atualmente o IFMT engloba 19 *campi* e um campus avançados, atendendo aproximadamente 29 mil alunos através da oferta de mais de uma centena de cursos em todos os níveis de formação. Um desses *campi* se perfaz no Campus Cuiabá Cel. Jorge Octayde da Silva, a maior e mais antiga unidade de educação profissional de Mato Grosso, possuindo uma história centenária, motivo pelo qual empresta a sua idade ao IFMT como um todo.

A origem do Campus de interesse remonta ao ano 1909, quando foi instituída, à semelhança do que acontecia no país, a EAA de Mato Grosso. De lá para cá foram cinco mudanças de institucionalidades que acabaram por moldar a identidade e a amalgama cultural dessa unidade, são elas: a) 1941 – Liceu Industrial de Mato Grosso; b) 1942 – Escola Industrial Federal de Cuiabá; c) 1968 – Escola Técnica Federal de

Mato Grosso; d) 2002 – CEFET/MT; e) 2008 – IFMT - Campus Cuiabá Cel. Jorge Octayde da Silva.

Em 2021, ano definido para a pesquisa, o Campus ofertava cursos de formação inicial e continuada, cursos técnicos (integrados e subsequentes ao ensino médio), cursos superiores e de pós-graduação em seis eixos tecnológicos.

No ano de referência, existiam oito cursos técnicos integrados ao ensino médio, perfazendo em oito PPCs a serem analisados, são eles: EMI ao Técnico em Informática; EMI ao Técnico em Secretariado; EMI ao Técnico em Agrimensura; EMI ao Técnico em Eletroeletrônica; EMI ao Técnico em Edificações; EMI ao Técnico em Eletrônica; EMI ao Técnico em Eletrotécnica e EMI ao Técnico em Eventos (Instituto Federal de Mato Grosso, 2012, 2013, 2015a; 2015b, 2016, 2019b, 2019c, 2021).

À primeira vista, percebe-se que os PPCs possuem similaridades em sua forma, redação e organização, que variam de acordo com o ano de produção. Além disso, a partir dessas semelhanças, esses documentos podem ser organizados em quatro grupos: um primeiro que agrega os PPCs de 2012 e 2013; um segundo que agrega os PPCs de 2015a, 2015b e 2016; um terceiro que agrega os PPCs de 2019a e 2019b; e um último que se perfaz no PPC de 2021.

Assevera-se que nos PPCs analisados se identificou a presença saliente do princípio educativo do trabalho, da formação integral, a verticalização, a necessidade de conjugação entre teoria e prática e da implementação da pesquisa associada à prestação de serviços à comunidade. Por sua vez, o conceito de *omnilateralidade* não aparece diretamente e o conceito de politecnia é mencionado sucintamente no PPC do EMI ao Técnico em Eventos.

Os PPCs são considerados instrumentos estruturantes do processo de ensino e aprendizagem dos cursos, pautando-se pelas concepções da base teórica da EPT nos IFs. Por tal desiderato, todos os documentos analisados reproduzem na parte inicial (no perfil institucional e na caracterização do Campus) os conceitos teóricos da formação integral, emancipatória e transformadora até aqui apresentados e verificados nos documentos gerais do IFMT, via de regra, buscando sempre articular o ensino, a pesquisa e a extensão.

Outro achado interessante emerge na parte do PPC que trata dos aspectos específicos de cada curso, pois todos os documentos relacionam as suas justificativas a uma análise do sistema produtivo e à demanda profissional da região, associando a formação humana com o desenvolvimento regional e nacional, trazendo transversalmente o princípio da sustentabilidade.

Conceitos da EPT integral emergem também na apresentação dos objetivos dos cursos, alguns PPCs desenvolveram de forma mais profunda a essas inserções, quando se destaca a finalidade de formar indivíduos que precisam interseccionar competência técnica à ética e à responsabilidade social e política (Instituto Federal de Mato Grosso, 2012, 2013, 2015a, 2015b, 2016, 2019b, 2019c), bem como um deles destaca a formação integral buscando uma sociedade mais justa, democrática e sustentável (Instituto Federal de Mato Grosso, 2021).

Por exemplo, concernente à habilitação profissional, o PPC Técnico em Edificações aponta a habilitação do técnico como um

profissional apto a produzir e aplicar conhecimentos científicos e tecnológicos para atuar em obras da construção civil, atuando na sociedade como pessoa ética, com habilidades técnicas e políticas (Instituto Federal de Mato Grosso, 2016, p. 24).

Portanto, ao menos enquanto aos seus objetivos, o citado curso possui a perspectiva de que seus egressos não se tornem mera mão de obra instrumental. Ou seja, almeja que os alunos possuam a consciência de que o seu trabalho se encontra inseridos em um contexto social passível de crítica e transformação.

Já no PPC do curso Técnico em Eletroeletrônica é possível constatar, em um dos seus objetivos gerais, o compromisso com o desenvolvimento crítico do aluno para fomentar a capacidade de reflexão sobre o seu papel na transformação social, estabelecendo como meta a ser atingida

Qualificar profissionais Técnicos em Eletrotécnica com notável competência e com elevado grau de responsabilidade social e ética profissional, buscando atender as exigências do mundo do trabalho contemporâneo [...] i) Desenvolver [...] condições de reflexão, correlacionadas com a atuação do ser humano como cidadão e que levem ao entendimento do processo histórico da sociedade (Instituto Federal de Mato Grosso, 2015b, p. 21-22).

Percebe-se que os fragmentos dos objetivos descritos acima engendram a possibilidade de criar condições para praticar os conceitos estruturantes da EPT, que são defendidos como uma ruptura em relação à educação profissional mutilada e parcial praticadas na gênese dessa modalidade (Saviani, 1989; Ciavatta, 2005; Araujo; Frigotto, 2015).

Quanto às formas de estruturação e de organização dos cursos, percebeu-se que os PPCs não detalham ou aprofundam os conceitos da EPT. Essa apresentação da organização curricular dos cursos se concentra em informações atinentes: à duração, à quantidade de alunos, à quantidade de disciplinas da base do núcleo comum e da área de formação técnica de cada curso, às suas respectivas ementas e cargas horárias.

Difere-se, então, do que ocorre quando os PPCs apresentam as metodologias e os processos de ensino, pois nesse momento revelam algumas estratégias previstas para promover a integração contextualizada de conteúdos, disciplinas e atividades. Os PPCs, de maneira geral, buscam transparecer diálogo com os conceitos basilares da EPT quando externam as ancoragens normativas para o desenvolvimento da formação integral.

Essa preocupação se revela desde a organização curricular quando anuncia que busca “o aprimoramento do conhecimento através da correlação do conhecimento de forma transversal” (Instituto Federal de Mato Grosso, 2012, 14); ou quando o PPC prevê o “Multi – inter e transdisciplinaridade” (Instituto Federal de Mato Grosso, 2013,

p. 133), bem como ao abrir uma seção para tratar de Metodologia de integração do ensino (Instituto Federal de Mato Grosso, 2019b; 2019c).

Para ser mais elucidativo, transpareceu nas ementas do PPC de Técnico em Eletrônica (Instituto Federal de Mato Grosso, 2019b) um esforço em integrar as disciplinas da base comum com às da área técnica, particularmente incentivando que as disciplinas das áreas de ciências exatas se relacionem com às da área de conhecimento técnico do curso, visando criar sinergias interdisciplinares. Ademais, como forma de promover a integração existe previsto neste PPC o seguinte:

Tal integração se iniciou na elaboração do presente projeto, que contou a com a participação, na comissão de elaboração, de docentes da área técnica e da área de base comum [...] Outra importante preocupação diz respeito a integração entre prática e teoria [...] buscando o aprimoramento do conhecimento através da correlação do conhecimento de forma transversal (Instituto Federal de Mato Grosso, 2019b, p. 119).

Outros projetos pedagógicos que demonstram essa conexão com a base teórica da EPT e, por exemplo, preveem estratégias para a promoção da interdisciplinaridade são os cursos do Departamento de Área de Gestão e Hospitalidade (Técnico em Eventos e Técnico em Secretariado). O esforço principal se concentra em ferramentas similares, denominadas pedagogia de projetos no curso Técnico em Secretariado e projeto integrador no curso Técnico em Eventos, que, apesar de denominação diferentes, possuem mecânicas semelhantes, segue o molde

deverá ser prioridade na prática pedagógica, a fim de articular, inter-relacionar, propiciar ações concretas, coletivas e cooperativas, envolvendo diferentes saberes e conhecimentos, visando auxiliar os educandos no desenvolvimento de atitudes analíticas e reflexivas diante de situações problemas de ordem sociais e técnicas do ambiente [...] IFMT e da comunidade em que estão inseridos (Instituto Federal de Mato Grosso, 2013, p. 134).

Observa-se, do excerto acima, a preocupação em criar fomento para uma formação integral que abarque a interdisciplinaridade e uma educação emancipatória na totalidade do ser (Ciavatta, 2005). Além disso, existe um esforço em viabilizar a prática pedagógica fundada no trabalho como princípio educativo. Caminha na mesma direção os demais PPCs analisados.

Uma última observação sobre os PPCs estudados, apesar de todo o esforço em se estruturar a partir da base teórica da EPT, os documentos ainda apresentam resquícios pedagógicos do passado dessa modalidade, marcada por uma concepção mais alienada da relação homem-educação-trabalho.⁵ Dificilmente esse

⁵ Chamou a atenção o PPC mais recente publicizado, no ano de 2021 (EMI em Eventos), que teoricamente teria potencial de apresentar um maior amadurecimento, em relação aos demais, da

desenvolvimento ocorreria de forma diferente, considerando que os IFs, como representantes desse novo paradigma para a EPT, ainda são uma instituição jovem e em processo de fortalecimento da sua identidade transformadora e disruptiva em relação ao sistema produtivo capitalista.

De todo o exposto, denota-se que a primeira impressão constante do Regimento Geral, que poderia sugerir uma formação educacional mutilada e voltada para atender o mercado do capital, conforme retratado por autores que estudam essa agenda (Ramos, 2005; Saviani, 2007; Ramos, 2014), perde-se força quando se averigua de forma mais acurada o próprio regimento e demais documentos. Assim, institucionalmente, pelo menos em termos de normativas, persiste a previsão para implementação de uma EPT integral em sintonia com a base teórica movimentada.

Cabe, por desiderato, destacar que o estudo se limitou a analisar questões formais da EPT integral prevista nos documentos da instituição. Logo, o olhar não alcançou temas como a operacionalização curricular, a organização de sistemas de ensino e a prática pedagógica de ensino, o aprendizado em si e outros temas correlatos que possuem toda uma gama de complexidade próprias de seu contexto de implementação de política pública.

Além disso, a formalização dos preceitos da base teórica da EPT nos documentos avaliados pode ser considerado um importante primeiro passo para efetivar a pretendida educação transformadora; contudo, é preciso lembrar que a norma não é um elemento neutro nesse processo.

A formalização descrita leva, conseqüentemente, a alguns efeitos positivos na educação, mas que são estanques por natureza e que precisam ser bem entendidos para evitar conclusões precipitadas de que a responsabilidade institucional de gestão, nesse caso, do IFMT, fica limitada a essa etapa da produção de texto normativo. A instituição continua a ser responsável por parcela substancial das demais etapas da política educacional que reverberam para a implementação da política pública.

Fazendo um paralelo com o Ball e Bowe (1992), não se deve enveredar na ideia reducionista de um racionalismo, que no presente caso pode, eventualmente, imputar na conta do professor e do aluno as conseqüências do desalinhamento entre o planejado/formalizado e o praticado no chão da escola.

A normatização exposta também não pode criar a armadilha de a instituição, pelo fato das normas já terem sido criadas, transferir para o professor a responsabilidade maior do que realmente é de sua competência. Charlot (2013) debate questões correlatas de como as contradições da sociedade e da própria conformação das normas oficiais acabam, por vezes, sendo traduzidas como de dentro das escolas e suas reponsabilidades transferidas quase que totalmente para o “professor herói”.

Feitas essas ponderações é preciso pontuar: os objetivos da EPT estão mais relacionados ao compromisso ético e político de realizar uma educação emancipatória do que às características formais das práticas em si (Frigotto; Araujo, 2018). Portanto,

incorporação das concepções teóricas da EPT. Todavia, este ainda é acometido de muitas dissonâncias que afetam a pretendida formação integral e emancipadora, apesar de trazer algumas inovações.

o esforço do IFMT, enquanto parte da EPT, deve permear esse compromisso humano paradigmático.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo identificou a formalização das concepções das bases teóricas da EPT integral nos instrumentos normativos basilares do IFMT – Campus Cel. Octayde Jorge da Silva e dos seus PPCs técnicos integrados ativos em 2021.

Assim, os principais resultados apontam que na instituição de interesse: i) os instrumentos estruturantes do IFMT fizeram uso da perspectiva do trabalho como princípio educativo, que fundamenta a formação integral, mediante o ensino que possibilita emancipar o indivíduo; ii) persiste a incorporação das concepções próprias da EPT da politécnia no currículo integrado, mediante a intersecção com outros conceitos também importantes, tais quais a interdisciplinaridade, a verticalização, a indissociabilidade do tripé da educação; iii) os PPCs integrados avaliados trazem o princípio educativo do trabalho, a verticalização, a necessidade de conjugação entre teoria e prática e da necessidade de implementar a pesquisa associada à prestação de serviços, visando o desenvolvimento regional e nacional ao formar trabalhadores com formação humana.

A partir das evidências descritas no parágrafo anterior, é possível concluir que a instituição analisada, no período de referência, empenhou-se em formalizar normativamente (Estatuto do IFMT, PDI, Regulamento Didático e PPCs do EMI) um alinhamento com as concepções contra-hegemônicas das bases teóricas da EPT, em conformidade com o que propõe a nova institucionalidade que representa os IFs no Brasil. Apesar disso, identificou-se, também, que esse processo de transformação ainda está se fortalecendo.

O presente estudo possui características panorâmicas, apesar disso emergiram resultados que demonstram nuances da política pública educacional se estruturando a partir das concepções teóricas da EPT no IFMT. Ademais, o artigo fomenta o debate da escola ser o catalisador da reintegração do trabalho e da educação enquanto atividades inexoráveis à vida humana.

Por fim, a agenda futura aponta pesquisas que avaliem como a formalização da concepção da EPT afeta o IFMT e qual o impacto disso na mediação do conhecimento junto aos alunos, considerando que os dados de acesso, a permanência, o êxito e a evasão do Campus analisado ainda não são ideais.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, v. 24, n. 2, 1992.

BARATO, J. N. Conhecimento, trabalho e obra: uma proposta metodológica para a Educação Profissional. **Boletim Técnico do Senac: a Revista de Educação Profissional**, v. 34, n. 3, p. 4-15, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Rio de Janeiro, set. 1909.

BRASIL. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937**. Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Rio de Janeiro, jan. 1937.

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] República Federativa do Brasil, Brasília, dez. 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CAETANO, M. R.; A Política de Educação Profissional e Tecnológica no Governo Bolsonaro (2019-2022). **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 23, nov. 2023.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. *In*: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FRIGOTTO, G. Concepções e Mudanças no mundo do trabalho e do ensino médio. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G.; ARAUJO, R. M. L. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *In*: 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, 2018.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO. **Estatuto do IFMT**. Mato Grosso, 2009.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO. Campus Cuiabá. **Técnico em Informática presencial** Cuiabá, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO. Campus Cuiabá. **Projeto Pedagógico: Curso Técnico Nível Médio Integrado em Secretariado**. Cuiabá, 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO. Campus Cuiabá. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agrimensura Integrado ao Nível Médio**. Cuiabá, 2015a.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO. Campus Cuiabá. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Eletroeletrônica Integrado ao Nível Médio**. Cuiabá, 2015b.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO. Campus Cuiabá. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Nível Médio**. Cuiabá, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. Mato Grosso, 2019a.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO. Campus Cuiabá. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Eletrônica Integrado ao Nível Médio**. Cuiabá, 2019b.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO. Campus Cuiabá. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Eletrotécnica Integrado ao Nível Médio**. Cuiabá, 2019c.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. Mato Grosso, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO. **Regulamento Didático do IFMT**. Mato Grosso, 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO. Campus Cuiabá. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Eventos Integrado ao Nível Médio**. Cuiabá, 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2025**. Mato Grosso, 2024.

LÓPEZ, T. E. S. **Arquitetura da escola profissional e tecnológica**: parâmetros de projeto para o ensino integrado no IFMT. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021.

LÓPEZ, T. E. S.; MELLO, G. J. Arquitetura da escola profissional e tecnológica: base teórica para o desenvolvimento de princípios espaciais favoráveis ao ensino integrado. **Revista Monografias Ambientais**, v. 21, p. e66819, 2023.

KUNZE, N. C. O rumo trilhado pelo IFMT: 2009-2019. **Revista de Educação Pública**, v. 29, p. 1-19, jan./dez. 2020.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. 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, 2015.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade FEEVALE, 2013.

QUEVEDO, M. Verticalização nos IFs. Concepção(ões) e desafios. *In*: FRIGOTTO, G. (org.). **Institutos Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, 2018.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. Curitiba: IFPR, 2014.

SANTOS, M. T. A.; MORILA, A. P. A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: uma trajetória de projeções utilitaristas e seus percalços. **Kiri-kerê: pesquisa em Ensino**, n. 4, p. 119-149, maio 2018.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1989.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SOUSA JUNIOR, J. Politecnia e onilateralidade em Marx. **Trabalho & Educação**, n. 5, p. 98-114, jan./jul. 1999.