



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2020.46178

## AVANÇOS E DESAFIOS NA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

### INTEGRATED SECONDARY SCHOOL: ADVANCES AND CHALLENGES

SILVA, Rose Márcia da<sup>1</sup>

#### RESUMO

O artigo busca discutir as disputas na implantação do Ensino Médio Integrado (EMI) como etapa final da Educação Básica no Brasil, a partir da relação trabalho-educação. Analisa dados censitários e escolares, produções acadêmicas e documentais, referentes ao período de 2008 a 2019 e expõe a problemática do Ensino Médio brasileiro, que não consegue atender as demandas de acesso ao Ensino Superior e a postos de trabalhos complexos. Além disso, historiciza a criação do EMI, analisa sua implementação, contradições, avanços e desafios, e aponta como materialidade de uma proposta de educação possível na realidade atual brasileira, que pode conter o germe da formação politécnica, omnilateral e unitária.

**PALAVRAS-CHAVE:** Política Educacional; Ensino Médio; Ensino Médio Integrado; Contrarreformas; Resistência.

#### ABSTRACT

The article aims to discuss disputes in the implementation of Integrated Secondary School (ISS) as a final stage of Basic Education in Brazil, from the work-education relationship. Based on dialectical historical materialism, it analyzes census and school data, academic and documentary productions, from 2008 to 2019 and exposes the problem of Brazilian secondary school, which cannot meet the demands of access to higher education and complex jobs. It historicizes the creation of ISS, analyzes its implementation, its contradictions, advances and challenges, and points it out as a possible education proposal in the current Brazilian reality, which may contain the germ of polytechnic, unilateral and unitary schooling.

**KEYWORDS:** Educational Policy, Secondary School; Integrated Secondary School; Counter-reforms; Resistance.

---

<sup>1</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) / Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH). Rio de Janeiro, RJ, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8562-5223> e-mail: [rose.marcia593@gmail.com](mailto:rose.marcia593@gmail.com)



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2020.46178

**INTRODUÇÃO**

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

As atuais contrarreformas – as quais fazem parte de um pacote de Medidas Provisórias, Projetos de Leis e Emendas à Constituição – atacam, retroagem e ameaçam direitos conquistados, com muita luta, na CF/1988, pois terceirizam ou financeirizam direitos trabalhistas, sindicais, previdenciários e de assistência social, da saúde e da educação. Tais contrarreformas, que acontecem em meio à atual crise ideológica, política, social e econômica brasileira, travam-se em um terreno de disputa por projetos societários, historicamente construídos, com concepções e expectativas pautadas em princípios político-filosóficos divergentes, defendendo, portanto, interesses distintos: governo, empresários e trabalhadores.

No campo da política educacional, a atual contrarreforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se opõem à proposta de travessia para uma formação humana, politécnica, omnilateral e unitária, retomando a pedagogia das competências da década de 1990, reforçando a lógica de atrelamento da educação ao mercado de trabalho, além de criar ferramentas de controle, de opressão e de silenciamento do pensamento crítico. Para Ferreira e Silva (2017, p. 288), “se há algo para além do contexto socioeconômico-político que unifica tais reformas, podemos sintetizá-lo em um efeito comum: o da negação de direitos”. Mas as contrarreformas têm encontrado resistência de movimentos sociais, de educadores e de entidades acadêmicas e/ou político-organizativas que contra-argumentam e apontam a necessidade de se considerar pontos positivos e avanços da experiência do que se tem de concreto. O EMI, sustentado, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), na Constituição Federal (CF) de 1988 e na LDBEN nº 9.394/1996, que estabelecem como princípio da educação “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, tem se apresentado como alternativa possível, na realidade atual brasileira, e pode conter o germe da formação politécnica, omnilateral e unitária.

Este artigo se propõe a analisar contradições, avanços e desafios no processo de implantação do EMI como etapa final da Educação Básica no Brasil, a partir da relação trabalho-educação.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2020.46178

## **EMI: A INTEGRAÇÃO EDUCAÇÃO BÁSICA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO ALTERNATIVA POSSÍVEL**

Diante da realidade atual brasileira, em que, no ano de 2019, milhões de jovens entre 15 e 17 anos estavam fora da escola ou com defasagem idade-série, em que outros milhões precisavam trabalhar enquanto estudavam e/ou parar os estudos para trabalharem, em que apenas 12% conseguiram entrar na universidade, em que 12% dos trabalhadores do país estavam desempregados, há que se questionar: quais as reais possibilidades que a educação escolar tem propiciado a esses jovens? Quais as condições de estudo, de trabalho e de falta de estudo e de trabalho a que esses jovens são submetidos? E que condições pode possibilitar aos estudantes, durante sua vida escolar, um outro modo de trabalho que não o da venda da força de trabalho ao mercado capitalista, o trabalho enquanto princípio educativo em suas experiências na pesquisa e na extensão?

A proposta de EMI é considerada uma conquista da classe trabalhadora, de movimentos sociais e de educadores histórico-críticos, a qual possibilitou/possibilita a milhares jovens o acesso à educação pública de qualidade, sob os princípios da integração trabalho, ciência e cultura. Desde sua regulamentação pelo Decreto 5.154/04, tem recebido "importante atenção dos estudos acadêmicos e figurou na pauta política de sindicatos e outros movimentos vinculados à classe trabalhadora" (RAMOS, 2015, p. 98).

Apesar de ainda não permitir aos jovens da classe trabalhadora adiarem a escolha da profissão para depois da educação básica, depois de terem um domínio do universo do conhecimento científico e da produção, o EMI, sob uma base unitária de formação geral, "em sua imperfeição política e conceptual, pode constituir-se numa modalidade e espaço de travessia para aqueles jovens da classe trabalhadora que têm pressa, por necessidade vital, de se integrar dignamente no processo produtivo" (FRIGOTTO, 2018a, p. 58). De modo que é uma condição necessária para se fazer a travessia para uma nova realidade, de educação omnilateral, unitária e politécnica.

A proposta de EMI não pode, por si só, superar a dualidade educacional, visto que esta decorre da divisão da sociedade em classes, mas busca contribuir para a superação, por meio de uma proposta pedagógica que privilegia a formação humana integral como direito de todos os jovens, independente da classe social. Nesse sentido, se "por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais. Consequentemente é necessário partir da situação atual" (MARX; ENGELS, 2004, p. 107).

### **ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA DE EMI**

A implementação do EMI nas escolas públicas brasileiras, apesar de ainda ser considerada recente, possui um referencial teórico que permite uma leitura de seu



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2020.46178

processo de construção, de seus princípios, de sua concepção, de suas contradições, da disputa hegemônica, de seus avanços e de seus desafios.

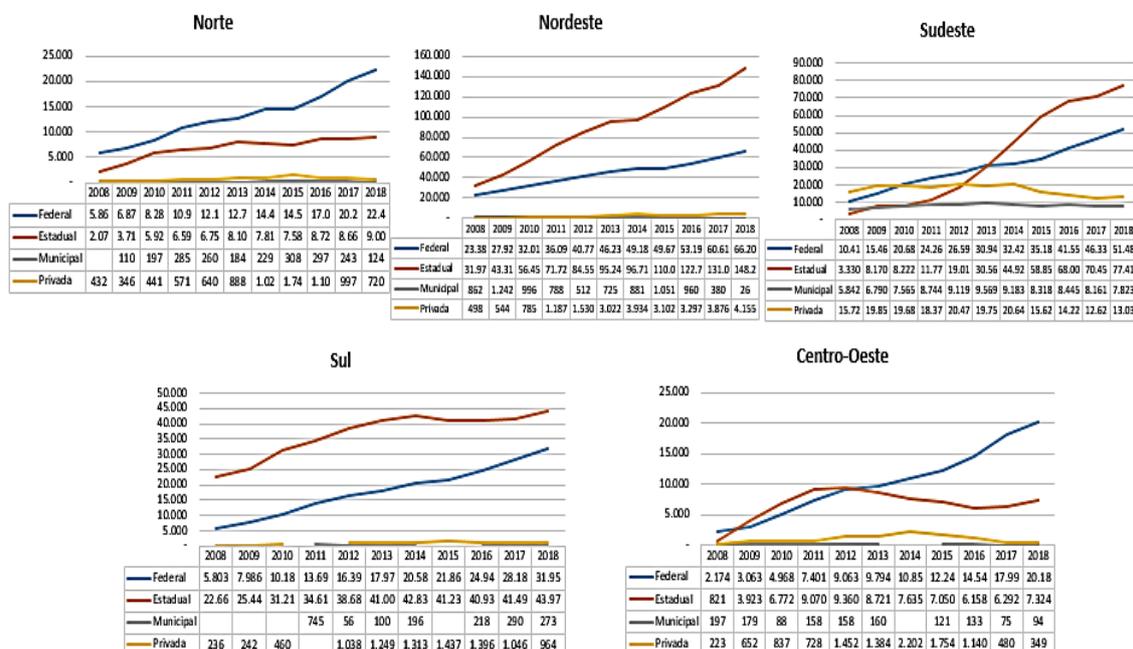
Dois fatos foram fundamentais para o crescimento da oferta do EMI:

1. A expansão da RFE, ocorrida a partir de 2005 e da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), sua expansão e interiorização, garantindo 50% de suas vagas ao EMI. Esse é um avanço na luta contra a dualidade educacional, segundo Ramos (2015), pois a oferta da educação profissional, da qual 55% correspondiam ao setor privado em 2003, conforme dados do INEP (2003), se inverteu para 53% para a rede pública entre 2011 e 2013 (INEP, 2014);
2. A adesão e implantação, nas redes estaduais de educação, do Programa Brasil Profissionalizado, lançado em 2007. O lançamento do Programa Brasil Profissionalizado/2007 tinha por objetivo induzir as redes estaduais de educação a introduzirem o EMI, com financiamento de infraestrutura pelo governo federal e assegurando a contrapartida dos quadros docentes pelos estados, porém "são poucas as redes estaduais com condições para garantir esse direito à população, apesar de ser responsabilidade dos estados a universalização do acesso ao ensino médio" (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1073-1074).

No entanto, a implantação não ocorreu da mesma forma em todas as regiões do país, destacando a disparidade na distribuição da oferta de vagas nas redes estadual, federal, municipal e privada. As regiões Centro Oeste e Norte, regiões menos populosas, com grandes extensões territoriais e distantes dos grandes centros, concentram os menores números de matrículas e a distribuição das matrículas nas redes de ensino acontece inversamente às outras regiões do país, com o maior número de matrículas na RFE, enquanto que na rede estadual permanece estacionado ou em queda, conforme demonstrado na Fig. 1.

DOI: 10.12957/e-mosaicos.2020.46178

**Figura 1:** Evolução das matrículas do EMI, distribuídas nas redes (estadual, federal, municipal e privada) por região do Brasil – 2008-2018



Fonte: Gráficos elaborados a partir da Sinopse estatística do Censo da Educação Básica – 2008-2019<sup>2</sup>.

Fato esse representativo da importância da expansão da RFE na oferta do EMI nas regiões mais longínquas do país, da “[...] 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”, bem como 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” (FRIGOTTO, 2018b, p. 148).

Embora a proposta de EMI não identifique os resultados de avaliações de larga escala parâmetro de qualidade e equidade no ensino, precisa considerá-los como determinantes da implantação e extinção de políticas educacionais e na defesa de um modelo de educação para a juventude que está dando certo no Brasil.

No Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)3/2019 os IFs ocuparam as primeiras posições entre as escolas públicas no país, e em alguns estados se posicionaram acima das escolas da rede privada, despontando com mais de um

2 Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 03 mar. 2019.

3 ENEM – exame realizado para avaliar a qualidade do ensino médio no país, para ingresso em universidades públicas e para acesso a bolsas do Programa Universidade para Todos (ProUni) do Ministério da Educação (MEC) e para financiamento pelo Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) em faculdades privadas.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2020.46178

campus entre as 10 escolas mais bem colocadas, como em Alagoas, Amazonas, Amapá, Espírito Santo, Mato Grosso, Piauí, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima e Rio Grande do Sul. No *Programme for International Student Assessment (PISA)4/2015*, cujo foco foi em ciência, entre as 70 nações avaliadas, o Brasil ocupou a 65ª posição em matemática, 59ª em leitura e 62ª em ciências, enquanto que o EMI na RFE se posicionou na 30ª colocação em matemática, 2ª em leitura e 11ª em ciências, se destacando à frente de países desenvolvidos, como Coreia do Sul, Alemanha e Suíça. O que firma essa modalidade como exemplo de que a integração trabalho e educação pode ser uma alternativa de elevação de índices educacionais almejados pelos países.

Portanto, o grande desafio, portanto, dos coletivos dirigentes, dos professores, dos servidores, das organizações sindicais, das forças políticas, dos movimentos sociais, das comunidades locais e das organizações científicas e culturais “não é restringir, mas ampliar e qualificar essa conquista” (FRIGOTTO, 2018b, p. 148). Nesse sentido, para que a importante meta do PNE 2011-2020 para os que vivem do trabalho – que é: “Triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público” – se efetive,

[...] é essencial que se revogue da EC nº 95/2016 que reduz a ampliação dos investimentos públicos nas áreas sociais por 20 anos, incluindo a educação e a saúde [...] posto que esses são os cursos onde está em vigência a disputa pela materialização da concepção de formação humana integral, tendo o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como dimensões indissociáveis e eixos estruturantes dessa formação” (MOURA, 2018, p. 43-44).

### **ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE EMI: AVANÇOS E DESAFIOS TEÓRICO-PEDAGÓGICOS**

A partir do levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES5, no período de 2006 a 2019, utilizando o descritor “ensino médio integrado”, foram encontradas 619 teses e dissertações, observando-se um crescimento nas produções a partir de 2008, ano de criação dos IFs. Esse aumento acompanhou o crescimento do número de matrículas do EMI, subindo de 2 em 2006 para 126 em 2019.

A maioria das pesquisas concentra-se na área de Educação e Ensino, sendo as principais temáticas abordadas as relacionadas às questões práticas, como a efetivação da proposta nas disciplinas, o processo de implantação e implementação nas

---

4 PISA - avaliação mundial de desempenho escolar de estudantes de 15-16 anos, realizada a cada três anos nos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para aferir conhecimentos e habilidades em leitura, matemática e ciências. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/pisa/resultados>. Acesso em 20 out. 2019.

5 Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>. Acesso em 17 fev. 2020.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2020.46178

instituições, a organização do currículo e a interdisciplinaridade, mas também relacionadas à concepção de EMI, à relação com o trabalho, à politécnica, à integração e à formação docente.

Neste estudo, a opção foi pela análise de teses de doutorado, agrupando-as por ano e regiões do país, e buscando aproximação das temáticas conforme essa divisão. Foram localizadas 91 teses, 10 eram anteriores à Plataforma Sucupira, 27 dissertavam sobre disciplinas específicas e 7 não tinham relação direta com a temática.

As 20 produções até o ano de 2015 foram das regiões Sul e Sudeste do país, destacando-se como tema a preocupação sobre o processo de implantação nas instituições de ensino e as bases filosóficas e epistemológicas da proposta.

A partir de 2016 há produções acadêmicas em todas as regiões do país. São 27 teses de 2016 a 2018, com análises da implementação da proposta, dos limites e possibilidades, bem como das experiências na efetivação da integração, dos desafios teórico-pedagógicos e dos avanços representados pela adoção de práticas relacionadas à proposta teórico-política, entre as quais as experiências da região Nordeste e Sul com a relação entre os projetos de vida dos estudantes e o projeto pedagógico, integrados ao mundo do trabalho (CAÚ, 2017; GUEDES, 2017).

Os estudos desenvolvidos no IFSUL por Guedes (2017) apontaram que os projetos de vida dos estudantes do EMI tinham forte relação com a vida profissional, imediatamente após terem concluído o Ensino Médio ou posteriormente, após o Ensino Superior. A formação tecnológica e humanística, para grande parte dos estudantes, é fundamental para a realização de seus projetos de vida, além disso, consideram que a integração entre o mundo do trabalho e a sociedade possibilita a escolha entre ingressar no Ensino Superior ou não, se assim o desejarem. Caú (2017) afirma que os projetos iniciais de vida dos jovens traziam suas construções sociais e a escola teve destaque significativo na alimentação de suas aspirações na medida em que a experiência vivida e apreendida também ganhava destaque por interferir e despertar novos interesses de aprendizagem, favorecendo a ampliação dos conhecimentos, a elevação cultural e o exercício da escolha na direção da construção do projeto de vida que assinalam para a autorrealização.

O tensionamento entre a formação técnica e a formação geral ou política se apresenta como um entrave nas produções acadêmicas sobre a implementação da proposta de EMI.

A educação integral (politécnica) ainda não se efetiva em sua totalidade, pois sua prática é contraditória, ainda ancorada nos valores tecnicistas, devido não só à formação tradicional dos professores e às estruturas físicas deficitárias, mas também ao ambiente de disputa de diferentes ideologias (WIEDEMANN, 2018). De modo que, para Brunow (2017), a realidade histórica influencia nas dificuldades impostas à busca da superação de uma educação unitária e dificulta o desenvolvimento das bases de



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2020.46178

uma educação politécnica, ressignificando a Teoria do Capital Humano, de desenvolvimento das capacidades e habilidades vantajosas para o mercado.

A implementação do EMI nos IFs, mesmo que em tempos e formatos diversos, foi/é marcada pela motivação econômica, em atendimento aos arranjos produtivos locais e regionais, tornando-os polos preponderantes na formação profissional. Ramos, R. S. S. (2016) afirma que, muitas vezes, a pressão do capital acaba prevalecendo sobre a formação integral dos estudantes e que a interiorização, com objetivo de promover essa implementação nos locais mais afastados de grandes centros urbanos, acaba se distanciando das reais necessidades da população e da noção politécnica ou de educação integral do ser humano, optando por uma formação para o trabalho simples, com conhecimentos fragmentados e desarticulados. A relação entre o referencial teórico – que embasa os princípios filosóficos, epistemológicos e pedagógicos do EMI – presente nos Projetos Pedagógicos Institucionais e a realidade prática é contraditória, oscilando entre a defesa de uma educação omnilateral e politécnica e uma formação que atenda aos interesses do mercado de trabalho local/regional.

Nesse mesmo sentido, Silva, A. A. (2016) conclui que essa contradição na formação educacional é a mesma da sociedade de maneira geral, em que os sujeitos, mesmo que instruídos e reconhecendo as contradições da sociedade de classes, não são capazes de a elas resistirem nem de desvelarem as ideologias ocultas que as envolvem, adaptando-se e adequando-se a elas. Importa mais aos servidores, estudantes e familiares o emprego que a formação integral/plena, em virtude da realidade social e econômica brasileira. A resistência às condições de exploração e de atendimento aos interesses do capital, segundo a pesquisadora, quando se faz, se faz sem intenção expressa, solta e pontual, sem articulação com a totalidade social e esvaziada de conteúdos racionais objetivos, contribuindo para a perpetuação do estado de dominação. Mas observa que, quando acontecem, podem se revelar potencializadoras no desenvolvimento da reflexão crítica dos estudantes, com fortes traços de caráter formativo emancipatório, capazes de ampliar a articulação entre meios e fins, teoria e prática, sujeito e objeto, indicando uma práxis transformadora. Para Leal Neto (2018), o distanciamento entre as formulações teóricas, tanto da perspectiva hegemônica, quanto da perspectiva contra hegemônica, ocorre devido ao desconhecimento por parte dos participantes sobre o debate teórico e pela falta de formação continuada.

O EMI nos IFs, segundo Silva, R. M. (2016), apesar dos desafios e contradições diante da nova estruturação pedagógica e curricular, representa um importante contributo para o avanço na concepção integrada de ensino e de atendimento à juventude da classe trabalhadora que precisa ser ampliado, pois

[...] a condição de oferta de 50% de suas vagas para o EMI não deve se tornar apenas uma formalidade advinda da negociação para a sua



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2020.46178

transformação em instituições de ensino superior – de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) para Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFETs), mas tem por base a finalidade de um efetivo comprometimento com a formação integrada de trabalhadores (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 309).

A busca pela construção da identidade é uma luta semelhante na maioria dos IFs, que foram transformados a partir de escolas técnicas, com a tradição de ensino tecnicista reconhecido pela sociedade, para uma nova realidade, com uma nova concepção, um novo currículo e uma prática ainda a ser construída. O fato de, historicamente, os IFs terem sido criados e destinados aos jovens da classe trabalhadora entra em choque com a lógica de atendimento aos interesses do mercado, interferindo na formação emancipatória da classe trabalhadora brasileira. Para Wiedemann (2018), tanto os limites quanto as possibilidades na implantação do EMI nos IFs são determinados pela formação social brasileira e pela dualidade educacional que divide a educação conforme as condições sociais, políticas e econômicas, o que precisa ser superado.

A implementação do EMI no IFMT, segundo Silva (2016), apresenta alguns desafios a serem sobrepujados, tais como: fragilização nos processos de aprofundamento/apropriação da base teórica que sustenta a integração e dos princípios da formação omnilateral, politécnica e unitária, justificada pela falta de uma política institucional de formação pedagógica e continuada dos educadores; dificuldade de adaptação da carga horária de ensino, em vários níveis e modalidades, como de pesquisa e de extensão; indefinição da concepção curricular, metodológica e pedagógica; sobreposição dos eixos trabalho, ciência e tecnologia em detrimento da formação cultural e cidadã; dificuldade em efetivar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, de modo que o conhecimento cumpra seu papel social e, por meio da pesquisa, proponha alternativas para os problemas existentes e para a melhoria da qualidade de vida; contradição entre atender às necessidades de melhoria das condições de vida e ao mesmo tempo não firmar a hegemonia do agronegócio e do capital, mas, sim, desenvolver conceitos de agroecologia, agricultura familiar, economia solidária em um contexto predominantemente de agronegócio.

Contudo, são apresentados importantes avanços e possibilidades, como: estruturas físicas, orçamentárias e materiais que favorecem novas formas de organização do currículo, integrando teoria e prática; proposta pedagógica construída sob bases críticas do currículo e da relação trabalho e educação, tendo como eixos articuladores o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, o que demonstra a intencionalidade de avançar rumo a uma formação mais ampla, concreta e contextualizada, uma formação politécnica e omnilateral; quadro de servidores altamente qualificado; Programa de Assistência Estudantil, Projetos e Jornadas Científicas de ensino, de pesquisa e de extensão e projetos de monitorias são importantes ferramentas para permanência e conclusão com êxito dos estudantes, podendo atuar como facilitadores de aprendizagem, da articulação teoria



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2020.46178

e prática, entre as disciplinas e entre escola e comunidade, favorecer a auto-organização e colaboração entre os estudantes e a experimentação, por parte dos docentes, de atividades e metodologias integradoras dos eixos trabalho, conhecimento, cultura e tecnologia.

Assim, as concepções, os projetos e as políticas de educação escolar e de educação profissional em disputa, atualmente, no Brasil ganham sentido como constituídos e constituintes da especificidade de projeto de sociedade em disputa pelo capital e pela classe trabalhadora. A escola, determinada e determinante das grandes contradições da sociedade, local em que as ideologias e as relações são concebidas, construídas ou reproduzidas, constitui-se em instrumento de adaptação ou emancipação, luta e resistência. Lima (2006, p. 19) destaca a importância do componente ideológico e contra hegemônico na luta política na atualidade, "o que reforça o papel estratégico a ser assumido pela educação política e pela educação escolar das massas trabalhadoras na contemporaneidade, quer para a conservação da ordem capitalista, quer para a sua transformação".

O aniquilamento da hegemonia do capital deve se dar por um projeto de educação contra hegemônico de formação para e com os trabalhadores, que garanta condições econômicas e possibilite a reflexão sobre o modo de produção e das condições políticas, "uma atividade de contra internalização, coerente e sustentada, que não se esgote na negação" (MÉSZÁROS, 2008, p. 56), mas que envolva as massas populares numa autolibertação e tomada de consciência pelos oprimidos de seu estado de opressão. Para tal, é necessário não só identificar as estratégias pedagógicas que ocorrem no interior do aparelho produtivo, mas também reconhecer as formas de distribuição e controle do poder e do saber em suas manifestações contraditórias (KUENZER, 2011).

As escolas de trabalhadores, criadas por movimentos sociais, são as que mais têm cumprido esse papel, no campo e na cidade, devido ao maior engajamento e participação classe trabalhadora, pela formação política e técnica de seus militantes e das suas bases sociais (MARTINS DE BARROS, 2016). O lugar do trabalho no Ensino Médio é uma questão de classe, e essa formação precisa ser marcada pela não neutralidade, atendendo aos interesses dos trabalhadores, na unidade entre educação técnica e formação política.

A relação orgânica entre o projeto pedagógico e o projeto político e histórico da comunidade se manifesta com mais ênfase quando a escola é uma escola do movimento, pensada pelos trabalhadores, com os trabalhadores e não para os trabalhadores. Pois os projetos de educação forjados pelos movimentos sociais, segundo Caldart (2015), buscam superar o projeto pensado pela classe que vive da exploração do trabalho de outros seres humanos. A consciência de classe dentro das escolas de movimentos reforça o trabalho como instrumento de socialização do saber, de organização e de luta dos trabalhadores contra a exploração do capital e possibilita aos estudantes refletir sobre a contradição entre o capital e trabalho.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2020.46178

Os princípios da educação do campo se aproximam dos princípios do EMI, pois objetivam: proporcionar formação omnilateral aos estudantes; superar a perspectiva da escola binária, seletiva, imposta pelos proprietários dos meios de produção; proporcionar à comunidade escolar e a seu entorno um projeto de educação que contemple uma formação humanista, unitária e politécnica, com domínio do conhecimento e de técnicas de produção, mas que, também, desenvolva a cidadania e a luta por direitos (ANDRIONI, 2016). Ou seja, um outro projeto de educação e sociedade que busca superar o projeto de educação imposto pelo capital que,

[...] nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

No entanto, o êxito dessa proposta esbarra em limites colocados pela falta de políticas públicas de financiamento para condições dignas na infraestrutura das escolas do campo (laboratórios, espaços para realização de aulas teóricas e práticas adequadas ao curso; biblioteca). Fazem-se necessários, ainda, o investimento em transporte escolar dos alunos e dos profissionais e na formação inicial e continuada dos profissionais de educação; o acesso a bibliografias que tratam da possibilidade de outro projeto de educação/escola que se contraponha ao projeto do capital; a união da gestão, conselhos, profissionais e comunidade na luta por melhorias na escola e na comunidade; a maior valorização do espaço escolar como referência para a comunidade, como espaço vivo de formação e socialização de experiências para a melhoria das condições de vida e trabalho; o intercâmbio entre as unidades escolares do campo; e muita determinação para que o projeto se efetive (ANDRIONI, 2016).

A defesa de um projeto contra hegemônico ao projeto do capital, com temáticas voltadas à agroecologia, ao politecnismo e à formação humana estão presentes nas teses no ano de 2019, assim como trazem novamente ao debate a preocupação com a garantia do direito constitucional à educação básica, em conflito com a Reforma do Ensino Médio de 2017, indicando uma relação conflitante entre a lei e a estrutura pedagógica, objetivos e finalidades desta etapa da educação.

Para Heeren (2019) em sua tese sobre a construção política e normativa do IFSP, a contrarreforma revela clara oposição à política educacional da RFE em relação ao EMI, que busca promover a democratização de um ensino pautado em bases conceituais que defendem a formação do indivíduo em sua totalidade, tanto social, quanto política, cultural e profissional. O pesquisador afirma que a lei estimula a especialização precoce dos estudantes, interfere e pode prejudicar a autonomia pedagógica das instituições; não propõe soluções para os reais problemas da educação brasileira, como melhorar a formação de professores e formalizar a organização e



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2020.46178

adequação do financiamento de melhores condições de infraestrutura física, material e pedagógicas das instituições. A autonomia de adotar ou não a implantação da reforma e de dar continuidade à organização específica dos aspectos didáticos, pedagógicos, profissionais e estruturais – com a criação de normativas internas que possam dar o atendimento aos princípios educacionais previstos na Constituição Federal de 1988 – é ressaltada como potente meio de barrar os impactos negativos e o avanço da reforma na rede e pode influenciar outras redes.

Costa (2019) e Amaral (2019) consideram que a experiência educativa da pedagogia de alternância – nascida no contexto do capital, como alternativa possível para que jovens camponeses pudessem estudar, alternando o processo formativo em tempos de conexão escola, família e comunidade – tem sido importante instrumento de integração do EMI no campo. Essa metodologia tem se revelado como uma ação de resistência ao modelo hegemônico de “educação rural”, na perspectiva da formação humana integral do modelo contra hegemônico adotado na prática da “educação do campo”.

De modo que, segundo Costa (2019, p. 118), a construção coletiva da proposta político-pedagógica com base nos princípios do EMI em seu sentido filosófico, epistemológico e político, ancorados na metodologia da pedagogia de alternância, “tem potencialidade na integração entre os conhecimentos científicos pertinentes a base comum do currículo nacional e saberes específicos da comunidade”, mas “requer a superação de diversos desafios, não apenas o de ordem pedagógica, mas, sobretudo, os financeiros”. A formação ainda não pode ser considerada anticapitalista, pois a materialidade concreta da proposta de formação humana integral depende, sobretudo, de mudanças de ordem estrutural e política de nossa sociedade.

As bases epistemológicas da agroecologia podem atuar como potencializadoras no processo de formação integral dos jovens do campo, apresentando possibilidades da apropriação científica e técnica, pois abarcam “dimensões sociais, políticas, ecológicas, energéticas, econômicas e culturais/tradicionais, que alargam os horizontes sobre a compreensão da realidade agrária, suas contradições e as eventuais sínteses necessárias na perspectiva da construção de um futuro sustentável viável à humanidade” (AMARAL, 2019, p. 157). Essa concepção tem como referência a construção de um outro projeto educativo, de sociedade e de relações de produção e reprodução da existência, incompatível com o sistema capitalista, de exploração do trabalho e da natureza.

O EMI se configura como uma proposta de formação integral, que considera a dimensão social e humana da realidade e não desvincula o fazer do pensar, de modo a libertar-se da perspectiva histórica imposta pelo mercado e pelos segmentos produtivos de foco unicamente na formação para o trabalho. Essa concepção se relaciona a outro projeto de sociedade, no qual as necessidades do mundo do trabalho são consideradas na formação, mas não são suficientes, pois é preciso possibilitar ao sujeito compreender a totalidade social. Nesse sentido, Ramos (2017, p. 41) afirma



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2020.46178

que “a luta pelo EMI é a luta pelo direito a uma formação humana e plena, tendo o trabalho como princípio educativo em um currículo centrado nas dimensões fundamentais da vida: o trabalho, a ciência e a cultura”.

### **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Embora o Brasil tenha avançado rumo a superação da histórica dualidade da educação escolar, em que ou se formava para o trabalho ou para prosseguir nos estudos, o contexto atual se apresenta como clara ameaça a essas conquistas, pois as contradições ainda são muitas. Essas contradições trazem em seu bojo a luta pela superação do tecnicismo, que tem caracterizado, historicamente, a organização do trabalho pedagógico em escolas técnicas e CEFETs. Porém, as contradições abrem espaço para a discussão e se apresentam como elementos que potencializam a transformação, partindo do que já é materialidade: o EMI.

A partir dos dados analisados, algumas inferências são possíveis:

- O EMI se destaca na RFE, diferentemente de outras redes, pela estrutura material e pedagógica;
- O EMI pode ser considerado um modelo de educação que tem dado certo, do ponto de vista dos índices oficiais de educação, das avaliações externas, das pesquisas acadêmicas realizadas, de melhores oportunidades de trabalho qualificado e de entrada na universidade;
- Se essa modalidade na terminalidade da educação básica é referência de qualidade, por que não a expandir, conforme estabelece a meta 11 do PNE/2011-2020 e, gradativamente, universalizá-la na educação pública brasileira?

Para que se assegure a expansão do EMI como política pública “é essencial que se revogue da EC nº 95/2016 que reduz a ampliação dos investimentos públicos nas áreas sociais por 20 anos” e é fundamental desenvolver ações indutoras para que se efetive essa modalidade, em que “está em vigência a disputa pela materialização da concepção de formação humana integral, tendo o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como dimensões indissociáveis e eixos estruturantes dessa formação” (MOURA, 2018, p. 43-44).

Não concordar com a reforma do Ensino Médio não significa que está tudo bem com a educação brasileira. Supõe que, a partir do reconhecimento das dificuldades, dos obstáculos e dos desafios, há que se reconhecer as possibilidades e alternativas que estão sendo construídas.

A resistência aos retrocessos que a política neoliberal tenta impor tem sido construída com cuidado, sobre bases sólidas de movimentos sociais, educadores, entidades acadêmicas e/ou político-organizativas, que contra-argumentam e apontam a necessidade de se considerar os pontos positivos e avanços da experiência do EMI na articulação entre formação geral e formação profissional, sem sonegar o direito à



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2020.46178

cultura, à arte, à sociologia, enfim, a uma formação mais ampla. Os estudos sobre o EMI têm demonstrado que esse pode ser o caminho para uma formação unitária, de qualidade, pública e gratuita para todos.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, Ana Paula do. *O ensino da agroecologia nas escolas família agrícolas do estado de Goiás: que agroecologia é essa?* Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos/SP, 2019.
- ANDRIONI, Ivonei. *Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no/do Campo em Mato Grosso: limites e possibilidades.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres/MT, 2016.
- BRUNOW, Vanessa de Oliveira. *Politecnia, política pública educacional brasileira e a implantação do ensino médio integrado no CEFET-RJ: avanços e contradições.* Tese (Doutorado em Ciência Política) - Universidade Federal Fluminense. Niterói/RJ, 2017.
- CALDART, Roseli S. Caminhos para a Transformação da Escola. In: CALDART, Roseli S.; STEDILE, Miguel H.; DAROS, Diana. (Orgs.) *Caminhos para a Transformação da Escola.* São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- CAÚ, Jose Nildo Alves. *A juventude do curso técnico integrado em agropecuária do IFPE: desejos, expectativas e experiências vivenciadas para construção do seu projeto de vida.* Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal De Pernambuco. Recife/PE, 2017.
- CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. Ensino Médio Integrado. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo.* Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- FERREIRA, E.; SILVA, M. R. Centralidade do ensino Médio no contexto da nova "ordem e progresso". *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 139, p. 287-292, abr.-jun., 2017.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e projeto societário de desenvolvimento.* Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018a.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2020.46178

FRIGOTTO, Gaudêncio. Indeterminações de identidade e reflexos nas políticas institucionais formativas dos IFs. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e projeto societário de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018b.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs). *Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

GUEDES, Fernanda Lopes. *Projetos de vida e a constituição do profissional técnico do IFSULSAP: expectativas de jovens diante de um projeto de educação profissional integrada*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo/RS, 2017.

HEEREN, Marcelo Velloso. *A Construção Política e Normativa do IFSP: A Garantia do Direito Constitucional à Educação Básica e o Conflito com a Reforma do Ensino Médio de 2017*. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara/SO, 2019.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Pedagogia da fábrica*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEAL NETO, Alberto Álvaro Vasconcelos. *Entre diálogos e reflexões: o que os egressos do curso médio-técnico em Geologia têm a dizer sobre formação humana?* Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Salvador/BA, 2018.

MARTINS DE BARROS, Anália Bescia. *Quando o problema é de classe! Trabalho e Educação em um Curso de Ensino Médio Profissional: relações e tensões entre a formação política e a formação técnica no IEJC (ITERRA/MST)*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS, 2016.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Textos sobre educação e ensino*. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Trad. Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada. *Revista Brasileira de Educação*. v. 20, n. 63, out.-dez. 2015.

MOURA, Dante Henrique. Meta 11 - Educação Profissional. In: OLIVEIRA, J. F.; GOUVEIA, A. B.; ARAÚJO, H. (Org.) *Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024*. Brasília: ANPAE, 2018.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2020.46178

COSTA, Ana Maria Raiol da. *A experiência educativa da Casa Familiar Rural de Gurupá/PA*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará. Belém/PA. 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. A política de educação profissional no Brasil contemporâneo: avanços, recuos e contradições frente a projetos de desenvolvimento em disputa. In: CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS – CGEE. *Mapa da educação profissional e tecnológica: experiências internacionais e dinâmicas regionais brasileiras*. Brasília, DF: 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. Escola sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

RAMOS, Raimundo Sátiro Dos Santos. *A implementação da educação profissional no IFPA – Campus Santarém: implicações na formação do técnico em agropecuária*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2016.

SILVA, Adriana Alves da. *Possibilidades formativas emancipatórias na sociedade administrada: análise da realidade contraditória, no IFCE, Campus Iguatu*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza/CE, 2016.

SILVA, Rose Márcia da. *Efetivação do Currículo Integrado no Curso Técnico em Agropecuária no IFMT Campus Sorriso*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres/MT, 2016.

WIEDEMANN, SAMUEL CARLOS. *A educação profissional no Brasil e os limites e possibilidades da educação integral no ensino médio integrado no IFPR*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba/PR, 2018.

*Recebido em 26 de outubro de 2019*

*Aceito em 06 de maio de 2020*



A e-Mosaicos Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) está licenciada com uma Licença [Creative Commons - Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Os direitos autorais de todos os trabalhos publicados na revista pertencem ao(s) seu(s) autor(es) e coautor(es), com o direito de primeira publicação cedido à e-Mosaicos.

Os artigos publicados são de acesso público, de uso gratuito, com atribuição de autoria obrigatória, para aplicações de finalidade educacional e não-comercial, de acordo com o modelo de licenciamento Creative Commons adotado pela revista.