

Fábio Azambuja Marçal

O ensino médio integrado no IFRS enfrentando a dualidade

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Jorge Alberto Rosa Ribeiro

Linha de Pesquisa: Trabalho, movimentos sociais e educação.

Porto Alegre

2015

CIP - Catalogação na Publicação

MARCAL, Fábio Azambuja

O ensino médio integrado no IFRS enfrentando a dualidade / Fábio Azambuja MARCAL. -- 2015.
212 f.

Orientadora: Jorge Alberto Rosa RIBEIRO.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Dualidade. 2. Ensino Médio Integrado. 3. Formação humana integral. 4. Trabalho como princípio educativo. 5. Ensino Médio. I. RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Fábio Azambuja Marçal

O ensino médio integrado no IFRS enfrentando a dualidade

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada agosto. 2015.

Profa. Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro – Orientador

Profa. Dra. Maria Clara Bueno Fischer – UFRGS

Profa. Dra. Elisabete Zardo Burigo - UFRGS

Prof. Dr. Gabriel Grabowski – FEEVALE

Prof. Dr. Dante Henrique Moura - IFRN

Para Leon, Francisco e Marisa,
filhos e esposa. Gica e Jô, pai e mãe

Agradecimentos:

Neste espaço gostaria de agradecer as instituições, os coletivos e os sujeitos que de alguma forma contribuíram para a realização desta tese.

Neste sentido, agradeço a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em especial ao seu Programa de Pós-Graduação em Educação, que me acolheu e ofertou as condições mínimas para que eu pudesse levar adiante este estudo.

Agradeço, também, ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), instituição na qual tenho as minhas experiências como servidor. Saliento que tais experiências fundamentaram as principais reflexões que balizam esta tese.

Existem alguns coletivos ao quais considero importante dar destaque, para que fique evidente os meus agradecimentos a eles. Assim, reafirmo a relevância da minha família, seja no meu núcleo mais próximo (filhos, esposa, pai, mãe e irmãos), ou dos familiares que pelas circunstâncias da vida não estão próximos (primos e tios). Considero que meus laços familiares serviram de suporte e estímulo para seguir adiante nesta caminhada acadêmica.

Enquanto coletivo, agradeço ao grupo de pesquisa vinculado a UFRGS, intitulado PROEMI, o qual ao longo dos anos de 2013 e 2014 me possibilitou, além de um convívio amoroso e fraterno, um aprendizado contínuo que foi fundamental para esta tese.

Alguns coletivos internos ao IFRS também me foram importantes ao longo dos últimos quatro anos, por isso precisam ser mencionados. Neste sentido, destaco o grupo Pró- Reitoria de Ensino deste Instituto, em especial aos colegas e amigos Greicimara e Amilton. Na figura do diretor geral – Gleison Nascimento - e da equipe de ensino, menciono o meu agradecimento ao Campus Restinga. Agradeço, também, aos colegas que estão juntos na implantação o Campus Alvorada. Neste Campus, faço uma referência especial ao amigo Guilherme Brandt com quem compartilho questões teóricas e práticas pertinentes a nossa militância no campo da educação. Agradeço, ainda, aos colegas e os estudantes do IFRS que me ofertam sua contribuição com depoimentos que serviram de fonte para este estudo.

Gostaria de agradecer alguns sujeitos que auxiliaram tecnicamente na tabulação de dados, formatação e correção ortográfica da tese. Estou me referindo ao amigo Mikael Marques, a Marisa Laureano, o César e a Janáfina Pinto.

Para finalizar, agradeço ao meu orientador, professor /amigo, Jorge Ribeiro que ofertou sua primorosa contribuição nos diferentes elementos que compõe esta tese. Contribuiu na estrutura, nas discussões teóricas (neste espaço as suas instigantes indagações e suas dicas de leituras foram fundamentais) e na análise dos dados da pesquisa. Confesso que tive um aprendizado e tanto na relação orientando/orientador.

“... Aqui não aprendemos apenas que a unidade de tensão é volt, de corrente é ampère, de potência é wats e a carga elétrica é Coulomb. Aprendemos a aprender, a viver, a sonhar, a planejar, alutar, a compartilhar e, por fim, a nos alegrar”.

Parte do discurso de formatura proferido pelo orador da turma de ensino médio integrado em eletrônica do campus Restinga- IFRS. Formandos 2014/02.

Lista de Figuras:

Imagem 1: Mapa dos campus IFRS

Imagem 02: Ilustração – linha do tempo - da trajetória histórica dos campus do IFRS

Imagem 03: Estrutura administrativa do IFRS:

Quadro 01: Cargo, Função e Campus de lotação dos (as) entrevistados (as)

Quadro 02: Pontos positivos e negativos do ensino médio integrado de acordo com o GT do ensino médio integrado-IFRS

Tabela 01: Ensino Médio. Matrículas por dependência administrativa: Brasil (1991 a 2010)

Tabela 02: Comparação de Matrículas de Ensino Médio – Brasil, 2011 e 2012.

Tabela 03: IFRS: data de funcionamento dos *campi*, e o número de alunos matriculados (SISTEC-maio de 2014):

Tabela 04: Número de matrículas na educação básica e no ensino superior no IFRS.

Tabela 05: Número de matrículas na educação básica e no Campus Bento Gonçalves-IFRS.

Tabela06: Número de matrículas na educação básica e no ensino superior no campus Sertão-IFRS.

Tabela07: Número de matrículas na educação básica e no ensino superior no campus Canoas-IFRS.

Tabela 08: Número de matrículas na educação básica e no ensino superior no Campus Restinga-IFRS.

Tabela 09: Vagas ofertadas pelo IFRS em 2014.

Tabela 10: Vagas ofertadas por níveis de educação – IFRS

Tabela 11: Oferta de vagas do campus Rio Grande-IFRS.

Tabela 12: Oferta do campus Rio Grande-IFRS por curso.

Tabela 13: Relação entre educação básica e superior no campus Rio Grande-IFRS:

Tabela 14: Relação entre educação básica e superior no campus Farroupilha-IFRS

Tabela 15: Oferta do campus Farroupilha-IFRS por cursos 2014:

Tabela16: Oferta de cursos do campus Restinga 2014.

Tabela 17: Oferta de cursos do campus Poa-IFRS 2014:

Tabela 18: Relação educação básica x educação superior no campus POA-IFRS

Tabela 19: Oferta de vagas por curso no campus Erechim-IFRS:

Tabela 20: Grau de formação dos professores do IFRS

Tabela 21. Quantitativo de alunos do ensino médio integrado bolsistas de pesquisa entre 2012 e 2014

Siglas e abreviaturas:

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

DCNEMP - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio Profissional

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

EMI – Ensino Médio Integrado

FUNDEB - Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Desenvolvimento da Educação Básica

FURG – Fundação Universidade de Rio Grande.

IF - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

IFFARROUPILHA - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha

IFRS – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

MEC – Ministério da Educação

PJF – Projeto Jovem de Futuro

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil

PPI- IFRS – Projeto Pedagógico Institucional IFRS

PPT – Preparação Para o Trabalho

PROEJA – Programa Nacional de integração da educação profissional com a educação básica a na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA)

PROEMI – Programa Ensino Médio Inovador.

PROEN – Pró- Reitoria de Ensino

POEP - Programa de Expansão da Educação Profissional

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.

PV – Preparação para o Vestibular

Siglas

SISTEC - Sistema Nacional de Informação da Educação Profissional

SUAP - Sistema Unificado de Administração Pública

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo:

Esta tese tem como objetivo geral verificar, a partir da experiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), traços que apontem o potencial e os limites do ensino médio integrado (com base na formação humana integral e no trabalho como princípio educativo) de enfrentamento à dualidade que historicamente caracteriza a educação escolar no Brasil. Para realizar este estudo, como procedimento metodológico, utiliza-se de uma triangulação de fontes construída a partir das observações de campo, entrevistas e análises de documentos oficiais do IFRS. Observa-se a experiência do ensino médio integrado neste instituto como síntese de uma totalidade repleta de contradições e possibilidades de intervenção. Por outro lado, mesmo sintetizando a totalidade, reconhecesse as especificidades do integrado nesta instituição como um todo e nos campus que compõe o IFRS. Destaca-se que, no atual cenário de políticas de educação no Brasil, a etapa final da educação básica está em evidência e disputa. No centro de tal disputa, de um lado estão às propostas da classe dominante defendendo que a oferta pública de ensino médio deve se concretizar de forma massificada, desqualificada, fragmentada e com recorte de classe na sua finalidade (com vistas à universidade para os ricos e técnicos para os trabalhadores). Do outro lado, encontram-se as propostas dos movimentos sociais que defendem um ensino médio público de qualidade, com vistas à formação humana integral, como um direito e como dever do Estado e da sociedade. Neste contexto, a experiência do ensino médio integrado no IFRS apresenta traços indicativos de inflexões e, ao mesmo tempo, na perspectiva da contradição, vivencia obstáculos para serem transpostos até a sua consolidação. Assim, pode se tornar referência para o ensino médio ofertado nas diferentes redes públicas de educação brasileira.

Palavras Chaves: Dualidade, ensino médio, ensino médio integrado, formação humana integral e trabalho como princípio educativo.

Abstract.

This thesis has as main objective to verify, from the experience of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul (IFRS), traits that point the potential and limits of integrated high school (based on integral human formation and at work as an educational principle) to confront the duality that historically characterizes education in Brazil. To conduct this study, the methodological procedure used is a source of triangulation constructed from the field observations, interviews and analysis of official documents of IFRS. Note the high school experience built in this institute as a synthesis of a totality full of contradictions and possibilities of intervention. On the other hand, even summarizing all, recognize the specifics of the integrated this institution as a whole and on campuses that make up the IFRS. It is noteworthy that, in the current education policies scenario in Brazil, the final stage of basic education is in evidence and dispute. In the center of this dispute, on the one hand are the proposals of the ruling class arguing that high school public offering should take place in mass form, disqualified, fragmented and with class cut in their purpose (aimed at university for the rich and technicians for workers). On the other hand, are the proposals of social movements that advocate a public high school quality, with a view to integral human formation, as a right and a duty of the state and society. In this context, the experience of integrated high school in IFRS presents predictive traits of inflections and at the same time, in view of the contradiction, experiencing obstacles to be overcome to its consolidation. Thus, it can become a reference for high school offered in the various public networks of Brazilian education

Key words: Duality, high school, middle school integrated, integral human formation and work as an educational principle

SUMÁRIO

Lista de Figuras	08
Siglas e abreviaturas	09
Resumo	10
Abstract	11
Introdução	13
Capítulo I – Reflexões Metodológicas	21
1.1. Fundamentos metodológicos da pesquisa	21
1.2 Procedimentos metodológicos de pesquisa	28
Capítulo II – Educação escolar e a formação Profissional em perspectiva Histórica	35
2.1. Seguindo os passos da educação escolar brasileira e observando seu elemento dual.....	37
Capítulo III - O ensino médio em evidência e disputa	55
3.1. Quais as disputas que atingem o ensino médio no Brasil?	56
3.2 . Estaria o ensino médio em crise?	64
3.3. Um exemplo da disputa em torno do ensino médio	72
Capítulo IV-Aprofundando as questões teóricas e conceituais da pesquisa ...	82
4.1 Aprofundando a Educação Profissional	87
4.2Aprofundando o ensino médio integrado	99
Capítulo V- Consegue o EM integrado se consolidar como oferta no IFRS?	106
5.1 Educação básica x educação superior, a partir das matrículas no IFRS...	106
5.2.Análise do lugar ocupado pelo Ensino Médio Integrado, a partir do 1º Guia de Cursos do IFRS	118
5.3 A perspectiva do Ensino Médio integrado em um Campus que ainda não tem esta oferta:	132
5.4. Por que os cursos superiores são sedutores ao IFRS?	139
5.5 A concomitância ainda vive. Esta oferta é uma alternativa ao integrado?	146
Capítulo VI - Germens do ensino médio do IFRS	153
6.1 O <i>Germen</i> na gestão	154
6.11 Um panorama do ensino médio integrado, a partir do GT.....	162
6.2 Ações dos estudantes como <i>germen</i> do integrado	174
Conclusão	188
Referências	203

Introdução:

Esta versão da tese foi construída atendendo algumas das sugestões propostas pela banca de defesa final, realizada em agosto de 2015. Desde já, agradeço as contribuições dos especialistas que analisaram e comentaram esta pesquisa na referida banca: professora Dra. Maria Clara Bueno Fischer (UFRGS), a professora Dra. Elisabete Zardo Burigo (UFRGS), o Professor Dr. Gabriel Grabowski (FEEVALE), o professor Dr. Dante Henrique Moura (IFRN) e o meu orientador professor Dr. Jorge Alberto Rosa Riberio.

Neste espaço introdutório considero importante fazer algumas ponderações sobre a caminhada que me trouxe até este estudo. Assim, destaco que em todos os espaços em que me é permitido realizar reflexões sobre a minha trajetória pessoal e profissional, tenho um ponto de partida: sou “filho” da escola pública. Tal referência não é aleatória e nem despretensiosa, pois além de sintetizar a minha formação escolar, acadêmica e profissional, tal ponto de partida expõe o compromisso e a responsabilidade política que tem marcado, e deve persistir, em minha prática como educador/pesquisador.

No entanto, ultimamente, minhas reflexões tem-me levado a concluir que, além de filho da escola pública, minha trajetória relaciona-se com a dualidade – que separa a formação geral da formação profissional – existente na escola brasileira. Desde as minhas vivências como aluno, passando pela licenciatura em História, em que se verificava a completa inexistência da discussão sobre educação profissional, até as minhas experiências de docente na Rede Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (2000/2007) e na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (2008 até os dias atuais), a dualidade esteve presente, influenciando a minha prática. Assim, atualmente, percebo que sou filho do “casamento” entre escola pública e a dualidade que caracteriza a escola brasileira.

Hoje, “revisitando a memória”, lembro que no Ensino Médio (que na década de 90, do século passado, era segundo grau) eu estudava em uma escola em que a dualidade se materializava explicitamente na organização e na estrutura de tal instituição de ensino. Na Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus Emílio Zuñeda (Alegrete/RS) era ofertado aos estudantes do “segundo grau” duas possibilidades: a de formação propedêutica traduzida no Preparatório ao Vestibular (PV), que posteriormente passou a ser considerado Preparatório Para o Trabalho (PPT), e o de formação profissional específica traduzido no Curso Técnico em Contabilidade. Tinha-se de optar por um, ou outro no ato da matrícula. A separação entre os dois cursos – iniciada ao ingressar o segundo grau – persistia ao longo do percurso formativo de ambos.

Nessa mesma escola existiam prédios distintos, para os cursos de formação propedêutica e o de formação profissional específica. O quadro de docentes e de gestores também era diferente. Lembro-me de que em raras exceções alguns professores, da área de Matemática, trabalhavam uma pequena parte da sua carga horária nos dois cursos. O comentário entre os colegas do PV, nesses casos, era: “*essa professora dá aula no curso técnico em contabilidade. Com ela, estudar matemática deve ser mais difícil*”. Entendíamos que o Curso Técnico em Contabilidade tinha a sua formação focada em “cálculos, cálculos e mais cálculos”.

Outro elemento que evidencia a dualidade em minha trajetória escolar está no fato de que a escola em questão era localizada em uma região pobre da cidade. O bairro (ou vila) Vera Cruz carregava todos os estigmas que as periferias carregam: local violento, habitados por “vadios” e “bandidos”. No entanto, a suposta qualidade do curso com foco na formação propedêutica trazia para a escola estudantes do centro da cidade e dos bairros nobres. E os jovens que moravam no bairro onde se localizava a escola tinham espaço nessa instituição? Sim. Esses estudavam no curso técnico, diurno ou noturno (o propedêutico não era ofertado durante a noite). Logo, além de uma separação física e organizacional da escola, existia um recorte de classe. Assim, a dualidade existia e “se naturalizava” na comunidade do Emílio Zuñeda.

A minha formação acadêmica, Licenciatura em História na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mesmo que proporcionasse bons debates sobre educação, escola, ensino de História, não estabelecia debate sobre educação profissional. A ideia corrente era de que nossa atuação como professor de História iria

unicamente ser desenvolvida com estudantes que buscavam uma formação acadêmica. Aula de História em curso de formação profissional específica era algo impensado.

A mesma inexistência de debate vivenciou no início da minha trajetória docente. Atuando em escolas da Rede Pública Estadual/RS, em Alvorada, não tive a oportunidade de debater educação profissional ou ensino médio integrado.

A convivência, o debate e a problematização de educação profissional, e a percepção de que esta é possível dentro de uma lógica de formação humana integral, tudo isso foi possível quando ingressei, em 2008, na Unidade Ensino Descentralizada, de Júlio de Castilhos/RS (UNED/JC) vinculada ao Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul (CEFET/SVS). Desde então, a dualidade escancarou-se na minha trajetória profissional, proporcionando-me indagações, questionamentos e busca de alternativas para superar a mesma.

Em Júlio de Castilhos, os docentes da área profissional (com formação acadêmica em Agronomia, Zootecnia, Informática, Veterinária e outros) tinham sala de trabalho única e separada dos professores formados em licenciaturas (Matemática, Língua Portuguesa, Física, Química, História, Geografia etc.). A equipe de gestão também se estruturava dentro de uma lógica dual. O organograma apontava o Diretor Geral como gestor principal da instituição, seguido pelo Diretor de Produção, que era o “responsável” pelos docentes da área profissional. Ao lado desse Diretor, atuava a Diretora de Ensino, que era “responsável” pelos professores formados em licenciatura. Ambos, Diretor de Produção e Diretora de Ensino, não intervinham no trabalho um do outro.

As reuniões e os projetos de pesquisa e extensão eram propostas por grupos de professores da área técnica distante dos grupos das licenciaturas, e vice-versa. A própria convivência, afinidade e a proximidade foram tomando os rumos da dualidade. As reuniões pedagógicas do ensino médio integrado dificilmente conseguiam agrupar todos os professores. Muitos não iam porque estavam dando aula em outras modalidades que a instituição oferecia (subsequente ao ensino médio, licenciaturas e tecnólogos).

Lembro-me de um diálogo que presenciei em que a dualidade, ao mesmo tempo em que mostrava sua sutileza, escancarava-se. Uma professora, licenciada em Biologia foi aprovada em concurso público como docente na área de Gestão Ambiental. Na lógica da dualidade, uma disciplina técnica. Ela logo se identificou com os outros

colegas de formação em licenciatura. Aos poucos, foi instalando-se para trabalhar na sala junto a estes professores que se identificava. O Diretor de Produção, conforme o relato da professora, cobrava constantemente que a mesma fosse trabalhar junto aos docentes das áreas técnicas.

Em uma dessas oportunidades, presenciei este diálogo:

Diretor de Produção:

– *Tu tens que ir para outra sala. Tu nunca destes aula em uma escola técnica?*

Professor técnico fica com os seus pares.

A professora respondeu:

– *Eu não dei e não dou aula em escola técnica. Isso daqui é um Instituto Federal* (era 2009, e os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia haviam sido constituídos em dezembro de 2008).

– *Isso aqui é mais do que uma escola técnica*, completou a professora.

Trouxe esse diálogo, porque ele, além de sintetizar o quanto a dualidade faz parte do cotidiano das instituições de educação profissional, expõe que a separação entre a formação acadêmica e a formação profissional representa uma concepção de educação. Ao reforçar que aquele espaço era um recém-criado Instituto Federal, a professora mostrava que a lei recém-criada da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (Lei nº 11.892/2008) representa um momento de mudança na educação profissional das instituições federais de educação no Brasil. Nesse contexto, estão abertas as reflexões sobre formação profissional, concepção e identidade de escola e se colocava como possibilidade de oferta o ensino médio integrado (com base na formação humana integral e no trabalho como princípio educativo). Assim, percebo que neste contexto estão abertos espaços para o questionamento da dualidade.

Se o que encaminhou minhas reflexões sobre a dualidade foram as minhas experiências como docente na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, o que aprofundou minhas indagações foram as vivências no ensino médio integrado e as disputas no seu processo de implantação

Na construção do ensino médio integrado percebia, no Campus Júlio de Castilhos do IFFARROUPILHA, resistências dos servidores (em especial de docentes) que não acreditam na proposta. Por outro lado, verificava na gênese e nas concepções

de ensino médio integrado potencial para um fazer pedagógico que contrarie a lógica dual que marca a educação brasileira.

Em 2010 fui redistribuído para o IFRS, especificamente para o Campus Restinga. A temática do ensino médio integrado continuou a me inquietar, na medida em que percebia as mesmas dificuldades para a construção do integrado que verificava no Campus que atuava anteriormente.

No ano de 2011 fui aprovado na seleção de doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na linha de pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação. A partir de então, sob a orientação do professor Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro, tive acesso a estudos relativos à educação profissional que enriqueceram meus questionamentos sobre o ensino médio integrado.

Nos anos de 2013 e 2014 fiz parte de um grupo de pesquisa, coordenado pelo orientador da minha tese. Este coletivo pesquisou, em um primeiro momento, as experiências de ensino médio em Minas Gerais e no Rio Grande do Sul junto ao Programa Jovem de Futuro do Instituto Unibanco. Em um segundo momento, esse grupo estudou o caso do Politécnico no ensino médio do RS. Os envolvimento nestes estudos foram centrais para o aprofundamento das reflexões em torno do ensino médio, conseqüentemente, contribuíram para a realização das análises sobre o ensino médio integrado no IFRS.

Saliento que a pesquisa que realizada ao longo do doutorado tem como foco do estudo o ensino médio integrado no IFRS¹. Minha principal motivação é a convicção de que o ensino médio integrado se for construído com vistas à formação humana integral e no trabalho como princípio educativo, pode se tornar uma experiência que enfrente a lógica da dualidade.²

¹ Nesta pesquisa analiso os *campi* que possuem alunos matriculados regularmente com portaria de funcionamento anterior a 2014 (ano em que a pesquisa de campo se intensificou). Ficaram de fora os *campi* do IFRS com portaria de funcionamento publicada em 2015 (Alvorada, Rolante e Vacaria). Também ficou de fora o Campus Viamão, que mesmo tendo alunos regularmente matriculados desde 2015, ainda não teve publicada a sua portaria de funcionamento. Saliento que não foram pesquisados os estudantes do IFRS vinculados a programas externos aos Iás, como Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PROTECIONA).

² O IFRS oferta, também, o ensino médio integrado na modalidade EJA. Os limites intrínsecos a uma tese me impedem de fazer uma análise das experiências de ensino médio integrado nesta modalidade. Avançar as análises sobre este integrado era um desejo inicial, uma vez que percebo nele potencial para o enfrentamento a dualidade. Porém, optei pela análise do ensino médio integrado (não na modalidade EJA) porque entendo ser a análise possível para as minhas atividades neste momento.

Outro elemento motivador deste estudo é que ao focar o ensino médio integrado e as suas relações com a dualidade, estou tratando da educação básica, que no meu entendimento é o nível da educação brasileira estratégico para a disputa por um novo modelo de sociedade.

Além disso, objetivo contribuir com o fazer da educação básica no Brasil, apontando o ensino médio integrado como uma referência para o enfrentamento da dualidade. Dessa forma, defendo uma educação básica, em especial o ensino médio, fundamentada nas concepções da formação humana integral e do trabalho como princípio educativo.

Assim, esta tese possui como objetivo geral verificar traços que indiquem o potencial e os limites do ensino médio integrado (com base na formação humana integral e no trabalho como princípio educativo) de enfrentamento à dualidade.

Nos objetivos específicos pretendo ressaltar que as disputas internas em torno do ensino médio no IFRS refletem em dilemas referentes à oferta de vagas neste instituto. Neste sentido, busco identificar as tensões em torno da implantação de uma política complexa como a do ensino médio integrado.

Ainda, nos objetivos específicos, esta pesquisa busca identificar as questões do ensino médio integrado no IFRS que se relacionam com as questões que são colocadas em torno do ensino médio da educação pública no Brasil. Trabalho com a hipótese de que o ensino médio no Brasil está em evidência e disputa, nos objetivos específicos busco conferir tal hipótese.

Foco os meus estudos na experiência do IFRS percebendo este instituto como componente de uma totalidade e, ao mesmo tempo, reconheço as particularidades desta instituição. Para dar conta de um estudo que envolve o Instituto Federal do Rio Grande do Sul, potencializando o fato de ser servidor/pesquisador do IFRS, realizo uma análise que explora a triangulação entre três fontes, como procedimentos metodológicos: observação de campo (construção de diário de campo e diálogos investigativos), entrevistas e análise de documentos oficiais do IFRS.

Para desenvolver minha tese organizei a mesma em seis Capítulos. No primeiro apresento os fundamentos e os procedimentos metodológicos da pesquisa. Importante

ponderar que as estradas trilhadas ao longo da pesquisa estão relacionadas com as percepções políticas e sociais deste pesquisador.

No segundo Capítulo, pontuo elementos históricos da educação escolar brasileira, com foco para o ensino médio e para educação profissional. Destaco os elementos históricos para colocar a minha temática de estudo dentro de uma perspectiva processual. Verifico o ensino médio integrado no IFRS como uma experiência concreta de educação escolar que se insere em uma longa e extensa trajetória de construção de educação escolar no Brasil.

Como a tese reforça a ideia de que o ensino médio integrado, a partir das suas experiências, pode tornar-se referência para o ensino médio das redes públicas de educação brasileira, no Capítulo III faço algumas análises sobre as questões que envolvem as políticas de ensino médio no atual contexto. Destaco que a etapa final da educação básica está em disputa. No centro de tal disputa, de um lado estão as propostas da classe dominante sobre o ensino médio que apontam que a oferta pública de EM deve se concretizar de forma massificada, desqualificada, fragmentada e com recorte de classe na sua finalidade (com vistas à universidade para os ricos e tecnicistas para os trabalhadores). Do outro lado estão às propostas dos movimentos sociais que defendem um ensino médio público, de qualidade e como um direito dever do Estado e da sociedade e com vistas à formação humana integral.

No Capítulo IV são abordadas questões teóricas e conceituais que subsidiam o estudo sobre o ensino médio no IFRS. Pretendo, em tal Capítulo, explorar os conceitos que são centrais ao longo do estudo e que apontam as concepções que compõem o ensino médio integrado, fundamentado na formação humana integral e no trabalho como princípio educativo, como uma experiência com potencial para o enfrentamento da dualidade que historicamente caracteriza a educação brasileira.

No quinto Capítulo verifico como se coloca o ensino médio integrado no IFRS diante a diversidade de oferta (de modalidades e etapas da educação) neste instituto. A variedade, assim como a quantidade de cursos de ensino médio integrado no IFRS indica o quanto se fortalece, ou não, as concepções vinculadas à formação humana integral que sustenta a proposta de ensino médio integrado, e que se coloca contrária a lógica da dualidade. Assim, neste capítulo é possível perceber os dilemas na oferta de cursos e vagas que expõe algumas das disputas internas do IFRS.

As experiências do ensino médio integrado, neste instituto, apresentam traços que demonstram o potencial para a formação humana integral e que tenham base no do trabalho como princípio educativo são expostas no Capítulo VI. Destaco que tais experiências encontram obstáculos que devem ser transpostos para a efetivação do ensino médio integrado no IFRS.

Finalmente, nas conclusões do trabalho, faço uma síntese do que foi apresentado ao longo da tese, apontando as questões que respondem as indagações iniciais da pesquisa. Estou certo de que tais respostas não são definitivas. Por outro lado, elas sinalizam para a perspectiva do ensino médio integrado, enquanto componente das políticas de ensino médio no Brasil. Observo que uma nova realidade na educação brasileira, incluindo a etapa final da educação básica, será possível na medida em que ocorrerem outras mudanças sociais neste país. A construção de um ensino médio com base pautado na formação humana integral e no trabalho como princípio educativo está relacionada com mudanças profundas na sociedade.

CAPÍTULO I

1. Reflexões metodológicas

Neste Capítulo são expostos os fundamentos e os procedimentos metodológicos balizadores desta pesquisa. Para uma melhor compreensão do leitor, faço o esclarecimento de que os fundamentos metodológicos, mesmo que sirvam de base para todo o trabalho, estão vinculados de uma forma mais direta aos três primeiros capítulos, enquanto os procedimentos metodológicos podem ser mais bem visualizados nos dois últimos.

Assim, estruturei este capítulo em dois tópicos, um refletindo sobre os fundamentos e outro com foco nos procedimentos metodológicos. Pondero que ambos não podem ser percebidos de forma isolada, pois são inter-relacionados.

1.1 Fundamentos metodológicos da pesquisa

Ao destacar os fundamentos metodológicos desta tese, é importante ponderar que as estradas trilhadas ao longo da pesquisa estão relacionadas com as percepções políticas e sociais deste pesquisador. Desta forma, concordo com as reflexões que apontam a não existência de neutralidade nesse processo. Por trás das nossas opções teóricas e metodológicas estão as escolhas políticas e as concepções de mundo de quem estão propondo o estudo. (FRIGOTTO, 1988, p. 26).

Sendo assim, destaco que parto do pressuposto de que as experiências atuais de ensino médio integrado no IFRS, quando estabelecidas com foco no trabalho como princípio educativo e na formação humana integral, considerando as suas dificuldades e potencialidades, podem servir de referência para o ensino médio para as demais redes de educação profissional no Brasil.

Destaco, também, que não pretendo neste estudo meramente buscar a explicação da realidade, pois reconheço o trabalho de pesquisa como algo que intervém no real, com potencial de transformação do mesmo. Assim, ao aferir as experiências de ensino médio integrado no IFRS, expondo as suas dificuldades e pontos de inflexão, é com vistas à intervenção na realidade. Mesmo que a abordagem seja de uma realidade específica, o IFRS, um dos debates que fundamenta este estudo, como dito anteriormente, é a busca de caminhos para o ensino médio nas suas diferentes ofertas. Inclusive, pode contribuir para a construção de uma única forma de oferta do ensino médio no Brasil.

Logo, não busco apenas uma apreciação analítica descritiva, ou contemplativa, do que se está estudando. Ao contrário, busco um estudo que permita contribuir com a construção de um caminho (com base na formação humana integral e no trabalho como princípio educativo) para a última etapa da educação básica. Caminho este contrário ao da dualidade que separa a formação geral da formação profissional específica. Neste sentido, não pretendo naturalizar a dualidade que caracteriza a escola capitalista. Ao contrário, opto por uma perspectiva metodológica que analisa a dualidade como sendo composta por elementos históricos, sociais, de classe, que considera relações de gênero, e culturais. Portanto, tal dualidade é possível de ser enfrentada.

Assim, anuncio que fundamento a pesquisa no campo teórico e metodológico do materialismo-histórico e dialético, tendo como referência os pesquisadores que atuam no campo do Trabalho e Educação. Logo, a partir de tal opção, assumo alguns pressupostos que fundamentam este estudo.

Um destes pressupostos do materialismo histórico e dialético aponta o Trabalho como fundante do ser humano, indicando que através do *trabalho* o sujeito se constitui: *Modificando a realidade que o circula, modifica-se a si mesmo. Produz objetos e, paralelamente, altera a sua própria maneira de estar na realidade objetiva* (FRIGOTTO, 1988, p. 29).

O *trabalho*, conforme o trecho em destaque, é analisado como práxis formadora dos seres humanos, em suas perspectivas material e não material, que objetiva a criação das condições de existência e não apenas de mercadorias (KUENZER, 1988).

Saliento que o conceito de trabalho, que orienta meus estudos, está relacionado com a ideia de trabalho como princípio educativo – destacado no Capítulo IV – que fundamenta a concepção de ensino médio integrado a qual me associo.

Dessa forma, dentro da perspectiva do trabalho, e do trabalho como princípio educativo, o que nos torna essencialmente humanos é o fato de que não apenas interagimos com a natureza: nós somos capazes de pensar, planejar e antecipar o resultado de nossa intervenção. Nas palavras de Marx

Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. (MARX, 2004, p. 211-212)

Esta percepção que observa intervenção humana sobre a realidade, está conectada a outra que aponta o ser humano como produtor de sua trajetória histórica. A síntese histórica, construída ao longo do Capítulo II, evidenciou este potencial de intervenção e transformações dos seres humanos sobre a sua realidade histórica. Refletindo sobre o materialismo histórico e dialético Konder destaca que na perspectiva desta opção metodológica: *a história tem sido o processo de modificação nas condições de trabalho dos seres humanos. E, para fazer as mudanças que consideram necessárias, os seres humanos precisam pensar e agir historicamente* (KONDER, 2010, p. 39)

Além de evidenciar a capacidade de intervenção humana sobre a sociedade, a análise histórica permite, e exige, uma reflexão profunda sobre os diferentes condicionantes que se relacionam com a esta intervenção dos sujeitos na história.

Retomando Konder, ao destacar características do materialismo histórico e dialético ele aponta que *para Marx na história, era preciso ir às últimas consequências no exame dos condicionamentos dos sujeitos pelo objeto, mas ele também não abria mão da presença ativa do sujeito na transformação do objeto.* (KONDER, 2010, p. 37)

Konder amplia a sua argumentação destacando que no materialismo histórico as análises históricas precisam ultrapassar os limites de uma análise meramente descritiva, elas têm que ser profundas de forma a perceberem as mudanças da estrutura da sociedade.

Essa análise histórica que considera a ação humana como produtora da história constitui-se na *historicidade*. A partir de tal análise é possível perceber o presente relacionando complexamente com as questões do passado. Assim, ao analisar o ensino médio integrado no IFRS, trilho o caminho da análise que considera a *historicidade* da educação escolar no Brasil, bem como a *historicidade* desse instituto, respeitando as trajetórias históricas dos diferentes *campi* que lhe compõe.

Além de apontar o *trabalho* como fundante dos seres humanos e a *historicidade* como uma ferramenta para a análise da relação dos seres humanos com a realidade opta-se por outros conceitos o materialismo histórico como referência. Assim, para analisar a experiência do ensino médio integrado no IFRS, buscando elementos de formação humana integral, do trabalho como princípio educativo e consequente enfrentamento da dualidade, serão utilizadas algumas categorias desenvolvidas pela pesquisadora Acácia Kunzer (1988) e por Carlos Cury (1989) que devem enriquecer a análise. Além disso, considero importante a utilização de tais categorias, pois aprofundam os elementos que permitem a apreensão do real como algo dinâmico, em constante transformação e passível de ser transformado.

Neste sentido, destaco as categorias analíticas da *totalidade*, *contradição*, que são pertinentes nesse momento.

Quando aborda a categoria *totalidade*, Kuenzer pontua que:

...esta categoria implica na concepção da realidade como um todo, em processo dinâmico de estruturação e autocriação, onde os fatos podem ser racionalmente compreendidos a partir do lugar que ocupam na totalidade do próprio real e das relações que estabelece com os outros fatos e com o todo (Idem, *ibidem*).

Em concordância com esta autora, Cury considera que a totalidade é a categoria que possibilita a conexão e a articulação do real a outros processos. Ressalta a tensão

das contradições na relação todo-parte. Ainda, a totalidade reforça o real como uma construção histórica (Cury, 1989). Nesse sentido, pontua o autor

...a educação é uma totalidade de contrições atuais ou superadas, aberta a todas as relações em todas as esferas do real. A ação recíproca entre essas esferas do real mediam-se mutuamente através das relações de reprodução, relações sociais e relações político-pedagógicas (CURY, 1989, p. 67)

Entendo que a *totalidade*, ao mesmo tempo em que não anula as singularidades, permite que se percebam as experiências do espaço escolar dentro de um contexto maior. Pondero que me associo às ideias de Enguita, quando aponta o potencial da escola (e as propostas que disputam espaço dentro dela, como a do ensino médio integrado) no sentido da reprodução e ou da transformação. Tal característica da escola está relacionada com o contexto maior que lhe envolve. Logo, para perceber tal potencial é preciso ter uma abordagem que considere a totalidade. Neste sentido, destaco que:

Um dos debates mais insistentes e repetidos em torno da instituição escolar sempre foi a questão de evidenciar o seu papel “reprodutor” ou “transformador”, isto é, se contribui para a conservar a sociedade ou para mudá-la. Até certo ponto, era trivial, pois, por um lado, nenhuma sociedade poderia subsistir sem formar seus membros em certos valores, habilidades e etc., e por isso toda a educação é reprodutora, mas ao mesmo tempo, nenhuma sociedade atual seria, sem a escola, o mesmo que chegou a ser com ela, e, por isso, toda educação é transformadora. (ENGUITA, 2004, p. 13)

Mais adiante, o mesmo autor alerta que entre a polarização reproduzir, ou transformar, existem múltiplas possibilidades de escola. Para compreensão, da perspectiva reprodutora, ou transformadora da escola, ele coloca que a *chave não está na escola e sim na sociedade entorno dela* (ENGUITA, 2004, p. 14)

Ao pesquisar o potencial do ensino médio integrado no IFRS em colocar-se como uma referência – dentro do campo trabalho como princípio educativo e da formação humana integral – para ensino médio das demais redes públicas, destaco a categoria da *totalidade* como uma categoria de análise constante na caminhada da pesquisa. Entre outras questões, a totalidade evidencia que a concretude do ensino médio integrado no IFRS, e suas singularidades, está envolvido em um contexto social mais amplo (que vai além das questões escolares).

Em tal contexto social, destaco que, como consequência do capitalismo brasileiro, parte da juventude – que é o público do ensino médio – encontra-se em situação escolar “irregular”, pois 86% desses jovens estão na escola sendo que 50% matriculado no ensino médio. Este elemento da totalidade indica que o avanço do ensino médio integrado, incluindo os do IFRS, não depende unicamente dos sujeitos envolvidos com esta modalidade (MOURA 2013). A construção do ensino médio integrado envolve políticas que extrapolam os muros da escola.

Ainda, a categoria totalidade vai apontar para a perspectiva, que será destacada no Capítulo III, que verifica o ensino médio como um espaço de disputa com diferentes matizes, complexidade e intensidade. Disputas estas que envolvem proposta de ensino médio pública, ou privada; formação voltada para o mercado, ou para a cidadania; as finalidades do ensino médio, formar para o vestibular ou para a formação de mão de obra; integrado ou concomitante. Todos estes elementos estão presentes no IFRS Logo, a experiência do ensino médio integrado é a *síntese de múltiplas determinações* que compõe as políticas de educação, em especial as que têm foco no ensino médio.³

Observo que pelo fato de pesquisar um campo de estudo um tanto restrito (01 dos 38 institutos federais) realizo, constantemente, o diálogo do local com o geral, e vice-versa. Percebo que a realidade do ensino médio integrado no IFRS sintetiza a totalidade das experiências desta modalidade no Brasil.

³Marx em seu texto Introdução à Contribuição para a Crítica da Economia Política, destaca que *O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações e, por isso, é a unidade do diverso*. Ver: MARX, Introdução à Contribuição para a Crítica da Economia Política. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1859/contcriteconpoli/introducao.htm> (acesso em 02/07/2015)

Neste sentido, destaco a seguinte abordagem:

tanto mais se penetrar no específico, melhor apreenderá a totalidade, com sua teia de relações descortinando, assim, a concretude jamais plenamente dada(como se descascássemos a cebola e obtivéssemos o prêmio de observar– finalmente – o seu miolo), mas sempre em processo de concretização, móvel, parcial dinâmico e em permanente construção.(KUENZER, 1988, p. 64)

Por isso, analisando a experiência do IFRS no ensino médio integrado estou contribuindo para a análise da totalidade.

Outra categoria que é considerada nesta pesquisa é a da *contradição*, que compõe a *totalidade*. Sobre a contradição, Kuenzer pontua que:

a pesquisa deverá buscar captar a todo o momento o movimento de ligação e unidade resultante da relação dos contrários, que ao se opor dialeticamente, um incluindo-se e excluindo –se no/do outro, se destroem ou se superam ...assim a investigação deve buscar os pólos dialeticamente relacionados, buscando compreender onde se incluem/excluem, desaparecem ou originam uma nova realidade (KUENZER, 1988, p.65).

Sobre a categoria da contradição, Cury destaca que essa seria a base da metodologia dialética. Sintetiza, anuncia que a contradição age na realidade permitindo o seu movimento:

A contradição não é apenas entendida como categoria interpretativa no real, mas também como sendo ela própria existente no movimento do real, como motor interno do movimento, já que se refere ao curso de desenvolvimento da realidade. (CURY, 1989, p. 30)

A categoria *contradição* possibilita a análise da experiência do ensino médio integrado, que é contraditória à lógica capitalista de formação escolar, desde seus obstáculos até os seus potenciais para uma formação humana integral e o trabalho como princípio educativo.

Finalmente, quando opto por ter como fundamento o materialismo histórico e dialético, busco colocar a construção histórica do ensino médio no IFRS, como um processo de disputa, como dito anteriormente. Porém, penso que estas disputas extrapolam o campo da educação, inserindo-as em questões que implicam em projetos societários. Logo, estando dentro deste processo de disputa societária o ensino médio integrado no IFRS, considerando as suas particularidades, compõe uma totalidade composta de contradições, formados por sujeitos e classes que se relacionam socialmente. Logo, como dito anteriormente, uma realidade possível de ser transformada.

1.2 Procedimentos metodológicos de pesquisa

Antes de adentrar pelos caminhos percorridos pela pesquisa, é importante retomar algo destacado na introdução, o fato de que a minha trajetória pessoal e profissional está intimamente vinculada à temática, aos sujeitos e ao local onde se está analisando o ensino médio integrado.

Sou servidor docente do IFRS. Nesta instituição já atuei como professor de história no Campus Restinga, incluindo as turmas de ensino médio integrado (de 2010 até 2014), fui coordenador de extensão, no mesmo Campus (entre 2010 e 2013). Atualmente atuo como Diretor-Geral *pró tempore* de um Campus em implantação, deste instituto, no município de Alvorada-RS.⁴

Como destacado anteriormente, estes dados da minha trajetória pessoal são importantes, uma vez que eles têm influência direta sobre os diferentes momentos da

⁴ Vale reforçar que atuei como professor de História no ensino médio integrado do Campus Júlio de Castilhos do IFFarroupilha.

pesquisa, desde a escolha do tema até o acesso a algumas fontes. Eles apontam, inclusive, para as questões motivacionais, pessoais, que movimentam a pesquisa.

Por outro lado, por estar “dentro” desta instituição, foi possível ter facilidade ao acesso a alguns documentos e espaços (sou membro do Colégio de Dirigentes do IFRS, fiz parte do Comitê de Extensão IFRS e participei de reuniões Comitê de Ensino IFRS, entre outros) que contribuíram decisivamente na construção e reconstrução do caminho trilhado pelo pesquisador..

Diante disto uma das referências que auxiliou em minha “caminhada” é o autor Wrigth Mills (2009), que caracteriza a ação do pesquisador como um ofício. Segundo este autor, a tarefa de pesquisar estaria próxima de um trabalho artesanal em oficina, o que caracteriza o pesquisador como um artesão intelectual. Dessa forma, quem faz a pesquisa não separa a atividade do pesquisador dos afazeres da sua vida.

Observo que o caminho da minha pesquisa não é construído de forma linear, com a rigidez do início, meio e fim. O caminho é trilhar entrelaça-se com as minhas atividades executadas enquanto servidor do IFRS. Esta pesquisa é construída dentro de uma perspectiva muito próxima a de que Mills sublinha:

...os mais admiráveis pensadores da comunidade acadêmica em que decidi ingressar não separam seu trabalho de sua vidas. Parecem levá-los ambos a sério demais para admitir tal dissociação e querem usar uma coisa para o enriquecimento da outra. (MILLS, 2009, p.21)

Assim, nos últimos anos, as minhas tarefas enquanto servidor fundiram-se com as tarefas de pesquisador, o que implicou na realização de uma caminhada investigativa que não se pauta por procedimentos rígidos e tecnicista. Ao contrário, a caminhada foi construindo-se ao longo das atividades cotidianas de alguém que pesquisa, trabalha e vivencia o IFRS.

Ainda, a experiência de trazer as tarefas da pesquisa para dentro das tarefas profissionais, e vice-versa, fazendo que ambas, fundidas, adentrem a vida do pesquisador, são movimentos que proporcionam um repensar das minhas atuações como

servidor e como pesquisador. Logo, a caminhada constitui-se como um aprendizado para a vida do pesquisador em suas diferentes dimensões.

É importante mencionar que a minha prática como educador do IFRS pauta-se pela convicção de que o integrado tem potencial para a construção de um ensino médio com base na formação humana integral e no trabalho como princípio educativo. Logo, a escolha do objeto de pesquisa bem como os caminhos metodológicos construídos ao longo deste estudo, está relacionada com tal convicção

A pesquisa que realizei pode ser caracterizada como qualitativa (análise de documentos, visitas ao campo de pesquisa e entrevistas), mas com pinceladas quantitativas (ex.: organização de tabelas com o número de vagas ofertadas e matrículas na educação básica e superior). Embora a maior parte da análise tenha sido construída qualitativamente, pelo conteúdo das fontes que foi possível acessarem, em determinada passagem do trabalho, em especial no Capítulo V, utilizo análises quantitativas.

No referido Capítulo são quantificados dados do IFRS referentes às matrículas de estudantes (educação básica e educação superior neste instituto e nos *Campi*) e a oferta de cursos em 2014. Estas quantificações contribuem para pensar o “espaço” que o integrado ocupa diante a gama varia de oferta de educação profissional que são possíveis aos IFs.

Cabe destacar que o fato de ser servidor/pesquisador do IFRS possibilitou a minha presença no campo de pesquisa de forma constante, porém algumas visitas foram mais formais (com hora marcada, com conversa marcada com determinados servidores ou estudantes, e visita a determinados setores). Essas se distinguem das demais presenças no campo de pesquisa, porque a tarefa de pesquisador se sobrepunha a de servidor. Ressalta-se que sobrepor uma tarefa sobre a outra não significa a anulação de nenhuma delas, como vem se argumentando, ambas constantemente caminharam juntas ao longo dos últimos anos.

Neste sentido, cabe mencionar algumas destas visitas formais. Assim destaco a visita no Campus Feliz em evento aberto à comunidade, em que foram apresentados trabalhos dos estudantes (2013); visita ao Campus Farroupilha em um seminário de pesquisa (junho 2014); abertura de um evento para a comunidade no Campus Osório (março de 2014) e na Reitoria em um evento que integrava a exposição de trabalhos de alunos no âmbito do ensino da pesquisa e da extensão (setembro de 2014).

Ainda, sublinho que além das visitas formais, por esta condição peculiar de servidor/pesquisador atuando no Campus Restinga, este é o que teve a presença no campo com maior efetividade.

Nestes eventos de caráter institucional, mesmo que organizado por um determinado Campus, eles congregam as demais unidades. Assim, neles é possível ter um contato com a experiência no IFRS como um todo.

Nestas observações, realizaram-se diferentes “diálogos investigativos” com gestores, professores, estudantes e técnicos administrativos em educação. Considero todos estes sujeitos envolvidos com o ensino médio integrado no IFRS. Tais diálogos configuraram-se em conversas pautadas por questões da pesquisa, em que o pesquisador direciona o seu diálogo para os temas pertinentes à investigação.

Pondero que ao longo de todas as observações de campo, incluindo momento em que os “diálogos investigativos” foram estabelecidos, deixei claro que estava desenvolvendo um estudo sobre uma determinada temática e, invariavelmente, destacava alguns de seus pressupostos iniciais da pesquisa. Assim, ao longo da investigação atuei como *observador participante*, pois *a identidade do pesquisador e os objetivos dos estudos são revelados ao grupo pesquisado desde o início*. (LÜDKE, 2012, p.21).

Convém destacar que ao longo das observações no campo de pesquisa organizei um diário de campo. Em tal diário anotei as minhas reflexões suscitadas por tais observações. Inclusive os diálogos investigativos foram registrados neste diário. Com o transcorrer da pesquisa, passei a relacionar as anotações do diário de campo com as reflexões estabelecidas a partir das leituras que realizo sobre a temática estudada. Então, surgiu a necessidade de criar um arquivo de pesquisa onde relaciono dos dados coletados (não apenas nas observações do campo) com as leituras sobre a temática que estudo.⁵ Assim o diário de campo passou a compor o arquivo de pesquisa.

A partir deste arquivo surgiu a necessidade de realizar entrevistas. Neste sentido, realizei as mesmas com sujeitos de diferentes *campi* do IFRS. Foram 06 entrevistas semi estruturadas. O objetivo destas entrevistas é o de complementar e aprofundar

⁵ A referência para a construção do arquivo de pesquisa é Wright Mills que afirma “mantenha um diário. Muitos escritores criativos mantêm diários; a necessidade de reflexão sistemática em que o sociólogo se vê isso”. (Mills, 2009, p. 22).

algumas questões que surgiram ao longo das observações de campo e do arquivo da pesquisa.

Com o máximo de cuidado com a preservação da identidade dos entrevistados (as), optou-se por apresentar suas falas identificando-as com o cargo que cada um (a) ocupa em sua respectiva unidade. Ainda, foi coletada com os entrevistados um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Pondero que para as entrevistas construí um roteiro mínimo que partia das seguintes questões: como você **vê** o integrado no seu Campus(ou no IFRS, no caso da pedagoga da reitoria)? Quais as dificuldades encontradas para a efetivação do ensino médio integrado? Quais os potenciais do integrado? Quais as experiências do ensino médio integrado que consideras significativa e que gostaria de destacar? Especificamente para os estudantes foi perguntado: qual o grande legado do curso para a sua vida?

No desenrolar das entrevistas, algumas perguntas pontuais foram realizadas, de acordo com a fala do sujeito entrevistado.

Durante a análise das entrevistas, estas foram codificadas com a letra E, seguida de um número que indica a cronologia da pesquisa. Neste sentido, a primeira entrevista que foi realizada ficou E1, a segunda E2 e assim sucessivamente.

O quadro a seguir ilustra a função de cada depoente no seu Campus e como a codificação que será exposta na medida em que forem citadas as falas.

Quadro 1:

Cargo, Função e Campus de lotação dos (as) entrevistados(as):

Cargo	Função	Local
Pedagogo	Coordenadora GT Integrado	Reitoria
Professor (a)	Professor e ex-coordenador do ensino médio integrado	Caxias
Técnico- administrativos em educação	Técnicos em Assuntos Educacionais	Restinga

Técnico- administrativos em educação	Técnicos em Assuntos Educacionais	Restinga
Professora	Educação Física	Bento Gonçalves
Estudante	Ensino Médio Integrado em Informática para Internet	Restinga
Estudante	Ensino Médio Integrado em Informática para Internet	Restinga

*Elaboração própria

Destaco que a escolha dos (as) entrevistados (as) buscou contemplar diferentes cargos – docentes e técnico-administrativos em educação – que compõe o quadro de servidores do IFRS, além dos estudantes. Neste sentido, foram ouvidos os três segmentos que compõe a comunidade interna dos *campi* do IFRS. Assim, foram entrevistados 02 docentes, 02 técnico-administrativos e 02 discentes. A ordem cronológica da ocorrência de tais entrevistas foi sendo construída na medida em que iam surgindo os questionamentos pertinentes às vivências da pesquisa.

Para finalizar, sobre as entrevistas, é importante considerar que elas foram realizadas individualmente, exceto a E3 que ocorreu em um coletivo de 02 entrevistados. A E3 foi combinada com um desses servidores, no momento da realização da entrevista outro servidor, que também tinha contribuições sobre o ensino médio integrado, mostrando-se disposto, contribuiu com a sua fala junto com o seu colega.

Além dos registros das vivências do campo de pesquisa, as entrevistas, foi possível ter acesso a documentos públicos dispostos na página oficial do IFRS (Plano de Desenvolvimento Institucional, Plano de Desenvolvimento Pedagógico, Planos de Curso, 1º Guia da Cursos do IFRS e entre outros), e outros documentos que também são públicos, mas de circulação interna deste instituto (atas, memorandos, ofícios). Como dito anteriormente, o fato de ser um pesquisador/professor me dá a possibilidade de acesso a estes documentos de pouca circulação, como por exemplo, o levantamento do cenário das matrículas realizadas pela Pró Reitoria de Ensino do IFRS no 2014 que serve de análise no Capítulo V.

Estes documentos acessados, bem como os dados coletados nas observações, foram relacionados com os depoimentos de entrevistas com os sujeitos, servidores e estudantes, do IFRS. Assim, de forma triangular, relacionou-se documentos internos do IFRS, com as percepções das observações de campo, somados aos conteúdos das

entrevistas. Logo, esta variedade de fontes possibilitou que elas fossem analisadas complementarmente. Também pela variedade de documentos trabalhados, foi possível cruzar as informações destes.

Realizando a triangulação dos dados coletados nos documentos oficiais, observações (diálogos investigativos e diário de campo) e as entrevistas, foi possível organizar o material e buscar as respostas para as questões que surgiam ao longo da pesquisa, inclusive durante a própria análise. Vale destacar que durante a própria coleta do material foi possível analisar alguns dados. Isso evidencia que analisar não pode ser percebido como uma etapa distinta das demais da pesquisa.

Para finalizar, reafirmo a situação peculiar relacionada ao fato de ser servidor/pesquisador. Ao mesmo tempo em que tal condição me facilitou acesso a documentos (mesmo que estes sejam públicos, alguns desses não são de fácil acesso à população em geral) e fontes, colocou-me em diálogo constante com as minhas preferências e convicções pessoais.

CAPÍTULO II

2. Educação escolar e a formação profissional em perspectiva histórica

Pretendo, aqui, pontuar elementos históricos da educação escolar, em especial a brasileira, com foco no ensino médio e na educação profissional, destacando a dualidade estrutural pertinente nos diferentes momentos da educação brasileira. Alerta-se que neste espaço tem-se a intenção de elaborar uma síntese, recuperando os referidos elementos históricos. Logo, alguns aspectos serão priorizados em detrimento de outros para que a síntese tenha conexão com a totalidade do trabalho. Vale destacar que as questões vinculadas à história recente do EM e da educação profissional estarão presentes nos próximos Capítulos do trabalho, uma vez que a discussão histórica terá continuidade ao longo deste estudo.

A busca dos elementos históricos deve-se ao fato de que o tema deste estudo pretende ser colocado de forma processual. Em outras palavras, quer se ponderar que o estudo que vai focar o ensino médio integrado no IFRS como uma experiência concreta de educação escolar, que se insere em uma longa e extensa trajetória de construção de educação escolar no Brasil.

Diferentes análises históricas sobre o ensino médio e a educação profissional, ao abordarem a trajetória da educação escolar, ressaltam a dualidade que separa a escola acadêmica (com conhecimentos gerais) da escola técnica (de formação instrumental, no caso do capitalismo, voltada para o mercado de trabalho), como um dos elementos centrais nas suas análises. Penso que tal dualidade, que ganha nitidez no capitalismo, possui relações com as questões estruturais que configuram as diferentes sociedades. Ao longo deste estudo, trabalho com a hipótese de que o ensino médio integrado, que verifico a partir da experiência do IFRS, possui potencial para enfrentamento a este sistema dual.

Antes de aprofundar as questões referentes à história da educação escolar no Brasil, convém salientar que a possibilidade de escolarização, desde a Antiguidade mostrava-se dividida. Saviani aponta que desde as primeiras organizações sociais existiam elementos de separação dos espaços de educação. Nesse sentido, sublinha que *a partir do escravismo antigo, passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas*

de educação. Uma para a classe proprietária, educação dos homens livres e outra para a classe não proprietária, educação dos escravos e dos serviçais. (SAVIANI, 1994, p. 155)

Dessa forma, segundo o mesmo autor, a escola na Antiguidade seria o lugar do ócio, o espaço para as classes ociosas, que, por não ter no trabalho uma necessidade de sobrevivência, podiam dedicar-se a ocupar o espaço escolar de forma a ampliar seus conhecimentos. Por outro lado, o restante da população, a grande massa de trabalhadores, educava-se no próprio trabalho, não havendo, assim, a necessidade de escola a esses para a manutenção da estrutura social da época (SAVIANI, 1994).

O mesmo autor ressalta que na economia feudal, com outra configuração na divisão de classes sociais, os ociosos tinham de ocupar seu tempo com atividades consideradas nobres, vinculadas à guerra e à vida na aristocracia. Os espaços de educação, para essa parcela da população, davam-se em escolas paroquiais e escolas catedráticas.

As exigências da sociedade capitalista, em especial com o advento da Revolução Industrial, colocam novos elementos no processo produtivo que implicam em novas formas de trabalho. Esse novo ordenamento social precisava de espaços que instrumentalizassem o trabalhador para as tarefas da fábrica. A escola seria tal espaço. Assim, a educação escolar passa ser a forma principal de educação. (SAVIANI, 2003). Pondera-se que o referido autor aponta que, ao mesmo tempo em que a indústria exigia uma nova escola, o capitalismo – por ser fundamentado no **direito** positivo, que implica na noção de liberdade, base da ideologia liberal – passa a exigir a generalização do domínio da leitura e da escrita. Ainda, o trabalho fabril exigia conhecimentos mínimos no campo da escrita, para que o trabalhador pudesse ler e interpretar minimamente as instruções que orientavam o funcionamento da máquina.

Seguindo na mesma linha argumentativa, baseando-se nos seus estudos sobre as concepções burguesas de escola após a Revolução Industrial, Celso Ferreti destaca que o pensador Adam Smith via na educação básica, da classe trabalhadora, como elemento básico para a acumulação capitalista. O saber escolar seria um meio de produção (FERRETI, 2009). Assim, o capital deveria controlar o que se ensina e para quem se ensina na escola. A educação ofertada para os trabalhadores na escola deveria ser funcional. Outros teóricos vinculados ao liberalismo também viam na educação escolar um elemento necessário ao capital. No entanto tal educação deveria ter seus limites,

porque *ultrapassando esse limite a educação poderia voltar-se contra os interesses do capital, pois o saber adquirido converteria os trabalhadores em proprietário de um dos meios de produção (saber científico)*. (FERRETI, 2009, p.108)

Penso que existe um ponto de tensão no capitalismo. Para o bom andamento do capital é necessário escola para os trabalhadores, mas não qualquer escola. Uma escola que lhes instrumentalizem e os adaptem ao trabalho fabril. Dessa forma, a divisão entre escola de formação profissional (destinada aos trabalhadores, instrumentalizando-lhes para atuar em tarefas específicas) e uma escola de formação geral (destinada à classe dominante, para dar continuidade a sua trajetória escolar no nível superior) cristaliza-se no capitalismo.

2.1. Seguindo os passos da educação escolar brasileira e observando seu elemento dual

Nesse estudo as análises sobre a *dualidade* são elaboradas dentro da perspectiva da totalidade, buscando destacar os diferentes elementos que lhe compõe. Entende-se que a *dualidade* corresponde a um projeto de sociedade. Dessa forma, possui uma perspectiva de escola e “carrega” uma concepção de ser humano e de formação profissional. Além disso, reconhece-se que o caráter dual da educação escolar possui raízes na divisão social do trabalho e que ela se estabelece a partir de elementos históricos, culturais e que, ainda, engloba as diferentes divisões (de gênero, étnica e outras) que compõe o corpo social. Esses elementos, formadores da dualidade, impõem-lhe ritmos e intensidades distintas em que ela se materializa. (FRIGOTTO, 2010).

Pondero que desde o período colonial brasileiro a educação profissional era destinada ao ensinamento aos escravos e seus descendentes, bem como aos índios e seus descendentes. Os ofícios focados por essa educação eram vinculados ao trabalho que necessitava da força braçal e atividade manual, como exemplo os ofícios de ferreiro, pedreiro e carpinteiro. Nesse cenário, estabelecia-se uma separação entre o trabalho manual, fundamentalmente o braçal, e o intelectual, sendo que o primeiro era considerado inferior ao segundo. Ainda, desde o período do colonial o aprendizado do trabalho dava-se numa relação entre ajudante e aprendiz em torno das técnicas do trabalho. Os artesanatos eram controlados pelas corporações de ofício. Dessa forma, na

Colônia, o aprendizado do ofício não tomou a forma, efetivamente, escolar (CUNHA 2000).

A não existência de um sistema escolar que tivesse foco na aprendizagem de um ofício não significa a inexistência de projeto de educação escolar, antes do século XIX. Analisando esse contexto histórico, Dante Moura aponta que:

No âmbito escolar, o que existia até então era a educação propedêutica para as elites, voltada para a formação dos futuros dirigentes. Assim sendo, a educação cumpria a função de contribuir para a reprodução das classes sociais, já que aos filhos das elites estava assegurada essa escola e aos demais era negado o acesso (MOURA, 2010, p. 61).

O fato de existir um projeto escolar para as elites e a inexistência de um projeto para os demais, durante o período colonial, aponta que a dualidade, de acordo com as suas múltiplas determinações, estava na gênese da concepção de escola brasileira. A sua oferta não era universal. Apenas uns poderiam usufruir de escola. Certamente essa realidade escolar fazia parte do projeto de sociedade da elite da época: para os seus filhos existia um projeto, enquanto que para os demais a escola era considerada desnecessária.

No século XIX, de acordo com as necessidades impostas pelas dinâmicas sociais, concretizaram-se iniciativas de uma educação profissional. Em 1816, cria-se a Escola de Belas Artes, pretendendo instrumentalizar os estudantes para a ciência e o desenho (que era necessário para as oficinas mecânicas). Ainda, existiu a construção de dez Casas de Educandos Artífices, chamados de Asilo de Infância dos Meninos Desvalidos da Sorte, que ensinavam as primeiras letras e encaminhava seu público para oficinas públicas e particulares, com vista ao aprendizado de um ofício. Essas iniciativas possuíam um forte teor assistencialista, que marcaria a educação profissional nesse contexto (MANFREDI, 2003).

Verifico relações entre tal percepção assistencialista com a dualidade, pois o mesmo indica que a aprendizagem de um ofício deveria ser direcionada para um

determinado público, “os desvalidos da sorte”. Ainda, deixa o indicativo que para esses, tal aprendizado era a única possibilidade de educação escolar.

Após a separação do Brasil de Portugal (1822) existe um contexto de características federalistas que permitia relativa autonomia das províncias diante o poder central. De acordo com a legislação vigente, cabia às províncias regulamentar o ensino primário e médio, enquanto ao poder central cabia a regulamentação do ensino primário e secundário no município da corte o ensino superior no restante do território nacional. Destaca-se que na prática, todo o ensino secundário era regulamentado pelo poder central. Ainda, saliento que neste contexto é aletrado o modelo do ensino secundário no país, até então fragmentado em aulas avulsas, a moda das aulas régias do tempo da colônia. O aparecimento dos Liceus provinciais a partir de 1835 e a criação do Colégio Pedro II na Corte, em 1837, representam no campo do ensino público os primeiros esforços no sentido de imprimir organicidade a esse ramo. (Brasil 2013)

Após a proclamação da República, e a constituição que lhe seguiu (1891), continua-se a designar para os Estados organização do ensino em geral, enquanto ao governo federal cabia a criação de instituições e ensino secundário e superior. Na prática os estados organizavam o ensino primário, enquanto o governo central organizava o secundário e o superior. Configurava-se, assim, um modelo de dualidade com uma oferta distinta entre os Estados e o Poder central.

Vale destacar que os caminhos escolares eram distintos para as diferentes classes sociais. Algumas escolas primárias, ofertadas para os setores populares, focavam a formação para uma profissionalização específica, não preparavam para a continuidade dos estudos. Enquanto isso outras escolas primárias, que atendiam os setores abastados da sociedade, habilitavam o estudante para cursar o ensino secundário e, posteriormente, um cursar o ensino superior.

Ressalto que na segunda metade do Século XIX, no contexto do fim da escravidão e da aceleração da imigração, constituem-se elementos que criam um novo cenário nas relações de trabalho no nosso país. A mão de obra livre, necessária ao incipiente trabalho urbano e industrial, logo precisava ser regularizada. Por outro lado, de acordo com Cunha (2000), no mesmo cenário, o Brasil vivenciava um aumento da produção manufatureira, algo que se potencializa com a industrialização do início do século XX. A partir dessa indústria, os operários organizavam-se em sindicatos (ideologicamente vinculados ao anarco-sindicalismo), construindo greves como

instrumento de luta dos trabalhadores. Assim, a escola que proporcionava educação profissional destinada aos pobres era percebida pelas classes dominantes como formadora de mão de obra e como instrumento para resolver as questões sociais.

Adentrando o Século XX, especificamente em 1906, o então Presidente do Estado do Rio de Janeiro (RJ), Nilo Peçanha, através do Decreto nº 787 de 11 de setembro cria 05 (cinco) escolas profissionais, sendo 03 (três) para o ensino manufatureiro e 02 (duas) para o ensino agrícola. Em 1909, o mesmo Nilo Peçanha, agora Presidente da República do Brasil, com o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro cria em todas as capitais dos estados do Brasil, exceto Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, uma escola de Aprendizes e Artífices. Essas escolas tinham legislação e normas próprias que as distinguiam das demais escolas profissionais particulares mantidas por congregações. Assim, percebe-se que essas ações do Estado, no início do século XX, foram importantes na institucionalização da dualidade, uma vez que se montava uma estrutura escolar destinada aos setores pobres da sociedade, com a finalidade de que os mesmos, com o preparo técnico, pudessem vencer as dificuldades impostas pela sua condição social.

Cabe o destaque de que no contexto em questão foram criadas algumas oficinas de modelo escolar, em instituições carentes de mão de obra especializada, como os ferroviários e as forças armadas, que pretendiam ofertar formação profissional no próprio local de trabalho. Tais oficinas enfatizam que as questões do trabalho, no início de Século XX, estavam em peculiar dinâmica e transformação (MOURA, 2010).

Esse novo contexto de formação profissional apontou para um caminho que não possuía a centralidade nas questões de características assistencialistas. Ao contrário, a centralidade era formação de mão de obra.

Neste cenário, algumas alterações na legislação vigente tiveram implicações no ensino secundário. Entre 1911 e 1915 organizaram-se exames de admissão para se ter acesso ao ensino superior. Em 1915 passa a se chamar de vestibular. Além de ter que passar no vestibular, para acesso ao ensino superior deveria, se ter a comprovação de aprovação nas matérias do curso ginasial, realizada no Don Pedro II ou nas escolas a ele equiparados e regulamentadas pelo Conselho Superior de Ensino. (Brasil, 2013)

Na década de 30, do século XX, torna-se evidente a transição de um país capitalista agrário exportador, para um modelo capitalista urbano e industrial. Tal

transição não se colocou de forma linear e homogênea. Ao contrário, ela apresentou uma trajetória sinuosa e tensa que influenciou nos projetos de escola e educação profissional, pertinentes no período.

A Revolução de 30 disparou um ritmo acelerado aos focos do nascente capitalismo urbano industrial (CARVALHO, 2010). O Estado colocou-se como agente importante na construção desse modo de produção. Além de investir pesadamente em infraestrutura para a formação de um parque industrial, também era propositor de uma concepção de educação escolar que favorecia aos grupos industriais emergentes no momento. Ao encaminhar sua política de educação profissional, o Estado buscava a formação de trabalhadores qualificados, pois o novo mercado de trabalho exigia mão de obra obediente e disciplinado para adequar-se a tal cenário de mudança.

O Primeiro-Ministro da Educação e Saúde de Vargas, Francisco Campos, instituiu uma série de intervenções na educação que afetaram as diversas formas de ensino pós primário no país. Para manter o perfil elitista do ensino secundário, reforçou os exames de admissão (instituídos em 1925) para se ter acesso a esta etapa da escolarização. Ainda, o conjunto de intervenções no ensino secundário, além de manter o seu perfil excludente, criou uma série de barreiras entre as suas diferentes ofertas.

Destaca-se que entre os pós primários, apenas os que cursavam o secundário preparavam para o exame vestibular. Os estudantes das escolas pós primário de perfil profissional (comércio, indústria, magistério) tinham uma formação que não visava ao exame que dava acesso ao ensino superior. Logo, existia uma proposta de escola aos que tinham pretensão aos cursos superiores e outra para os que se encaminhavam para uma formação técnica (rural e profissional). Acabando o primário, a possibilidade de seguir a trajetória escolar não era única. A cisão se estabelecia entre o curso ginásial (único que habilitava para o superior) o curso normal e os cursos técnicos. Dessa forma: *o curso normal, o técnico comercial, o básico agrícola e o complementar tinham caráter terminal e eram voltados para as necessidades imediatas dos setores produtivos* (MOURA, 2010. p. 63). A dualidade estava evidente no pós primário.

Destaco, ainda, o caráter centralizador do Estado no tocante às questões do ensino secundário, pois todos os programas e métodos desta etapa escolar teriam suas origens no Ministério da Educação e seriam submetidos às revisões a cada três anos. Por outro lado, mesmo tendo um perfil centralizador, o governo federal tinha dificuldade de regular a expansão da oferta de ensino médio privado que crescia de forma expressiva,

tentando atender os anseios da classe média urbana. *Um levantamento realizado pela Divisão do Ensino Secundário em 1939 mostrava que dos 629 estabelecimentos existentes em todo o país, 530 eram particulares* (BRASIL, 2013. p.15)

A constituição de 1934 ratificou algumas tendências de ações para o ensino secundário que vinham tomando volume, desde 1930. Assim, tinha-se número limitado de oferta pública de ensino secundário. Forte intervenção da União nesta etapa de ensino e homogeneização curricular entre outros elementos

A partir do golpe de 1937, as Escolas de Aprendizes e Artífices, bem como a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, passam a ser Liceus Profissionais, com a Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937. Esse gesto aponta que o Estado brasileiro tomava para si a tarefa de erradicar e controlar o ensino do ofício em todo o país. Cabe destacar que, devido uma série de fatores, incluindo a condição social dos alunos que as escolas atendiam, essa nova configuração da educação profissional não atingiu aos anseios do capitalismo industrial nascente. Os números de evasão, por exemplo, eram expressivos. (AZEVEDO, SHIROMA E COAN, 2012)

Verifica-se que ao propor uma concepção de educação separada demonstra-se que a dualidade era funcional ao contexto de transição. Em outras palavras, era produto e (re)produtora desta realidade. A dualidade expressava o modelo escolar necessário ao capitalismo que se concretizava em meio à transição do modelo agroexportador para urbano industrial. Dessa forma, acelera-se, também, algo que já destacado, sobre as primeiras décadas do século XX: a percepção assistencialista deixa de ser o foco da proposta da escola profissional, passando a ser prioridade a formação de mão de obra que contribuísse ao contexto de transformação do capitalismo agrário exportador para o capitalismo urbano industrial.

Destaco que nesse contexto o Estado colocava-se como regulador, de um mercado de trabalho em transformação. Assim, a consolidação das leis trabalhistas que regulamentavam o trabalho urbano industrial, a relação com os sindicatos e as posturas do Estado diante da educação escolar e da formação profissional, inserem-se em um mesmo movimento, que, em síntese, buscava regular e normatizar o mercado de trabalho. Assim o Estado pretendia evitar que as mudanças do contexto “escapassem do seu controle”. Logo, a *dualidade* colocada naquele momento indica que a educação escolar exercia a tarefa, também, de instrumentalizar e disciplinar os filhos dos trabalhadores para o trabalho, que, como foi “dito”, estavam vivenciando profundas

transformações. (CARVALHO, 2010). Dessa forma, aponta-se que a política de educação profissional da época, e seu caráter dual, não são considerados meros produtos das transformações que acontecem nesse contexto, e, sim, sujeitos produtores dessa realidade de mudança.

Por outro lado, sublinho que o projeto de escola, marcado pela dualidade, não foi implementado distante de contexto de disputas. Outras temáticas, como a democratização da escola, eram colocadas dentro de um movimento de intelectuais que problematizavam a escola brasileira e expressavam suas ideias no Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932. Sinalizavam, nesse manifesto, para a necessidade de uma formação escolar que priorizasse a cultura geral com possibilidade de especialização. Não defendiam uma escola tão pragmaticamente voltada ao mercado de trabalho, como apontavam as propostas de formação profissional da época. Assim, mesmo que não propusessem o rompimento da dualidade, o referido Manifesto aponta elementos e propostas diferentes do modelo hegemônico na época. (MOURA 2010).

Na década de 40, do século XX, momento em que o foco urbano industrial estabelecia-se plenamente, são promulgados Decretos que pretendiam normatizar a escola de formação profissional, para que a mesma estivesse de acordo com o modelo, e as necessidades da indústria brasileira da época. Pondera-se que a nossa indústria, que crescera durante a II Guerra Mundial, possuía características específicas, uma dessas era a dependência tecnológica. Assim, as transformações no mercado de trabalho colocavam algumas situações objetivas, vinculadas ao trabalho e à educação escolar. O conjunto de Decretos, referidos, ficaram conhecidos como Leis Orgânicas da Educação Nacional, ou reforma Capanema (nome faz referência ao Ministro da Educação da época).

Entre os Decreto implementados nesse cenário, destaca-se o Decreto nº 4.244/42, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Secundário; o Decreto nº 4.073/42 referente à Lei Orgânica do Ensino Industrial, que colocava um elemento novo a educação profissional, pois situava a mesma dentro do grau médio da escola, ficando o ensino primário com o ensino geral; o Decreto nº 6.141/43 contemplava a Lei Orgânica do Ensino Comercial e o Decreto nº 9.613/46 que trata da Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Esse conjunto de Decretos, citados, que não representam a totalidade das Leis Orgânicas, indica que se tenta atender aos diferentes segmentos da economia brasileira (agricultura, indústria e comércio), que ditavam o ritmo do capitalismo no Brasil.

(MANFREDI, 2002). A grande inovação das Leis Orgânicas foi a vinculação da educação profissional com ensino de grau médio. Por outro lado, o ensino primário ficou com a formação, exclusivamente, geral.

Ao mesmo tempo em que evidenciava a importância da educação profissional nesse contexto, o referido conjunto de leis não rompia com a *dualidade*. Ao contrário, o modelo dual toma novas formas e outros contornos. O acesso ao ensino superior não era impedido aos que construíram sua trajetória na escola profissional, porém os critérios utilizados para selecionar os que pretendiam ingressar na escola superior exigiam o conhecimento dos conteúdos da escola acadêmica. Assim, os concluintes dos cursos técnicos poderiam rumar para o ensino superior, desde que se submetessem a exames de adaptação. Ressalta-se que os conteúdos desses exames eram os desenvolvidos na trajetória propedêutica da educação escolar.

Pondero que, a partir da Reforma Capanema, a trajetória escolar foi dividida em duas etapas: primária e secundária (Ginásio e Colegial). Existiam percursos distintos, na etapa secundária, após o ginásio. Um desses era a formação profissional (normal, técnico industrial, técnico comercial e o técnico agrícola). A outra vertente era o colegial (científico e clássico) que habilitava para o ensino superior. (MANFREDI, 2002.)

Outro componente da educação escolar profissional, vinculada à década de 40 do século XX, foi a criação do Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Decreto-lei nº 4.048/42. Logo adiante criou-se o Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946, que nas décadas seguintes seria referência para a estruturação do sistema “S”. Pondera-se que esse sistema era vinculado ao Ministério do Trabalho e não ao Ministério da Educação.

Os setores dominantes do nascente capitalismo urbano industrial brasileiro pretendiam um trabalhador que “colaborasse” com esse contexto socioeconômico. Pelas características do SENAI, (autonomia na gestão e utilização de recursos públicos) os industriais tiveram a oportunidade de gerir e manter sob seu controle a concepção pedagógica de educação profissional que eles efetivavam. Moldava seus programas e suas propostas de escola, de acordo com as suas necessidades no trabalho. Esses elementos colocarão uma característica marcante na formação profissional no referido contexto, pois ela estava atrelada e controlada pelas necessidades dos setores

produtivos. A dualidade é reafirmada, e ganha uma nova perspectiva, pois parte do segmento profissional da estrutura dual passa ser controlada pelos setores privados.

Considera-se que a metodologia de ensino efetivado pelo SENAI tentava reproduzir a realidade das indústrias. Assim, dentro da formação profissional, trabalhavam-se elementos de disciplina e responsabilidades como componentes intrínsecos à produção industrial. Claramente, a concepção de educação profissional era pautada pelo princípio de formação de mão de obra qualificada para o mercado. Assim, a proposta de formação profissional desse sistema carregava uma concepção de mundo de sociedade e de ser humano, sendo que esse deveria ser obediente e que assimilasse rapidamente a rotina do trabalho industrial.

Seguindo a análise sobre as reformas de 40 do século XX, cabe destacar que grande parte das escolas passou a utilizar provas como mecanismo de seleção para os que pretendiam ingressar nas mesmas. Com esse instrumento, sinalizam-se as condições para acessar a educação profissional pontuava que não bastava ser “desvalido da sorte”, como no século XIX, agora precisava ter “aptidão”. Ou seja, tinha que ter o perfil de trabalhador que o mercado necessitava. (AZEVEDO, SHIROMA E COAN, 2012).

Importante ponderar que, ao direcionar as concepções de educação profissional através do SENAI, os empresários ganharam um forte instrumental de intervenção na sociedade e nas relações de trabalho. Inegavelmente, ter um instrumento de educação escolar profissional, como os donos das indústrias tinham a partir do SENAI, era estratégico na disputa pela hegemonia do mundo capitalista industrial. Disputa essa que envolvia vários segmentos dominantes, inclusive com as velhas oligarquias que, mesmo perdendo fôlego e espaço diante a nova realidade, continuavam atuantes (MANFREDI, 2002). Mesmo forte e regulador, como estratégia política, o Estado permitia que espaços de educação fossem protagonizados por “sistemas” não estatais.

Dessa forma, reafirma-se que a dualidade se configurava como produtora e produto desse processo. Ao mesmo tempo em que o projeto dual de escola era parte de um projeto societário maior, a concretização de um modelo dual representou a reprodução e vigência de um projeto que possibilitou a construção do capitalismo urbano industrial, que se estabelecia em um país de trajetória escravista, colonizado e de uma elite de subalterna no sistema capitalista internacional. Certamente a *dualidade* brasileira carrega e constrói elementos da nossa história.

Sublinho que a partir da segunda metade do século XX, aos poucos, a legislação começa a permitir que um estudante que curse um secundário profissional se transferisse para o curso secundário. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 considera equivalentes os cursos técnicos aos secundários no que se refere ao ingresso ao ensino superior.

Na segunda metade do século XX, a referida *dualidade* ganha novos elementos e contornos. A partir dos anos 60, estendendo-se até os anos 70, entra com força no Brasil a Teoria do Capital Humano, que via na educação escolar um caminho para inserção do país ao centro do sistema capitalista. Dessa forma, a educação escolar passa ter um valor econômico, tornando-se um bem de produção. Investimento em educação, segundo tal teoria, representava a possibilidade de desenvolver o país dentro dos padrões do capitalismo (QUERUBIM, 2008).

Para exemplificar que a trajetória histórica da educação escolar no Brasil desenvolve-se de forma não linear e com iniciativas que se afastam da dualidade, cabe mencionar a experiência dos Ginásios Vocacionais (década de 60). De acordo com Mascellani, o projeto dos Vocacionais, ao longo a sua trajetória, chegou a se orientar pela lógica de que a escola deveria ser para a classe trabalhadora, assim como para os demais cidadãos, o espaço para apropriar-se do saber socialmente construído. A mesma autora destaca que se partia da busca por uma formação abrangente, que proporcionasse um leque de possibilidades em que os jovens seriam levados a fazer opções, descobrindo-se e localizando-se no mundo (MASCELLANI 1999).

Uma das referências dos Ginásios Vocacionais foram as Classes Experimentais, construídas no Estado de São Paulo. Como o próprio nome anuncia, essas eram classes de experiências que possuíam iniciativas pedagógicas diferentes. Algumas delas pautavam-se pela pedagogia da Escola Nova, enquanto outras buscavam a construção de um currículo integrado, atrelando formação geral e formação profissional e proporcionando uma formação abrangente aos que cursavam essas classes. Com base nessas experiências, em 1962, fora formado em São Paulo o Serviço de Ensino Vocacional que levaria, de forma centralizada, as propostas pedagógicas das unidades dos Ginásios Vocacionais implantados na capital do Estado de São Paulo, bem como em algumas cidades do interior. Os Ginásios foram implantados, em um primeiro momento, nas cidades de Rio Claro, Americana e Batatais. Legalmente, esses Ginásios estavam vinculados à rede de ensino profissional de nível secundário (equivalente ao

Ensino Médio) do Estado de São Paulo. Isso não impediu a construção de uma proposta que considerasse a cultura geral e que caminhasse para uma formação que fosse além da instrumentalização para execução de tarefas. Por isso, Macellani, discutindo o conceito de vocacional, aponta que o sentido dessa experiência era proporcionar “*uma formação mais ampla*” (MASCELLANI, 1999, p. 102).

Cabe destacar que existiram experiências noturnas de Ginásios Vocacionais que tinha como públicos alunos trabalhadores. Diante dessa peculiaridade, Mascellani aponta que:

...desde o início dos trabalhos afastou-se a ideia de que o currículo dos Ginásios Vocacionais noturnos seria um somatório de estudo e trabalho. Estes deveriam integrar-se naturalmente pelo processo educativo, uma vez que entre os alunos verificou-se que ao menor tempo de escolarização aliava-se uma qualidade mais sólida de experiência, porque relacionada com a vida e também de trabalho de cada um. (MASCELLANI, 1999, p.136)

No trecho citado, reafirma-se que essa experiência dos Vocacionais pretendia afastar-se da lógica da *dualidade*. Sua pretensão era uma formação que se construísse integrando trabalho e estudo. Essa integração abriria caminhos para uma formação integral. Outro pesquisador, (CHIOZZINI 2010), aponta que nos Ginásios Vocacionais, a tentativa de aliar o trabalho intelectual ao trabalho manual, era verificada em vivências concretas estabelecidas no dia-a-dia. Assim, “*Os professores atuavam na limpeza e na conservação da escola, algo que contribuiu para um repensar na hierarquia entre o trabalho manual e intelectual*” (CHIOZZINI, 2010, p. 158).

O mesmo autor, em sua pesquisa, procura evidenciar contradições e disputas, expressas em crises (1963 e 1968) que os Vocacionais vivenciaram. Assim, sublinha que: “*Os Vocacionais foram uma experiência influenciada por diferentes matrizes teóricas e que herdou conflitos resultantes da conjuntura política da década de 60, marcada pela pressão por mudanças na educação e pela efervescência dos movimentos sociais.*” (CHIOZZINI, 2010, p.11). Nesse sentido, pontua que os vários sujeitos históricos envolvidos em sua criação buscavam, genericamente, romper com a *dualidade* estrutural que caracteriza a formação escolar no Brasil. No entanto, ao longo

da caminhada e desenvolvimento das escolas, surgiram diferentes entendimentos de como efetivamente isso poderia ser atingido.

Os Ginásios Vocacionais foram encerrados em 1969, pela mão da Ditadura Civil-Militar. Esse regime, após Ato Institucional nº 5 de dezembro de 1968, retoma a agressividade frente a qualquer possibilidade, ou modelo de sociedade contrário ao que essa ditadura defendia. As vivências dos Vocacionais foram colocadas em destaque nesse momento, para enfatizar que na trajetória da educação escolar brasileira, existiram experiências históricas que se concretizaram a partir de uma lógica que não a da *dualidade* estrutural característica do projeto de escola burguês⁶.

Em 1964, um golpe Civil-Militar, encabeçado por um conjunto de forças heterogêneas – composta pelos setores médios, parte da igreja católica, burguesia nacional, capital internacional e outros que se aglutinavam ao redor da concepção anticomunista – desenha um novo cenário político no Brasil que implicará em “novos” projetos de escola (REIS, 2000).

As concepções pedagógicas da década de 70, do século XX, em plena Ditadura Civil-Militar, são classificadas por Saviani (2005) como técnicas reprodutivistas. Seria uma releitura da Teoria do Capital Humano que colocaria a educação funcionalmente ligada ao capital. O modelo pedagógico esteve sob orientação do modelo econômico construído a partir da associação dependente dos EUA, materializado nos Acordos MEC (Ministério da Educação e Cultura) e o USAID (*United States Aid International Development*).

Em tal cenário as empresas estrangeiras tinham facilidades para entrar no país. Fato que contribuiu para que o modelo organizacional das mesmas se tornasse referência para algumas propostas pedagógicas brasileiras. Sob o embalo de tais concepções, são implementadas mudanças profundas na educação básica do Brasil através da Lei nº 5.692/71. Essa pretendia enquadrar como profissional todo o ensino de

⁶Pondera-se que antes dos Vocacionais, outros projetos de escola concretizaram-se dentro de uma lógica oposta à da dualidade. Os sindicalistas, vinculados ao Anarquismo, na década de 20, do século XX criaram escolas, no Brasil, que priorizavam a formação integral. As educações nesses espaços privilegiavam aspectos culturais, educativos e libertários. Possuíam um projeto classista, voltado para emancipação política e cultural da classe operária (MANFREDI 2003)

nível médio do país. Um “novo” paradigma se estabelece: formar técnicos sob o regime da urgência. Assim, a formação profissional era percebida como algo funcional ao capitalismo e ao projeto do governo autoritário que pretendia legitimar-se diante de um projeto econômico que se pautava pelo endividamento externo e que propagandeava um suposto crescimento, via “milagre-econômico” que demandava de técnicos qualificados. Além de atender a tal demanda, buscava-se frear as exigências de mais vagas nas universidades, que surgiam em um contexto de crescimento das cidades e urbanização acelerada. Em tal cenário crescia a exigência de maior grau de escolaridade, como pressuposto para inserção no mercado de trabalho. (FRIGOTTO, 2010).

A Lei nº 5.692/71 aparentemente opunha-se à *dualidade* estrutural que marcara os projetos de escola no Brasil, até então. No entanto, por pressão dos setores médios, que viam no ensino secundário uma forma de preparação para o vestibular, acrescidas pelas posturas das escolas privadas que desde o início rejeitaram a profissionalização e somadas à falta de investimento, principalmente nas escolas estaduais, em estrutura – como laboratórios e recursos didáticos – para efetiva profissionalização, a referida Lei fracassou em seus propósitos.

Cabe mencionar que, em virtude da diferença de investimentos, criou-se uma grande distância entre as redes públicas Federais e as Estaduais. Sob a égide da Lei nº 5.692/71, houve um fortalecimento das Escolas Técnicas Federais e das Escolas Agrotécnicas Federais, que consolidaram sua atuação não só no campo da indústria, mas também no da agricultura. Algumas redes estaduais, como a de São Paulo, fortaleceram-se, ao criar mecanismos de seleção para o acesso ao ensino secundário e por conseguirem encaminhar políticas públicas que permitiam uma melhor remuneração dos professores. Infelizmente, São Paulo era exceção, pois a maior parte das redes estaduais, além de trabalharem com precários recursos, pautaram-se pela proposta pedagógica de diminuição dos espaços para as disciplinas gerais, para alocar a formação profissional. Assim, essas escolas proporcionaram um empobrecimento do seu currículo (MOURA, 2010). Nesse sentido, fortaleceu-se a rede privada de nível médio que não se curvou diante a proposta de profissionalização.

O abandono da Lei nº 5.692/71 deu-se paulatinamente. Aos poucos, os currículos dentro das escolas foram sendo flexibilizados. O Parecer nº 76/75 do Conselho Federal de Educação abriu a possibilidade para que o curso de nível médio não, obrigatoriamente, levasse a uma profissionalização. Logo em seguida, a Lei nº

7.044/82 extinguiu a obrigatoriedade da profissionalização para a educação escolar de nível médio. Cabe destacar que nesse momento a formação profissional passa a ser considerada educação profissional, algo que em um primeiro momento parece elevar a sua condição, mas que de fato estava consagrando o seu empobrecimento, ao separá-la organicamente da escola fundamental e média regular, recriando o dualismo estrutural (CATTANI, RIBEIRO, 2010).

Após a Ditadura Civil-Militar (1985), a década de 80 adentra sob a luta pelas *Diretas Já*, há a perspectiva de uma nova Constituição Federal e de uma outra LDB. Nesse cenário, alguns embates no campo das concepções de educação escolar tornam-se nítidos. Segmentos da sociedade civil organizada defendiam a educação pública, laica e gratuita na nova constituição. Outros defendiam a escola privada, como modelo ideal, com a formação profissional voltada para a lógica do mercado.

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos, os projetos progressistas pontuavam:

Em relação à educação básica, defendia-se um tratamento unitário que abrangesse desde a educação infantil até o ensino médio. O debate travado pela comunidade educacional, especialmente entre aqueles que investigavam a relação entre trabalho e educação, afirmava a necessária vinculação da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo. (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2010. p. 35).

Argumentavam os progressistas, para o ideário da politecnia⁷ de forma a romper com a *dualidade* entre educação básica e técnica. Dessa forma, propunham a formação humana em sua totalidade. Nessa lógica, a educação escolar não se pautaria pelos interesses do mercado.

⁷ Este conceito, bem como os debates em seu entorno, será explorado no Capítulo III desta tese.

Aos poucos, a perspectiva da politecnia perde forças, no referido embate. O texto aprovado pela LDB de 1996 não atua na negação da *dualidade*, ensino geral e profissional. Coloca que a educação profissional pode estar articulada ao ensino médio. Essa articulação pode-se dar por diferentes estratégias de formação continuada, inclusive, em locais de trabalho. Portanto, contraditoriamente, a LDB abriu a possibilidade de articulação entre educação básica e formação profissional, bem como não fechou as portas para que ambas se efetivassem totalmente separadas. (MOURA 2010).

Ponto que a década de 90 do século XX colocou novos elementos na *dualidade* estrutural, que vem se destacando até então. Tais elementos são adequadamente observados ao se destacar que no referido contexto existia a imposição de um ideário que se caracterizava pela negação das estruturas do Estado. Propondo, assim, um Estado mínimo que implicava em privatizações e escassez de investimentos estatais em serviços fundamentais para a vida como saúde e educação. Este cenário, caracterizado como *neoliberal*, completa-se ao expressar altos índices de desemprego e a imposição de novos padrões na produção industrial. As relações e as concepções das empresas privadas pautavam as políticas do Estado, no Brasil da época.

No campo da educação, a lógica de mercado adentra aceleradamente. Dessa forma, a educação escolar e a formação profissional, deveriam explorar as competências dos educandos para que os mesmos, individualmente, superassem as dificuldades do mundo e do trabalho (como o desemprego, por exemplo). Era a pedagogia das competências colocando-se como o grande referencial pedagógico. Além das competências, concepções de gerenciamento foram incorporadas ao vocabulário pertinente nas propostas neoliberais de educação escolar. No contexto de crise do Taylorismo Fordismo e flexibilização da produção das empresas, buscava-se adaptar a formação escolar, incluindo a formação profissional, às novas exigências do mundo do trabalho.

Analisando as políticas de educação profissional da época e propondo mudanças de rumo, intelectuais e sindicalistas, ligados à luta pela educação profissional de outra lógica, escreveram a *Carta de Santo André*

(Dezembro de 2002)⁸. Nesse documento, com base nas análises da LDB de 1996; o Decreto nº 2.208/97 (que regulamenta a educação profissional na LDB); a Portaria nº 649/97 (que disciplina o assunto no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional); o Programa de expansão da Educação Profissional Emprego (PROEP) e o PLANFOR, vinculados ao Ministério do Trabalho, caracteriza-se como *desescolarização* as propostas de educação profissional postas na década de 90. Esse conjunto de legislação permitia a separação entre educação básica e educação profissional. Estando desescolarizadas, as políticas de formação profissional não estavam conectadas com políticas de elevação da escolaridade e nem aos programas do Ministério do Trabalho.

O Decreto nº 2.208/97, por exemplo, claramente direcionava para a efetivação do ensino técnico concomitante ao ensino médio. Além disso, garantia a certificação modular, o que implicava no “aligeiramento” da formação profissional. Nesse cenário, buscava-se elaborar o mínimo de conhecimento junto ao trabalhador, para que o mesmo pudesse adaptar-se às novas realidades do capital. (FRIGOTTO, CIVATTA E RAMOS, 2010). Além desses elementos, abria-se a possibilidade de influência das empresas na manutenção de instituições públicas de educação profissional, pois a verba de manutenção dessas não era de obrigatoriedade do Estado. Ainda, dentro dos Centros Federais de Educação Tecnológicos, CEFETs, permitia-se a organização de conselhos gestores, no qual fariam parte setores “produtivos” das comunidades. Dessa forma, o privado poderia interferir na gestão pública.

Dentro da década de 90, em contexto de forte desemprego, os metalúrgicos de São Paulo, via Central Única dos Trabalhadores (CUT), construíram espaços de formação contrários à lógica do projeto que vinha sendo implementado pelo Estado. Essa contrariedade fundamentava-se na integração entre formação profissional e elevação de escolaridade. Aos poucos suas iniciativas tornaram-se um projeto batizado como Integrar. Nesse a ação pedagógica buscava romper com a concepção de treinamento e formação puramente instrumental.

8 Documento intitulado: **A Qualificação Profissional como Política Pública** –sugestões para o novo governo. Produzido no Seminário Nacional realizado no município de Santo André – SP, nos dias 5 e 6 de dezembro de 2002, sediado pela Secretaria de Educação e Formação Profissional da Prefeitura de Santo André, organizado conjuntamente com: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e Intercâmbio, informações, Estudos e Pesquisas (IIEP).

De acordo com QUERUBIM (2008), o projeto do Integrar pretendia *romper com as lógicas dos programas existentes. Foi capaz de inovar a ação pedagógica, rompendo com um currículo tradicionalmente compartimentado e fragmentado que separa educação geral e educação profissional* (QUERUBIM, 2008, p. 20).

Fundamentada *no trabalho como princípio educativo*, a formação técnica não excluía a formação geral, pretendendo permitir a construção do conhecimento em seus diferentes campos como a ciência da natureza e as relações sociais.

O projeto do Integrar, que se organizou nacionalmente, e que certamente tinha a experiência dos Ginásios Vocacionais como referência, proporcionava reflexões aos trabalhadores sobre questões e temas urgentes a sua realidade. Dessa forma, sua formação profissional era construída a partir de um currículo estruturado em temáticas que tivessem vínculos com a realidade. Assim, temas integradores, como reestruturação produtiva, globalização e cidade, potencializavam conteúdos previstos na LDB de 1996. Logo, o olhar do integrar era para uma formação profissional integrada a uma formação mais abrangente.

Reforço que a proposta do Integrar, com vistas à formação integral, constituía-se em um contraponto à proposta de escola profissional, encaminhada pelo Estado naquela década. A proposta estatal tinha como bases a separação da educação geral da profissional, a formação rápida e “aligeirada” e fundamentava-se na pedagogia das competências. Ainda, estou certo que a experiência do integral serve de referência para os que projetam o ensino médio integrado no Brasil, no contexto do século XXI.

Em 2008, as escolas agrotécnicas, a maior parte dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), bem como as escolas técnicas vinculadas às universidades, fundiram-se, criando 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) que estão presentes em todos os estados, oferecendo ensino médio, cursos superiores de tecnologia, bacharelado em engenharias, licenciaturas e pós-graduação, além de ter a pesquisa e a extensão como suas prerrogativas.

Percebo a criação dos Institutos Federais como um ponto importante na trajetória da educação profissional. Destaco que a Lei nº 11.892/2008 de criação dos Institutos propõe que a educação profissional de nível médio seja ofertada prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da Educação de Jovens e Adultos. Logo, ao dar prioridade a oferta de ensino médio

integrado abre-se a possibilidade para uma prática que caminhe na lógica contrária a da dualidade estrutural. Além disso, essa instituição que pode ter o ensino médio integrado como o ponto de partida, pode representar um repensar na formação profissional como um todo.

As questões colocadas a partir da constituição dos IFs estão em aberto. Uma dessas é a efetivação do ensino médio integrado nessa instituição. O potencial desse ensino médio de enfrentamento à dualidade é o que essa tese propõe a investigar.

Finalmente, estou certo de que esta síntese histórica não contempla a diversidade dos elementos que compõem a trajetória escolar brasileira. Porém, destaco que alguns dos traços desta trajetória (dualidades, contradições e disputas etc.), pontuadas neste Capítulo, estão presentes no ensino médio integrado no IFRS, por isso estarão constantemente referidos ao longo deste estudo.

CAPÍTULO III

3. O ensino médio em evidência e disputa

Como visto no Capítulo anterior (Cap. II), alguns traços, como a separação entre a formação básica e a formação específica, marcam a trajetória escolar brasileira, em especial a de nível médio. De acordo com Sander:

A expressão mais clara do dualismo educacional se encontra no ensino de nível médio. O fato é que, ao longo de nossa história, praticamos uma educação para a academia e, outra, para a fábrica; um ensino propedêutico para as elites dirigentes e, outro, destinado à formação técnica da mão de obra para o sistema de produção. Romper esse dualismo representa um desafio de enormes proporções, como o comprova a avaliação das recentes lutas dos educadores de vanguarda e das entidades da sociedade civil organizada (SANDER, 2011, p. 11)

Assim, vale reforçar que percebo o ensino médio integrado no IFRS, como uma possibilidade de enfrentamento a esta dualidade histórica, dessa forma, desenvolvo esta tese evidenciando as possibilidades e as limitações para que ele, o ensino médio integrado, concretize-se como uma referência para ao ensino médio das demais redes públicas.

Neste sentido, problematizo algumas das questões urgentes ao ensino médio no Brasil, ressaltando seus impasses históricos e atuais dentro de um cenário de disputa.

Percebo que na atualidade o EM, fundamentalmente na escola pública, está em evidência e, como já dito, sendo disputado, no que se refere a propostas políticas, projetos e programas. Cabe salientar que esta evidência do ensino médio é relativamente

recente na da educação brasileira. Historicamente houve pouco interesse da classe dominante brasileira de que os trabalhadores fossem instruídos para além dos conhecimentos escolares básicos (algo que implicava na escassa oferta de ensino médio, até o final da do século XX). Assim, pode-se afirmar que o EM é um “problema novo” para os que disputam projeto de educação neste país.⁹

3.1. Quais as disputas que atingem o ensino médio no Brasil?

Recuperando as questões mais recentes, sobre o ensino médio no Brasil, cabe salientar que a partir da década de 90 do século passado ampliaram-se as ofertas e as matrículas nas redes públicas para esta etapa da educação básica. A professora Moraes, junto com o professor Alavarse (MORAES/ALAVARSE, 2011) construíram uma tabela, com base nos dados do Ministério da Educação, que ilustra o avanço das matrículas no ensino médio, por dependência administrativa, nas últimas décadas:

Tabela 01: Ensino Médio. Matrículas por dependência administrativa: Brasil (1991 a 2010)

Ano	Total de matrículas	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
		N °	%	N °	%	N °	%	N °	%
1991	3.772.698	103.146	2,7%	2.472.910	65,5%	177.268	4,7%	1.019.374	27,0%
1992	4.104.643	98.584	2,4%	2.836.676	69,1%	223.855	5,5%	945.528	23,0%
1993	4.478.631	93.918	2,1%	3.180.546	71,0%	244.397	5,5%	959.770	21,4%
1994	4.932.552	100.007	2,0%	3.522.970	71,4%	267.803	5,4%	1.041.772	21,1%
1995	5.374.831	113.312	2,1%	3.808.326	70,9%	288.708	5,4%	1.164.485	21,7%
1996	5.739.077	113.091	2,0%	4.137.324	72,1%	312.143	5,4%	1.176.519	20,5%

⁹Para que se tenha uma noção do quanto o EM está em evidência, sublinho que no dia 02/01/2015 o então Ministro da Educação, Cid Gomes, recém-empossado, deu sua primeira entrevista em canal de televisão aberta. A pauta central foi o EM. Falou-se na mudança de currículos como alternativa para solucionar os problemas desta etapa da educação. Ver: https://www.youtube.com/watch?v=7V_aP3ZeOfs (acesso em 15/02/2015)

1997	6.405.057	131.278	2,0%	4.644.671	72,5%	362.043	5,7%	1.267.065	19,8%
1998	6.968.531	122.927	1,8%	5.301.475	76,1%	317.488	4,6%	1.226.641	17,6%
1999	7.769.199	121.673	1,6%	6.141.907	79,1%	281.255	3,6%	1.224.364	15,8%
2000	8.192.948	112.343	1,4%	6.662.727	81,3%	264.459	3,2%	1.153.419	14,1%
2001	8.398.008	88.537	1,1%	6.962.330	82,9%	232.661	2,8%	1.114.480	13,3%
2002	8.710.584	79.974	0,9%	7.297.179	83,8%	210.631	2,4%	1.122.900	12,9%
2003	9.072.942	74.344	0,8%	7.667.713	84,5%	203.368	2,2%	1.127.517	12,4%
2004	9.169.357	67.652	0,7%	7.800.983	85,1%	189.331	2,1%	1.111.391	12,1%
2005	9.031.302	68.651	0,8%	7.682.995	85,1%	182.067	2,0%	1.097.589	12,2%
2006	8.906.820	67.650	0,8%	7.584.391	85,2%	186.045	2,1%	1.068.734	12,0%
2007	8.369.369	68.999	0,8%	7.239.523	86,5%	163.779	2,0%	897.068	10,7%
2008	8.366.100	82.033	1,0%	7.177.377	85,8%	136.167	1,6%	970.523	11,6%
2009	8.337.160	90.353	1,1%	7.163.020	85,9%	110.780	1,3%	973.007	11,7%
2010	8.357.675	101.715	1,2%	7.177.019	85,9%	91.103	1,1%	987.838	11,8%

Fonte: (MORAES, ALAVARSE, 2011, p. 810)

Destaco que estes autores observam dois movimentos importantes sobre as matrículas do ensino médio. O primeiro, especificamente entre os anos de 1991 e 2004, diz respeito à ampliação do número de estudantes matriculados no ensino médio. O segundo refere-se à consolidação das matrículas pública no ensino médio e ao conseqüente decréscimo das matrículas da rede privada.¹⁰

Sobre o primeiro movimento, o quadro aponta uma ampliação das matrículas de ensino médio, o que teria gerado uma massificação sem qualificação da etapa final da educação básica no Brasil. De acordo com os professores PINTO, AMARAL E CASTRO (2011), para a classe dominante o ensino médio deve ser massificado sem qualidade de condições para a sua ocorrência. Por isso, esta classe propõe escassos investimentos nas

¹⁰ Vale pontuar que depois de um período de relativa estabilização, o número de matrículas no ensino médio como um todo apresenta diminuição entre os anos de 2011 e 2012, por exemplo. (MORAES, MOURA, ZAN E RIBEIRO, 2013)

estruturas das escolas de ensino médio das redes públicas estaduais (onde está a maior parte das matrículas) e baixos salários aos professores desta mesma rede.

Tal massificação do ensino médio, sem qualidade para a sua ocorrência, revela que as políticas para essa etapa da educação brasileira não foram consistentes de forma a evidenciar uma proposta pedagógica que focasse na formação integral e que enfrentasse a dualidade que marca a trajetória da educação pública neste país. Retomando Garcia (2013):

Nos anos 1990 o que predominou em nossa sociedade em relação à educação foi o ideário de que era necessário um Ensino Médio que preparasse para a vida e, com isso, se manteve o foco na necessidade de uma formação baseada em competências e genéricas e flexíveis, preparando os indivíduos para se adaptarem às demandas de mercado (GARCIA, 2013, p. 48).

Os índices de reprovação, abandono e de jovens fora da escola são indicativos de que o EM precisa de soluções para superar suas dificuldades. No que se refere à aprovação dos estudantes no ensino médio, destaca-se que de cada quatro estudantes matriculados um não é aprovado para a série seguinte. Assim, curiosamente nas escolas públicas estaduais *o aumento de matrículas corresponde a um aumento nas taxas de reprovação e estabilidade nas taxas de abandono*. (MORAES, MOURA, ZAN E RIBEIRO, 2013, p. 28)

Sobre o segundo movimento, a ampliação das matrículas de ensino médio nas redes públicas sinalizado na tabela acima, fica muito evidente quando se observa que as matrículas nas redes públicas estaduais saltaram de 2.472.910 (65%,5) em 1991, para 7.177.019 (85,9%) em 2010. Por outro lado, as matrículas de ensino médio na rede privada caíram de 1.019.374 (27,0%) em 1991, para 987.838 (11,8%) em 2010. A diferença das matrículas entre ambos, que sempre apontou superioridades da rede pública estadual, saltou de 38% (1991) para 74 % (2010).

Os autores Pinto, Amaral e Castro (PINTO, AMARAL E CASTRO 2011) alertam que na década de 70 do século XX houve a inversão das matrículas de ensino médio, passando a preponderância da rede privada para a rede pública (em especial as

estaduais), destacam que *se olharmos para a nossa história, veremos que durante 460 anos de ensino médio no Brasil viveu sob controle do setor privado* (PINTO, AMARAL E CASTRO 2011, p. 640).

Tentando a atual supremacia da oferta pública de ensino médio, destacam que:

No nosso entendimento, este fato se relaciona, de um lado, ao reduzido tamanho da classe média no país, que pouco cresceu uma vez que a escolha da rede privada, no Brasil, está diretamente associada à renda familiar, por outro lado, à redução do número de filhos, que se deu, mais acentuadamente, nos estratos econômicos de maior renda. Esse fato explica também porque o setor privado tem investido cada vez mais na educação superior (onde a presença do setor público é ainda muito pequena), bem como na venda de material didático a assessoria para as redes públicas de ensino da educação básica. (PINTO, AMARAL E CASTRO 2011, p. 643)

Concordo com a ideia de que a rede privada não tem como prioridade a oferta de ensino médio. Porém, isso não significa que os setores dominantes estejam desinteressados da oferta pública, que como visto, acontece na sua imensa maioria nas redes estaduais de educação que é detentora da maior parte das matrículas. Estes possuem projetos de ensino médio sintonizados com os interesses do capital (ensino médio desqualificado e massificado. Ensino médio ofertado de forma diversificada. Em tal diversidade inclui-se uma formação tecnicista com foco na formação de mão de obra para um determinado grupo social).

Penso que estes elementos referentes ao crescimento das matrículas, o predomínio de tal oferta dentro de instituições pública e o crescimento das taxas de reprovação contribuem para colocar o ensino médio em evidência.

Neste sentido, o fato de estar em evidência, por sua vez, contribui para que se estabeleçam diferentes disputas de projetos políticos sobre o ensino. Saliento que é neste cenário, em que o ensino médio, fundamentalmente o da escola pública, está em evidência e disputa, que estudo o ensino médio integrado no IFRS.

Observo que as disputas em torno do ensino médio têm como base o enfrentamento entre concepções distintas de escola e de sociedade.

No centro de tal disputa, de um lado estão as propostas da classe dominante sobre o ensino médio que, como já referido, destacam que a oferta pública de EM deve se concretizar de forma massificada, desqualificada, fragmentada e com recorte de classe na sua finalidade (com vistas à universidade para os ricos e tecnicistas para os trabalhadores). Do outro lado desta disputa estão as propostas dos movimentos sociais que defendem um ensino médio público, de qualidade e como um direito dever do Estado e da sociedade e com vistas à formação humana integral.¹¹

Uma questão que se desdobra desta disputa envolve o papel do Estado no financiamento da educação pública. Cabe reforçar que a referida *massificação barata* do ensino médio está vinculado a baixos investimentos do Estado em educação (PINTO, AMARAL E CASTRO 2011). De acordo com Grabrovski:

Uma ampliação da oferta de educação com qualidade implica, imediatamente, a revisão, pela sociedade e pelo Estado brasileiro, de sua posição e relação com o financiamento da educação. Temos um modelo de financiamento que é a expressão da estrutura social e econômica do país, injusto, desigual e, predominantemente, privado. Historicamente, desde quando o Estado financiou a formação das elites, fê-lo com recursos públicos e, quando o povo começou a acessar a escola, o mesmo Estado incentivou a expansão da escola privada. (Grabrovski, 2010, p. 22)

Logo, massificar e qualificar o ensino médio, não é de interesse do capital, pois educação pública qualificada exige forte financiamento estatal. Assim, enquanto o campo vinculado ao capital propõe investimentos estaduais escassos na educação

¹¹ Vale mencionar que o direito à educação de qualidade é apontado na Constituição Brasileira de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e no Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2020). (ver: GABROVSKI, 2010).

pública, o campo dos movimentos sociais propõe investimento estatal forte que possibilite a qualidade nas escolas públicas, incluindo as de ensino médio.

Vale ponderar que no capitalismo brasileiro a classe dominante utiliza-se de recursos públicos para a reprodução do capital. Logo, na medida em que o Estado não investe em educação, existem recursos públicos para que o capital se reproduza como aponta Gabrovski:

(..)nossas hipóteses apontam que nesse modelo de Estado capitalista dependente e subordinado, suas políticas devem forçosamente assegurar a acumulação e a reprodução do capital. Este Estado, tanto pelos fatores ideológicos – políticos – pressões que a classe dominante exerce sobre o Estado – como pelas “coerções estruturais”, é o Estado dos capitalistas e do capital. (GABROVSKI, 2010, p. 60)

A disputa central, em torno do ensino médio, concretiza-se sob diferentes formas. Neste sentido, existem projetos de aproximação entre as escolas e instituições privadas; incongruências entre o projeto privado de ensino médio e o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira aponta para esta etapa da educação; disputas históricas que marcam a dualidade, ainda presentes (qual a finalidade do ensino médio formar para o mercado de trabalho, ou preparação para o vestibular?); Impasse sobre formação integral ou formação parcial; disputas referentes oferta (única ou oferta diversificada de ensino médio?).

Acredito que vale aprofundar as reflexões sobre outro um elemento da disputa em torno do ensino médio: a sua variedade de oferta. O quadro, adaptado do Censo Escolar, construído por MORAES, MOURA, ZAN E RIBEIRO (BRASIL, 2013) exemplifica que oferta de ensino médio não é efetivada de forma igualitária.

TABELA 02: Comparação de matrículas de Ensino Médio – Brasil, 2011 e 2012.

Modalidades de Ensino Médio	Matrícula/Ano			
	2011	2012	Diferença 2011-2012	Varição 2011-2012
Ensino Médio Regular	7.978.224	7.944.741	- 33.483	-0,4
Ensino Médio Normal/Magistério	164.752	133.566	-31.483	-18,9
Ensino Médio Integrado	257.713	298.545	40.832	15,8
Ensino Médio EJA	1.322.422	1.309.871	-12.551	-0,95
Ensino Médio Integrado EJA	41.971	35.993	-5.978	-1,4
Ensino Médio Total	9.763.102	9.739.716	9.739.716	-0,24

Fonte: (BRASIL, 2013, p. 27)

Penso que este quadro indica mais uma faceta das disputas em torno do ensino médio. Atualmente a oferta do EM, que será um direito a partir de 2016, está sendo ofertado desigualmente para as diversas classes sociais no Brasil¹². De acordo com Moraes, Moura, Zan e Ribeiro, (2013) as diversidades e as desigualdades persistem como característica da etapa final da educação básica.

Dessa forma, existe a oferta privada, que atinge os poucos melhores posicionados na hierarquia socioeconômica brasileira. Esta oferta está vinculada à formação com perspectiva de acesso às universidades públicas. Existe, ainda, o ensino médio integrado à educação profissional, da esfera federal e estadual, que contempla outro grupo. E o grupo onde está a maioria dos jovens, as redes estaduais de oferta

12 A Emenda Constitucional Nº 59, DE 11 DE NOVEMBRO DE 2009, estabelece o prazo para que até 2016 a educação básica seja obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

propedêutico, tentam reproduzir o academicismo da escola privada, sem êxito, e não proporciona a profissionalização, seja na forma regular e na EJA. Finalmente, observa-se a existência até mesmo a existência de um grupo de jovens que não estão matriculados no EM de rede alguma.

Os autores mencionados acima consideram que esta diversidade é um campo de disputa relacionado à outra disputa que se estabelece a partir das distintas concepções formativas de ensino médio que cada uma dessas ofertas carrega.

Vale mencionar, ainda, que a própria carga horária de aulas não é única no ensino médio público dos Estados da confederação brasileira. No RS, por exemplo, a carga horária é de 3000 mil horas, enquanto na maior parte dos estados é de 2400. Percebo que este elemento, reforça a ideia de que o direito ao ensino médio quando atendida, é feita desigualmente.

Desta forma, concordo com MORAES, MOURA, ZAN E RIBEIRO (2013) quando eles apontam que a oferta desigual de ensino médio significa que um direito, que seria igual para todos, está sendo ofertado desigualmente. Para reverter este quadro precisamos caminhar para uma concepção única de ensino médio:

Assim, o EM profissionalizante ou não, destinado a adulto ou adolescente, jovens e ou adultos, urbano ou rural, diurno ou noturno, indígena, quilombola ou ribeirinho deve ser concebido a partir de uma concepção comum, igualitária. (MORAES, MOURA, ZAN E RIBEIRO, 2013, p. 33)

Para finalizar este tópico, reforço que é neste cenário de disputas, estabelecida em diferentes níveis e formas, que pesquiso o ensino médio integrado no IFRS.

3.2 Estaria o ensino médio em crise?

Analisando o atual contexto do EM, com bastante constância, aparecem argumentos de que esta etapa da educação estaria em crise. Nesta perspectiva são reformuladas questões antigas e formuladas novas sobre o ensino médio. Para o trabalho e/ou para a cidadania? Para o mercado e/ou para prosseguimento dos seus estudos? Todas estas questões estariam na base da suposta *crise*.

Sublinho que o termo *crise* ligado ao ensino médio já fora utilizada em outros contextos com caracterizações e apontamento de soluções distintas das sugeridas pelos que atualmente falam em crise no EM brasileiro.

O Documento Base do Ensino Médio Integrado, em 2007, destaca a crise vinculando a mesma com a busca de identidade para o EM:

Essa falta de sentido/identidade está posta em duas dimensões. Uma relativa à sua própria concepção e outra relacionada com o deficiente financiamento público. Esse problema de financiamento contribui para a falta de qualidade do ensino médio, mesmo se nessa análise fosse possível abster-se de considerar os problemas inerentes à concepção. Evidentemente, esse quadro, além de outros aspectos, contribui para que, a cada dia, aumente o número de adolescentes excluídos do ensino médio na faixa etária denominada de própria ou regular. (BRASIL, 2007, p. 12)

Pondero que, ao contrário dos que argumentam *crise* do EM nos dias atuais, no contexto do documento citado falava-se em *crise* no ensino médio de forma geral. Atualmente, aborda-se esta *crise* como se esta fosse exclusividade do ensino médio público.

Ainda, a saída da crise, no contexto do documento base (após o Decreto 5154/04 que permitia ocorrência de ensino médio integrado), seria pelo fortalecimento da

educação pública, passando pelo aumento dos investimentos públicos no EM, e pela busca da formação humana integral.

Atualmente, após a primeira década do século XXI, os argumentos dos que falam em *crise* (setores da grande imprensa, intelectuais que estão ao lado do capital na disputa do ensino médio, Instituto Alfa e Beta e entre outros) apontam outra saída para a mesma. Assim, são projetadas aproximações (em diferentes aspectos) das escolas públicas com instituições privadas, para que se aprendesse com modelos “modernos” de gestão e o encaminhamento de uma formação que fosse essencialmente técnica, voltada imediatamente para o mercado para um grupo social, e outra voltada para a continuidade dos estudos para outro (reforçasse a dualidade neste caso).¹³

Penso que a solução para as dificuldades do ensino médio (ressalto que percebo dificuldades e não *crise*) estaria nos caminhos indicados no contexto do documento base do ensino médio integrado. Assim, é preciso fortalecer as políticas públicas vinculadas ao para o ensino médio.

Concordo com a ideia de que o EM está em evidência e disputa. Assim, precisa solucionar impasses urgentes. Porém, destaco que existem algumas perspectivas sinalizadas em documentos, legislações e experiências na educação pública que contrariam a ideia de que existe uma crise total nesta etapa escolar.

Quando questionado sobre a identidade do ensino médio, Gaudêncio Frigotto apontou que *mesmo existindo diferentes modalidades de ensino médio (integrado, inovador, técnico, Proeja) a identidade constitucional é de ser a última etapa da educação básica.* (FRIGOTTO, 2011, p.19)

A LDB, ao vincular o EM à educação básica, aponta para a etapa final da educação básica a perspectiva de formação geral no ensino médio, bem como um olhar para a formação para o trabalho. Esta Lei define que *a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável*

13 Uma bela síntese das ideias que caracterizam a suposta crise do ensino médio nos dias atuais é a carta escrita pelo presidente do Instituto Alfa e Beta, João Batista Araujo de Oliveira do Instituto Alfa e Beta, publicada em 02/01/2014 no editorial do jornal Zero Hora, para o então governador do estado do Rio Grande do Sul. Entre as alternativas, além de rever a gestão das escolas, a carta destaca: *É Vital diversificar o Ensino Médio, oferecendo cursos diferentes, de caráter profissionalizante e em escolas separadas com essa vocação.* <http://wp.clicrbs.com.br/opiniaozh/2015/01/02/artigo-carta-a-jose-ivo-sartori/> acesso em 07/01/2014.

para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 1996, art. 22),

Analisando o EM como etapa final da educação básica, José Fernandes de Lima aponta que:

Nesse sentido o ensino médio corporifica a noção de trabalho e cidadania como base para a formação de estudantes, configurando-se enquanto educação básica. (...) Não é possível, portanto, compreender as finalidades da educação básica de forma estanque; elas se entrecruzam, viabilizando o horizonte da ação pedagógica, quando são vislumbradas, também, as finalidades do EM. (LIMA, 2011, p. 59)

Retomando as questões vinculadas à finalidade do EM, na LDB, sublinho que este documento, ao focar as questões do trabalho e da cidadania, deixa evidente que se construa uma formação que considere o ser humano na sua integralidade nesta etapa da educação.

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996)

Outro documento, mais recente, elaborado no contexto de disputas mais atuais em torno do EM, e que indica que o ensino médio no Brasil não está plenamente sem perspectiva, como evidenciam os argumentos da crise, são as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), aprovada como Resolução nº 2 de 2012 do Conselho Nacional de Educação.

Em tais diretrizes, que são referência para todas as formas de EM ofertado no país, claramente se aponta para a formação humana integral como o caminho a ser seguido pelo EM no Brasil. Neste documento aponta-se que o ensino médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:

I - Formação integral do estudante;

II – Trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;

III – educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;

IV – Sustentabilidade ambiental como meta universal;

V- Indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

VI – Integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;

VII – reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;

VIII – integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular. (BRASIL, 2012, artigo 5º)

Observo que tais Diretrizes apontam para que toda a oferta de ensino médio deva se pautar pelo princípio da formação humana integral. Este seria o rumo para a etapa final da educação básica no Brasil. Por isso, sugere-se a integração entre as diferentes dimensões humanas a partir do trabalho, cultura, ciência e tecnologia.

As diretrizes reforçam que o EM compõe a educação básica, algo já marcado pela LDB. O que significa que existem alguns compromissos que este nível da educação básica deve seguir ainda, as novas DCNEM destacam que o EM deve ser construído como direito igualitário garantido pelo Estado.

Percebo que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, evidentemente, carregam as disputas em torno do EM. Neste sentido, como já destacado, sinalizam possibilidades para o ensino médio, indicando que a etapa final da educação básica não está “sem rumo”, em cenário de terra arrasada, como indicam os que apontam crise generalizada.

Vale mencionar que além das DCNEMs, existe a Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de nível médio (DCNEP). Esse documento, que também reflete as disputas em torno do EM e da EP, ao contrário das DECNEMs, não é tão claro no que se refere à formação humana integral. Entre outras perspectivas, destaca:¹⁴

Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, socio-históricos e culturais (BRASIL, 2012, b.)

Verifico que estas diretrizes apontam conceitos, como *saberes* e *competência*, herdados da proposta de educação em voga na década de 90 do século XX. Ainda, percebe-se que o documento é pouco elucidativo, no que se refere ao conceito de trabalho. Ao contrário das DCNEMs, que enfatizam o trabalho no seu sentido

14 Duas diretrizes, uma para o ensino médio e outra para a educação profissional técnica de nível médio seria uma síntese da dualidade (FRIGOTTO, 2011).

ontológico, as DCNEP apenas anunciam que está fundamentada nos conceitos de trabalho, cultura e cidadania e tecnologia. Salienta-se, ainda, que a mesma carência de profundidade ocorre com as questões relativas aos conceitos de cidadania, cultura e ciência. Sem este aprofundamento, a ideia de formação integral dos estudantes fica limitada.

Tentando rebater os argumentos de que o EM encontra-se sem rumo no Brasil, ou em crise, Sandra Garcia aponta algumas das ações atuais do Ministério da Educação que contribuiriam para o fortalecimento do ensino médio nos últimos anos.

Entre essas aponta: - O Programa Nacional do Livro Didático que a partir de 2012 passou a contemplar todos os alunos do ensino médio no Brasil; O Programa Nacional Biblioteca escolar que passou atender o EM desde 2007; O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar que desde 2009 contempla os estudantes do EM. (GARCIA, 2013).

Ainda, a mesma autora ressalta que foi criado pelo Ministério da Educação o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Manutenção do Desenvolvimento da Educação Básica, FUNDEB – criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007 – que atende toda a educação básica, ampliando os programas até então existentes que contemplavam apenas o Ensino Fundamental. Com o FUNDEB, criou-se a possibilidade de um investimento mais transparente, perene e que possibilita algum planejamento.

Além destas ações, destaco o Pacto Nacional pelo Ensino Médio, lançado em 2013, que se propõe a promover a valorização do professor da rede pública estadual por meio da oferta de formação continuada. Ao longo de 10 meses, o programa pretende a participação de 495.697 professores e 7 milhões de estudantes, em mais de 20 mil escolas da rede pública estadual. A iniciativa deverá contar com a adesão dos 26 estados e o Distrito Federal, além da participação de 40 universidades. (Ver: portal.mec.gov.br)

Vale mencionar, ainda, que no Plano Nacional de Educação, Lei nº 13005/2014, com vigência de dez anos a partir de sua publicação, a Meta 03 fala em *universalizar até 2016, o atendimento para toda a população de 15 e 17 anos e elevar até o final o período de vigência deste PNE a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%*. (<http://portal.mec.gov.br/>). Esse, acredito, ser mais um elemento que evidencia o quanto

são limitados os argumentos de quem constrói um cenário “de terra arrasada” no EM brasileiro.¹⁵

Destaco que existe uma iniciativa que visa à reformulação curricular do EM brasileiro. Tal iniciativa parte dos grupos sociais que estão ao lado do capital na disputa de projetos para a etapa final da educação básica. Neste sentido, em 2012, formou-se na Câmara Federal dos Deputados uma comissão - Comissão Especial da Câmara Federal sobre Reformulação do Ensino Médio – que organizou um projeto de lei que tramita no Congresso Nacional (PL 68040/2013). Este projeto propõe que o EM seja ofertado em tempo integral dentro uma nova organização curricular dividida por áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas) sendo que aluno teria a opção de escolher apenas uma delas no 3º ano e voltar à escola, caso mude de ideia. Além disso, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) passaria a compor até mesmo o histórico do aluno e o ensino profissional já faria parte da formação regular.

Vários educadores e pesquisadores¹⁶ organizaram-se em um grupo intitulado “Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio” por meio do qual expressam sua oposição ao PL 6840/2013, desenvolvendo, inclusive, ações junto ao Congresso Nacional e ao Ministério da Educação no sentido de barrar a sua aprovação. Uma dessas ações foi a proposição, por parte da Comissão Especial de Reformulação do Ensino Médio, de uma petição pública: “Por uma formação humana integral – não ao retrocesso no ensino médio” disponível na internet na qual são sintetizadas as principais críticas a este PL:

(...)apesar do uso do termo “integral” a proposta em tramitação (PL 6840/2013) torna o ensino médio ainda mais parcial, incompleto, fragmentado, incapaz de realizar a

15 Vale destacar que esta Meta está em sintonia com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que aumenta a obrigatoriedade da oferta da educação básica dos 4 aos 17 anos de idade, no que se refere a questão da universalização do ensino médio.

16 Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES, Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação – FORUMDIR, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, Sociedade Brasileira De Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Grupo Interinstitucional de Pesquisa sobre o Ensino Médio – EMpesquisa, Rede EMdiálogo – Rede de Universidades que mantém o Portal Diálogos com o Ensino Médio, APP Sindicato dos Professores do Paraná, Grupo These da UFF e UERJ.

formação integral. É o caso de organizar o currículo do terceiro ano diversificando as trajetórias de formação segundo áreas de conhecimento (ciências humanas, ciências naturais, formação profissional), que antecipa os processos de especialização para educação básica. Isso fere de morte a proposta de integração com base na qual estão estruturadas as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais de Ensino Médio (DCNEM), cuja formulação foi resultado de lutas por uma educação democrática, travadas pela sociedade e suas entidades de educadores (PETIÇÃO PÚBLICA: Por uma formação humana integral – não ao retrocesso no ensino médio. Disponível em: <http://peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=BR68899>)

Outros pontos destacados como negativo pelos críticos do PL 6840/2013 referem-se ao fato de que ele prevê a eliminação da oferta de ensino médio noturna para os menores de 18 anos, tendo em vista que parte significativa da juventude brasileira adentra o mercado de trabalho antes desta idade e de que o mesmo não reconhece experiências, que mesmo incipientes, não poderiam ser descartadas como é o caso do ensino médio integrado a da educação profissional¹⁷. Finalmente, a perspectiva da formação humana integral, salientada nas DCNEMS, será sendo negligenciado, caso este PL passe a vigorar no Brasil.

Acredito que o ensino médio está em disputa. A suposta crise é uma faceta desta disputa, e não o contrário. Ainda, esta suposta crise (que é localizada, por quem propaga esta ideia, no ensino médio público onde está a maior parte dos estudantes matriculados nesta etapa de educação) é defendida pelos que querem fazer terra arrasada sobre a escola pública. Assim, querem intervir nas propostas de políticas para o ensino médio,

17 Em depoimento gravado em vídeo, durante a II Conferência Nacional da Educação (CONAE), ocorrida entre dos dias 19 e 24 de novembro em Brasília, a presidenta da Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação (Anped), Maria Margarida Machado, abordou o tema do PL 6840/2013, afirmando que *precisamos reformular o EM, mas não cercear direitos*, por isso precisa se debater tal projeto de lei. <https://www.youtube.com/watch?v=K1pEuB14Al4>, acesso em 02/12/2014.

encaminhar projetos que as aproximem de instituições privadas, reforçando a dualidade e afastando-se da formação humana integral. Dessa forma, pretendem, como dito anteriormente, massificar o ensino médio sem qualificar o mesmo.

No próximo tópico é abordado um dos exemplos concretos na disputa do ensino médio, envolvendo propostas dentro da perspectiva de inovações curriculares e outra que sugerem aproximações da escola pública de instituições privadas, para que as instituições de ensino desenvolvam atividades dentro da lógica das empresas privadas (inovação na gestão, estabelecimento de metas etc..)

3.3 Um exemplo da disputa em torno do ensino médio

De forma a ilustrar o contexto de disputa, e as suas contradições, em torno da etapa final da educação básica no Brasil, destaco algumas reflexões sobre o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) e o Projeto Jovem de Futuro (PJF) do Instituto Unibanco, ambos em execução desde 2009.

Neste exemplo fica clara a disputa de projetos distintos para o ensino médio. Um destes projetos fundamenta-se nas concepções do capital, que, além de propor uma massificação sem qualidade, alimenta uma visão mercantilista de educação e aproxima os modelos das empresas privadas às escolas públicas de nível médio (PJF é um dos expoentes destes) e de outro, os de setores sociais e educacionais que apontam para que seja o acesso e a permanência no EM público de qualidade como um direito subjetivo e público, dever do Estado (em tese o PROEMI estaria baseado nesta segunda perspectiva). No entanto, esses projetos, aparentemente pertencentes a campos opostos, em sua construção apresentam situações que permitem a aproximação em cinco estados da confederação brasileira (Pará, Mato Grosso Do Sul, Ceará, Goiás e Piauí).

É importante destacar que entre 2013 e 2014 fui membro de um grupo de pesquisa intitulado *Avaliação da Implementação de Projetos para o Ensino Médio: o caso do Instituto Unibanco em Minas Gerais e no Rio Grande do Sul e o caso do Ensino Médio Inovador/ Politécnico no Rs*, objeto do Termo de Cooperação 16883/12 PROEMI, firmado em 19 de novembro de 2012. Grupo este coordenado pelo professor Dr.

Jorge Rosa Ribeiro. Nesta experiência foi possível pesquisar o Projeto Jovem de Futuro em Minas Gerais e Rio Grande do Sul e a implantação do Ensino Médio Politécnico no RS. Assim, ressalto que algumas das observações pontuadas neste tópico são frutos de minha participação nesse coletivo.

O Ministério da Educação instituiu PROEMI, por meio da Portaria nº 971, de 09/10/2009, DOU Nº 195, de 13/10/2009, visando a apoiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações curricular, inovadoras, com atividades integradoras dos eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura, a partir das discussões colocadas nos debates das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Observa-se que tal Programa é uma iniciativa que parte do reconhecimento das dificuldades atuais do EM no Brasil. Com isso, sugere que estas devem ser enfrentadas a partir de intervenções pedagógicas que resultem em alterações curriculares, com vista à formação humana integral. Tais construções curriculares devem considerar as particularidades, a diversidade do público do EM e suas expectativas diante da escola.

Analisando o Programa Ensino Médio Inovador, Simões (2011) destaca que:

O programa Ensino Médio Inovador surgiu como uma forma de incentivar as redes estaduais de educação a criar iniciativas inovadoras para o ensino médio. A intenção é estimular as redes estaduais de educação a pensar novas soluções que diversifiquem os currículos com atividades integradoras, a partir dos eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura, para melhorar a qualidade da educação oferecida nessa fase de ensino e torná-la mais atraente. (SIMÕES, 2011, p. 120)

Assim, o PROEMI propõe revisões e alterações nas questões curriculares no EM das redes estaduais. A partir das inovações curriculares o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), pretende enfrentar as questões relativas aos rumos do ensino do EM:

A identidade do ensino médio se define na superação do dualismo entre propedêutico e profissionalizante. Importa,

ainda, que se configure um modelo que ganhe identidade unitária para esta etapa da educação básica e que assuma formas diversas e contextualizadas, tendo em vista a realidade brasileira. Busca-se uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário (BRASIL, 2009 b, p.4).

Dessa forma, percebo que o PROEMI verifica que as novas perspectivas curriculares devem ser construídas de modo a enfrentar a dualidade e possibilitar a construção de uma identidade unitária de EM, reconhecendo as diversidades da realidade brasileira. Além disso, tal perspectiva unitária deve romper com as concepções pragmáticas e utilitárias de escola, educação básica e ensino médio.

Mais adiante o documento do PROEMI aponta:

Por esta concepção, o ensino médio deverá se estruturar em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso pressupõe a vinculação dos conceitos científicos com a prática relacionada à contextualização dos fenômenos físicos, químicos e biológicos, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre a formação teórica geral e técnica-instrumental (BRASIL, 2009 b, p.4).

O currículo é o foco central desse programa, o qual pressupõe novas propostas curriculares podem promover inovações nas práticas educacionais:

Entendemos que o desenvolvimento de novas experiências curriculares estimula práticas educacionais significativas e permite que a escola estabeleça outras estratégias na formação do cidadão emancipado e, portanto, intelectualmente autônomo, participativo, solidário, crítico e em condições de exigir espaço digno na sociedade e no mundo do trabalho (BRASIL, 2009 b, p. 16).

As inovações curriculares, estimuladas pelo PROEMI buscam romper com a tensão dialética entre saber científico e saber técnico e, para tanto, propõe inovações organizacionais dos currículos. Nesse sentido:

(...) do ponto de vista organizacional, não se acrescentaria mecanicamente ao currículo que envolva componentes técnicos, ou de iniciação à ciência, ou, ainda, atividades culturais. Obviamente, tais componentes deverão existir, mas seriam necessariamente desenvolvidos de forma integrada aos diversos conhecimentos (BRASIL, 2009 b, p. 18).

Todas as alterações nos currículos estariam em consonância com as DCNEMs e dos respectivos sistemas de ensino, tendo como protagonistas as comunidades escolares.

A partir das questões curriculares, o PROEMI pretende promover as seguintes transformações: superação das desigualdades de oportunidades educacionais; universalização do acesso e a permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio; consolidação da identidade dessa etapa educacional, considerando a diversidade de sujeitos; oferta de aprendizagem significativa para jovens e adultos; e reconhecimento e priorização da interlocução com as culturas juvenis (BRASIL, 2009). Percebo, também, que o PROEMI também está afinado com o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014, no que se refere à meta de universalização do acesso ao EM.

Saliento que nos primeiros anos de implantação deste programa existiam recursos financeiros apenas para as escolas que aderissem ao PROEMI, através de projetos que indicassem intervenções curriculares. Desde 2013, todas as escolas estão vinculadas ao PROEMI.

Outro projeto de intervenção no EM O Projeto Jovem de Futuro (PJF) (como já dito tive a oportunidade de participar de um grupo de pesquisa que analisou as experiências PJF nem MG e no RS) inspira-se nas ideias, oriunda na década de 80 do século passado nos EUA, de aproximação das escolas públicas com instituições e

empresas privadas. O objetivo, fundamentalmente, é que a lógica de gestão do meio privado possa contribuir com a forma de gerir as escolas públicas.

O PJF é uma iniciativa do Instituto Unibanco que teve início em 2007, quando implantado de forma experimental em três escolas do estado de São Paulo.

[...] desenvolvida em parceria com governos em escolas públicas de Ensino Médio com o objetivo de aumentar o desempenho escolar dos alunos e diminuir os índices de evasão. Para atingir esses objetivos, as escolas participantes recebem apoio técnico e financeiro para a concepção, implantação e avaliação de um Plano de Melhoria de Qualidade, com duração de três anos, ou seja, o ciclo das três séries do Ensino Médio (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p.28).

Destaco que, desde a sua origem, o foco do PJF é a gestão de resultados que implica em apoio estrutural, técnico e financeiro às escolas, vinculados a um Plano de Melhoria da qualidade do Ensino Médio. Logo, ao contrário do Programa Ensino Médio Inovador, não tem sua centralidade nas questões curriculares.

Vale sublinhar que o acordo entre o governo brasileiro e o Instituto Unibanco (IU) foi estabelecido através da Secretaria de Assuntos Estratégicos. Esse elemento aponta que a efetivação do PJF ocorre com concordância e anuência do Estadobrasileiro. Em outras palavras, assim como o PROEMI, acontece “por dentro” das políticas estatais.

O Projeto Jovem de Futuro é uma das ações que aproximam o Instituto Unibanco. Em 2010, por exemplo, a fundação Itaú Social apoiou projetos de formação de professores e coordenadores (MONTEIRO 2013)

Em 2008, para além da experiência inicial do ano anterior, foram ampliadas as concretizações do PJF nos estados de Minas Gerais (20 escolas), Rio Grande do Sul (25 escolas) e em São Paulo (41 escolas).

Em 2010, encerrou-se o Primeiro Ciclo do Projeto Jovem de Futuro em Porto Alegre e Belo Horizonte. Segundo o Relatório de Atividades deste ano: *os resultados*

positivos consolidam e confirmam sua condição de tecnologia educacional pré-qualificada pelo Ministério da Educação para aplicação em larga escala no sistema de ensino (INSTITUTO UNIBANCO, 2010, p.33).

No entanto, o mesmo Relatório aponta que:

A experiência de implantação do projeto Jovem de Futuro evidenciou a carência de uma cultura de gestão escolar pautada pela busca de resultados como um dos maiores entraves para a adoção de tecnologias e metodologias capazes de melhorar os indicadores escolares (Op. cit., p.37).

O grupo de pesquisa ao qual fiz parte percebeu que a gestão era um elemento central para a proposta do PJF. Assim, ainda em 2010, o Instituto deu início à formatação de um curso independente de Gestão Escolar para Resultados, no qual, de acordo com o Instituto Unibanco, o conceito de “gestão para resultados” tem sentido menos pragmático do que aquele empregado no mundo empresarial. Ainda assim, “O programa transporta algumas das melhores práticas da gestão organizacional para a realidade escolar” (Idem, ibidem).

Entre as metas do Projeto Jovem de futuro, destacam-se: aumento de 25 pontos na média de desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática nas avaliações de larga escala; redução de 50% na proporção de alunos com rendimento abaixo do nível intermediário na escala SAEB; aumento de 25 pontos na média de desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática nas avaliações de larga escala e redução de 40% na evasão de alunos entre o primeiro e os últimos anos das escolas vinculadas ao projeto

No nosso grupo de pesquisa percebemos que o PJF se propõe a qualificar as escolas de ensino médio a partir do aumentando o desempenho nas avaliações externas (nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática), do combate à evasão e das mudanças na estrutura física das escolas. Logo, todas as suas metas teriam relações diretas com novas práticas de gestão (gestão de resultados) vinculadas, entre outros elementos, em investimento estrutural nas escolas e incentivo (premiações) para

estudantes e professores. O êxito nas referidas metas e a suposta qualificação do EM não estariam, assim, atreladas a intervenções nas questões curriculares.

O PJF, e a sua proposta de *gestão de resultados*, que se desdobra nas suas metodologias, teve de se estabelecer em escolas que tinham suas práticas, incluindo as de gestão, bastante enraizadas. Logo, a efetivação do PJF teve de ser construída a partir de uma contínua busca de aceitação e legitimidade da sua proposta pelas comunidades escolares.

Outro elemento que considero importante, neste cenário de disputas, está no fato de que cinco Estados da federação brasileira – Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Piauí e o Pará – adeririam a uma experiência integrando o PJF ao PROEMI.

As dificuldades do ensino médio no Brasil provavelmente tenham sido os argumentos para que esses Estados seguissem a rumo à aproximação PROEMI/PJF. Por outro lado, certamente as pressões dos grupos sociais que apoiam o PJF tenham articulado e construído essa aproximação.

Ao analisar o site do Estado do Mato Grosso do Sul é possível acessar uma notícia que elucida as pretensões deste Estado, no que diz respeito à referida proposta de integração. De acordo com essa página virtual, o PJF além de incentivar a estrutura curricular das escolas, com orientação e aporte financeiro direcionados pelo MEC, o PROEMI/PJF busca fortalecer a gestão escolar, com foco na melhoria da aprendizagem dos estudantes, com os Estados implementando o projeto nas respectivas redes e o Instituto Unibanco oferecendo formação para gestores escolares e supervisores de ensino, além de assistência técnica e monitoramento de resultados por meio de instrumentos pedagógicos e gerenciais. http://www.noticias.ms.gov.br/index.php?templat=vis&site=136&id_comp=1068&id_reg=212359&voltar=home&site_reg=136&id_comp_orig=1068. Acesso, 22 de outubro de 2013.

A notícia apresenta a integração dos dois programas como se ambos fossem complementares. De acordo com a mesma, enquanto o PROEMI daria condições de criar uma estrutura curricular, o PJF garantiria uma melhor gestão das escolas, com uma concepção de gerenciamento com vistas aos resultados e utilizando-se de instrumentos pedagógicos gerenciais.

No site da Secretaria de Educação do Estado do Piauí também foi publicada notícia que vai à mesma direção daquela destacada no Estado do Mato Grosso do Sul. Segundo essa página, o projeto Jovem de Futuro é uma ação de gestão escolar para resultados que oferece às escolas públicas do Ensino Médio apoio técnico e financeiro para que, em um período de três anos, seu desempenho seja melhorado substancialmente. Durante seu período de validação, o projeto gerou excelentes resultados para as escolas participantes e consolidou-se como uma tecnologia viável para reprodução em larga escala. Por isso, em 2012, torna-se política pública e fora transferido para sete redes de Ensino Médio dos seguintes Estados: Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Rondônia, Pará, Piauí e São Paulo. Essa transferência é fruto da integração do Ensino Médio Inovador – projeto do MEC destinado a promover um processo de mudança no Ensino Médio Público do País – com o Projeto Jovem de Futuro. Entre 2012 e 2016, estima-se que mais de 2 milhões e oitocentos mil jovens, de 3.621 escolas do Brasil, serão beneficiados (**Portal da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Piauí, 2013**).

Após apresentar o PJF, a mesma notícia aponta que *desse modo, a principal intenção nesse processo é melhorar os indicadores de qualidade (IDEB) dos sistemas públicos e ensino e aumentar os índices de aprovação das escolas* (**Portal da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Piauí, 2013**).

O nosso grupo de pesquisa percebeu que a integração entre PROEMI/PJF pretendia melhorar os indicadores do IDEB. Desta forma, esvazia os objetivos do Programa Ensino Médio Inovador. Como já foi dito, esse último tem como questão central o estímulo às novas formas pedagógicas que impliquem em novos currículos, estabelecidos a partir dos conceitos de trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Dessa forma, estaria se contribuindo para a construção de uma identidade para o EM no Brasil.

Mesmo tendo como centro a gestão de resultados, de acordo com as conclusões do nosso grupo de pesquisa, as experiências do PJF nas escolas públicas tiveram implicações nos seus currículos. Tais mudanças curriculares (que não se estabeleceram nos princípios sugeridos pelo PROEMI: trabalho, ciência, tecnologia e cultura, e que assim são contrárias às indicações das DCEMs) envolvendo práticas e metodologias distintas.

Convém salientar que na aproximação entre o PJF e o PROEMI, nesses estados, o Instituto Unibanco ficou responsável pela capacitação dos gestores estaduais e das

escolas, com base na gestão de resultados, enquanto as secretarias estaduais supervisionariam e o Ministério da Educação financiaria as ações.

Ainda, no momento em que o Ministério da Educação, se propõe a financiar as ações de aproximação PJJ/ PROEMI, e as Secretarias Estaduais de Educação colocam-se como participante, na condição de supervisor dos projetos, a lógica privada – gestão de resultados – está sendo executada com recursos e aceitação de setores públicos.

O nosso grupo de pesquisa destacou que estas duas propostas são de origem e natureza, em tese, distintas. Uma, que é o PJJ, com base na concepção de gerenciamento, que nasce nos EUA na década de 80, que propõe a intervenção de setores da sociedade civil, fundamentalmente empresários, nas questões relativas à escola pública (FREITAS, 2012). O PJJ representa o lado do capital na disputa em torno do ensino médio.

Outra, que é o PROEMI, originária do Ministério da Educação, que se propõe a estimular práticas curriculares inovadoras que construam uma identidade para o ensino médio, enfrentando a dualidade estrutural que historicamente caracterizou a sua oferta. Enquanto o PJJ objetiva qualificar o ensino médio a partir de uma gestão de resultados, seguindo os modelos da iniciativa privada, o PROEMI se propõe a inovar os currículos, fundamentando-se nos conceitos de trabalho, ciência, tecnologia e cultura (estes fundamentos aproximam o PROEMI da proposta de ensino médio dos movimentos sociais). Ambos PROEMI e PJJ, que aparentemente disputariam espaço entre si, contraditoriamente, na prática podem andar juntas.

A ocorrência do PROEMI e do PJJ, bem como as propostas de aproximá-los, evidência a intensidade e a complexidade das disputas em torno do ensino médio. Tais disputas, como dito anteriormente, não são atuais, encontram terreno fértil para sua proliferação na medida em que existem sérios e conhecidos problemas estruturais na oferta e qualidade do ensino médio público no Brasil. O ensino médio busca caminhos, o PROEMI e o PJJ, bem como a integração de ambos, apresentam-se como uma possibilidade para tais caminhos.

No grupo de pesquisa percebemos que a integração do PROEMI/PJJ expõe as contradições e as dificuldades de efetivação de uma política pública para o ensino médio. Dificuldades estas que o ensino médio integrado também encontra. Mesmo focando no currículo, o PROEMI apresenta-se demasiadamente abrangente ao ponto de

permitir a sua integração junto a programas que ofusquem as suas questões fundamentais (busca da identidade para o EM, através de uma reorientação curricular). O fato de o PROEMI colocar-se como um programa que se pretende articular a outros programas e ações existentes em nível estadual e federal (Brasil, 2009) sem especificar quais são esses programas e ações, deixa brechas para que se efetivem aproximações contraditórias, como a entre o PROEMI e o PJF.

Finalmente, ao aproximar-se PROEMI e o PJF ficam evidentes as contradições do Estado brasileiro no que se refere às políticas de EM. Ainda, observa-se que a integração PROEMI/PJF está distante da perspectiva de universalizar o EM no Brasil e da proposta de uma formação humana integral indicada nas novas DCNEM.

Penso que este exemplo reforça a ideia de que a etapa final da educação básica está no foco das políticas de educação e em disputa, em um cenário repleto de contradições e de outras disputas tantas. O ensino médio integrado no IFRS, neste estudo, é observado sob estas características, o da evidência e da disputa em torno do ensino médio.

CAPÍTULO IV

4. Aprofundando as questões teóricas e conceituais da pesquisa

Neste Capítulo, serão abordadas questões teóricas e conceituais que subsidiam o estudo sobre o ensino médio no IFRS. Assim, exploro alguns elementos já destacados nos Capítulos anteriores, dentro da ideia de disputa e evidência que marca o ensino médio no Brasil, incluindo o ensino médio integrado.

Conforme indicado no Capítulo I, a dualidade é uma característica fundamental na trajetória histórica da escolarização brasileira, com especial atenção para o ensino médio e a educação profissional. Nesse sentido, percebo que a tal *dualidade* possui sua base na divisão social do trabalho e recebe condicionantes históricos de classe e de grupos sociais, culturais e de outros. Assim, destaca-se Kuenzer, quando a autora coloca que a superação da *dualidade* é, para além de uma questão pedagógica, uma postura política, uma vez que segundo a mesma:

...a dualidade estrutural tem suas raízes na forma de organização da sociedade, expressando as relações entre capital e trabalho; em que pese os avanços com a ampliação da oferta e com melhoria da qualidade mediante políticas públicas, não é possível superar a dualidade estrutural a partir da escola, senão a partir de transformações na sociedade. (KUENZER 2011. p. 53).

Verificando a base da *dualidade* na estrutura da sociedade capitalista, percebe-se que a mesma representa um projeto societário historicamente construído. Tal projeto indica um modelo de escola e aponta para uma concepção de formação profissional. Logo, a *dualidade* está vinculada a um projeto de sociedade com objetivos específicos de formação de ser humano que se adequasse ao modelo burguês de sociedade e ao

projeto hegemônico (FRIGOTTO, 2011). Portanto, na perspectiva dual, percebe-se que a educação escolar profissional objetiva a formação de mão de obra para as necessidades do capitalismo, contrária a uma concepção de formação integral que considera as diferentes dimensões da vida: trabalho, ciência e cultura (CIAVATTA E RAMOS 2011). Essas duas concepções são componentes das disputas no ensino médio, que foi abordado no Capítulo anterior.

Retomando Frigotto, ao aprofundar a relação entre *dualidade* e o projeto burguês de sociedade no Brasil, aponta-se quem o *projeto de sociedade da burguesia brasileira não necessitava da universalização da escola básica e reproduz uma escola dual. Para formar cidadãos produtivos submissos e adaptados a necessidades do capital* (FRIGOTTO, 2010. p. 26). Pondera, o mesmo autor que o projeto burguês brasileiro efetivou-se de forma submissa ao capital industrial. Nossa indústria apenas “copiou” de modelos industriais estrangeiros (MOURA 2010). Dessa forma, o trabalhador exigido por esse modelo industrial não precisava criar e sim executar. Todas essas relações refletem em nosso modelo escolar, fundamentalmente através da *dualidade* (FRIGOTTO, 2010).

Na sociedade capitalista, os conhecimentos devem ser propriedade da classe dominante, de acordo com Saviani. O conhecimento é força produtiva. Nesse sentido, o conhecimento escolar dirigido ao trabalhador é um conhecimento parcializado e fragmentado. Os trabalhadores devem ter um determinado conhecimento, mas não ultrapassar esses limites. Assim, no projeto de escola capitalista constroem-se espaços para os que concebem e controlam o processo do trabalho e outros para os que executam. Por isso, a *dualidade* fundamenta as propostas de escola no Brasil (SAVIANI, 2003).

O elemento reprodutor da sociedade que a *dualidade* apresentaindica que a escolabrasileira, em sua trajetória, foi percebida como algo funcional, ou seja, a escola teria significado se fosse útil ao sistema. Por isso, Dante Moura afirma que *a educação básica e a educação profissional no Brasil está marcado historicamente pela dualidade e pela funcionalidade da educação ao modelo de desenvolvimento do país* (MOURA, 2010. p. 60). Assim, *dualidade* e *funcionalidade* são duas marcas que se complementam na trajetória da escola no Brasil.

Reforça-se que ao reconhecer a *dualidade*, tendo suas raízes da divisão social do trabalho, afirma-se que existem elementos históricos, sociais e culturais que se

colocam como seus componentes. Inegavelmente, a *dualidade* aponta para uma hierarquização entre o trabalho manual e o intelectual, sentenciando que o segundo seria superior ao primeiro. Ainda, o trabalho considerado inferior seria destinado aos grupos considerados inferiores, determinando uma distribuição desigual dos saberes. Assim, percebe-se na dualidade a carga histórica e cultural das relações sociais no Brasil que desde o período escravista colonial foram construídas sob fortes características hierárquicas. Dessa forma, o período escravista deixa algumas de suas concepções, inclusive referente às percepções o trabalho, presentes até hoje.

Alertando para que não se caia na armadilha de perceber a *dualidade* apenas e, tão somente, vinculada à divisão de trabalho da sociedade capitalista, Cury, em seu parecer por escrito, sobre PROJETO DE TESE (“Do direito ao Ensino Médio no Brasil” autora Maria Eloá Gehlen. Porto Alegre: UFRGS/ FAGED, Porto Alegre, 2012) aponta que a percepção de *dualidade* não pode ser confundida com *dualismo*, pois, embora tenham relações, a *primeira reconhecendo o biclassismo na sociedade capitalista permite o avanço quanto a destinos sociais e quanto a uma consciência de si e do mundo mais crítica por ter direitos a direito*, por outro lado *a segunda tem o destino social pré-traçado em que subjaz a expectativa de um conformismo*. A partir disso, compreendo que a análise da escola dual pode indicar determinismo, quando não se considera os condicionantes históricos, culturais ou de outra natureza.

Tal *dualidade* possui relações, ainda, com alguns paradigmas que influenciaram na percepção de mundo e de sociedade estabelecidos no Brasil. Nesse sentido, apontam as autoras Ciavatta e Ramos (2011), a *dualidade* possui relações com as percepções de mundo que influenciaram a formação da sociedade brasileira. As mesmas autoras argumentam que o positivismo e as concepções metafísicas do catolicismo tiveram grande influência sobre a nossa percepção fragmentada sobre a totalidade.

Aparentemente contraditórias, essas duas correntes de pensamento têm em comum uma visão dicotômica que, no essencialismo, se perde nas ideias gerais, na ideia de ser; e no positivismo, nas concepções com base em Comte, se fecha nos fenômenos empíricos, limita-se ao mundo sensível. Ambas recusam a totalidade social e complexa em que se constituem todos os seres através das relações múltiplas que estabelecem com a natureza, a sociedade onde vivem, as

ciências, as tecnologias, a cultura de seu espaço-tempo, a política etc. O senso comum e as políticas que organizam a vida institucional do País são positivistas pois abstraem o contexto onde nos constituímos humanos, isto é, as condições de produção e reprodução da existência, os meios de vida, as relações culturais, o cultivo dos valores da dignidade humana. (CIAVATTA E RAMOS, 2011. p. 28)

Logo, a *dualidade*, além dos seus condicionantes estruturais, é influenciada pela forma fragmentada como se enxerga a sociedade.

A *dualidade* é algo que se movimenta. Ela toma ritmos, conteúdos e formas distintas, de acordo as dinâmicas sociais de cada contexto, mobilidade que se percebe em diferentes momentos e contextos históricos. Um exemplo claro, abordado no Capítulo I, foi a mudança de concepção da educação profissional apontada na transição de um capitalismo agrário exportador para um capitalismo urbano industrial. Como mencionado anteriormente, o capitalismo industrial nascente carecia de mão de obra especializada, algo que a educação escolar profissional deveria proporcionar. Ao mesmo tempo em que acelerava seu ritmo, a *dualidade* reelaborava seu conteúdo. Nesse ensejo, a criação do SENAI não apenas representou a negação do protagonismo estatal na formação profissional, como também possibilitou uma reorientação pedagógica da educação escolar profissional que passou a ser pautada pelos princípios do *Taylorismo*, buscando uma suposta cientificidade, racionalização e produtividade do trabalho na formação profissional. Assim, a *dualidade*, em movimento, colocou em segundo plano a ideia assistencialista que no final do século XIX marcara a proposta da formação profissional, trazendo para o centro a racionalidade.

As formas de *dualidade* também se modificam. Em alguns momentos a separação entre a escola de formação acadêmica e a escola de formação profissional dava-se nas primeiras etapas da educação escolar. Desde a década de 40, com a reforma Capenama, o foco da cisão da educação escolar geral e da educação escolar profissional localiza-se em uma etapa secundária da escola.

Problematizando o ensino médio, à luz da *dualidade*, Acácia Kuenzer (2011) faz o alerta de que nos dias atuais existe uma inversão da *dualidade*. Em sintonia com a lógica do capital, que proporciona uma exclusão dos trabalhadores do mercado de

trabalho, para depois incluí-los de forma precarizada, *inclusão excludente*, a escola pública de nível médio, hoje, inclui os jovens oriundos das classes populares, que serão posteriormente excluídos do trabalho capitalista, em virtude da péssima qualidade do ensino que lhes é ofertado nessas instituições públicas. Isso se caracterizaria como *inclusão excludente*. Segundo a autora:

A hipótese com a qual venho trabalhando nos últimos anos, provocada pelas pesquisas de Zibas (1993, 2002) e por minhas próprias investigações (KUENZER 2006,2007) é da inversão da proposta dual, que, até os primeiros anos da década de 1990, apresentava a escola média geral para a burguesia e a escola profissional para os trabalhadores. E, dadas as condições de precarização das escolas médias públicas que atendem os que vivem do trabalho, tenho como hipótese que a educação geral, antes reservada à elite, quando disponibilizada aos trabalhadores, banalizou-se e desqualificou-se. (KUENZER, 2011. p. 50).

Ou seja, dentro do cenário de oferta desigual de oferta de ensino médio destacado no Capítulo anterior, quando essa etapa da educação básica começou a atingir os trabalhadores, foi dentro das redes públicas estaduais, enquanto os filhos dos ricos e da classe média estão frequentando as escolas privadas, ou escolas técnicas públicas vinculadas à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com estruturas diferenciadas com relação as demais redes públicas. Assim, a dualidade, movimentando-se, inverteria o seu formato. Logo, além de separar a formação específica de formação geral, a *dualidade* implica em um projeto que aparta a escola dos ricos da escola dos pobres.

Mesmo que a hipótese de KUENZER não seja explorada ao longo do estudo do ensino médio integrado no IFRS ela serve para sustentar a ideia, que defendo, de que a dualidade é complexa e coloca-se como um elemento importante no cenário de disputa sobre o ensino médio, explorado no Capítulo anterior.

Finalmente, observo a *dualidade* como uma construção histórica. Suas intensidades, ritmos e formas representam ações de sujeito, de grupos e de classes

sociais. Assim, parto de uma visão que pretende ir no caminho contrário aos determinismos que abordam a separação da educação profissional da educação geral, como algo inabalavelmente “pronto e acabado”, determinada unicamente pela divisão social do trabalho.

4.1 Aprofundando a Educação Profissional

Nesse tópico, procuro explorar ideias e concepções de educação profissional, bem como elaborações teóricas que buscam a integração dessa à formação geral na educação básica. Ao aproximar-me desse conceito, procuro evidenciar quais as concepções de educação profissional que são referenciais para este estudo.

Na tentativa de explorar o conceito de formação profissional Antônio Cattani e Jorge Ribeiro apresentam o mesmo como sendo:

...processos educativos que permitam ao indivíduo adquirir e desenvolver conhecimentos teóricos, técnicos e operacionais relacionados à produção de bens e serviços, quer esses processos sejam desenvolvidos nas escolas, quer nas empresas e nos vários ambientes de trabalho (CATTANI, RIBEIRO, 2011, p. 203).

Os mesmos autores observam que a formação profissional estaria condicionada pelas relações sociais e pelos embates nas relações entre capital e trabalho. Sendo assim, representariam relações de poder e carregariam as concepções de mundo dos sujeitos que estariam envolvidos (CATTANI, RIBEIRO, 2011).

Fazendo uma recuperação histórica do conceito, os autores destacam que a Revolução Industrial, com sua gama abrangente e complexa de transformações, apontou para a necessidade, na ótica do capital, de dois níveis de formação nas escolas de cunho técnico e profissional. A partir de então, o conceito de formação profissional indica algumas variáveis.

O primeiro nível adequava-se a uma formação aligeirada rápida, prática orientada ao adestramento da mão de obra e à adaptação do produtor direto, à maioria dos postos de trabalho existentes nas empresas e no mercado de trabalho, caracterizados por atividades rotineiras, repetitivas e operativas, nas quais a disciplina e a sujeição às ordens eram atitudes esperadas pelo patrão (CATTANI, RIBEIRO, 2011, p. 206).

Por outro lado, o segundo nível:

...requeria uma formação orientada ao domínio de um *métier* teórico-prático, em que o conhecimento e as experiências fossem capazes de diagnosticar e resolver imprevistos e problemas, servindo de fiança aos patrões para que pudessem se assegurar de que a produção esperada seria alcançada (CATTANI, RIBEIRO, 2011, p. 206).

Assim, concluo que a formação profissional, – parte de um projeto dual de educação escolar – a partir da Revolução Industrial, apresentava-se de uma forma complexa, hierárquica e atrelada à lógica do capital. A complexidade verifica-se ao observar-se que, mesmo estando de um lado da dualidade, a formação profissional apresenta perspectivas e hierarquias distintas.

As análises de Ribeiro e Cattani indicam que o conceito de formação profissional deve ser percebido historicamente. Nesse sentido, salienta-se que surgiram, também após a Revolução Industrial, outras óticas e outras perspectivas para essa formação. Os trabalhadores que passaram a se organizar em sindicatos, dando novos contornos na luta de classes, construíram suas concepções de formação profissional e de educação escolar, como contraponto à lógica capitalista. Dentre esses, C. Ferretti (2009) destaca a experiência de formação profissional dos Socialistas Utópicos, efetivada por Owen, ocorrida em colônias nos EUA e na Inglaterra. Essa seria uma das manifestações de educação profissional, fora da concepção liberal, que pretendia unificar educação e trabalho. Assim, *unificação entre educação e trabalho teria grande valor educativo e*

tomado por base o trabalho na perspectiva moderna e não na produção artesanal (FERRETTI, 2009, p. 111).

Os estudiosos de Marx e Engels apontam que ambos aprofundam algumas das questões que os Socialistas Utópicos já destacavam, ao problematizar a educação dos filhos dos trabalhadores. Ponderam que as reflexões teóricas de Marx e Engels sobre educação estão vinculadas à análise de uma totalidade maior, com foco na sociedade capitalista. Pautavam-se pela crítica e a busca pela superação da mesma (MOURA, FILHO E SILVA, 2012). Ainda, as reflexões de Marx e Engels colocadas no campo da educação estão relacionadas com outras proposições teóricas que os autores fizeram em sua obra.

Nesse sentido, percebem-se indicações de uma formação integral, proposta por Marx, na Crítica ao Programa de Gotha (1982). Isso fica visível no momento em que faz a crítica ao trabalho da mulher e à proibição do trabalho infantil. Assim, problematizando as questões concretas da sua realidade, pondera que *“a proibição do trabalho infantil é incompatível com a exigência do mundo moderno, piedoso desejo, porém nada mais”* (MARX, 1982). Percebendo o trabalho infantil como uma imposição do contexto analisado, propõe algumas regulamentações. Nesse sentido firma que *além das medidas de proteções das crianças, a combinação de trabalho produtivo com o ensino, desde a tenra idade, é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual* (MARX, 1982a).

Pondera-se que, nessa análise, Marx focaliza a educação a partir das condições de trabalho – no caso das crianças – em que o autor aponta que ensino e trabalho deveriam se estabelecer combinadamente.

Em outro momento, pontuando a educação vinculada ao trabalho, Marx destaca alguns elementos que considera importante para compreender a educação da classe trabalhadora. Destaca que a educação deveria contemplar:

Primeiramente: Educação Mental (intelectual)

Segundo: Educação física, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar.

Terceiro: Instrução tecnológica, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e,

simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo de instrumentos elementares de todos os ofícios. (MARX, 1982b, p. 6).

Nessa passagem verifica-se que as questões intelectuais, físicas e de instrução tecnológica seriam elementos da formação humana. Penso que Marx está sinalizando para a formação humana integral, ou seja, a formação que abrange todas as dimensões da vida, portanto omnilateral(MOURA, FILHO E SILVA, 2012, p. 6).

O pensador Leandro Konder ao analisar as ideias de Marx destaca que

Marx critica o ensino separado das disciplinas que nos proporcionam contato com aspectos vivos da realidade, mas mantendo-os isolados um dos outros. Quando se estrutura geografia, economia, política, direito, religião ou história, tropeça-se inevitavelmente na necessidade de compreender as articulações desses diversos campos, uns com os outros (KONDER, 2010, p. 38)

Percebo que ao enfatizar uma formação integral para trabalhadores, Marx estava formulando uma concepção de formação profissional contrária à lógica da dualidade estabelecida na educação escolar burguesa.

Ferretti (2009) destaca que as formulações de Marx sobre educação são contrárias à formação de um *operário parcelar*. Tendo uma formação integral, esse operário tenderia a ampliar a percepção e a intervenção sobre o seu trabalho. Além disso, Marx antevia na união do ensino com o trabalho a possibilidade de aumento da produtividade e, com isso, a perspectiva de aumento do tempo livre. Isso poderia contribuir para o desenvolvimento superior do homem, ainda que, realisticamente, tivesse clareza de que o capital buscava aproveitar todo o tempo disponível do trabalhador em benefício da acumulação. (FERRETTI, 2009, p. 114). Esse seria um elemento de contradição, pois, ao mesmo tempo em que a formação integral possibilitaria o aumento da produtividade para o capital, ela permitiria uma formação

ampla que implicaria na possibilidade de uma formação que permitisse ao trabalhador questionar e transformar a sociedade capitalista.

Outro estudioso de Marx, Frigotto, complementa as análises de Ferreti, salientando que as formulações sobre educação construídas por Marx estão vinculadas a um projeto societário de superação da sociedade capitalista. Nesta lógica, tal estudioso, analisa o conceito de Educação Omnilateral apontada na obra de Marx. Dessa forma, sublinha:

Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

Logo, a educação omnilateral seria uma perspectiva contrária à educação unidimensional, encaminhada pela escola burguesa.

Ao entrar no debate sobre concepção de educação, incluindo a formação profissional, penso ser indispensável trazer à tona as ideias de Gramsci. Este um intelectual e militante político que elaborou reflexões sobre a educação escolar dentro de uma lógica contrária à dualidade da escola burguesa. Pondero que, assim como Marx e Engels, esse autor também constrói suas análises sobre educação dentro de uma abordagem que propõe a ruptura com a sociedade capitalista. Tal abordagem envolve conceitos como os de luta de classes, hegemonia e contra-hegemonia, discussão sobre estado, relação entre infraestrutura e superestrutura e outros (SILVA, 2010). Deve-se considerar, ainda, que esses autores (Marx/ Engels e Gramsci) construíram suas abordagens dentro de contextos históricos distintos. Marx e Engels tinham como cenário de suas análises o século XIX, em que as primeiras fábricas impunham brutais realidades à classe trabalhadora. Por outro lado, Gramsci atua em contexto em que o taylorismo já se consolidava e de ascensão dos fascismos na Europa das décadas de 20 e 30, do século XX. Isso possibilitou, a esse autor, a formulação de outras formas de luta,

com enfoque em questões políticas, culturais e ideológicas (FERRETI, 2009). O que existe em comum entre os autores em questão é que seus trabalhos sinalizam para o rompimento com a educação capitalista, como forma de luta pela emancipação dos trabalhadores.

No que se refere à educação escolar, convém destacar que para Gramsci a escola classista, na qual se destina saberes distintos para as diferentes classes sociais, deveria ser abolida. Dessa forma explora a ideia de escola unitária para todos. Dentro dessa lógica, todos deveriam frequentar a mesma escola, independente das diferenças entre as pessoas, fundamentalmente as de classe.

Assim como Marx e Engels, as percepções sobre educação de Gramsci apontam o trabalho como elemento fundante do ser humano. Logo, a escola unitária de Gramsci fundamenta-se no princípio de que *“não existe um trabalho puramente físico. Em qualquer trabalho existe um mínimo de qualificação técnica, mesmo o mais mecânico e mais degradado* (Gramsci, 1932, p. 18). Continuando, Gramsci aponta que *“todos os homens são intelectuais e têm função intelectual”* (Gramsci, 1932, p. 19). Assim, na escola unitária, prática e teoria *“andariam juntas”*, *“o advento da escola unitária seria o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, não expressa na escola e na vida social”* (Gramsci, 1932, p. 43). A partir das citações colocadas, percebe-se que para Gramsci a escola unitária seria um elemento de ruptura com a dualidade da escola capitalista, tornando-se componente transformador dessa sociedade.

Pondero que, de acordo com Gramsci, essa escola unitária seria tarefa e responsabilidade do Estado:

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja transformado o orçamento nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função da educação e formação das novas gerações torna-se, em vez de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações sem divisão de grupos e castas (GRAMSCI, 1932, p. 36).

Importante destacar a ênfase que o autor observa sobre o protagonismo do Estado, pois coloca neste a responsabilidade de romper com as propostas de escola dual.

Gramsci faz duras críticas às escolas do seu tempo que apontam para uma formação de profissionais especializados. Nesse sentido, observa que na escola unitária trabalhar-se-iam as questões que permitem o desenvolvimento de capacidades intelectuais e práticas, tendo o princípio educativo do trabalho como base, potencializando autodisciplina intelectual e autonomia moral, que seriam base para uma posterior especialização. Ainda, sobre a escola, pondera:

O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, e não deve ser mais um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: essa fase escolar já deve contribuir para o desenvolvimento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora (GRAMSCI, 1932, p. 39)

Assim, a escola unitária, deveria ser estruturada em lógica contrária à escola dual burguesa.

Na perspectiva de superar a dualidade estrutural da escola capitalista, tendo como base as obras de Marx, Engels e (ou) Gramsci, alguns autores problematizam o conceito de politecnicidade como uma das possibilidades para a educação brasileira.

Saviani é um dos referenciais brasileiros que se desafia a aprofundar esse conceito. Problematizando a educação politécnica, constrói suas reflexões, tendo, como ponto de partida, a noção de trabalho. Entende o autor que a educação possui relação com o ser humano, e o que define esse é o trabalho. O ser humano, por necessidade, precisa trabalhar para garantir a sua existência. Logo, adapta a natureza ao que necessita. Nesse sentido, agindo sobre a natureza, transforma a mesma e transforma a si mesmo (SAVIANI, 2003).

Ao problematizar a politecnicidade, Saviani pondera que a escola, na sociedade burguesa, torna-se um espaço fundamental de construção do conhecimento. Ainda, recupera a ideia de que a construção de um projeto dual de escola é obra da sociedade

capitalista, pois produzir os seres humanos precisam de conhecimento. O capital deve controlar o que se ensina e para quem se ensina. Nesse sentido, a escola expropria o conhecimento do trabalhador e devolve de forma parcializada.

A Politécnica seria o contraponto a essa lógica, indicando que o processo de trabalho efetiva-se em aspectos manuais e intelectuais, logo a separação entre trabalho manual e intelectual é um produto histórico. A politecnicidade se pautaria pela articulação entre o trabalho manual e o intelectual, pois *diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos e das diferentes técnicas que caracterizam o processo produtivo moderno* (SAVIANI, 2003, p. 06). Penso que a professora Lucília Machado contribuiu com este debate:

O caráter politécnico, dado pela base comum necessária à formação de perfil amplo, omnilateral, requer o domínio de uma cultura científico técnica básica integralizadora e totalizadora de forma a propiciar a emergência da criatividade e da autonomia de cada um.
(MACHADO, 1991. P7)

Evidenciando as ideias de Gaudêncio Frigotto sobre o tema, percebe-se que ele reforça a concepção de politecnicidade destacada por Saviani:

A educação politécnica resulta, assim, no plano contraditório da necessidade do desenvolvimento das forças produtivas das relações capitalistas de produção e da luta consciente da necessidade de romper com os limites intrínsecos e insanáveis destas mesmas relações.
(FRIGOTTO, 2012.p. 274).

A educação politécnica estaria, portanto, vinculado às disputas – destacadas no Capítulo anterior – e embates sociais produzidas a partir das contradições da sociedade capitalista. Nessa perspectiva, pretende enfrentar o modelo que vincula diretamente a

educação escolar ao mercado de trabalho e a empregabilidade. Por outro lado, assume-se o compromisso com a formação humana dos alunos, a qual requer apreensão dos conhecimentos científicos, tecnológicos e histórico-sociais pela via escolarizada em suas diferentes organizações curriculares, sejam essas disciplinares ou outras. (Frigotto2013)¹⁸

Destaco a existência de uma polêmica sobre o conceito de politecnia explorado por educadores brasileiros. Nossella é um intelectual que faz árduas críticas à forma como esse conceito foi trabalhado por autores marxistas da década de 1990. Alerta que o conceito vinha sendo utilizado sem o rigor semântico, desprovido de reflexão etnológica e sem a historicidade necessária para tal abordagem. Ressalta que suas críticas são de ordem, semântica, histórica e política. Assim, acredita que trabalhar com o conceito de politecnia “não dá conta” da complexidade pertinente na proposta marxista de educação, e nem de uma perspectiva de escola que contrarie a lógica da escola burguesa.

Acrescenta que levantar a bandeira da politecnia significa uma negação de um dos princípios do materialismo histórico que seria o de permanente construção e elaboração teórica:

Considero que os educadores brasileiros marxistas, ao erguerem na atualidade a bandeira da politecnia, acenam semanticamente para uma posição teórica historicamente ultrapassada que, entretanto, representou, nos anos de 1990, o posicionamento majoritário desses educadores. Quem discordasse disso, era considerado, quase sempre, alheio ao campo teórico marxista, ou, pelo menos, duvidava-se de sua plena ortodoxia. No entanto, o marxismo é um método de investigação que continuamente se renova e, por isso, amplia seus objetos de pesquisa, aprofunda seus conceitos e atualiza sua linguagem, sem prejuízo da ortodoxia metodológica. (NOSELLA, 2007. p. 137).

18FRIGOTTO, Gaudêncio. Inovação Curricular no Ensino Médio: A Politecnia em questão (Palestra na URI RS 2013, no Prelo.).

Sobre os educadores que centralizam suas análises sob o conceito de politecnia, continua:

Esses educadores não deixaram de ser críticos e criativos, às vezes até mesmo ousados, ao pensarem e fazerem educação. Porém, levantar a bandeira da politecniapreferencialmente os têm levado a desenvolver estudos sobre a escola média e profissional. Com isso o trabalho como princípio educativo sofreu certo reducionismo. A escola unitária, de outro lado, que progride *paripassu* com a sociedade unitária ficou de fora. (NOSELLA, 2007, p. 150)

Assim, conforme Nossela, um dos pontos frágeis de se trabalhar com o conceito de politecnia seria um reducionismo, ao ter como foco principal a educação de nível médio e a profissional. Dessa forma, além de não aprofundar as concepções marxistas de educação, colocaria de forma desfocada à escola unitária. Além disso, ao destacar o conceito de politecnia, para problematizar o ensino médio, pode-se estar reforçando a lógica dual da educação burguesa:

Pouco a pouco, nós, educadores marxistas, aceitamos tornar-nos especialistas do ensino médio profissional, legitimando assim, indiretamente, a dualidade do ensino. Talvez o termo e o conceito de liberdade para todos estimulem melhor nossas pesquisas. (NOSELLA, 2007, p. 147)

Ao continuar suas críticas, Nosella considera que o conceito de politecnia não consegue avançar rumo a uma perspectiva de educação que rompa com a lógica burguesa de educação, pois esse conceito indica uma concepção de formação em diferentes técnicas, de forma fragmentada. Assim, não teria a formação integral em seu horizonte. Logo, seria uma proposta burguesa de educação.

Para concluir as suas observações sobre o conceito de politecnia, Nosella destaca que é preciso discutir a efetivação da proposta socialista e marxista de educação. Mais do que um nome que signifique uma bandeira de luta, o debate sobre a politecnia precisa estar vinculado a um projeto de sociedade, de escola e de ser humano que rompa com a dualidade estrutural:

Em síntese, a sociedade atual, agonizante, solicita que os educadores ofereçam para todos os jovens uma escola que forme homens para o exercício pleno de sua interação com a natureza e com a sociedade. Para isso, a escola precisa oferecer algumas atividades formativas com grande rigor formal e disciplinar, mas precisa também oferecer outras para o exercício responsável da liberdade e o desenvolvimento dos talentos individuais (NOSELLA, p.149).

Dessa forma, conclui que a politecnia não dá conta das necessidades atuais, do campo da educação além de não conseguir representar a proposta marxiana neste campo.

Continuando o debate, Saviani, em outro texto (Trabalho e Educação, fundamentos ontológicos e históricos 2007), apresenta uma abordagem que tenta esclarecer o sentido político que utiliza o conceito. Destaca que a noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral. (SAVIANI, 2007)

No mesmo texto, o autor tenta pontuar, claramente, a sua abordagem sobre o conceito da politecnia: *Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno* (Saviani, 2007, p. 161).

Por isso, reconhece os riscos de que o conceito possa ser percebido como uma proposta fragmentada das diferentes técnicas. No entanto, coloca que a politecnia que explora é uma que se enraíza na tradição socialista de educação (algo que Nosella contesta, dizendo que não conhece essa ligação entre o conceito de politecnia e educação socialista).

Nesse sentido, Saviani destaca que, no seu entender, as suas formulações não se “chocam” com as de Nosella. Ao contrário, percebe as mesmas como complementares. Dessa forma, sublinha que não será o uso ou não de tal termo que as colocará em confronto. Se assim for, posso afirmar sem hesitação: abrirei mão do conceito de politecnia, sem prejuízo para a concepção pedagógica que venho tentando elaborar. (SAVIANI, 2007, p. 163)

Sobre este debate - politecnia ou educação tecnológica – pondero que nesta tese sigo a análise de Frigotto, quando o mesmo destaca o ensino médio integrado como sendo uma *travessia*:

A proposta de ensino médio integrado é a política mais adequada para superar o academicismo, a fragmentação e o tecnicismo que tem marcado a formação profissional. Não é a mesma coisa que o ensino médio unitário politécnico e/ou tecnológico, mas é um grande passo na sua direção. (FRIGOTTO, 2011, p. 16).

Os argumentos expostos no Documento Base do Ensino Médio Integrado (BRASIL 2007), vão na mesma direção, destacada por Frigotto, e que considero a mais adequada para este estudo. Assim, reconhecendo as dificuldades de sua implantação na realidade social brasileira tal documento aponta que:

...a tentativa de implementar a politecnia de forma universal e unitária não encontraria uma base material concreta de sustentação na sociedade brasileira atual, uma vez que esses jovens não podem “se dar ao luxo” de esperar até os 20 anos ou mais para iniciar a trabalhar. Tais reflexões conduziram ao entendimento de que uma solução transitória e viável é um tipo de ensino médio que garanta a integralidade da educação básica, ou seja, que contemple o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões (BRASIL, 2007. P 23)

Finalmente, pondero que o estudo sobre o ensino médio integrado no IFRS, assim como a concepção da politécnica ou tecnológica, está dentro da perspectiva da busca da superação do modelo escolar capitalista.

4.2 Aprofundando o ensino médio integrado

Uma das referências que tenho para realizar esta tese sobre ensino médio integrado no IFRS é a publicação do Decreto nº 5.154/2004 que regulamenta os artigos 36 e do 39 ao 41 da LDB, e revoga o Decreto nº 2.208/97. Entendo que a partir da publicação de tal Decreto, reforça-se, no contexto atual, a perspectiva de efetivação de ensino médio integrado. Logo, o ensino médio integrado, que se quer colocar em foco, teve caminhos abertos após a publicação de tal Decreto.

Desta forma, neste tópico problematizo questões que apontam o ensino médio integrado se aproximando das concepções sobre este que serão utilizadas no desenvolvimento desta tese.

Pondero que o Decreto nº5.154/04 está dentro do cenário de disputas em torno do ensino médio, destacado no Capítulo anterior. Neste sentido, alerta-se que ele fora debatido e encaminhado por grupos que se opunham ao Decreto nº 2.208/97, por entenderem que esse último impedia uma formação integral na educação profissional de nível médio, ao permitir que essa se efetivasse apenas na forma concomitante. Estes mesmos grupos retomaram um debate que estava presente no período da *redemocratização* do Brasil e elaboração da Constituição de 1988. Debate este que se reacendeu no cenário da construção da LDB de 1996, que, em ambos os contextos, girava em torno da proposta de politécnica na educação básica, pública no Brasil.

No calor destes debates, abre-se a perspectiva para a construção de uma formação profissional, dentro de uma lógica de integração, com a revogação do Decreto 2.208/97 e a promulgação do Decreto 5.154/2004. De acordo esse último:

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I – Integrada, oferecida somente a quem já tenha ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II – Concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou estejam cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III – subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, 2004)

Observa-se que o conteúdo do Decreto carrega as disputas e as contradições que pautavam as discussões sobre a educação profissional, naquele momento, possibilitando a oferta de ensino médio de forma integrada e concomitante. Logo, não anula a perspectiva da concomitância que era a grande ênfase do Decreto anterior (2.208/97).

Para aferir as relações do ensino médio integrado com a dualidade e o seu potencial de enfrentamento ao sistema dual, parte-se da conceituação de Ensino Médio integrado, proposta por Ciavatta e Ramos:

Ensino médio integrado carrega, nas expressões correlatas, ensino médio integrado à educação profissional e educação profissional integrada ao ensino médio, a ideia de uma educação que esteja além do simples objetivo propedêutico de preparar para o ensino superior, ou apenas preparar para cumprir exigências funcionais ao mercado de trabalho. A ideia básica subjacente à expressão tem o sentido de inteiro, de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar

a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos (CIAVATTA E RAMOS, 2012, p. 307).

Mais adiante, essas autoras apontam que a perspectiva do ensino médio integrado está relacionada com a perspectiva de enfrentamento à dualidade, destacando que:

Ela busca recuperar, no atual contexto histórico e sob uma específica correlação de forças entre as classes, as concepções de Educação Politécnica, Educação Omnilateral e Escola Unitária, que estiveram na disputa por uma nova LDB na década de 1980 e que foram perdidas na aprovação da Lei nº 9.394/1996. Assim, essa expressão também se relaciona com a luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileiras, da divisão de classes sociais, da divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, e em defesa da democracia e da escola pública (CIAVATTA e RAMOS, 2012 p. 308).

É importante reforçar que percebo a dualidade como uma construção histórica que está vinculada às relações sociais, de trabalho, culturais, étnicas e outras. Ainda, sua superação envolve questões que vão além das questões de uma proposta de escola. Além disso, superar a dualidade está relacionado a um projeto de sociedade. Por outro lado, pontua-se que existem espaços, mesmo dentro do modelo social capitalista, para a construção de enfrentamentos a essa perspectiva dual. O estudo do ensino médio integrado, desenvolvido nesta tese, busca apontar as contradições que possibilitam o enfrentamento da dualidade.

Assim, percebo o ensino médio integrado, conforme dito anteriormente, como uma *travessia*, possível na contradição do capitalismo para um novo modelo de educação, especificamente a última etapa da educação básica, fundamentada

plenamente no trabalho como princípio educativo e na formação humana integral. Partindo do pressuposto de que as propostas de educação estão inseridas em determinadas realidades sociais, penso que a formação humana integral e o trabalho como princípio educativo, somente seriam possíveis dentro de um outro modelo de sociedade.

O Documento base do Ensino Médio Integrado (Brasil 2007), ao debater a concepção de educação desta forma de ensino médio, sinaliza que a oferta de ensino médio deve estar voltada para a construção de um projeto que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia. Assim deva garantir a integralidade da educação básica, ou seja, que contemple o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões. O professor alerta que o ensino médio não tem a questão profissionalizante como algo imediato. Segundo o mesmo, *o ensino médio, qualquer que seja a sua modalidade, concebido como educação básica, por não se constituir numa contradição em termos, não é imediatamente profissionalizante* (FRIGOTTO, 2011, p. 19).

Retomando o Documento Base, percebo que a concepção que ele sustenta é de que o EMI reconhece e quer superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre o executar e o de pensar, dirigir ou planejar. Logo, o EMI estabelece-se dentro de uma percepção integral do ser humano, tendo a formação humana integral como seu princípio.

A ideia de formação integrada sugere 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 e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma

formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos” (CIAVATA, 2005. p. 85 Apud Brasil 2007)

Com isso, busca-se superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, que não evidencia os conhecimentos que estão na sua base. Logo:

No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, o que se quer com a concepção de educação integrada é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. (BRASIL, 2007. p. 41)

Em outro momento, o documento base aprofunda os argumentos de que a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho devem ser os eixos estruturantes do EMI.

Outra concepção, vinculada à formação integral e que serve como referência para o estudo que desenvolvo é trabalho como princípio educativo. Penso que este é um dos fundamentos do EMI, de acordo com o Documento Base o Ensino Médio Integrado. Segundo este documento:

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo, o que não significa “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação

entre o homem e a realidade material e social. (BRASIL 2007. PG. 54)

Desta forma, percebo que a concepção que parte do trabalho como princípio educativo reconhece o sentido ontológico e histórico do trabalho, assim destaca-se a capacidade humana de intervir e modificar a natureza. Logo, trabalho é colocado como constitutivo do ser humano. Ainda, ao se considerar o trabalho como princípio educativo, aponta-se que o ser humano é produtor da sua realidade e, por isso, pode transformá-la. Logo, estudar o ensino médio integrado no IFRS, tem que se perceber que este é produto e transformado a partir da ação dos sujeitos que lhe compõe. As potencialidades do ensino médio integrado nesta instituição podem ser exploradas e desenvolvidas com a ação humana.

No mesmo documento, reforça-se a ideia de que a concepção do trabalho como princípio educativo sustenta-se na perspectiva de que a formação profissional, inclusive a de nível médio, é uma concepção contrária à submissão lógica do mercado.

...sob a perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe à simples a formação para o mercado de trabalho. Antes, ela incorpora valores éticos-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana. Portanto, formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtiva das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus reveses, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas. (BRASIL 2007. PG. 54)

Ao longo do estudo, busco perceber o quanto a concepção do trabalho como princípio educativo consegue materializar-se na prática. Parto da hipótese que existem potenciais para que esta concepção avance no ensino médio do IFRS.

Finalmente, as concepções, expostas acima, reforçam a ideia de que o ensino médio integrado, ao se fundamentar na formação humana integral e no trabalho como princípio educativo, adentra nas disputas em torno do ensino médio, enfrentando a

dualidade. Assim, contribuiria com a etapa final da educação, sinalizando possibilidades para a *travessia* rumo a um ensino médio público que atenda aos interesses da maioria da população brasileira.

CAPÍTULO V

5. Consegue o EM integrado se consolidar como oferta no IFRS?

Penso que para o ensino médio integrado se consolidar como uma alternativa à dualidade estrutural, e assim se apresente como uma perspectiva para o ensino médio das diferentes redes públicas, ele precisa se fortalecer nas instituições onde se concretiza.

Desta forma, neste Capítulo, verifico os dilemas da oferta de vagas no IFRS e suas implicações na construção do ensino médio integrado no IFRS. Neste sentido, verifico como se coloca o EMI no IFRS, dentro da diversidade de ofertas e vagas de educação e possibilitadas de cursos ofertados no IFRS. Considero que esta oferta de vagas aponta as concepções de educação que estão implicadas neste processo. A variedade, assim como a quantidade de cursos de ensino médio integrado no IFRS indica o quanto se fortalece, ou não, as concepções vinculadas à formação humana integral e o enfrentamento a dualidade que sustenta a proposta de ensino médio integrado.

Saliento que os debates vinculados aos dilemas da oferta, na perspectiva da totalidade, estão dentro de um cenário de disputa que antecede a opção por este, ou aquele curso, esta ou aquela forma de educação profissional. São aspectos de um contexto maior onde se disputam projetos de sociedade, concepção de educação e formação profissional. Assim, as vagas ofertadas e a quantidade de oferta de cursos ilustram parte das disputas experimentadas pelo ensino médio integrado no IFRS.

5.1 Educação básica x educação superior, a partir das matrículas no IFRS

Antes de adentrar nos dados que serão analisados, é prudente considerar que, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRS – disponível no site oficial da instituição www.ifrs.edu.br – o Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) é uma autarquia, tendo sido criado através da Lei nº 11.892, de 29/12/2008, publicada no Diário Oficial da União, de 30 de dezembro de 2008, mediante a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, da Escola Técnica Federal de Canoas e da Escola Agrotécnica Federal de Sertão. Com a publicação da Lei, as escolas técnicas vinculadas à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e o Colégio Técnico Industrial Professor Mário Alquati, vinculado à Fundação Universidade de Rio Grande FURG, também passaram a integrar o IFRS.

Mais adiante, através Portaria n.º 4, de 06 de janeiro de 2009, foi estabelecida a relação inicial dos Campus que fariam parte do IFRS: Bento Gonçalves, Porto Alegre, Porto Alegre-Restinga, Sertão, Canoas, Caxias do Sul, Osório, Erechim e Rio Grande. Posteriormente, passaram a fazer parte da instituição mais três *campifederalizados*: Farroupilha, Feliz e Ibirubá.

Como parte da continuidade do plano de expansão da Rede Federal Educação Profissional e Tecnológica, o IFRS contará com mais cinco novos Campus, que irão abranger os municípios de: Alvorada, Rolante, Vacaria, Veranópolis e Viamão.¹⁹

Veja a figura abaixo que mostra a distribuição geográfica dos *campi* do IFRS

¹⁹ Em janeiro de 2015 foi publicada a portaria de funcionamento dos *campi* Alvorada, Rolante, Vacaria e Veranópolis.

Imagem 01: Mapa dos *campi* do IFRS:



Fonte: Diretoria de comunicação IFRS

Para uma melhor compreensão sobre a configuração dos *campi* do IFRS, construí a tabela abaixo que mostra quando cada um dos *campi* foram implantados. De acordo com a figura anterior, passaram a funcionar com alunos matriculados e quantos estudantes tinham em maio de 2014 ²⁰

Tabela 03: IFRS: Data de funcionamento dos *campi* número de alunos matriculados (SISTEC-maio de 2014):

Campus	Data de Funcionamento	Número de alunos matriculados segundo o SISTEC (maio de 2014)
IFRS	2008	13.808
Bento Gonçalves	Fundador do IFRS 2008	1476
Canoas	2010	716
Caxias	2010	669
Erechim	2009	835
Farroupilha	Em 2010 funciona como núcleo avançado. Adiante, 2013, passa a ser considerado Campus.	680
Feliz	Em 2010 funciona como núcleo avançado. Adiante, 2013, passa a ser considerado Campus.	278
Ibirubá	Em 2010 funciona como núcleo avançado. Adiante, 2013, passa a ser considerado Campus.	522
Osório	2010	408
Porto Alegre	Fundador do IFRS 2008.	3.029
Restinga	2010	554
Rio Grande	Fundador do IFRS 2008.	2895
Sertão	Fundador do IFRS 2008.	1716

Fonte: Site do IFRS e levantamento de matrículas da Pró-Reitoria de Ensino deste instituto. Elaboração própria:

De forma a ilustrar a complexidade e particularidade histórica de cada Campus, destaco a figura de número 02 que mostra marcos históricos das instituições que compõe o IFRS. Saliento que em tal ilustração existe a trajetória dos Campus

²⁰ Nesta data foi realizado um levantamento, com base no SISTEC, das matrículas por campus do IFRS. Este levantamento que serão abordados adiante.

fundadores do IFRS (Bento Gonçalves, Porto Alegre, Rio Grande e Sertão), antes deles compõem este Instituto Federal do Rio Grande do Sul.

Imagem 02: Ilustração – Linha do tempo da trajetória histórica dos do IFRS



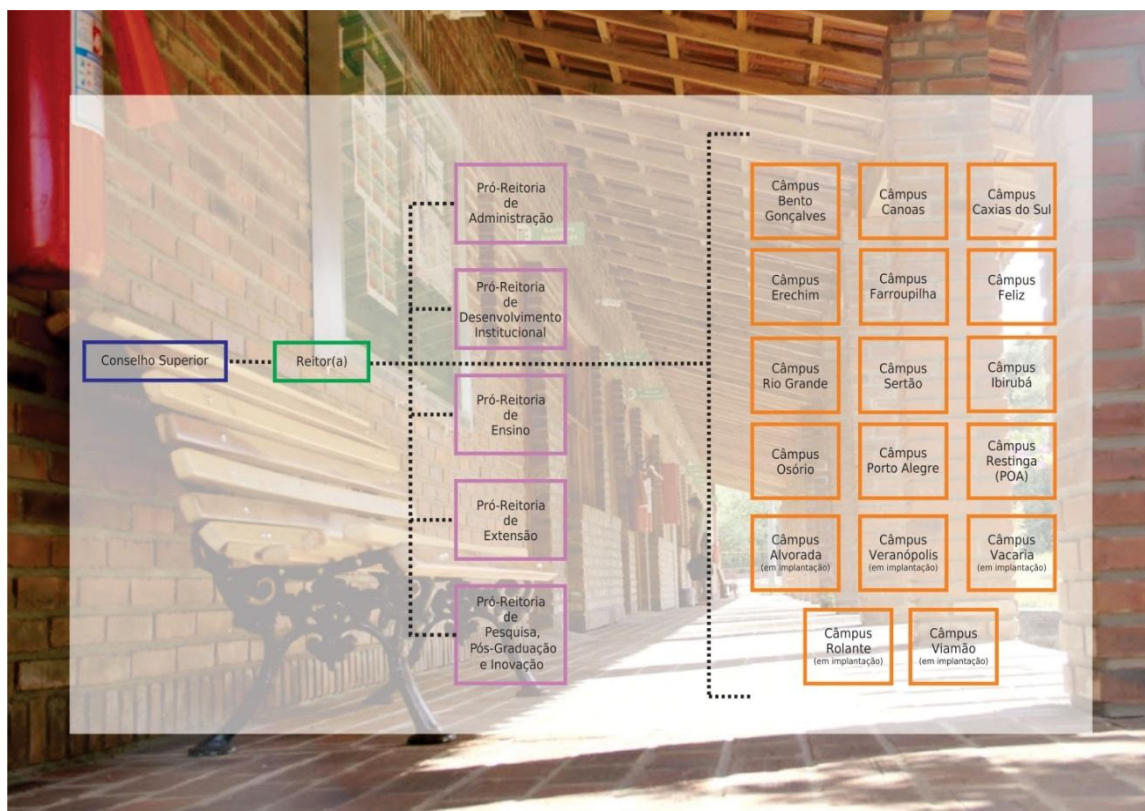
Fonte: Guia de Ambientação dos Servidores do IFRS (2015, p 12-13) Elaboração: Diretoria de Comunicação do IFRS.²¹

Destaco que o cenário de distribuição geográfica dos *campi* e o tempo de funcionamento de cada Câmpus é extremamente diverso. Em síntese, afirmo que o IFRS é composto por instituições de décadas de história na educação profissional – é o caso das que fundaram o IFRS – e de Câmpus recém-constituídos

A estrutura administrativa do IFRS também, evidência a complexidade que compõe este Instituto.

Imagem 03: Estrutura administrativa do IFRS:

²¹ Este Guia foi elaborado pelas Diretorias de Comunicação e de Gestão de Pessoas do IFRS. Objetivo é apresentar o Instituto para os servidores que toma posse nesta instituição.



Fonte: Guia de Ambientação dos Servidores do IFRS (2015, p 12-13)

Elaboração: Diretoria de Comunicação do IFRS

Diante tal cenário repleto de diversidade e complexidade, considero importante uma atenção especial aos números de matrículas sistematizados pela Pró Reitoria de Ensino (PROEN), em 2014, que faz uma pequena abordagem sobre a distribuição das matrículas em cursos, formas de educação profissional, modalidades e etapas da educação no IFRS. Tal levantamento compilou o número de alunos matriculados, de acordo com a etapa da educação (básica e superior), entre os meses de março e maio de 2014. A fonte, como dito anteriormente, para os estudos realizados pela PROEN foi o Sistema Nacional de Informação da Educação Profissional (SISTEC) do Ministério da Educação.

Estes dados foram apresentados em reunião do Colégio de Dirigentes (reúne a reitora os pró-reitores e os diretores dos *campi*), para subsidiar os debates referentes às perspectivas futuras do IFRS. De acordo com os argumentos expostos durante a apresentação de tais dados, a intenção era apontar como estava a relação educação básica x educação superior no Instituto Federal do Rio Grande do Sul e, de alguma forma, evidenciar aos diretores que alguns Campus estavam direcionando a sua oferta

para a educação superior, contrariando o que coloca a Lei de Criação dos Institutos Federais.

Aparentemente o IFRS cumpre a indicação legal de ofertar metade de suas vagas na educação básica. Porém, quando o olhar passa a ser por Campus, percebe-se que em alguns destes as matrículas indicam uma inversão do que indica o seu Estatuto e o PPI da instituição.

Sublinho que o Estatuto do IFRS, no artigo 5º repete o que é colocado na Lei de Criação dos IFs, colocando entre o integrado como prioridade dentro da educação básica:

Art. 5º O Instituto Federal tem os seguintes objetivos:

I – ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos. (Diário Oficial da União, Seção 01, nº 149, 6 de agosto de 2014 p. 13)

O Projeto Pedagógico Institucional vai na mesma linha, pois aponta que os 50% das vagas devem ser da educação básica na forma integrada. Essa oferta deve ocorrer em cada unidade do IFRS. Assim, segundo o PPI, cada Campus deve ter a metade das suas vagas ofertadas, prioritariamente, no ensino médio integrado.

Os dados sintetizados pela Pró-Reitoria de Ensino mostraram que 64% dos estudantes do IFRS estão matriculados nos cursos de educação básica distribuídos no ensino médio integrado, ensino médio concomitante, ensino médio integrado na modalidade Educação de Jovens e Adultos, subsequente ao ensino médio. Sendo assim, os demais 36% dos estudantes estão nos cursos superiores de tecnologia (tecnólogos), licenciaturas e bacharelados. Cabe destacar que os dados também mostram a oferta de cursos de pós-graduação que são enquadrados dentro dos cursos superiores. Conforme o quadro abaixo:

Tabela 04: Número de matrículas na educação básica e no ensino superior no IFRS

Etapa	Matriculados/maio de 2014	
	Quantidade	Percentual
Total	13.808	100 %
Educação Básica	8.837	64%
SUPERIOR	4.931	36%

Fonte: material apresentado pela Pró Reitoria de Ensino com base no Sistec. Elaboração própria.

Contrariando tais indicações nos Campus Bento Gonçalves, Sertão e Canoas as matrículas de educação básica são inferiores às de educação superior.

O quadro a seguir aponta como fica esta distribuição das matrículas, de acordo com o SISTEC, no Campus Bento:

Tabela 05: Número de matrículas na educação básica e no Campus Bento Gonçalves – IFRS.

Etapa	Matriculados/maio de 2014	
	Quantidade	Percentual
Total	1476	100 %
Educação Básica	469	32%
SUPERIOR	1007	68%

Fonte: Material apresentado pela Pró Reitoria de Ensino com base no Sistec. Elaboração própria.

Destaco que no Campus Bento Gonçalves – que tinha 1476 alunos matriculados em maio de 2014 – é o onde se tem a maior número de alunos matriculados nos cursos superiores, em todo o IFRS.

A primeira oferta de ensino médio integrado, em tal Campus, aconteceu através do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Jovens e Adultos PROEJA, em 2007, curso técnico em Vendas. Em 2008 começou o ensino médio integrado “regular” com o curso Técnico em Informática para Internet, dentro do eixo tecnológico da Informação e Comunicação.

Observo que este eixo é recente, diante ao que tradicional se ofertava na instituição. Logo, é composto por servidores recém-chegados naquele espaço e desfruta de uma infraestrutura inferior aos eixos que ofertam cursos históricos e tradicionais na instituição, como os cursos de Viticultura e Enologia.

Aliás –segundo o diretor de ensino do momento da implantação do primeiro integrado –, o grupo de professores dos cursos tradicionais, como da Viticultura e da Enologia, foram os mais resistentes à oferta de integrado. Até hoje estes cursos de nível médio são concomitantes e subsequentes ao ensino médio. Assim, coube a um grupo de servidores “novatos” no assumir a tarefa de ofertar o primeiro integrado do Campus.

Parece que as disputas e os dilemas em torno da oferta de ensino médio integrado, entre outros elementos, passam pelas questões ligadas à novidade, ou tradição, mudança ou manutenção.

O quadro a seguir aponta como fica esta distribuição das matrículas, nos outros dois Campus que apresentam a supremacia do ensino superior sobre a educação básica, Campus Sertão e Campus Canoas.

Tabela 06: Número de matrículas na educação básica e no ensino superior no Sertão – IFRS

Etapa	Matriculados/maio de 2014	
	Quantidade	Percentual
Total	1716	100%
Educação Básica	769	45%
SUPERIOR	947	55%

Fonte: Material apresentado pela Pró Reitoria de Ensino com base no Sistec. Elaboração própria.

Tabela 07: Número de matrículas na educação básica e no ensino superior no Campus Canoas– IFRS.

Etapa	Matriculados/maio de 2014	
	Quantidade	Percentual
Total	716	100%
Educação Básica	338	47%
SUPERIOR	378	53%

Fonte: Material apresentado pela Pró Reitoria de Ensino com base no Sistec. Elaboração própria.

Vale destacar que estes *campi*, com localização em regiões diferentes do Estado do Rio Grande do Sul, (Bento Gonçalves– Serra Gaúcha, Sertão – Planalto – e Canoas – Região metropolitana) possuem trajetórias distintas. Dois desses três, conforme já apontado, Bento Gonçalves e Sertão, deram origem ao IFRS. Já o Campus Canoas, que teve o início de suas atividades em 2010, está dentro do cenário de expansão da educação profissional a partir da implantação dos Institutos Federais.

Assim, percebo que alguns Campus “velhos”, fundadores do IFRS, assim como pelo menos um dos “novos”, pós fundação deste Instituto, apresentam uma tendência de ofertar mais cursos superiores do que na educação básica. O que indica que a supremacia das matrículas em cursos superior não está diretamente vinculada ao tempo de existência do Campus. Ao contrário, o predomínio de uma ou outra oferta expressa que existem diferentes perspectivas e concepções de educação profissional tencionando por espaço.

Para evidenciar a complexidade que os dados de matrícula desses apontam, destaco que, em Bento Gonçalves, de acordo com as tabelas acima, existia um total 1476 alunos matriculados em maio de 2014, já o Campus Sertão, no mesmo período, apresentava um total de 1716 estudantes matriculados e Canoas 716 alunos na totalidade das suas matrículas. Assim, percebo que a oferta de educação básica ou superior não é uma questão de Campus “velho” ou Campus “novo”, nem de pouco, ou muitos alunos. Além das disputas de concepções, acredito que passa pelas opções política do Campus ter mais aluno nesta ou aquela etapa.

Nos dados apresentados através do Sistec chama atenção o Campus Restinga onde aparece a maior supremacia da educação básica sobre a superior, pois apresenta a maior quantidade de alunos matriculados na educação básica sobre os alunos dos cursos superiores, conforme a síntese abaixo:

Tabela 08: Número de matrículas na educação básica e no ensino superior no Campus Restinga –IFRS

Etapa	Matriculados/maio de 2014	
	Quantidade Percentual	
Total	554	100%
Educação Básica	459	83%
SUPERIOR	95	17%

Fonte: Material apresentado pela Pró Reitoria de Ensino com base no Sistec.
Elaboração própria

Pondero que o Campus Restinga possui uma história muito peculiar. Ele se consolidou como uma realidade a partir da organização dos movimentos sociais do bairro que entendiam que a Restinga – bairro de Porto Alegre marcado pela exclusão social, altos índices de violência e com histórico negação de acesso as políticas públicas – teria direito a uma escola técnica.

Assim, desde meados de 2007 construiu-se um coletivo autodenominado **Grupo para a implantação da escola na Restinga**. Na Restinga costuma-se afirmar que a escola técnica federal foi uma conquista resultante da luta dos moradores do Bairro. Luta esta que envolveu reuniões no bairro, em Brasília, mobilizações com trancamento de ruas e até a organização e a participação em seminário intitulado **Pensando a proposta pedagógica para a escola técnica da Restinga, em 2009**.

O forte envolvimento da comunidade não se restringiu apenas aos momentos que antecederam o funcionamento do Campus. Após o início do primeiro período letivo, este processo de participação teve continuidade. As lideranças locais continuam atuando nos fóruns e espaços que definem os rumos do Campus Restinga. Em uma das observações de campo, o diretor foi questionado se a comunidade da Restinga não se sentia seduzida pela possibilidade de ofertar mais cursos superiores naquele Campus.

Ele respondeu que não. Que a comunidade sempre pontua a oferta de EMI e ensino subsequente. O gestor avalia que são nestes cursos que a comunidade se enxerga no instituto. Ali está a Restinga. Os alunos do superior, segundo o mesmo, são de fora da Restinga, enquanto que os da educação básica são os moradores do bairro. Quem sabe quando eles concluírem o integrado, ou o subsequente eles ingressem no superior. Em nenhum momento da fala do diretor pareceu que a educação básica seria o limite para os moradores, e sim o local onde estão, mas que estarão futuramente no ensino superior.

Esta relação entre o Campus Restinga e a sua comunidade local, no caso da Restinga, fortalecida pela educação básica, atende a um dos princípios fundantes dos Institutos. Assim, percebe-se que a comunidade, neste campus, torna-se um elemento que interfere nos dilemas da oferta de vagas. Neste caso, pode potencializar o ensino médio integrado, uma vez que seu foco está na oferta de educação básica

Vale destacar que na Lei de Criação dos Institutos (11.892/08) em diversos espaços faz referência da relação dos IF's e os locais onde estão inseridos. Os Campustêm de relacionar sua oferta de ensino, pesquisa e extensão de acordo os arranjos produtivos locais. Ainda, de acordo com o documento do MEC/Setec intitulado. Concepções e diretrizes: Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, são perspectivas dos IFs:

Atuar no sentido do desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania, sem perder a dimensão do universal, constitui um preceito que fundamenta a ação do Instituto Federal. O diálogo vivo e próximo dos Institutos Federais com a realidade local e regional objetiva provocar um olhar mais criterioso em busca de soluções para a realidade de exclusão que ainda neste século castiga a sociedade brasileira no que se refere ao direito aos bens sociais e, em especial, à educação. No local e no regional, concentra-se o universal, pois nada no mundo seria em essência puramente local ou global. (BRASIL, 2008,b)

O fato da comunidade da Restinga enxergar-se na educação básica ressalta a importância desta etapa da educação dentro deste Campus. Percebo que ao focar na oferta de educação básica fortalece as questões locais. Em um primeiro momento, é onde consegue inserir a localidade para dentro do Campus. Futuramente, quando esta oferta de educação básica estiver consolidada, quem sabe os cursos superiores também apontem para a inserção e vinculação orgânica com as questões locais da comunidade da Restinga. Logo, a oferta de ensino superior tem que ser projetada como uma consequência do fortalecimento da educação básica.

Os dados das matrículas apontam tendências de maior presença educação básica, ou de educação superior no IFRS. Entendo que o enfoque na educação básica é importante, uma vez que é nesta etapa da educação brasileira que se situa o ensino médio, incluindo a forma integrada a educação profissional. Ainda, estes dados demonstram que algumas das disputas em torno do ensino médio, destacadas no Capítulo II, estão presentes no interior do IFRS.

Assim, com o exemplo deste Instituto, percebe-se a política dos IFs e os seus dilemas da oferta estão em aberto. Neste cenário existem pontos estratégicos em disputa: integração curricular ou concomitância; modalidade e cursos ofertados, concepção de educação e trabalho dos profissionais e da comunidade dessas instituições dentre outros, são algumas das tensões sobre as quais a proposta de ensino médio integrado deve avançar.

De forma a ampliar as reflexões e fortalecer elementos colocados nas sínteses de matrículas no Instituto Federal do Rio Grande do Sul, penso ser necessária à análise sobre outras questões, como a oferta das vagas (variedade e diversidade) no IFRS.

5.2 Análise do lugar ocupado pelo Ensino Médio Integrado, a partir do 1º Guia de Cursos do IFRS²²

Em 2014 a Pró- Reitoria de Ensino do Instituto Federal do Rio Grande do Sul organizou o 1º Guia de Cursos do IFRS, de circulação interna e externa, que serve para

22 Além de impresso, o material está disponível no site da instituição www.ifrs.edu.br. Destaco que não compuseram os dados dos cursos ofertados pelos campus em implantação (Alvorada, Rolante e Viamão) pois, quando da organização do material, estes *campi* ainda não haviam cumprido os trâmites institucionais que garantem a abertura de cursos e vagas.

divulgar e informar os cursos ofertados em 2014 por esta instituição, em seus diferentes *campi*. Saliento que as vagas expostas no Guia são para alunos regularmente matriculados, logo não evidenciam as vagas possíveis através das ações de extensão, ou programas proporcionados pelo governo federal.²³

A fim de complementar os dados do SISTEC, analisados anteriormente, construí algumas sínteses que contribuem na reflexão sobre o lugar que o EMI ocupa nos IFRS de acordo com o Guia.

Compilando os dados de todos os *campi*, cheguei ao seguinte quadro:

Tabela 09: Vagas ofertadas pelo IFRS em 2014

Oferta de Vagas Quantidade	Quantidade	Percentual
Total	4.484	100%
INTEGRADO	959	21,4%
PROEJA	180	4,0%
SUBSEQUENTE	1305	29,1%
CONCOMITANTE	159	3,5
LICENCIATURA	420	9,3
BACHARELADO	260	5,7
TECNÓLOGOS	939	20,9
ESPECIALIZAÇÃO	262	5,8

Fonte: 1º Guia de Cursos do IFRS. Elaboração própria

Tabela 10: Vagas ofertadas por níveis de educação– IFRS:

Vagas	Quantidade	Percentual (%)
Total	4.484	100%
Educação Básica	2.346	52,3%
SUPERIOR - TECNOLOGIA, BACHARELADO E LICENCIATURA/ PÓS GRADUAÇÃO	2.138	47,7%

Fonte: 1º Guia de Cursos do IFRS. Elaboração própria

²³ Cabe mencionar que o de ingresso dos estudantes no IFRS, nas diferentes formas de educação profissional que este instituto oferta, incluindo o ensino médio integrado, se dá através de provas classificatórias que ocorrem em processo integrado entre os *campi*. Excessão a este processo é o ingresso no PROEJA, que ocorre por seleções organizadas segundo os critérios de cada campus.

Observo que no Quadro 6, que apresenta a totalidade da oferta, entre os cursos superiores, o tecnólogo é o que tem maior incidência de ofertas. Aliás, sua oferta é muito próxima a oferta de do EMI. Percentualmente, cada um representa 20,9% (Tecnólogo) e 21,4% (EMI).Esse dado pode ser um indicativo de que a oferta de vagas transforma-se em obstáculo para o fortalecimento do integrado no IFRS.

Ainda, no dilema da oferta de vagas a supremacia da educação básica sobre o superior, de acordo com os quadros, está garantida pela oferta dos cursos subsequentes ao ensino médio. Sublinho que esta oferta representa a maioria dentro da educação básica (1305 vagas, das 2063). Mais do que a supremacia na educação básica, as vagas ofertadas nos cursos subsequentes ao ensino médio representam a maior oferta de todo instituto. Percentualmente, esta oferta aponta para 29,1% das vagas totais ofertadas pelo IFRS. Com estes dados, verifico que a indicação legal de que 50% das vagas nos institutos devem ser na educação básica, prioritariamente integrada, ainda é uma realidade muito distante no IFRS.

Durante a sistematização dos dados do 1º Guia de Cursos do IFRS, pode-se perceber que o Campus Rio Grande é o que tem a maior quantidade de oferta de integrado, entre os Campus do IFRS.

De acordo com o quadro que mostra o número de vagas ofertadas pelo Campus Rio Grande tem-se a seguinte síntese:

Tabela 11: Oferta de vagas do Campus Rio Grande – IFRS

Oferta	Quantidade	Percentual %
Total	575	100%
INTEGRADO	208	36,4%
PROEJA	0	0
SUBSEQUENTE	192	33,5%
CONCOMITANTE	0	0
LICENCIATURA	30	5,4
BACHARELADO	50	8,9
TECNOLOGIA	95	15,7
ESPECIALIZAÇÃO	0	0

Fonte: 1º Guia de Cursos do IFRS. Elaboração própria

Pelos números expostos, fica evidente que, além da maior oferta de integrado no IFRS, no Campus Rio Grande tem-se exemplo único, neste instituto, de que a oferta de integrado é maior que todas as outras do Campus.

Percentualmente, EMI representa 36,2% da oferta do Campus Rio Grande. Conversando com um servidor que ocupou o cargo de diretor por dois mandatos em Rio Grande, ele colocou que é o Ensino Médio é tradicional nesta instituição. Desde quando era Colégio Técnico Industrial Visconde da Graça, vinculada à Fundação Universidade de Rio Grande (FURG), tinha-se bem delimitado que a escola ofertava o ensino médio para que os alunos rumassem para o ensino superior na FURG.

Além de ter a maior quantidade de vagas ofertadas, Rio Grande tem a maior variedade de cursos de ensino médio integrado no IFRS:

Tabela 12: Oferta do Campus Rio Grande-IFRS por curso.

CAMPUS GRANDE	RIO		
Oferta	CURSO	Quantidade de Vagas	
	TOTAL	575	
INTEGRADO	EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL	36	
INTEGRADO	EM ELETROTÉCNICA	40	
INTEGRADO	EM FABRICAÇÃO MECÂNICA	36	
INTEGRADO	EM GEOPROCESSAMENTO	30	
INTEGRADO	EM INFORMÁTICA	30	

	PARA INTERNET	
INTEGRADO	EM REFRIGERAÇÃO E CLIMATIZAÇÃO	36
SUBSEQUENTE	EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL	40
SUBSEQUENTE	EM ELETROTÉCNICA	40
SUBSEQUENTE	EM ENFERMAGEM	22
SUBSEQUENTE	EM FABRICAÇÃO MECÂNICA	24
SUBSEQUENTE	EM GEOPROCESSAMENTO	26
SUBSEQUENTE	EM REFRIGERAÇÃO E CLIMATIZAÇÃO	40
LICENCIATURA	PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	30
BACHARELADO	EM ENGENHARIA MECÂNICA	50
TECNOLOGIA	EM ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS	25
TECNOLOGIA	EM CONSTRUÇÃO DE EDIFÍCIOS	30

TECNOLOGIA	INTEGRADO	40
------------	-----------	----

Fonte: 1º Guia de Cursos do IFRS. Elaboração própria

São ofertados, 06 cursos de ensino médio integrado diferentes neste Campus. Saliento que nas demais unidades que ofertam o ensino médio integrado a oferta varia entre 01 e 02 cursos.

Em Rio Grande, a relação educação básica, educação superior, de acordo com a 1ª edição do Guia de Cursos:

Tabela 13: Relação entre educação básica e superior no Campus Rio Grande – IFRS:

Total de vagas ofertadas no Campus Rio Grande	575	100%
Educação Básica	400	69,6%
SUPERIOR - TECNOLOGIA, BACHARELADO E LICENCIATURA/ Graduação Pós-	175	36,4%

Fonte: 1º Guia de Cursos do IFRS. Elaboração própria

Os números indicam que o Campus Rio Grande também é único que segue a indicação legal, referida anteriormente, de que a metade da oferta dos IFs deve ser ofertada na educação básica na forma integrada. Aliás, o PPI do IFRS aponta que esta indicação de oferta, colocada pela Lei de Criação dos IFs, também deve replicar a realidade dos cursos.

O Campus Farroupilha possui um cenário diferente de Rio Grande. Para se ter uma ideia a relação entre a oferta de vagas na educação básica e na educação superior fica assim representada:

Oferta de vagas CAMPUS FARROUPILHA, por cursos

Tabela 14: Relação entre educação básica e superior no Campus Farroupilha-IFRS

Total de vagas ofertadas no Campus Farroupilha	261	100%
Educação Básica	126	48,3%
SUPERIOR - TECNOLOGIA, BACHARELADO E LICENCIATURA/ Pós-Graduação	135	51,7%

Fonte: 1º Guia de Cursos do IFRS. Elaboração própria.

O quadro a seguir, complementa este anterior, ao sintetizar a quantidade total de oferta de vaga do Campus Farroupilha:

Forma	CURSO	Vagas
INTEGRADO	EM INFORMÁTICA	30
CONCOMITANTE/SUBSEQUENTE	EM ELETRÔNICA	24
CONCOMITANTE/SUBSEQUENTE	EM ELETROTÉCNICA	24
SUBSEQUENTE	EM METALURGIA	24
SUBSEQUENTE	EM PLÁSTICOS	24
BACHARELADO	EM ENGENHARIA DE CONTROLE E AUTOMAÇÃO	25
BACHARELADO	EM ENGENHARIA MECÂNICA	25
TECNOLOGIA	EM ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS	30
TECNOLOGIA	EM PROCESSOS GERENCIAIS	40
ESPECIALIZAÇÃO	DE PROFESSORES PARA OS COMPONENTES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	15
	TOTAL	261

Fonte: 1º Guia de Cursos do IFRS. Elaboração própria

Percebe-se que fica quase metade para cada etapa da educação. No total de vagas ofertada no Campus, o ensino médio integrado representa 11,5%.

Assim, entre as unidades que ofertam EMI, o Campus com a menor oferta de vagas nesta forma, comparada com os demais do IFRS, é o Farroupilha. Além disso, assim como os *campi* Feliz e Sertão, apresenta a menor variedade de cursos na forma integrada: apenas uma.

Dentro do próprio contexto do Campus Farroupilha o integrado é a menor oferta do que todas as outras. Na educação básica existe uma oferta híbrida entre a concomitância e o subsequente, são cursos de eletrônica e eletrotécnica que pretendem reunir em um mesmo curso estudantes que estejam cursando o EM em outra instituição (deve estar no terceiro ano) e estudantes já que concluíram a educação básica. Destaca-

se que no ano em que foi ofertado o primeiro curso integrado (Informática) no Campus Farroupilha, 2011, também ofertou-se a primeira turma de tecnólogo (Processos Gerenciais.)

É importante considerar que o Campus Farroupilha, assim como Feliz e Ibirubá, é oriundo de uma instituição federalizada para compor o IFRS.

De acordo com o site da instituição:

O Campus Farroupilha, aberto à comunidade farroupilhense desde 2010, surge a partir da federalização da antiga Escola Técnica de Farroupilha (ETFAR) com a finalidade de oferecer cursos técnicos de nível médio, de nível superior de graduação e de pós-graduação, atendendo a verticalização da educação. (<http://www.farroupilha.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=121>, acesso em 14/03/2014)

Esta instituição, que deu origem ao Campus Farroupilha, foi criada pelo Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Este programa, iniciado em 1997, proveniente de uma parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho, entre outras ações, implantava escolas técnicas dentro da perspectiva do Decreto nº 2208/97 que negava a possibilidade de ocorrência de ensino médio integrado.

Logo, a primeira experiência de integrado do Campus Farroupilha foi a sua transformação em um Campus do IFRS. O pouco acúmulo institucional, no que se refere ao ensino médio integrado, pode indicar as causas da pouca oferta dessa modalidade neste Campus.

Os dados, compilados a partir da 1ª edição do Guia de Cursos do IFRS, complementam e detalham algumas questões apontadas no levantamento dos alunos matriculados registrados no SISTEC, explorado anteriormente. O caso do Campus Restinga, por exemplo, confirma que a educação básica é ofertada com maior intensidade que os cursos superiores. Porém, a oferta de ensino médio integrado é minoria, dentro da educação básica, e inferior, inclusive a oferta de vagas dos Tecnólogos (essa inferioridade é expressa tanto em quantidade ofertada, como variedade de cursos).

Tabela 16: Oferta de cursos do Campus Restinga – IFRS 2014.

Oferta	CURSO	Vagas
INTEGRADO	EM ELETRÔNICA	32
INTEGRADO	EM INFORMÁTICA PARA INTERNET	32
PROEJA	EM RECURSOS HUMANOS	40
SUBSEQUENTE	EM ADMINISTRAÇÃO	40
SUBSEQUENTE	EM GUIA DE TURISMO	40
SUBSEQUENTE	EM REDES DE COMPUTADORES	32
CONCOMITANTE	EM REDES DE COMPUTADORES	32
TECNÓLOGO	EM ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS	32
TECNÓLOGO	EM ELETRÔNICA INDUSTRIAL	32
TECNÓLOGO	EM GESTÃO DESPORTIVA E DE LAZER	30
	TOTAL	342

Fonte: Fonte: 1º Guia de Cursos do IFRS. Elaboração própria

Na comparação com os tecnólogos, que são 94 vagas ofertadas distribuídas em 03 cursos, as vagas de curso integrado são 64 vagas distribuídas em 02 cursos.²⁴ Assim o EMI representa 23% da oferta de vagas do Campus Restinga.

O Integrado, no Campus Restinga não consegue se firmar como maioria da oferta de uma instituição onde a comunidade entende a importância da educação básica para o seu acesso a um Campus do IFRS. Assim, complementando os dados compilados

24 Vale destacar que no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRS, para a Restinga está previsto a oferta de mais um curso integrado, no eixo tecnológico hospitalidade e laser, a partir de 2016

pelas matrículas do SISTEC, a comunidade se percebe na educação básica, só que nos cursos subsequentes ao ensino médio, no Campus Restinga.

No guia de cursos uma situação que chama atenção é a total ausência de oferta de EMI nos Campus Porto Alegre (exceto o PROEJA) e no Campus Erechim. Destaca-se que são Campus com quantidade expressiva de oferta, tendo a sua principal atuação nos cursos técnicos subsequentes ao EM.

De acordo com os dados sintetizados pela pesquisa o Campus Porto Alegre tem a sua oferta assim realizada:

Tabela 17: Oferta de cursos do Campus Porto Alegre –IFRS 2014:

Oferta	CURSO	Vagas
PROEJA	EM ADMINISTRAÇÃO	35
SUBSEQUENTE	EM ADMINISTRAÇÃO	36
SUBSEQUENTE	EM BIBLIOTECONOMIA	24
SUBSEQUENTE	EM BIOTECNOLOGIA	24
SUBSEQUENTE	EM CONTABILIDADE	30
SUBSEQUENTE	EM ENFERMAGEM	35
SUBSEQUENTE	EM INFORMÁTICA	30
SUBSEQUENTE	EM INSTRUMENTO MUSICAL (Flauta Doce)	10
SUBSEQUENTE	EM INSTRUMENTO MUSICAL (Violão)	10
SUBSEQUENTE	EM MEIO AMBIENTE	24
SUBSEQUENTE	EM PANIFICAÇÃO E CONFEITARIA	32
SUBSEQUENTE	EM QUÍMICA	20
SUBSEQUENTE	EM REDES DE COMPUTADORES	30
SUBSEQUENTE	EM REGISTROS E INFORMAÇÕES EM SAÚDE	30
SUBSEQUENTE	EM SECRETARIADO	36
SUBSEQUENTE	EM SEGURANÇA DO TRABALHO	30
SUBSEQUENTE	EM TRANSAÇÕES IMOBILIÁRIAS	26
LICENCIATURA	EM CIÊNCIAS DA NATUREZA (Biologia e Química)	36
LICENCIATURA	EM PEDAGOGIA	40
TECNOLOGIA	EM GESTÃO AMBIENTAL	30
TECNOLOGIA	EM PROCESSOS GERENCIAIS	35

TECNOLOGIA	EM SISTEMAS PARA INTERNET	36
ESPECIALIZAÇÃO	EM GESTÃO DA SAÚDE DO IDOSO	30
ESPECIALIZAÇÃO	EM URGÊNCIA E EMERGÊNCIA: GESTÃO DE ATENÇÃO NO SUS	35
	TOTAL	704

Fonte: 1º Guia de Cursos do IFRS. Elaboração própria

Este Campus, que atualmente que é o maior em oferta de vagas de todo o IFRS, logo possui uma importância e peso político importante dentro do IFRS, não tem vaga ofertada no EMI. Pelo volume total de vagas que o Campus Porto Alegre oferta, isso representa um componente negativo, nas disputas que o ensino médio se envolve em termos de Instituto.

Mesmo sem ensino médio integrado à relação de oferta educação básica e superior, aponta a preponderância da básica. Obviamente, preponderância garantida pela neste Campus é oferta de cursos subsequentes.

Tabela 18: Relação educação básica x educação superior no Campus Porto Alegre – IFRS:

Total de vagas ofertadas Campus Porto Alegre	704	100%
Educação Básica	462	65,6%
SUPERIOR - TECNOLOGIA, BACHARELADO E LICENCIATURA/ Pós-Graduação	242	34,4%

Fonte: 1º Guia de Cursos do IFRS. Elaboração própria.

Assim, o Campus Porto Alegre, sem o ensino médio integrado, consegue manter a maior parte da sua oferta na educação básica respeitando, parcialmente, o indicativo do PPI da instituição e a Lei de Criação dos Institutos.

Outro Campus que, atualmente, tem oferta zero de vagas no ensino médio integrado, o Campus Erechim, merece atenção para as suas vagas e para os desdobramentos para a não oferta de integrado.

Tabela 19: Oferta de vagas por curso no Campus Erechim – IFRS:

Oferta	CURSO	Vagas
SUBSEQUENTE	EM ALIMENTOS	32
SUBSEQUENTE	EM FINANÇAS	40
SUBSEQUENTE	EM LOGÍSTICA	40
SUBSEQUENTE	EM MECÂNICA	32
SUBSEQUENTE	EM VESTUÁRIO	32
BACHARELADO	EM ENGENHARIA MECÂNICA	50
TECNÓLOGO	EM DESIGN DE MODA	32
TECNÓLOGO	EM MARKETING	50
	TOTAL	308

Fonte: 1º Guia de Cursos do IFRS. Elaboração própria.

Percebo que, ao contrário do Campus Porto Alegre, nem mesmo o integrado na modalidade Jovens e Adultos (PROEJA) é ofertado neste Campus. Vale pontuar que existe uma ligação muito próxima entre estes dois Campus que não ofertam o ensino médio integrado. Pois os servidores que foram implantar e colocar a escola em funcionamento na cidade do Alto Uruguai (Erechim) eram lotados no Campus Porto Alegre. Possivelmente esta proximidade entre ambos fez com que o Campus Erechim tenha iniciado sua caminhada tendo a oferta de modalidade de educação, bem como as concepções pedagógicas do Campus Porto Alegre como referência.

Os exemplos do Campus Porto Alegre e do Campus Erechim evidenciam que o termo prioritariamente apontado pela Lei de Criação dos IFs, não garante a oferta do ensino médio integrado. Este termo flexibiliza e deixa aberto para que algumas unidades não ofertem EMI, mesmo tendo a sua preponderância da sua oferta na educação básica. Certamente deve ter existido um intenso debate em torno da elaboração de tal lei, de

modo que a alternativa que se encontrou em tal cenário foi o de colocar o EMI como prioritariamente e não como uma obrigatoriedade.

O cenário da oferta de vagas no IFRS indica que algumas das disputas em torno do ensino médio, destacadas no Capítulo II, estão vivas dentro do IFRS. Certamente, tais disputas influenciam na oferta cursos de Instituto.

Caso o ensino médio integrado esteja fortalecido, no que se refere a sua oferta, ganha espaço o debate sobre formação humana integral, o trabalho como princípio educativo nas diferentes modalidades de cursos, e o questionamento a dualidade que caracteriza historicamente a oferta de educação profissional no Brasil.

Vale destacar o depoimento de uma estudante do Campus Restinga, que nas suas observações toca em questões sobre a variedade de oferta e a possibilidade de escolha entre eixos tecnológicos distintos que o integrado carece na instituição. Falando da realidade do seu Campus, ela destaca que:

(,,,) além de serem apenas dois cursos, são de áreas muito próximas, informática e eletrônica. Acho que deveria ter mais integrado, isso seria bom para a comunidade. Penso que deveria ser em outras áreas, por exemplo, nas humanas. Sei que aqui tem um Proeja em Recursos Humanos, seria importante pensar em algo assim para o integrado. Eletrônica e informática é muito restritivo (E6)

Logo, o fortalecimento do ensino médio integrado passa pela quantidade e variedade da sua oferta. A instituição deve proporcionar caminhos, às vezes distintos, de integrado segundo a fala da estudante. Importante refletir sobre o ampliar a oferta e variar a mesma.

Para explorar alguns pontos indicados pelos dados aqui levantados, pretende-se, no tópico seguinte, aprofundar elementos sinalizados no 1º Guia de Cursos e seus desdobramentos.

5.3 A perspectiva do Ensino Médio integrado em um Campus que ainda não tem esta oferta:

A caminhada da pesquisa, com base na triangulação de fontes, me levou a um conjunto de documentos peculiares, que permitiu uma reflexão de maior fôlego sobre um dos campi que não possui oferta de ensino médio integrado, o Campus Erechim. A riqueza desta documentação possibilita que neste espaço se estabeleçam reflexões sobre as disputas sobre o integrado neste campus, que ampliam as análises sobre os dilemas da oferta de cursos nos IFRS:

Em 2013 existiu um movimento, da Pró-Reitoria de Ensino (Proen) do IFRS, para concretizar esta forma de ensino médio no Campus Erechim. No dia 26 de setembro de 2013 esta Pró-Reitoria, enviou um Memorando – nº 247/2013 - para a Direção-Geral do Campus Erechim, com o seguinte assunto: implantação de *curso Técnico de nível médio, na modalidade integrado*. Com isso solicitava providências para a criação de grupo de trabalho que problematizasse a oferta de ensino médio integrado naquele Campus.

Entre outros aspectos, na forma de sugestão, o documento recomenda alguns caminhos para a oferta de ensino médio integrado no Campus em questão. Assim indicava alguns passos:

- 1- Formação de um grupo de trabalho responsável pelos encaminhamentos
- 2- Estudo de demanda desenvolvido pela Coordenadoria de Desenvolvimento Institucional do Campus, a partir dos instrumentos propostos pela PRODI, somada as informações de organizações locais e regionais
- 3- Levantamento de necessidades do Campus em relação à infraestrutura para a implantação de curso de ensino médio integrado
- 4- Estudo de documentos legais a serem considerados nos PCCs e organização de proposta de formação continuada de servidores, prevendo atividades mensais utilizando temáticas como juventude; Juventude

Trabalho e tecnologia, Concepção de Ensino Médio Integrado, proposta curricular de integração.

5- Construção do Projeto Pedagógico do curso a ser desenvolvido no decorrer de 2014. (Memorando nº 247/2013)

Percebo que o documento seu conteúdo contém certo tom de cobrança para que a oferta de ensino médio integrado se concretize no Campus Erechim.

Ao longo dos pontos destacados no memorando, aparecem preocupações com a infraestrutura, para a implantação do Campus, bem como uma preocupação de que o movimento pela implantação do EMI em Erechim, que partiu de fora para dentro do Campus, constitua raízes internas nesta instituição em momentos sistemáticos de estudos dos documentos referentes ao EMI e espaços, institucionalizados, de formações dos servidores para a oferta do integrado. Por isso, sugere um cronograma mensal para debater e construir tal oferta.

Pondera-se, ainda, que as temáticas sugeridas no memorando, *Juventude; Trabalho e Tecnologia, Concepção de Ensino Médio Integrado* estão em sintonia com as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2012) e com o já citado Documento Base do Ensino Médio Integrado (2007). Logo, apontam para a perspectiva de um ensino médio integrado com foco na formação humana integral.

Em um diálogo investigativo com o atual Diretor-Geral do Campus Erechim, o mesmo disse que um grupo de servidores, a partir do memorando, mostraram-se dispostos a encarar o desafio do ensino médio integrado. Outro grupo foi mais resistente.

Em outro diálogo investigativo, este com o Pró-Reitor de Ensino do IFRS, ele aponta que as resistências estavam no argumento de que a oferta de ensino médio ofertado na rede pública estadual dava conta da demanda da região para esta etapa de educação.

Saliento que na região em que se localiza a cidade de Erechim 9.015 estudantes estão matriculados nas escolas de ensino médio da Rede Pública Estadual (15ª Coordenadoria Regional de Educação) e 693 nas escolas privadas segundo o censo

escolar de 2014 (http://www.educacao.rs.gov.br/dados/estatisticas_2014.pdf, acesso em 30/04/2015).

Especificamente sobre a cidade de Erechim, o site Cidades-Sede (<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=430700&idtema=16&search=||s%EDntese-das-informa%E7%F5es>, acesso em 30/04/2015) aponta que, em 2012, 3.959 estudantes estavam matriculados no ensino médio (escolas públicas e particulares). Destaco que a população residente nesta cidade, segundo a mesma fonte em 2012, era de 96.087 habitantes. Logo, estes dados regionais e municipais sinalizam de que existe público para a oferta de ensino médio integrado no Campus Erechim.

Outro argumento, destacado pelos servidores resistentes a ideia de ensino médio integrado no Campus, é que a oferta de educação superior pública era mais urgente para aquela localidade. Tais argumentos resistentes não consideram que o ensino médio no Brasil, em especial os das redes públicas, encontra-se em um contexto de disputa, evidente, de projeto e que a experiência do integrado pode sinalizar alguns caminhos para esta etapa da educação brasileira como um todo.

Em julho de 2014, outro Memorando, agora emitido pela Direção de Ensino do Campus Erechim destinada a Pró-Reitoria de Ensino do IFRS, indicava as ações encaminhadas a partir de 2013 para a implantação do ensino médio integrado naquele Campus.

O documento inicia destacando que:

Vimos por meio deste retomar o diálogo a respeito da implantação do ensino médio integrado em nosso Campus. Inicialmente formamos um grupo de trabalho cujo a portaria que está em anexo, para estudos e discussões sobre novas modalidades de ensino. (Memorando 15/2014/Direção de Ensino/Campus Erechim)

Chamo a atenção que o referido grupo está discutindo novas modalidades de ensino, não necessariamente, ou exclusivamente, o ensino médio integrado. Considera-se que o movimento da Proen, no Memorando enviado em agosto de 2013, deixava claro que a intenção era a implantação do integrado em Erechim.

Entre as novas modalidades, estudadas e discutidas em Erechim, segundo a citação, podem ser qualquer uma das que não são ofertados por lá, de acordo com o 1º Guia de Cursos do IFRS.

Mais adiante, o documento aponta que, mesmo não sendo a única modalidade pautada no referido no grupo de trabalho formado, a prioridade parece ser o ensino médio integrado:

...realizamos uma reunião no dia 1º de julho para tratar do Ensino médio integrado. Convidamos para esta reunião o Dr. Roberto Rafael Dias da Silva, professor da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim, pesquisador da área que tem acompanhado e orientado algumas experiências na Educação Básica e que se dispôs a acompanhar e assessorar as discussões do GT. (Memorando 15/2014/Direção de Ensino/Campus Erechim)

Nesta parte do documento, parece claro que a preocupação inicial do grupo é a aproximação com a temática do ensino médio integrado. O contato com um professor, com acúmulo em pesquisa na educação básica, é um indicativo de que se pretende estabelecer um caminho para implantação que considere a formação continuada na área em questão. Possivelmente, a busca da assessoria deste especialista não se restringia a um momento específico, pois o mesmo estaria disposto a acompanhar as discussões do grupo de trabalho que discutia novas possibilidades de ofertas de modalidades e cursos em Erechim.

O terceiro e último momento do mesmo memorando, aponta para algumas preocupações e dúvidas, surgidas no GT, referentes à oferta do ensino médio integrado. Entre estas se destaca a preocupação com a gestão de pessoas

...pensamos na possibilidade de formar um quadro de profissionais com perfil específico para atuar na educação básica. Gostaríamos de verificar a possibilidade dessa proposta contemplando na seleção de docentes conteúdos específicos relacionados à educação integral, à educação

profissional e tecnológica, ao ensino médio integrado, à didática, à avaliação e à psicologia educacional.(Memorando 15/2014/Direção de Ensino/Campus Erechim)

É relevante a sugestão de que se faça uma revisão das seleções de docentes e que nela se inclua temáticas relativas à educação básica. Por outro lado, as temáticas que são sugeridas para a seleção dos professores do ensino médio integrado como conteúdos específicos para esta modalidade— educação integral, didática, avaliação e psicologia da educação – são grandes temas que devem ser referenciais para educadores das diferentes formas de educação, níveis e modalidades. Logo, não são restritos a EMI.

A sugestão do GT, de formação de um grupo de docentes para atuarem no EMI, aponta para alguns dos desafios que o EMI tem que enfrentar para na sua efetivação. Estes não poderiam atuar nos cursos de educação superior, por exemplo? Não se constituiria uma hierarquia entre os docentes dentro de um mesmo Campus? Não se reforçaria a dualidade, tendo de um lado docentes de curso superior e, de outro, docentes de educação básica?

Ter em uma mesma instituição a oferta de educação básica e superior é uma das grandes peculiaridades dos IFs. Sobre isso se fala em *verticalização* na oferta de cursos, que possibilitariam um estudante construir seu itinerário formativo passando da educação básica até a superior, dentro de um mesmo eixo tecnológico. De acordo com o já citado documento intitulado *Concepções e diretrizes: Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia*, a verticalização caracteriza-se a sua oferta

(...) de diferentes níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica tomando para si a responsabilidade de possibilidades diversas de escolarização seja como forma de efetivar o seu compromisso com todos (Brasil, 2008,b, p.27)

Tal verticalização pode ser potencializada se as concepções pedagógicas das diferentes formas, modalidades e níveis também dialogarem entre si, desenvolvendo

elementos de unidade. Os cursos subsequentes ao ensino médio, os superiores na área de tecnologia podem beber de algumas das fontes que balizam o ensino médio integrado como a formação humana integral, por exemplo. Para que tal troca aconteça é fundamental o trânsito de sujeitos entre as diferentes modalidades ofertadas. Entre estes sujeitos, o docente, e os servidores como um todo, são elementos fundamentais para o estabelecimento de tais trocas. Assim, isolar um grupo de docentes em uma determinada forma de educação profissional, modalidade ou nível pode diminuir o potencial de troca pertinente nos IFs.

Seguindo a análise sobre o memorando enviado de Erechim para a Pró-Reitoria de Ensino do IFRS, além de pontuar a necessidade de revisão à seleção de professores, tentando de alguma forma compor um grupo específico para o integrado, o documento menciona a necessidade de ter mais servidores para atuar junto a alunos do EMI. Em especial, o GT destaca a carência de Assistente de Aluno, mencionam que existe apenas um no Campus Erechim. Além deste profissional, o memorando refere-se a carência de Pedagogo – Orientador, pois não existe este servidor no Campus.

Além das questões de gestão de pessoas, o documento apresenta uma série de dúvidas que eles encaixam como sendo estruturais. Questionam se deveriam ter um ginásio para ofertar o EMI; perguntam como fica a merenda, ou lanche; apontam dúvidas sobre o refeitório (questionam, inclusive, se existe obrigatoriedade nesta oferta) e questionam sobre acervo bibliográfico e a disponibilidade de livro didático para o ensino médio integrado.

Tais questionamentos deixam transparecer um relativo desconhecimento sobre legislação e financiamento da educação básica, inclusive de gestores do Campus. Parece haver um distanciamento entre as questões que são de domínio legal da educação profissional e as que dizem respeito à educação básica como um todo. Esta faceta da dualidade é mais um elemento a ser superado para a efetivação do EMI no IFRS.

Existe um terceiro documento – Memorando 185/2014– enviado da Proen para o Campus Erechim tentando responder aos questionamentos provenientes desta unidade, onde reforça-se a necessidade de implantação do EMI neste Campus.

Toda esta “caminhada” para a implantação do ensino médio integrado expõe a complexidade da experiência do EMI. Parece haver uma indução da gestão central do IFRS para que esta oferta ocorra em Erechim. Indução esta que encontra eco, dentro do

grupo de servidores. Ecoa positivamente, pois um grupo aparentemente abraçou a ideia de implantação do integrado e ecoa negativamente, uma vez que foi pontuada uma série de obstáculos tentando justificar a não oferta de EMI no Campus Erechim.

As condições ideais, tanto no que se refere ao quadro profissional, quanto as referentes a estrutura material, devem ser trabalhadas como utopias que se quer alcançar ao longo da caminhada. A não existência de tais condições não pode servir para inviabilizar a implantação do EMI. Só para se exemplificar, os Campus do IFRS que iniciaram suas atividades em 2010 (Canoas, Caxias, Osório e Restinga) desde sua origem ofertam o ensino médio integrado, sem ginásio de esportes, pois estavam funcionando em prédios provisórios, alugados, ou cedidos pela prefeitura, ou em fase conclusão de obras. Todos encontraram dificuldades para levar adiante o integrado, inclusive por conta das questões estruturais. Porém, todos estes seguem ofertando esta modalidade, apresentando-se como ponto de inflexão do integrado para o IFRS.

Finalmente, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018 do IFRS está prevista para 2016 a oferta de uma turma de 30 alunos no EMI, no Campus Erechim. Mesmo que seja uma indicação, a intencionalidade aponta que o debate sobre o ensino médio integrado avançou neste Campus.

Este episódio de Erechim revela que as vagas ofertadas por Campus se estabelecem de acordo com as questões locais (realidade de cada Campus) bem como as questões maiores que representam a política do instituto como um todo. A oferta de cursos de nível médio é debatida nos Campus, sendo aprovada nos conselhos de Campus, sem um debate no IFRS como um todo e sem o aval do Conselho Superior. Assim, a totalidade de oferta é uma equação que representam as disputas locais e embates em nível geral do Instituto Federal do Rio Grande do Sul.

5.4. Por que os cursos superiores são sedutores ao IFRS?

As análises à luz dos dados do 1º Guia de Cursos do IFRS, bem como as visitas de campo possibilitadas pela pesquisa, apontam certa tendência de alguns Campus, ou grupo de servidores, pela oferta de ensino superior, sejam eles tecnólogos, bacharelados ou licenciaturas no IFRS. Mesmo que a maior oferta do Instituto Federal do Rio Grande do Sul esteja na educação básica, especialmente nos cursos técnicos subsequentes ao ensino médio, percebe-se que em alguns Campus a oferta de cursos superiores é maior, ou pouco inferior à básica.

Problematizando esta mesma temática na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica a professora Ciavatta faz algumas indagações, considerando questões sociais, culturais e históricas do Brasil, que podem auxiliar na compreensão desta inclinação da sociedade brasileira pelos cursos superiores. De acordo com esta autora a tendência pelos cursos superiores pode ser algo enraizado no Brasil, e encontra nos Institutos Federais, que, pela sua estrutura de gestão (Reitores e Pró Reitores), sua organização multi *campi* vinculados a uma reitoria e as possibilidades indicadas na sua Lei de Criação dos IFs, encontra um terreno fértil para a sua proliferação. (CIAVATTA, 2010)

Seguindo suas análises sobre o ensino superior na educação profissional, Ciavatta aponta que a inclinação para a oferta de educação superior, dentro da educação profissional não nasceram com os IFs. Desde a década de 60, no contexto dos acordos MEC-USAID, a oferta de cursos superiores nos CEFETS era garantida por Lei. Assim, tornaram-se alternativa para as necessidades do capital e para as questões políticas que colocavam os estudantes nas ruas, entre outros motivos, reivindicando mais vagas nas universidades.

Em contextos posteriores esta aproximação entre as escolas técnicas e o ensino superior ganha força no Brasil.

Em dezembro de 1989 a Escola Técnica do Maranhão se transforma em CEFET e, em 1993, é a vez da Escola Técnica Federal da Bahia. Em 8 de dezembro de

1994, o Governo Itamar Franco, cria Lei nº 8.948 e institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e estabelece a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS), com base na Lei nº 6.545/78 e na sua regulamentação, o Decreto nº 8731/82. A criação dos cursos pós médios e a formação de tecnólogos e, mais tarde, a criação da pós- graduação são parte desse processo de distinção e ascensão acadêmica, poder e recursos financeiros que já se revelavam nas antigas escolas agrotécnicas (CIAVATTA, 2010, p. 164 e 165).

Para caracterizar a oferta de cursos de graduação e pós-graduação a autora utiliza o termo *diferenciação para cima*²⁵, pois esta tal oferta significa novos elementos e novas abordagens na dualidade que separa e hierarquiza os saberes. O saber dos cursos técnicos superiores seria distinto e hierarquicamente “superior” ao saber técnico de nível médio.

A transformação do CEFET do Paraná em escola Técnica Federal do Paraná, em 2005, e a criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia são elementos que inflexionam a oferta de ensino superior na educação profissional pública federal. Como fica o ensino médio integrado diante desta inflexão?

A já referida Lei de Criação dos Institutos, ao mesmo tempo em que indica que 50% das vagas nos institutos devem ser ofertadas na educação básica, prioritariamente no ensino médio integrado, permite que os demais 50% sejam ofertados na educação superior (tecnólogos, bacharelados e licenciaturas). Ainda, a mesma lei coloca prerrogativas para os recém-criados IFs atividades e domínios que historicamente caracterizam o fazer das Universidades, como atuar no ensino, na pesquisa e na extensão. Assim, configuram-se elementos que aproximam os Institutos das

25 A autora menciona que outros autores, Cunha e Campello, já haviam utilizado o termo “diferenciação para cima”.

Universidades, criando-se mais um campo de disputa interna aos IFs, no que se refere a sua oferta de cursos e vagas.

Uma questão importante a destacar é que a estrutura da então Rede Federal de Educação Tecnológica, em termos de equipamentos e laboratório é distinta das demais redes públicas de educação. As condições de trabalho, fundamentalmente as salariais dos servidores, também são especiais se comparadas com a realidade da educação pública no Brasil. Isso faz com que sejam atraídos servidores, professores e técnicos administrativos, com alta titulação. Muitos desses, fundamentalmente os que entram nos IFs a partir da expansão dessas instituições pelo país, possuem diplomas de mestres e doutores. Algo que implica, em muitos casos, em uma preferência destes profissionais por atuar no ensino superior, caso o seu Campus ofereça, ou a criação de superior, se ainda não tiver esta oferta.

O quadro a seguir, originário de uma consulta a Diretoria de Gestão de Pessoas, mostra o quantitativo de professores com especialização, mestrado e doutorado no IFRS, além dos que não cursaram nenhuma pós-graduação. Esta Diretoria coletou os dados no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), em abril de 2015.

Tabela 20: Grau de formação dos professores do IFRS

Docentes IFRS	Quantitativo	%
Total	784	100%
Graduados sem especialização	17	2,2%
Especialização	72	9,2%
Mestre	401	51,2%
Doutor	272	34,6%
Não informada/ falta atualização no SUAP	22	2,8%

Fonte: Diretoria de Gestão de Pessoas do IFRS. Elaboração própria

Destaco que a maioria dos professores do IFRS está entre os mestres e doutores. Este elemento pode ser um potencializador da tendência, de alguns Campus, a ofertar cursos de nível superior.

Vale salientar que, de acordo com o 1º Guia de Cursos do IFRS, cada Campus do IFRS oferta no mínimo 02 cursos de nível superior. Ou seja, existem Campus com

nenhuma oferta de ensino médio integrado, mas nenhum sem a oferta de nível superior. No Campus de Bento Gonçalves está a maior oferta de superior são 03 licenciaturas e 05 tecnólogos.

Adentrando as questões internas do IFRS, percebo que em alguns casos, a organização, no tocante à distribuição e locais de trabalho para os servidores, disponibilizam poucos espaços para práticas que são próprias de uma escola de educação básica.

Em um relato de uma professora do Campus Bento Gonçalves, foi possível perceber um lamento pela não existência de uma sala coletiva de professores, que possibilitasse trocas de todos os tipos. Destacou esta professora:

(..) sinto que aquilo ali tem jeito de universidade não de uma escola. (..) teríamos que ter um espaço para nos encontrarmos. Sinto falta de uma sala de professores. (..) não existe trabalho coletivo sem nos encontrarmos. Fica muito na disposição das pessoas os encontros entre elas(..)
(E4)

De acordo com a mesma, os professores organizam-se por salas (gabinetes), em grupos de 04 ou 05 docentes. Algo próximo da organização interna de muitas universidades do Brasil, fator que contribui para a professora afirmar *que aquilo tem jeito de universidade e não de uma escola*. Estes grupos se formam a partir da área de atuação/formação do docente, ou por questões relativas às afinidades pessoais.

A divisão em pequenos gabinetes de trabalho, somada à ausência de espaços coletivos de convivência diária, além de dificultar ações coletivas, certamente coloca-se como um obstáculo para as ações do ensino médio integrado. Parece que, excetuando os momentos de reuniões formais, os docentes poucos se encontram em coletivos maiores no seu dia a dia.

Esta organização das salas certamente tem relação com a expressiva oferta de cursos de nível superior, deste Campus. Pode-se sugerir que a predominância da oferta,

influencia em diversos aspectos do Campus Bento Gonçalves. Por isso, para esta professora, a unidade de Bento (com 08 cursos superiores, e os professores separados por gabinetes em pequenos grupos) parece mais uma universidade do que uma escola.

Outro elemento que se pode perceber ao longo da trajetória da pesquisa, e que auxilia na compreensão das relações entre a oferta de educação básica, em especial o ensino médio integrado, com a oferta de superior no IFRS, está em um discurso muito repetido de que os IFs seriam uma instituição de excelência.²⁶

Em um determinado momento da pesquisa, foi possível ouvir em um Campus: *precisamos manter a tradição de excelência da nossa instituição*. Esta frase foi dita por um professor, com menos de um ano atuando na Rede Federal de Educação Tecnológica, falando para os seus pares – docentes e servidores técnico-administrativos em educação – em um Campus com menos de um ano de funcionamento.

Observo que esta fala é repetida em outros espaços do IFRS. Ainda, encontra eco entre os estudantes deste instituto. No relato de um dos Técnicos em Assuntos Educacionais do Campus Restinga pode-se se ouvir que

(..) estamos organizando um programa que os próprios alunos recebem os calouros no início do ano letivo. Vi um dos estudantes, veteranos, dizendo que esta era uma instituição para os melhores. Que os bons passavam de ano. Fui verificar a situação acadêmica do aluno, e vi que ele

26 Esta suposta excelência, possivelmente tenha sido alimentada durante a Ditadura Civil-Militar, no contexto da Lei 5692/71 que, como já colocado no capítulo que debate os elementos históricos, criou um distanciamento, em termos de investimentos, entre as escolas das redes estaduais e a rede federal. A referida legislação, que obrigava todo o ensino médio no Brasil a ser técnico, não criou mecanismos para que as redes estaduais equipassem as suas escolas para atender a exigência dos cursos técnicos. As instituições federais que contavam com um número pequeno de escolas no Brasil, conseguiram dar o suporte necessário para atender a Lei montando estruturas como laboratórios, distintas das demais redes públicas.

próprio não se enquadra nos padrões de excelência, pois está em duas disciplinas na dependência e, mesmo assim, repete este discurso. (E3)

O outro Técnico em Assuntos Educacionais, na mesma entrevista, também do Campus Restinga, afirma que:

(..)repetir a ideia da excelência é tentar repetir uma identidade como se ela fosse verdadeira. É se orgulhar de que aqui, entra muito e sai pouco (...)uma cópia do ensino superior. Ainda, mexe com o direito do aluno, pois ele deve dar conta do privilégio que é estudar em uma instituição de excelência. (E3)

Certamente, a naturalização do discurso da excelência tem várias implicações. Descaracteriza o direito à educação pública, fundamentalmente a básica, reforça a ideia de privilégio, como historicamente é tratado o acesso à educação, em especial a de nível superior, e contribui como argumento para os que tendem a preferir a sua atuação profissional na educação superior, mesmo que sua instituição ofereça a educação básica.

Logo, a *excelência* influencia na disputa pela oferta de vagas entre educação básica e ensino superior no IFRS (se somos excelentes, temos que ofertar cursos superiores) e, ao mesmo tempo, influencia nas concepções de educação de quem está atuando nas diferentes ofertas deste instituto, inclusive no ensino médio integrado. Neste sentido, reproduz-se a ideia de que o *entra muito e sai poucos* (excelentes), ideia está marcante em alguns cursos nas universidades brasileiras.

Saliento, ainda, que este discurso interfere na concepção de integrado que se encaminha nos Campus. Uma das pedagogas da PROEN, coordenadora da educação básica no IFRS, relatou o que ouviu de um colega, que participava de uma reunião que discutia novas estratégias pedagógicas para o ensino médio integrado: *o ensino médio que temos já é de excelência, para que alterar o que já fazemos?*

Considero que a percepção da excelência parte de um olhar superficial sobre a educação brasileira e parcial sobre o estudante. Individualiza os fracassos escolares,

responsabilizando, unicamente, o estudante pelo seu não êxito. Este discurso é frontalmente contrário ao que a proposta de ensino médio integrado, exposta no documento base (2007), e que tem sido defendido pelas comunidades educacionais que acreditam nesta proposta, pois estes ressaltam as questões individuais, coletivas e sociais, incluindo as questões de classe, como um ponto fundamental para se realizar o ensino médio integrado.

A inclinação para o ensino superior que passar por raízes históricas e culturais, transita, também, por questões relativas à estrutura interna aos IFs e até por um discurso de uma suposta excelência aponta para algumas das dificuldades do fortalecimento do EMI no IFRS.

Quais os caminhos para que as disputas no campo da educação não levem os Institutos Federais a ser apenas mais uma instituição de ensino superior? Acredito que é preciso reforçar que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tem uma tradição de oferta reconhecidamente qualificada de Ensino Médio, o que não é pouco se forem consideradas as dificuldades encontradas na oferta do ensino público de nível básico no Brasil. Ainda, temos que fazer aplicar o indicativo Legal que aponta que 50% das vagas dos IFs tem que ser ofertada na educação básica, preferencialmente integrada.

Considero que os Institutos Federais não podem encaminhar seus cursos de forma descomprometida com a realidade do ensino médio no Brasil. Mais do que isso, a etapa final da educação básica, como tem sido dito, encontra-se em contexto peculiar, sendo alvo de projetos educacionais de diferentes grupos sociais. Como os IFs se originam de uma política pública de educação, esses aspectos devem ser considerados. Os IFs não estão imunes às problemáticas da educação pública como um todo. Um dos caminhos para enfrentar este quadro, parece estar no reforço do argumento de que a experiência do EMI pode contribuir com os outros EM que buscam soluções e caminhos nas outras redes públicas.

5.5 A concomitância ainda vive. Esta oferta é uma alternativa ao integrado?

Um dos pontos que me chamou a atenção, durante a compilação dos dados do 1º Guia de Cursos do IFRS, é o fato de que ainda existe a oferta de cursos concomitantes ao ensino médio em 05 dos *campi* do IFRS. Atenção foi despertada, porque não existe nenhum indício de que a oferta de cursos técnicos ao ensino médio, seja uma opção política da gestão central do IFRS, em especial a Pró-Reitoria de Ensino deste Instituto. O caso, já destacado de Erechim e a formação de um grupo de trabalho (GT) para discutir o ensino médio integrado envolvendo os diferentes *campi* do IFRS (será analisado no Capítulo seguinte), apontam que a preferência da oferta, ao menos pela PROEN, na educação básica é pelo ensino médio. Por outro lado, a oferta da concomitância revela que as questões locais, disputas e embates que resultam na oferta dos cursos, às vezes se sobrepõe aos encaminhamentos da gestão central.

Como já foi dito, a oferta de cursos (suas modalidades e os níveis) revelam como as instituições se percebem como se pretendem no campo da educação e a sua perspectiva na sociedade. Assim, a oferta de integrado, bem como as suas concepções, tendem a se estabelecer neste cenário vivo e de múltiplas disputas.

Já foi dito que o Governo Lula revogou o Decreto nº 2.208/97, que negava a possibilidade de oferta de ensino médio integrado, com o Decreto nº 5154/04 reestabelecendo a possibilidade de integração²⁷ da educação profissional com a educação básica no ensino médio. Porém, este decreto não extinguiu a possibilidade de oferta de educação profissional de nível médio na forma concomitante a educação básica.

A relação entre o ensino médio e a educação profissional de nível médio fora admitida na forma integrada,

27 O conteúdo do Decreto 5154/08 foi incorporado a LDB por meio da Lei 11.741/2008. (RAMOS 2010)

concomitante e subsequente. A manutenção de formas além da integrada se deveu tanto à necessidade de se construir um consenso com os diversos segmentos da sociedade que ofertam a educação profissional, incluindo as próprias secretarias estaduais de educação, quanto ao reconhecimento da diversidade de necessidades da população jovem e adulta brasileira às quais essas formas poderiam também atender (RAMOS, 2010, p. 51)

A manutenção no Decreto nº 5154/04 da possibilidade da concomitância é reflexo da composição que se impõe durante a construção de uma política pública. A partir de tal composição fica evidente o quanto tal Decreto é abrangente e conciliador.

A mesma autora ressalta que, além das questões de conciliação, a manutenção da possibilidade de oferta de ensino médio concomitante considerou que em determinados contextos, a oferta da educação profissional de nível médio é a única possibilidade de garantir à juventude acesso à educação profissional. Considerando a complexidade regional, cultural e social do Brasil, existem regiões em que a oferta de educação profissional pública é pouco abrangente. Assim, existe um passivo na oferta de educação profissional de nível médio. Ainda, ter uma formação profissional é uma necessidade urgente para os jovens dos setores populares. Para finalizar, esta autora completa seus argumentos destacando que mesmo no caso de efetivação da concomitância, ela deve estar dentro dos princípios da formação humana integral.

No caso do IFRS, a oferta da concomitância não parece acontecer por se configurar em alternativa única, pois nos 05 (cinco) *campi* onde ocorre oferta de ensino médio concomitante, acontece também a oferta de ensino médio integrado.

Em diálogo com um dos Pró Reitores do IFRS, que já fora diretor de ensino do Campus Bento do IFRS, ele expôs as dificuldades vividas pela gestão desta unidade, durante a implantação do ensino médio integrado “regular” (O PROEJA já existia desde 2007). Os grupos de professores da área de informática abraçaram o desafio, enquanto os docentes do curso de viticultura, curso tradicional na instituição, preferiram ofertar o concomitante.

Assim, parece que o ensino médio concomitante no Campus Bento Gonçalves (concomitância interna, o aluno se matricula duas vezes nesta instituição, sendo que faz

as disciplinas gerais e as específicas separadamente. São cursos distintos.) é ofertado como uma opção que está de acordo com a concepção de educação dos docentes do curso. Concepção esta que está mais próxima das concepções que garantiram a dualidade na oferta de educação profissional brasileira.²⁸

Além de alguns casos “rivalizar” com a oferta de ensino médio integrado, no caso do Campus Bento, parece que a concomitância não consegue se estabelecer como uma proposta que considere aproximação entre a formação geral e a técnica. O depoimento de uma das professoras do Campus Bento aponta elementos que expõe o distanciamento entre a formação geral e específica que se encaminha na concomitância. Segundo ela:

...não existe conselho de classe, ou qualquer outro tipo de reunião, que envolva todos os professores do concomitante. Eu nem conheço o pessoal, os outros professores, que trabalham no concomitante. (E4)

O fato de não existir encontros formais entre os docentes do curso concomitante indica a pouca, ou inexistência, de planejamentos e ações coletivas. Nesta perspectiva o ensino médio concomitante se efetiva de acordo como o modelo pedagógico de educação profissional desvinculado da educação básica. Assim, percebo que os princípios de educação profissional do Decreto nº 2208/97 estão presentes no IFRS. A convivência com tais princípios, bem como colocar-se com alternativa a eles, parece ser mais um dos desafios que o ensino médio integrado tem de enfrentar para sua efetivação no campo da educação profissional brasileira.

No Campus Farroupilha, como já referido, o Campus com menor oferta de integrado (30 vagas), a oferta concomitante é maior e mais variada que a de integrado.

28 Os demais *campi* do IFRS que ofertam cursos técnicos concomitantes ao ensino médio – Farroupilha, Feliz, Restinga e Sertão – realizam a concomitância externa. Estudante se matricula em outra escola de ensino médio e no IFRS faz o curso técnico.

Existem 02 dois cursos concomitantes/subsequentes sendo ofertados nesta instituição. Seu público é formado por estudantes que concluíram o EM, ou estejam cursando o segundo ano desta etapa da educação em outra instituição.

Na fala de um de seus gestores, nos cursos concomitantes tem muito mais pessoas que concluíram o EM do que pessoas que estão cursando o mesmo em outra escola. Isso, segundo o mesmo, gera alguns problemas, pois a relação entre esse público vai ficando complicada. Assim, é muito difícil construir uma lógica integrada para o curso concomitante. Percebo que, concretamente, o curso é muito mais subsequente ao ensino médio do que concomitante.

No Campus Feliz, também, segundo um de seus gestores, o mesmo fenômeno acontece, pois o seu curso concomitante tem pouquíssimos alunos que não concluíram o ensino médio. Na fala deste gestor, está se discutindo a hipótese de que este curso, em um futuro próximo, seja apenas subsequente ao ensino médio e não mais concomitante.

Ainda dentro da concomitância, vale destacar o Campus Restinga que em 2011 levou adiante uma experiência de ensino médio concomitante dentro do Programa Nacional de Acesso a Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e que fora concluída em 2012.

Esta foi uma das 05 experiências, em todo o Brasil, que o Ministério da Educação, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, tratou como ações “piloto” para definir estratégias de oferta do ensino médio concomitante dentro do PRONATEC.

Cabe destacar que o Campus Restinga não aceitou essa tarefa de uma forma tranquila. Estabeleceu-se um intenso debate entre o grupo gestor do Campus e os docentes da área de informática, uma vez que o curso pretendido era de Manutenção e Suporte de Informática. Existiam grupos, dentro do Campus, contrários à concomitância, por perceber que era uma proposta avessa ao integrado, argumentando que esta modalidade é que deveria pautar a oferta de cursos de nível médio do Campus. Além disso, existia uma relativa resistência ao PRONATEC na Rede Federal de Educação Tecnológica que também era vivenciada na Restinga.

No final dos debates aceitou-se a montagem das turmas com o os seguintes argumentos: vamos fazer porque se não fizermos, uma instituição privada aceita; vamos

aceitar tentando colocar algumas das nossas vivências no integrado dentro da concomitância.

Com tais questões extremamente vivas, as primeiras ações foram aproximar o Campus Restinga da escola que os estudantes cursavam o ensino médio. Encaminhou-se reunião entre os gestores. E, posteriormente, foi possível reunir todo o grupo de professores que atuaria neste curso. Nesta reunião, participaram os docentes da formação geral (da escola estadual) e da formação profissional específica (do Campus Restinga IFRS).

Ressalto que esta experiência envolvia a articulação com apenas uma escola da Rede Pública Estadual, localizada no bairro Restinga– Escola Estadual de Ensino Médio Raul Pilla – algo que possibilitou o referido encontro entre os docentes.

Os Técnicos em Assuntos Educacionais do Campus Restinga relatam que em vários momentos os alunos diziam que quando estavam no IFRS para estar no curso. A escola, para estes alunos, era a estadual, enquanto que no IFRS eles vinham para um curso. Percebo que não se concretizou entre os estudantes a ideia de que se estavam dentro de um processo que integrava a sua formação geral (na escola estadual) com a formação profissional (IFRS).

No Campus Restinga os estudantes do curso concomitante ao ensino médio em Manutenção e Suporte de Informática, por estarem matriculados nesta instituição, tinham possibilidade de usufruir dos diferentes programas e benefícios que os demais estudantes tem a sua disposição. Podiam pleitear vagas de bolsistas nos programas internos de pesquisa e extensão e participar do programa de estágio e monitorias do Campus.²⁹

Um dos gestores do Campus Restinga, em um diálogo investigativo, comentou sobre as dificuldades para participação de tais programas que os estudantes do curso

²⁹ De acordo com a direção de ensino do campus Restinga, os estudantes da experiência concomitante não participavam do edital de assistência estudantil porque esta era garantida por recursos provenientes do PRONATEC.

concomitante tinham. Afirmou: *eles saíam meio dia da escola estadual e tinham que estar 13:30 aqui. Lembro de uma menina, muito atuante, que estudava o ensino médio de manhã, cursa o técnico de tarde e monitoria em laboratórios durante a noite.*

Esta fala do gestor destaca uma questão que se deve considerar para a efetivação de uma proposta que tenha elementos de formação integral, seja na concomitância ou no ensino médio integrado. Tem que se considerarem os tempos de atividades dos estudantes, e não perder a de vista a ideia de que os jovens de periferia precisam adentrar ao mercado de trabalho com urgência.

Observo que uma concomitância em que o estudante está vinculado a duas escolas, potencializa as dificuldades de execução de um projeto de educação integrado. As ações de integração entre as duas instituições, fundamentalmente as reuniões, aos poucos foram perdendo o fôlego. Além da inicial, ocorreu apenas outro encontro entre os educadores das diferentes instituições. *Não tivemos perna para mais encontros,* afirmou uma profissional do departamento de ensino do Campus Restinga. Algo que deve ter alimentado a ideia, já destacada, de que para os alunos as aulas na escola estadual eram atividades sem relações como curso técnico que realizavam no IFRS.

Assim, a experiência chegou ao seu final, no segundo semestre de 2012, tendo 72% de evasão, segundo dados compilados pelo Diretor-Geral e disponibilizados aos servidores através da lista de e-mail institucional.

Mesmo com altos índices de evasão, alguns elementos indicam pontos positivos desta experiência. De acordo com o dois Técnicos em Assuntos Educacionais do Campus Restinga, parte dos poucos estudantes que concluíram o concomitante, Técnico em Manutenção de Computadores, seguem estudando no Campus Restinga e na área de informática, fundamentalmente no tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

Finalmente, como saldo de tal experiência, a comunidade do Campus decidiu extinguir um curso técnico subsequente em Rede de Computadores, para ofertá-lo na modalidade concomitante, a partir de 2015. Possivelmente, entenderam que esta modalidade atende melhor aos anseios e realidade da comunidade do que na sua forma subsequente.

Este curso já apresenta novos desafios. A direção de ensino, junto com a coordenação do curso, está tentando criar formas de comunicação entre as instituições

da formação geral (escolas estaduais) e a instituição que oferta a formação específica (IFRS). Salientam que os estudantes matriculados no curso concomitante em Redes de Computadores são oriundos de mais de 10 escolas diferentes.

Os casos de oferta dos cursos técnicos concomitantes ao ensino médio, bem como a preferência de alguns grupos do IFRS pela educação superior, dimensionam os embates que o ensino médio integrado trava, não apenas no número de vagas ofertadas, assim como quantidade a modalidade de cursos oferecidos. Tais ofertas apontam, também, para as concepções de educação que continuam presentes, e em permanente disputa no IFRS e na educação como um todo. A oferta do ensino médio concomitante, por exemplo, nem sempre é resultado de um caminho único possível de oferta de cursos técnicos de nível médio. Ela pode representar que, ainda, se projeta e faz a educação profissional pouco preocupada com a integração entre a formação da educação básica. Neste caso uma visão de submissão ao mercado, onde a formação profissional seria para encaixar as necessidades do capitalismo. Em tal cenário o ensino médio integrado seria um contraponto

Ainda, colocando a oferta da concomitância dentro de uma perspectiva macro, de educação pública no Brasil, percebo que a sua ocorrência contribui para que a oferta do ensino médio neste país seja desigual e heterogênea. Os casos destacados apontam que jovens matriculados em uma mesma instituição, tem acesso à educação de nível médio de forma desigual. Como já referido anteriormente, o direito ao ensino médio, quando é atendido, acontece com a reprodução da desigualdade.

CAPÍTULO VI

6. *Germens* do ensino médio integrado do IFRS

Neste Capítulo serão abordadas *germens* do ensino médio integrado na perspectiva da formação humana integral e do trabalho como princípio educativo, no IFRS.

Obviamente, considerando a contradição de tais experiências, estes *germens* encontram limites que devem ser transpostos para a efetivação de um ensino médio integrado pautado na formação humana integral. Porém, busca-se enfatizar os traços que sinalizem o potencial desta forma de ensino médio no IFRS.

Concordo com Dante Moura (2013) que reconhece a importância das pesquisas e estudos que apontam e enfatizam as dificuldades inerentes à implantação do ensino médio integrado. Este autor argumenta que é preciso dar destaque não apenas ao que dificulta a materialização do ensino médio integrado, mas também a *busca, por meio da contradição, identificar os germens que podem estar contribuindo para a materialização dessa concepção de formação humana* (MOURA, 2013, p.112).

Assim, neste Capítulo serão pontuados alguns desses *germens* sinalizados por Moura, na perspectiva do ensino médio integrado no IFRS. Ainda, seguindo a indicação do mesmo, estes *germens*, materializados em traços, serão percebidos como parte do processo de contradição que se estabelece ao longo da práxis de construção do ensino médio integrado. Logo, se estes *germens* são componentes da caminhada do ensino médio integrado, eles expõem as dificuldades e as potencialidades para a sua consolidação. Por isso, ao mesmo tempo em que tais *germens* demonstram o potencial, evidenciam os obstáculos a serem superados por esta modalidade da educação básica no Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Além disso, ao apontar os potenciais e as dificuldades do ensino médio integrado no IFRS, dentro de uma visão de totalidade, estou destacando alguns dos desafios que, possivelmente, podem ser perceptíveis em outros ensinos médios da educação pública brasileira (em qualquer modalidade ou rede).

Antes de adentrar ao capítulo, observo que os casos que serão destacados são percebidos dentro da perspectiva de um processo. Logo, estão inconclusos, encontrando-se em pleno desenvolvimento recheados de caminhos, brechas e possibilidades para trilhar. Finalmente, por serem processuais e resultantes de uma complexa composição de diferentes elementos inerentes a práxis, seus desfechos estão no campo das possibilidades, podendo ser favoráveis ou não para a consolidação do ensino médio integrado que venho propondo ao longo do trabalho

6.1 O *Germen* na gestão

No dia 16 de agosto de 2013, a Pró Reitoria de Ensino do IFRS emitiu a Portaria nº 1181/13 designando um grupo de servidores para compor de um Grupo de Trabalho que deveria problematizar e elaborar propostas de ações pedagógicas no Ensino Médio Integrado, no âmbito do IFRS³⁰. Na prática estava se montando um GT que busca fortalecer o ensino médio integrado neste instituto.

Percebo tal GT como um *germen* importante para o (re)pensar o ensino médio integrado e apontar um rumo formativo para esta modalidade de ensino no IFRS. Também verifico que esta ação está em sintonia com outras ações da Pró-Reitoria de Ensino do IFRS, que em alguns episódios, como o do Campus Erechim destacado no Capítulo anterior, demonstra traços de intencionalidade de firmar o ensino médio integrado neste instituto.

Neste sentido, problematizar este GT, seus debates, suas discussões e seus encaminhamentos, estabelecendo reflexões sobre as temáticas que este grupo destaca, parece ser um caminho importante para se ter um olhar mais aproximado sobre o que acontece na prática, referente ao do ensino médio integrado no IFRS.

³⁰Compõe o GT Diretores de Ensino de alguns dos Campus do IFRS, além de servidores da Pró-Reitoria de Ensino desta instituição.

De acordo com a ATA 01 da reunião deste GT, depois de fazer uma breve apreciação sobre o integrado, expuseram-se alguns dos desafios e dificuldades percebidas pelas experiências dos membros do grupo de trabalho.

Para superar os obstáculos que dificultam a efetivação do ensino médio integrado, tal grupo pensou em algumas estratégias que proporcionassem amplas reflexões sobre o tema.

Reflexões estas que deveriam se enraizar nos campus de modo a impulsionar debates, locais, sobre as concepções de integrado que se tem e o que se quer ter para o IFRS. Aparentemente, esta proposição do GT indica uma carência de debates e discussões deste sobre esta temática nos *campi*. Concretiza-se o integrado, sem um debate mais profundo de como fazê-lo e porque fazê-lo.

Para orientar tais reflexões, uma das primeiras ações foi fomentar, junto aos Campus, um plano de trabalho coletivo, que se configuraria no Plano de Trabalho Institucional para o Integrado do IFRS. Nele, seriam apontadas as dificuldades vivenciadas nas unidades e quais as práticas seriam necessárias e possíveis para enfrentar tais realidades. Mais uma vez, a partir da proposta de um planejamento institucional, fica-se com a impressão de descompasso entre o que está se planejando e o que vem se executando no ensino médio integrado do IFRS. As ações e os planejamentos acontecem vinculados a espaços locais, restritos aos Campus. Assim, o GT quer reverter tal quadro de fragmentação entre os *campi* do instituto.

Em um movimento paralelo à construção do planejamento coletivo, metodologicamente, pensou-se em quatro ações:

Na primeira, sugere-se a elaboração de um texto para fomentar as discussões. O texto será construído tendo como base as seguintes questões: O que é o Ensino Médio Integrado? Por que trabalhar o Ensino Médio Integrado? Por que o IFRS deve trabalhar o Ensino Médio Integrado (ATA 01, GT Ensino Médio Integrado)

Serão convidados especialistas, que acumulam pesquisa e prática sobre o ensino médio integrado, para que construam textos que sirvam de subsídios para os debates nos *campi*.

A ideia, segundo a coordenadora do GT, é que cada temática (colocada como um questionamento na citação) seja desenvolvida, em colóquios nos *campi*. As problematizações locais culminariam em um grande seminário, no final do ano de 2015, que proporcionará um debate sobre o ensino médio integrado em todo o IFRS. Nas palavras da coordenadora do GT, *quer se concluir a primeira caminhada com uma ação* (E1)

Em depoimento para esta pesquisa, a coordenadora do GT evidencia que se pretende proporcionar um olhar interno para o ensino médio integrado entre os sujeitos que vivenciam esta modalidade.

Assim, organizou-se a estratégia, complementares aos debates locais, de ter reuniões dos membros do GT e reuniões abertas em que os componentes do grupo de trabalho reuniram-se com um representante, indicado por Campus (este pode ser um professor, um servidor ou o coordenador do curso). Neste sentido, a segunda ação da estratégia metodológica aponta que:

O segundo passo consiste na construção de um diagnóstico sobre a situação do Ensino Médio Integrado no IFRS. Para isso, optou-se por realizar reuniões de trocas de experiências com representantes dos *campi*, que deverão relatar sobre o cotidiano dos cursos, experiências positivas e problemas vivenciados, considerando falas de estudantes e docentes. (ATA 01, GT ensino médio integrado)

A construção de tal diagnóstico estaria vinculada à elaboração do planejamento institucional, construído coletivamente, como referido anteriormente. Assim, está se montando um complexo caminho de ida e volta, do local para o geral, e vice-versa, para que no coletivo se construa soluções para encaminhar o integrado no IFRS.

Esta metodologia tem como um de seus objetivos a trocas de experiências e vivências, sobre o ensino médio integrado, entre os *campi*:

(...) quer se pensar e construir o ensino médio integrado junto com os *campi*, De nada adianta chegar com algo pronto e *bonitinho*, em uma pasta, dizendo que isso é o ensino médio integrado. Tem que ser junto, no coletivo das pessoas. Se não for assim, nenhuma estratégia funciona (entrevista 01)

A terceira ação, estabelecida no GT, aponta para preocupação referente à necessidade de formação continuada de docentes:

O terceiro passo consiste em programar ações para superar os apontamentos do diagnóstico, como por exemplo: proposições frente à necessidade de trabalho de formação continuada para docentes (ATA 01, GT Ensino Médio Integrado).

Dentro da idéia metodológica de triangular fontes, além das atas, foi possível ouvir, através de entrevistas, a coordenadora do GT. Esta no seu depoimento, quando faz um balanço dos primeiros encontros e das primeiras discussões deste GT comenta que, nas primeiras reflexões desses grupos, *apareceu a necessidade de formação. Percebo que a necessidade de formação é indiscutível* (E1). Ela continua seus argumentos apontando que o GT diagnosticou que *existem colegas que tem a sua primeira experiência docente no IFRS*. Por isso se optou pelos colóquios nos *campi*.

Cabe destacar que as dificuldades, referentes à formação inicial e continuada dos docentes no IFRS, foi percebida constantemente ao longo da pesquisa.

Foi possível ouvir de um docente, Bacharel em Engenharia Mecânica, coordenador do ensino médio integrado no Campus Caxias, que ao ingressar neste instituto teve a sua primeira experiência na docência:

Quando se tentava conceituar o que é o integrado, pareceu sempre ser um tema polêmico. Sem um consenso. Ninguém tinha segurança no tema integrado. Senti falta de uma diretriz, dos próprios gestores do Campus. (E2)

Vale destacar que esse colega realizou curso de formação docente, organizado pelo Campus Caxias, direcionado aos professores Bacharéis que não tinham formação inicial para a docência. Mesmo com tal curso, demonstrava-se inseguro não apenas nas questões ligadas ao ensino médio integrado, como em temas vinculadas à educação profissional de nível básico.

Certamente, as dificuldades relativas à carência de formação dos docentes, diagnosticadas pelo GT, não é uma exclusividade do IFRS. Dante Moura a expor em um artigo algumas das percepções de sua pesquisa aponta a mesma dificuldade na instituição que realizou seus estudos:

Não se está considerando prioritária a formação dos professores que estão ingressando no IFRN. Essa é uma situação crucial, pois muitos são mestres e doutores, recém-formados, mas grande parte sequer conhece o campo da educação, pois são bacharéis (MOURA, 2013, p.135)

O autor segue a sua argumentação, apontando que mesmo os licenciados têm pouco acúmulo de educação profissional na sua formação, muito menos sobre as possibilidades de integração da educação profissional com a educação básica.

Assim, pode se perceber como é evidente a carência de formação docente para a atuação na educação profissional, incluindo o ensino médio integrado.

Por ser tão explícita esta característica, o GT que problematiza o ensino médio no IFRS destacou esta temática nos seus primeiros encontros. Neste sentido, sinaliza para espaços formativos, formas e institucionais (colóquios nos *campi*), para dar os primeiros passos para superar tal dificuldade.

Triangulando fontes, ao se retomar as ações tiradas como encaminhamentos na ATA do encontro do grupo. *O quarto passo se daria no estabelecimento de Diretrizes para a consolidação do Ensino Médio Integrado no IFRS.* Na entrevista com a coordenadora, fica claro que a referida consolidação do ensino médio no IFRS tem como referência o já citado Documento Base organizado pelo Ministério da Educação (2007), as Novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (2012) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFRS. Estes documentos sinalizam para a formação humana integral e no trabalho como princípio educativo. Aliás, na sua entrevista, ela apontou que o GT percebe que os servidores do IFRS tem pouco conhecimento com estes documentos (Doc. Base, DECNEs e o PPI). Assim, a apropriação destes seria mais um desafio para o fortalecimento de um ensino médio integrado baseado na formação humana integral e no trabalho como princípio educativo.

Em 2014, ocorreram três reuniões do GT. As duas primeiras apenas com o grupo menor, composto pelos servidores designados em portaria, e uma terceira, ampliada, contando com representantes de diferentes *campi*.

Avaliando os passos dados pelo GT até o momento, a coordenadora do GT aponta que percebe claramente a concordância dos *campi* no que se refere ao (re)pensar as práticas no ensino médio integrado. De uma forma geral os *campi* parecem estar abertos a este debate. *As pessoas estão aceitando a ideia, o pessoal dos Campus percebem que não tem integrado e estão dispostos a realizar ações* (E1). Este traço, pode ser considerado *germen* para o fortalecimento do ensino médio integrado.

Ela destaca que as resistências ao ensino médio integrado estão muito próximas do *medo do novo* e do enraizamento de culturas dentro das unidades as quais o integrado precisa “quebrar” para se estabelecer. Salienta que tais resistências a uma revisão nas práticas do integrado estão, inclusive, no discurso de excelência ressaltado no Capítulo anterior. *Se o nosso ensino é excelente, por que alterar as práticas?* Comentou um professor em uma reunião do GT, segundo o relato da coordenadora.

Reconhecendo que esta “caminhada” está em processo, a coordenadora aponta que já percebe traços que indicam mudanças práticas no integrado do IFRS. Alguns *campi* não tinham nem mesmo espaço de reuniões periódicas e planejamentos coletivos. Algo que se modificou após a formação do nosso grupo. *Todos os campi, ao menos no papel, têm reunião periódica. Uma vez por semana, ou a cada quinze dias.* (E1)

Seguindo destacando os pontos positivos da inconclusa caminhada, ela destaca que já se percebe uma ação de revisão de Planos de Cursos de ensino médio integrado, em alguns *campi* do IFRS. Nestes planos revisados está se inserindo momentos integradores, institucionalizados como disciplina nos cursos integrados. Na Ata03/2014 do GT, por exemplo, é feita menção que no Campus Caxias os projetos de curso foram reformulados prevendo a disciplina de Projeto Integrador. Disciplina esta que no seu conteúdo apresenta ações de integração entre a formação geral e a formação profissional específica.

Esta ação da gestão do IFRS, em especial da PROEN, que mobiliza o Instituto para repensar o ensino médio integrado caracteriza-se como um *germen*, pois evidencia traços de intencionalidade quanto o ensino médio integrado com base na reflexão e ação sobre esta modalidade. Porém, para que se potencialize, precisa de outras ações – outros *germens* – dentro da própria gestão. Como ação urgente, é preciso que o GT realmente constitua raiz nos *campi*, que não seja um debate que se configure em um espaço restrito a poucos. As mudanças, referidas, que colocaram reunião pedagógica em Campus onde não existiam momentos em que os servidores se reuniam, ou as que encaminharam alterações nos planos de curso são indicativos de que, pelo menos em alguns locais, o GT está tendo aderência. Porém, o *germen* do GT, que pode ser considerado *o start* de um processo, precisa ampliar-se continuamente.

Neste sentido, na perspectiva da totalidade do IFRS, é necessário transbordar para os demais espaços, inclusive os diretivos, chegando as demais Pró Reitorias (Administração, Pesquisa, Extensão e Desenvolvimento Institucional, ver a Figura 03 do Capítulo 05). Assim, seria possível um repensar mais consistente sobre as questões de infra estrutura, gestão de pessoas, financiamento etc.

Vale destacar que, relacionando o ensino médio do IFRS com a totalidade das políticas de educação do Brasil, as ações deste instituto precisam ser complementadas, também, por ações maiores que envolvam o ensino médio e a sua modalidade integrada no Ministério da Educação.

Neste sentido a coordenadora do GT relata:

...desde que estou aqui nesta Pró Reitoria, 2010, nunca fui chamada para um debate sobre o ensino médio integrado em nível de Brasil. Pelo que acompanho, nem mesmo o Pró Reitor. Nós seguimos aqui, acreditando, nos apoiando na Lei de Criação, que fala na oferta de 50% nesta modalidade, no documento base de 2007 e no nosso Projeto Pedagógico Institucional. Mas parece o ensino médio integrado não é prioridade para a atual política do Ministério da Educação (Entrevista 01)

Finalmente, ao estudar a implantação do ensino médio integrado na rede estadual do Paraná, a professora Sandra Garcia aponta que a gestão pode ser positiva, um empecilho, ou um fortalecedor para a concretização do Ensino Médio Integrado (Garcia 2009). Em outras palavras a gestão é fundamental para a consolidação do ensino médio integrado. Dessa forma, pode-se perceber a criação do grupo de trabalho sobre o ensino médio como um fortalecedor dessa modalidade no IFRS.

Observo que este GT continua seu trabalho. Os colóquios nos *campi* devem acontecer em 2015, bem como o evento maior. As reuniões do GT, incluindo as reuniões ampliadas, também estão previstas para 2015. Uma das mudanças é que nestas ampliadas farão parte os coordenadores dos cursos, não mais alguém indicado aleatoriamente pelo Campus. Com esta mudança se pretende que as discussões cheguem efetivamente na base, uma vez que a cobrança sobre o servidor que está na coordenação pode ser mais institucionalizada.³¹

³¹ Em um diálogo investigativo com a coordenadora, ela confessou certa insegurança quanto ao cumprimento das tarefas que o grupo se propõe em 2015. O corte no orçamento, anunciado pelo governo federal, impacta no trabalho do grupo. Questões pontuais, como diárias dos servidores, podem prejudicar a realizações de reuniões e eventos de médio e grande porte.

6.1.1. Um panorama do ensino médio integrado, a partir do GT

Esta pesquisa teve acesso a outro documento do GT, a ATA – 02/2013. Essa sintetiza a primeira reunião ampliada do GT com a participação dos representantes dos *campi*.

Pelo conteúdo do documento, percebe-se que neste encontro as discussões foram abordadas na forma de relato de experiência no ensino médio de cada Campus do IFRS, destacando aspectos positivos e dificuldades encontradas nesta modalidade em cada Campus

Consideram-se necessárias algumas observações sobre tais relatos, uma vez que eles são reveladores das problemáticas, preocupações e ações, do IFRS como em torno da temática do integrado, não apenas do GT.

Para se ter um panorama dos debates, potenciais e dificuldades do integrado no IFRS, organizou-se o seguinte quadro síntese, com base na referida ATA do GT

Quadro 02: Pontos positivos e dificuldades do ensino médio integrado de acordo com o GT do ensino médio integrado – IFRS

Campus	Pontos Positivos	Dificuldades
Restinga	<p>Estudantes são considerados sujeitos atuantes do processo, reivindicam obras, transporte, questões curriculares, sendo que as falas dos educandos foram consideradas como, por exemplo, “O legal é que aqui a gente está construindo a escola junto com todos”, “Diferente daqui, minha antiga escola era quase uma prisão”</p> <p>Os princípios de autonomia e responsabilidade são vivenciados na organização curricular, os portões da escola ficam abertos, não se utilizam sinais para troca de períodos e término de aulas e são realizados conselhos de classe com participação dos estudantes.</p>	<p>A evasão como complexa, envolvendo questões como: notas baixas, reprovações, sentimento que não se pode pertencer à instituição, a problemática da Assistência Estudantil em nível institucional que divide equitativamente valores, tratando “igual os diferentes”.</p>

Rio Grande	Instituição conta com décadas de história o que acaba contribuindo em termos de reconhecimento diante da comunidade.	Dificuldade no trabalho com adolescentes, o fato de não possuir grades e sinal ocasiona problemas com segurança, dificuldade para a gerência dos conselhos de classe devido ao quantitativo elevado de estudantes, falta de alguns laboratórios e a integração ainda não é sistemática.
BentoGonçalves	Foi ressaltado que os estudantes do Campus Bento Gonçalves revelam bom índice de aprovação em vestibulares.	Como dificuldades foram citadas as seguintes questões: a resistência diante da integração, apontando-se como alternativa a importância de formação e instrumentos para tal; o curso é constituído a partir de vinte e três disciplinas anuais; a evasão, e por fim, o fato de alguns estudantes demonstrarem preocupação apenas com as disciplinas do Ensino Médio
Campus Farroupilha ³²	<p>Na visão dos professores: O curso é bastante dinâmico em sua prática curricular no que se refere ao trabalho Professor/aluno; possui uma equipe diretiva que estabelece uma relação solidária e que mantém um relacionamento construtivo com quem se reporta a eles; pedem opiniões sobre assuntos importantes para a instituição e estimulam professores e alunos a buscarem ideias criativas para melhorar o desempenho; a coordenação e o serviço de Orientação Educacional (SOE) tentam encontrar, constantemente, formas de auxiliar os alunos, individualmente, em suas dificuldades, sempre contando com o apoio das famílias.</p> <p>Na visão dos estudantes: O ensino é bom, diferenciado das escolas de Farroupilha, sentimos orgulho em estudar no IFRS; a coordenação e o SOE se preocupam com os alunos; os professores são bem qualificados; há</p>	<p>Na visão dos professores: quanto às dificuldades, os professores pontuaram: “na língua estrangeira incomoda a impossibilidade, devido a questões estruturais, de dividirmos as turmas em níveis; a falta de integração entre disciplinas gerais e técnicas; a falta de estrutura própria para desenvolver as aulas de Educação Física no Campus”</p> <p>Na visão dos estudantes: O lanche é sempre o mesmo: bolacha, e agora não há mais suco; falta de espaço de convivência e quadra de esportes; muita troca de professores, devido à saída de temporários; laboratório de informática com computadores que não funcionam; falta de visitas técnicas voltadas ao curso; os professores da informática valorizam apenas as suas</p>

32 O Campus Farroupilha, para organizar nesta reunião, ouviu alguns segmentos, como professores e alunos.

	<p>auxílio estudantil; oportunidade de trabalhar como bolsista; o curso faz o Campus ser mais conhecido na cidade; há horário de atendimento para os alunos, depende apenas de nós nos esforçarmos, pois os professores estão disponíveis para nos auxiliarem; há ambiente virtual para postagem de trabalhos</p>	<p>disciplinas, não desenvolvem projetos como nas outras disciplinas</p>
Ibirubá	<p>Os projetos colocando que os cursos foram construídos seguindo a lógica do Processo de Seleção da Universidade Federal de Santa Maria (PIES)</p>	<p>Falta de integração na realidade, as dificuldades em torno das concepções sobre o ensino integrado, o desafio em torno da formação única, as mesmas ementas em todos os cursos, falta de diálogo entre professores, a falta de planejamento coletivo, a mescla de perfis diferentes entre estudantes que buscam apenas ensino médio e outros que procuram a formação profissional, as cargas horárias elevadas, resistências para o trabalho a partir da perspectiva do Ensino Médio Integrado foram citadas como dificuldades no trabalho pedagógico com a modalidade e a capacitação do grupo de professores foi levantada como um caminho para efetivação do Ensino Médio Integrado.</p>
Osório	<p>O espaço físico mais amplo na sede própria; atividades extraclasse; biblioteca acolhedora; iniciativa de professores para realizarem atividades integradas; iniciativa de estudantes para realizarem atividades integradas; melhora significativa na integração entre pesquisa e extensão; redução do índice de reprovação; saídas de campo, integrando várias disciplinas; projetos interdisciplinares no Ensino Médio e a constituição de um espaço para a apreciação, execução, produção e reflexão musical e artística</p>	<p>Como promover a formação integral dos estudantes; o que é integrar de fato os conhecimentos; repensar o processo da avaliação; como superar a fragmentação no processo de avaliação, considerando que as notas são cumulativas somando os trimestres; repensar estratégias para diminuir os índices de reprovação; repensar estratégias didáticas de acompanhamento dos estudantes que reprovaram; repensar as estratégias de recuperação paralela: trimestral, anual, durante todo o curso; repensar a atuação no diagnóstico de estudantes com dificuldades de</p>

		aprendizagem.
Canoas	Baixa evasão; assistência estudantil; conselhos de classe com representações de estudantes; diálogo entre os pais e professores, especialmente na entrega de boletins; laboratório de informática, Automação, Robótica e Eletrônica; bolsas de monitoria, pesquisa e extensão; convênio com a Petrobras e projetos interdisciplinares.	Equipe pequena na assistência estudantil; não tem restaurante e nutricionista; não tem quadra coberta; falta de laboratório de formação básica (Biologia, Química e Física); falta de setor de estágio; a integração ainda não é sistemática; o sistema não prevê integração (dois professores coordenando a mesma aula); pouca prática em algumas disciplinas da área técnica, principalmente no curso de Administração.
Sertão	A infraestrutura objetiva para o integrado, laboratórios, ônibus, micro, viagens técnicas, recursos humanos, atividades extracurriculares (banda, grupo de teatro, CTG, Grêmio Estudantil, atividades esportivas), encontros envolvendo egressos e servidores.	Não há efetiva integração; os professores precisam de capacitação para o integrado; conclusão do curso na metade do ano.
Feliz	O diálogo com os pais a partir do pré-conselho; estudos orientados no contra turno; estudantes participativos, frequentes e envolvidos com atividades de pesquisa e extensão.	O espaço restrito; falta de ginásio para realização de Educação Física; dificuldades em relação à aprendizagem; a falta de hábitos de estudo

Fonte: Ata 02/2013 GT ensino médio integrado IFRS

Esta síntese indica que o GT está atingindo parte de seus objetivos, ao possibilitar um olhar panorâmico sobre o ensino médio integrado do IFRS combinado com uma reflexão dos *campi* sobre esta modalidade.

Observo que, ao mesmo tempo em que se evidencia o caráter heterogêneo da instituição, apontando as particularidades dos *campi* do IFRS, o quadro síntese também mostra traços das dificuldades enfrentadas na implantação do EMI e que as soluções para estas muitas vezes são comuns a totalidade dos *campi*.

Dentro de uma visão mais geral a questão da infraestrutura, para a oferta de ensino médio integrado, parece como uma dificuldade para 05 (cinco) dos *campi* que participaram da reunião. Por outro lado, 03 (três) colocaram os laboratórios e as questões estruturais como ponto positivo ao ensino médio integrado nos *campi*. Este

elemento evidencia um descompasso na questão estrutural entre os *campi*, algo compreensível em uma instituição composta por Campus recém-erguidos e outros, com trajetória de décadas na educação profissional, que antecede à composição no IFRS.

O curioso é que tal descompasso estrutural encontra-se mesmo entre os *campi* antigos e os novos. Campus Rio Grande, fundador do IFRS, coloca como elemento de dificuldade a infraestrutura, enquanto o Campus Sertão, também fundador coloca como positiva. Entre os *campi* novos, em funcionamento após a Lei de Criação dos IFs, também há divergência na situação da infraestrutura. Neste sentido, entre os *campi* novos, Osório colocou este item como positivo, enquanto Feliz, também novo, apontou como negativo.

Pondero que o debate é importante para a efetivação de um ensino médio integrado que garanta qualidade aos estudantes. De acordo com as pesquisadoras:

As questões referentes às condições de infraestrutura e de pessoal têm forte impacto na materialização da integração; a decisão política, embora seja determinante, não se concretiza sem que as condições materiais e humanas sejam garantidas. (KUENZER e GARCIA, 2013, p. 54)

Assim, as questões de infraestrutura devem ser pauta recorrente de quem acredita e faz a proposta de ensino médio integrado. Porém, ele não deve se colocar como definidor da perspectiva pedagógica da proposta do integrado, ou como escudo para a não ocorrência do ensino médio integrado. Uma das percepções da coordenadora do GT é de que no cenário da expansão das escolas, tendo Campus em funcionamento em meio às obras de conclusão dos prédios, muitas vezes se discutiu primeiro a obra, depois as questões pedagógicas.

Ainda, não se deve perder de vista que a estrutura da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é superior à infraestrutura de grande parte das redes públicas de educação do Brasil. Na fala da professora do Campus Bento Gonçalves, há uma avaliação próxima ao que se vêm argumentando, pois comentou que *às vezes sinto que falta vivência de serviço público para os demais colegas. Eles perceberão que o mundo*

não é tão “cor-de-rosa”. Na maioria dos outros espaços se trabalha com estruturas bem piores que as do IFRS. (E4)

O depoimento de uma estudante do Campus Restinga é muito revelador de como os jovens percebem as condições materiais do seu Campus. Ao mesmo tempo em que destaca as dificuldades decorridas da não existência de um restaurante para os estudantes, que ela chama de Restaurante Universitário (RU), aponta:

Estou estagiando em uma escola pública estadual, aqui na comunidade. Fiquei impressionada com as condições do laboratório de informática deles. É só um para toda a escola e as máquinas não são novas. Tudo o contrário daqui. No nosso Campus temos 04 laboratórios, sendo que um está sempre aberto e livre para os estudantes pesquisar. Temos acesso à internet em todo o Campus, ao contrário de lá. Eu fiquei até emocionada com a forma pela qual fui recebida. Eles estavam muitos felizes porque, antes da minha chegada, não tinha ninguém para ficar no laboratório de informática. (E6)

Percebo, na fala da estudante, que a mesma reconhece a diferença de estrutura entre a escola pública estadual e as condições materiais de um Campus do IFRS.

Assim, observo que o mínimo de estrutura física os *campi* deste instituto possuem para encaminhar o ensino médio integrado.

Outro elemento que é destacado no quadro é que existem traços das ações integradas acontecendo, *aqui e acolá*, podendo configurar-se em um *germem* de uma estrutura integrada. Porém, elas parecem muito mais produto de ações individuais de professores do que um movimento institucional e coletivo que vise a uma integração entre as diferentes áreas e campos do conhecimento.

A entrevista com os servidores técnico-administrativos e Técnicos em Assuntos Educacionais no Campus Restinga complementa o que está se problematizando. Segundo eles, nem mesmo atividades interdisciplinares acontecem com intensidade, o

que temos são ações conjuntas em torno de conteúdos específicos. Tipo, em uma reunião um professor pergunta pra o outro: que conteúdo você está trabalhando? (E3). De acordo com o depoimento, pouco existe um planejamento de ações entre as disciplinas, que vá além dos conteúdos. Os Técnicos em Assuntos Educacionais não percebem estratégias metodológicas que integrem ações de avaliação etc.

Vale destacar que mesmo quando se concretizam ações de caráter interdisciplinar elas não garantem a integração que fundamenta a proposta de ensino médio integrado que vem sendo debatido desde o Decreto nº 5154/04. De acordo com Kunzer e Garcia (2013), um risco que a implantação do Ensino Médio Integrado enfrenta é a redução da sua integração à interdisciplinaridade.

Sobre as ações que proporcionam as inter-relações entre as áreas do conhecimento

Apesar de esses elementos serem constitutivos das concepções de EMI e de formação humana integral a ela inerente, não abrangem a completude de sua concepção. Ao contrário, conceber o EMI apenas como integração entre os conteúdos da EP e do EM na perspectiva interdisciplinar considerada como diálogo entre as disciplinas, negligenciam-se as dimensões epistemológicas e ético política da dimensão humana. (Moura, 2013, p. 10)

Continuando na integração da área do conhecimento, vale destacar o exemplo do Campus Bento Gonçalves, que, de acordo com uma professora, no ano de 2015 estão sendo planejadas, para as aulas de sábado, ações que proporcionem tais integrações.

Ressalto que estas são iniciativas que partem do grupo de professores, um indicativo que existe disponibilidade para ações integradoras. Estes docentes, percebem nestas ações uma possibilidade para superar os desafios oriundos das aulas tradicionais. Segundo a professora referida, tal modelo não atrai os alunos para as aulas dos sábados letivos. Eles faltam em massa nestes dias considerados letivos no calendário.

Tentando exemplificar as ações que se está planejando, ela disse: *vai se ter uma aula, para o curso integrado em agropecuária, lá na granja. Eu vou falar das questões*

de agrotóxico. Então eu vou falar das questões de saúde, dos riscos que tem este plantio. (E4)

A professora ampliou seus argumentos destacando que estas atividades ainda não atingiram todas as turmas. Como elas são organizadas de acordo com as áreas de interesse dos professores, fundamentalmente no curso de agropecuária, pode ser que não se planeje para alguma turma. Assim, um grupo ficará com aulas tradicionais aos sábados, e outras com atividades integradas.

Cabe destacar que no curso de informática para internet do Campus Bento Gonçalves, a coordenação do curso tomou para si a organização destas atividades integradoras de sábado. A gestão tenta distribuir as atividades de tal forma que todas as turmas sejam contempladas. Assim, fica evidente a importância da atuação da gestão, até mesmo para que as ações tomem proporções no coletivo dos docentes, tentando que as ações não fiquem no *aqui* e o *acolá* destacado anteriormente.

Como referido anteriormente, algumas das questões aqui problematizadas não estão concluídas. Estão acontecendo, ou seja, estão em processo. Assim, percebo ações, como esta do Campus Bento Gonçalves, como mais um *germen* para a construção do ensino médio integrado que vem se debatendo.

Certo que esta experiência é incipiente, e de certa forma ainda frágil. O fato de ocorrer apenas aos sábados, passa uma ideia de que as atividades integradoras são exceção ao que se constrói com maior frequência. Ainda, a forma como se tem planejado, e executado, neste exemplo do Campus Bento Gonçalves (como uma solução para os problemas de ausência dos alunos em um sábado letivo) aponta para uma prática integradora fora, paralela à proposta do curso. Além disso, envolve alguns professores que aderem à ação por diversos motivos, inclusive, afinidade pessoal. Finalmente, se não avançar, este *germen* pode ficar restrito a um grupo de alunos do ensino médio integrado e não a sua totalidade. Mesmo com todas estas ponderações, tal experiência pode deixar seu legado e seus aprendizados e, assim, encorajar o Campus O IFRS como um todo para a busca de práticas integradoras.

Convém destacar que no Campus Restinga os projetos dos dois cursos de ensino médio integrado (informática para internet e eletrônica) prevêm a disciplina projeto integrador, no último ano da formação. O atual professor dessa disciplina no curso de informática para internet, que quis assumir a mesma em 2015, por perceber pouco

avanço no aspecto integração em 2014, comentou que *o mais difícil é tirar os alunos das caixinhas, os fazer interligar diferentes áreas do conhecimento*. O mesmo comentou que no ano anterior a referida disciplina funcionava como se fosse mais uma disciplina da formação específica, e que pela forma como se encaminhou, tornou-se um peso para os estudantes. *Eles têm que fazer estágio no último ano que implica em um relatório. Além disso, tinham que entregar um trabalho, do projeto integrador, cheio de regras e formalidades*. No entender desse docente, o projeto integrador tem que proporcionar aos estudantes oportunidades para que eles desenvolvam projetos que integrem diferentes conhecimentos. A dificuldade de desencaixotar os jovens, segundo ele, é um indicativo de que tais atividades não devem ser pontuais, em um momento específico da formação dos estudantes. Elas tem que acontecer continuamente, desde que o estudante ingressa no primeiro ano do curso.

Retomando as análises, com base no quadro síntese acima exposto, é possível perceber que as concepções formativas de ensino médio integrado em alguns *campi* do IFRS ainda estão distantes da que vem sendo debatido desde o Decreto nº 5154/04. Chamou a atenção o destaque positivo que dois *campi* fizeram, vinculada a aprovação ou preparação para concurso vestibular. Isso foi observado pelo Campus Bento Gonçalves, que saudou as aprovações em tal concurso e o Campus Ibirubá, que aponta positivamente o fato de que a sua e a organização pedagógica do ensino médio integrado tem como base o Processo de Seleção da Universidade Federal de Santa Maria.

Estou certo de que a formação humana integral deve ter como horizonte a continuidade da escolarização dos jovens, e a chegada destes em um curso de nível superior. Porém, o destaque dado por esses *campi* pode indicar que a concepção de integrado trabalhada nestas unidades pode estar priorizando uma formação acadêmica, em detrimento de outras áreas do conhecimento que o integrado deve potencializar, pautar-se por programa de ingresso de universidade pode se encaminhar para uma formação parcial e não integral. De acordo com Kuenzer e Garcia (2013):

A construção da integração das categorias trabalho, ciência e cultura, de modo a possibilitar uma formação sólida, superando a visão academicista (preparação para o vestibular) e técnica (preparar para o trabalho). E, conseqüentemente,

identificar como esta modalidade pode, mesmo em que num processo ainda inicial de travessia, superar o modelo de escola média acadêmica, voltada quase que exclusivamente para a continuidade dos estudos, como demanda a burguesia pra os seus filhos. (KUENZER, GARCIA 2013, p.41)

Outro indicativo de que a concepção de ensino médio integrado, em alguns *campi* do IFRS dá ênfase para uma formação acadêmica, com olhos voltados exclusivamente para o vestibular está se concretizando, é o aspecto negativo destacado pelo Campus Bento de que os alunos priorizarem as disciplinas da formação geral em detrimento das técnicas. Esta opção dos alunos pode ser um eco da forma como o curso é concebido e encaminhado. Parece contraditório o fato de que um mesmo Campus avalie como positiva a aprovação em vestibular, e como negativa o fato de que os alunos priorizam as disciplinas da formação geral. Ambas avaliações estão conectadas. A forma como os alunos concebem o curso está diretamente relacionada como a maneira com que o restante da instituição também concebe.

Estes elementos, de uma formação inclinada para o vestibular, reforça a ideia de que o ensino médio integrado no IFRS, ou em outra instituição, está em sintonia com os debates que pautam o ensino médio como um todo. Como referido anteriormente, historicamente se faz a seguinte questão na etapa final da educação básica brasileira: para o trabalho, ou para universidade? Ainda, ensino médio voltado à universidade para uns, e ensino médio voltado ao trabalho para outros (síntese da dualidade). Salienta-se que a superação de tal dicotomia, é um dos pressupostos do ensino médio integrado.

Como se modifica este cenário? Potencializando alguns dos *germens*, aqui destacados, e outros que a pesquisa não percebeu ou não explorou devidamente.

Finalmente, outro dado relevante, percebido no quadro síntese da reunião ampliada do GT, foi o destaque positivo apontado nos Campus Feliz e Canoas ao fazerem referência à participação e o diálogo entre os pais e a instituição, através de conselhos de classe ou pré conselhos. Destaco que, por ter estudantes menores de 18 cursando o integrado, constantemente os pais ou os responsáveis são chamados nos Campus para atividades coletivas (como a entrega de resultados bimestrais ou trimestrais) e individuais (como questões ligadas a dificuldades de aprendizagem ou

disciplina de um(a) estudante) Estes elementos, podem indicar que as famílias, conseqüentemente a comunidade, encontram no ensino médio integrado a sua porta de entrada para a participação nos afazeres do Campus.

Aproximar a instituição de ensino das comunidades pode ser percebido como um *germen* de um ensino médio integrado baseado na formação humana integral com base no trabalho como princípio educativo e no questionamento da dualidade que separa a formação geral da educação profissional específica, na medida em que com as famílias ouve-se as demandas e interesses pertinentes a comunidade. Assim, a participação da família pode contribuir na solução de questões graves levantadas por alguns *campi*, como a evasão e retenção dos estudantes.

Fazendo uma avaliação geral através das informações do quadro síntese, percebo um cenário interessante que passa por questões vinculadas a uma infraestrutura heterogênea (uns Campus pensam ser o suficiente para o ensino médio integrado, outros não); carência na formação dos professores para atuarem na educação profissional de nível médio; ações integradoras dos docentes (mesmo que pontuais e espontâneas); uma relativa abertura dos mesmos para tais ações integradas a partir da avaliação de que se tem muito o que caminhar na construção do integrado; a pertinência da visão acadêmica na concepção de ensino médio integrado e a função importante desempenhada pelo ensino médio integrado ao colocar-se como uma ligação entre a instituição IFRS e as suas comunidades.

Sublinho que neste cenário, em nenhum momento evidencia-se que o ensino médio integrado no IFRS esteja se pautando por uma perspectiva de formação, imediata, de mão de obra para o mercado de trabalho. Pondero que a visão desta etapa da educação como um preparo para o concurso vestibular, ainda presente, aponta para uma formação mediada para o mercado de trabalho. Com tudo isso, parece que a construção do integrado nos *campi* do IFRS não mantém uma tendência muito forte da educação profissional que vincula, umbilicalmente, formação profissional com formação de mão de obra (tendência alimentada pelo Decreto nº 2.208/97).

Mesmo não avançando de forma evidente sobre os fundamentos de uma formação humana integral, que considere as dimensões do trabalho, ciência tecnologia e cultura, ao menos se percebem ações que consideram o ensino médio integrado como parte da educação básica. Logo, pelo cenário do IFRS, esta modalidade não é construída apenas para formação técnica. Os *germens* pinçados no quadro indicam que se caminha

no ensino médio integrado para uma proposta contrário ao pragmatismo conservador que vincula educação às necessidades urgentes do capitalismo.

O depoimento de um aluno, estudante do ensino médio integrado em informática para internet no Campus Restinga, engrossa o que vem se argumentando. Quando questionado o que o curso traz de aprendizagem significativa, o estudante disse:

O principal aprendizado que o curso, e o Campus, trazem é a independência. Não existe a situação em que o professor mande na gente, dentro da sala. Isso eu vou levar para o resto da vida. Até para a profissão. Tu ter a tua autonomia, tu cuidar das tuas coisas, isso eu acho que é uma grande coisa que os professores tratam e a escola trata. Toda vez que alguém pergunta como é a escola a gente diz que tem certa liberdade. Isso é um aprendizado que se valoriza bastante por aqui. (E5)

Ele valoriza conhecimentos que lhes constitui enquanto ser humano – o exercício da liberdade. Mesmo quando fala das questões do trabalho, ele vincula este à autonomia e à liberdade. Em um momento adiante, o estudante fala sobre as suas pretensões sobre o futuro, dizendo: *quero continuar estudando na área da informática, não aqui no IFRS e sim na UFRGS*. Esta pretensão de continuar seus estudos na área de informática, indica que houve uma identificação do jovem com o eixo tecnológico que está cursando na educação básica. Se conjugarmos esta pretensão com a valorização de uma formação mais abrangente que dimensione o exercício da liberdade, podemos perceber um *germen* de formação integral.

Assim, fico com a ideia de que o ensino médio integrado, em alguns *campido* IFRS, é construído com os pés firmes na educação básica, construindo perspectivas de continuidade de escolarização, e não como um treinamento para a execução pragmática de uma atividade voltada para o mercado de trabalho.

6.2 Ações dos estudantes como *germen do integrado*

Durante a trajetória desta pesquisa foi possível perceber um elemento que precisa ser observado atentamente: o protagonismo dos estudantes do ensino médio integrado nas diversas atividades dos *campi* do IFRS. Sua inserção em atividades culturais, políticas, de ensino, pesquisa e extensão são fundamentais para perceber o estudante como um elemento indutor da integração neste instituto. Neste sentido, pensar sobre os espaços de atuação dos estudantes, seja na busca de soluções estruturais ou na construção de estratégias pedagógicas, é de extrema importância para a consolidação desta modalidade no IFRS.

Retomando o quadro, sintetizado no tópico anterior, um dos destaques apontado como positivo no ensino médio integrado, pelo Campus Restinga, foi: *Estudantes são considerados sujeitos atuantes do processo, reivindicam obras, transporte, questões curriculares*. No mesmo destaque positivo dada a participação dos estudantes, o Campus Restinga trouxe o relato de um estudante do ensino médio que dizia: *o legal é que aqui a gente está construindo a escola junto*(E5). Com estes apontamentos, fico com a impressão de que o estudante do ensino médio integrado percebe-se como protagonista neste Campus.

As observações realizadas durante a pesquisa permitem destacar que os estudantes do ensino médio integrado realmente têm participação intensa nos espaços políticos internos ao Campus Restinga. Eles estão entre os representantes discentes no conselho de Campus, por exemplo. Foram protagonismos em diversas discussões e reivindicações em torno do atraso na conclusão da obra dos prédios Campus. Estiveram em audiências públicas, junto a representantes do governo municipal, pautando questões como transporte e iluminação pública em torno do Campus.

Vale destacar que o bairro Restinga tem tradição de participação em movimentos populares. A conquista da *escola técnica*, como é carinhosamente chamada o Campus pela comunidade, é um exemplo disso. Assim, o protagonismo e a participação dos estudantes é um movimento que tem suas referências nos espaços de fora da escola, mas que encontra ressonância nos espaços internos de uma instituição que possibilita sua ocorrência. Ou seja, é a soma de uma tradição externa à escola com a criação de espaços internos à instituição que possibilitam aos jovens a participação política

Contraditoriamente, com todo este perfil participativo, somente em 2015 os estudantes conseguiram construir um Grêmio Estudantil. Em 2013, no auge das manifestações que se avolumavam Brasil afora, em junho/julho, tiveram algumas reuniões para a construção do Grêmio que não avançaram para a sua efetivação. Em 2015, o debate sobre a criação do Grêmio foi retomado, tendo os estudantes do ensino médio integrado como protagonistas.³³

Sobre o Grêmio Estudantil, destaco que dos 12(dose) Campus do IFRS já implantados (de acordo com a figura 02 do Capítulo anterior) apenas o Campus Feliz não tem entidade política institucional de estudante. Nos outros 11 (onze), 10 (dez) tem Grêmio Estudantil. A unidade de Erechim tem uma entidade que representa os estudantes da educação básica que não é Grêmio, leva outra nomenclatura (o gestor deste Campus que me passou esta informação não lembrou o nome específico de tal representação).

Assim, pelos dados coletados, os Grêmios são as instituições representativas dos estudantes da educação básica nos Campus. Nestas entidades, o protagonismo é dos estudantes do ensino médio integrado. Em um diálogo investigativo com um gestor do Campus Caxias, ele foi enfático: *o Grêmio é do ensino médio integrado*. Vale ponderar que os estudantes dos cursos superiores possuem outra representação (Diretórios ou Centro Acadêmico). Em alguns Campus, como o Restinga, existe o Grêmio, mas ainda não foi criada a entidade que representa os estudantes da educação superior, ficando estes sem representantes.

Este protagonismo dos estudantes do ensino médio integrado nas ações políticas do Campus é uma realidade na maior parte do IFRS. Quando abordava as ações integradas, já referidas, programadas para os sábados letivos em Bento Gonçalves, a professora que possibilitou o seu depoimento destacou que já existiram experiências de integração em sábados anteriores ao que se estava planejando, só que organizadas pelos estudantes.

O Grêmio Estudantil, que neste Campus é forte e atuante, muitas vezes assume a responsabilidade de organizar gincanas, jogos, feiras e mostras que integravam

33 Em uma das visitas de exploração campo, durante a pesquisa, no início do ano letivo de 2015 foi possível presenciar a ocorrência de reunião estudantil que tinha como objetivo organizar o Grêmio no Campus Restinga. Estavam presentes 08 estudantes. Todos estes, do ensino médio integrado, de dois cursos e de série distintas.

diferentes áreas do conhecimento. Pondera-se que, no relato da professora, também no Campus Bento Gonçalves os estudantes do integrado compõem majoritariamente a Direção do Grêmio estudantil neste Campus.

Quando estimulada a falar sobre a participação política dos estudantes, esta professora sublinhou um momento de forte disputa política dentro do Campus que envolveu intensamente os estudantes, inclusive os do ensino médio integrado. Este episódio foi disparado com o fechamento da casa de moradia estudantil do Campus Bento Gonçalves, encaminhado pela Direção-Geral, motivado pela análise de que a moradia estudantil estaria em condições estruturais inadequadas. Esta Direção argumentou que os auxílios provenientes da política de Assistência Estudantil garantiriam a solução das dificuldades implicadas no fechamento do espaço de moradia para os estudantes internos.³⁴

Em tal contexto, durante reunião do Conselho de Campus, houve uma mobilização importante, não apenas dos estudantes do integrado, mas com eles:

Eles foram em massa para a reunião do conselho de Campus. Eles queriam a volta do internato. Não apenas o Grêmio. Foi um movimento abrangente, que mobilizou muito. Juntaram até alunos que nem sabem da discussão, porque eles queriam fazer pressão. Era um bando, eu nunca tinha visto. E eles foram pedir para sair da minha aula e saíram. Eles saíram de todas as aulas. Tu via aquele bando, grupos de 30 alunos indo para a reunião. Quando eles têm algum interesse eles vão lá e se mobilizam. Lembro que no ano passado os alunos da agropecuária fizeram greve, foram falar com a Reitora, porque chegou uma determinação que não podia ter aula prática com animais. (E4)

³⁴No IFRS, atualmente, apenas os Campus Sertão disponibiliza estrutura de moradia para os estudantes

Completando a sua fala a professora destaca que os alunos *do ensino médio integrado são críticos, muito críticos, por conta das aulas de história e sociologia, filosofia, talvez.*

Esta participação política dos estudantes, e suas potencialidades para a crítica e intervenção na sua realidade, destacado nos casos do Campus Restinga e de Bento Gonçalves(algo que deve ocorrer em outros Campus), pode ser um *germen* para a construção de um ensino médio que dialogue com o interesse dos estudantes. Ainda, a participação dos estudantes, incluindo os do ensino médio integrado fomenta, junto aos jovens, a ideia de pertencimento a instituição, conforme relata uma das alunas do Campus Restinga em seu depoimento:

Aqui o aluno participa da construção do instituto. Não são eles quem montam regras e dizem o que vai acontecer, tem assembleia para votações. Quando acontece, por exemplo, problemas com o Auxílio Estudantil. Deu problemas com o Auxílio, eles fazem reuniões, participações e então o estudante pode ajudar a participar. O estudante pode participar da política do Campus. Aqui tu tem a oportunidade de participar sem ser julgado e criticado isso te amadurece. Tu tem que conversar, fazer tudo por etapa, isso tudo a gente aprende. (E6)

O estudante que se sente parte, participante de um espaço, vai ter uma formação voltada para a cidadania (uma das finalidades da Educação Básica). Além disso, vai ter potencializado alguns dos pilares do trabalho como princípio educativo, ao se perceber sujeito atuante da sua realidade e verificando que esta pode ser modificada a partir da sua intervenção. Logo, a participação política dos estudantes do ensino médio integrado é um *germen da* formação humana integral e do trabalho como princípio educativo.

Finalmente, o perfil participativo do estudante que cursa o ensino médio integrado, ora ou outra, pode tencionar para que os estudantes proponham atividades, ações e práticas pedagógicas para o curso. Uma proposta de curso que trabalhe com as

diferentes dimensões da vida em sociedade, incluindo a participação política, tem que perceber como positiva este protagonismo político dos estudantes.

Além de participar politicamente no IFRS, os estudantes do ensino médio integrado vivenciam com intensidade o dia a dia e do deste instituo. Eles participam de ações de pesquisa (atuando como bolsistas), de extensão (também atuando como bolsistas), nas atividades culturais (grupos de dança, teatro, música e outros), na monitoria (com bolsa), estágio remunerado e, ainda, são protagonistas nas atividades esportivas. No transcorrer investigativo desta pesquisa, pude perceber os jovens do integrado como protagonistas nestas atividades destacadas, inclusive quantitativamente. Em outras palavras, são os alunos do integrado que mais participam da pesquisa, extensão, atividades culturais e esportivas, contribuindo de forma decisiva na construção da identidade dos Campus e do Instituto.

De acordo com os Técnicos em Assuntos Educacionais do Campus Restinga, os alunos do integrado é que dão a cara para a instituição. Sua presença física constante, nos três turnos de funcionamento da instituição, inclusive fora de seu horário de aula, vão possibilitando que eles vivenciem a instituição e possam ir moldando o perfil do Campus

Não tenho dúvidas, é o estudante do integrado que dá vida ao Campus. (E3),
relata um dos técnicos educacionais na entrevista. O outro complementa:

Esta sala aqui do lado é a sala dos bolsistas do Campus. Se fores ali, vais perceber que quem está ali estão os estudantes do ensino médio integrado dos dois cursos, informática e eletrônica. Eles ficam aqui de manhã, de tarde e de noite. Mais de uma vez tivemos que tirar eles mais de 22:30 da noite. Às vezes nos sábados letivos temos que tirar eles para fechar a instituição no final da manhã. Já ouvi eles perguntarem aos sábados “não dá para ficar de tarde?”(E3)

Em um momento do depoimento da aluna, do mesmo Campus, aparece essa relação diária com a instituição

Como participei da política, eu estava em muitas reuniões. Muitas vezes eu ficava de tarde, participava de reuniões, e ia para a bolsa e de noite eu estudava. Formamos grupos de estudos aqui no Campus. Tem espaço aqui para isso. O espaço aqui é ótimo, mesmo estando em construção.
(E6)

Pondero que as aulas do ensino médio integrado no Campus Restinga, dependendo da série que se encontra o estudante, excetuando a disciplina de educação física, acontecem em um único turno (manhã, ou tarde). Logo, sua permanência dos jovens nos três turnos de funcionamento da escola, indica o seu forte envolvimento com as atividades proporcionadas pela instituição.

Na continuidade do relato dos Técnicos em Assuntos Educacionais, em um determinado momento, um deles apontando para a sala dos bolsistas, afirmou, metaforicamente: os alunos *“meio” que moram aqui. De vez em quando vem à funcionária de a limpeza reclamar dizendo que a sala está uma bagunça. Eles vêm de skate, falam alto e vão deixando as suas marcas*, completam os depoentes. Pela intensidade da fala dos depoentes, parece que as marcas deixadas pelos alunos do integrado extrapolam o espaço da sala dos bolsistas, contagiando a instituição como um todo.³⁵

Considero que esta presença contínua do estudante do ensino médio integrado deve ser potencializada para uma efetivação de uma proposta de formação humana integral e para o fortalecimento de atividades com base no trabalho como princípio educativo. Para tanto, a escola tem que ofertar atividades, espaço, e direcionar a suas

35 Observo que se estou se problematizando em cima de falas específicas do Campus Restinga. Estes aspectos devem ser pensados dentro de um contexto em que os jovens que residem em um bairro de periferia encontram na escola estruturas que a eles não lhes são disponíveis em outros espaços. O acesso a locais informatizados, salas de estudos, biblioteca e a facilidade de acesso à internet podem ser exemplos do que é disponível no Campus. Neste caso, a temática da infraestrutura da escola, que em outros *campi* do IFRS parece um obstáculo ao ensino médio integrado, na Restinga apresenta-se como ponto positivo na perspectiva de manter os estudantes do ensino médio integrado no espaço escolar.

políticas para que o estudante tenha condições de permanecer em outros turnos na instituição. Algumas interrogações precisam ser levadas adiantes para que os estudantes do integrado continuem no espaço escolar para além do seu tempo de aula. Onde ele vai almoçar? Como vai almoçar? E o estudante que precisa trabalhar, como faz para ficar mais tempo na instituição, ou como este pode ser beneficiado, e até ter prioridade, em de programa de monitoria, estágios remunerados ou bolsas de pesquisa e extensão?

Neste sentido, entre as políticas que devem alterar as suas práticas no IFRS está a de Assistência Estudantil. Atualmente, a referência dos recursos desta assistência, distribuído pela Reitoria aos *campi*, é o número de matrículas de cada Campus. Unidades com mais alunos, recebem mais alunos. Como percebo que o estudante do integrado, além de passar mais tempo dentro da escola, e de ser o protagonista nas diversas atividades do Campus, deveria ter a sua matrícula com um “peso” peculiar no momento da distribuição do recurso. Em outras palavras, no meu entendimento, Campus com mais matrículas de ensino médio integrado deveria receber mais recurso da Assistência Estudantil.³⁶

Vale mencionar a percepção sobre as bolsas de pesquisa e extensão e os estágios, ou outras atividades remuneradas, que aparece no depoimento da aluna. Fica indicado que a estudante percebe a bolsa como trabalho, uma vez que envolve uma rotina de afazeres, aprendizados e implica em remuneração ao final de um mês de atividades.

36 No site do IFRS, consta esta caracterização da Assistência Estudantil: *entre as ações prioritárias da Pró-Reitoria de Ensino, temos a política de Assistência Estudantil, norteadas pelo Decreto nº 7.234/10 – Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) - que visa prioritariamente à permanência de estudantes oriundos de escolas públicas e que se encontram em vulnerabilidade socioeconômica. Tem entre seus objetivos, contribuir para a igualdade de oportunidades entre os estudantes e reduzir os índices de evasão escolar. Atualmente no IFRS, cada um dos 12 Campi possui equipe de assistência estudantil. As ações devem ser pautadas segundo o art. 3º do PNAES, a saber: assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Fica a cargo de cada Campus a autonomia quanto à destinação dos recursos.* (<http://www.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=254>, acesso em 23/03/2015)

Sair daqui dá meio que um medo. Tô concluindo o curso, agora. Nos últimos dois anos aqui dentro, tive minhas primeiras experiências de trabalho, que foi na bolsa. Agora vou ter que buscar novas oportunidades lá fora. Aqui tu podes trabalhar. Aqui dentro é possível estudar e trabalhar. Esse é o diferencial do IFRS. Tu pode fazer tudo aqui. Porque aqui tá dentro da escola tu vai tá seguro aqui dentro, tu vais ter uma bolsa, vai ganhar por isso, aprenderá tudo aqui na escola e se precisar *estar se estender* para ficar estudando tu pode ficar aqui dentro. (E6)

Interessante como a jovem percebe que a bolsa lhe permite trabalho e estudo em um mesmo espaço. Como já colocado anteriormente, parte significativa da juventude brasileira precisa estudar e trabalhar. Possivelmente, esta estudante esteja entre esses jovens. Logo, a bolsa ocupa um espaço que seria o do mercado de trabalho. Assim, a instituição lhe parece um lugar seguro, por garantir estudo e trabalho.

Continuando análise do protagonismo dos estudantes do ensino médio integrado, o relato Técnicos em Assuntos Educacionais do Campus Restinga reforça a percepção de que o estudante se configura como um indutor da integração entre diferentes áreas do conhecimento.

Alguma integração acontece. Apesar da desintegração, o aluno passa por tudo. O estudante passa pela pesquisa, passa pela extensão, passa pelo esporte. No modo como os alunos vivenciam o Campus, eles integram o que está compartimentado. Muitas vezes, esta integração acontece alheia à vontade da instituição. (E3).

Assim, fica indicado que o transitar por vários espaços de aprendizagem é uma atitude que passa muito mais pela ação dos estudantes, do que por uma política deliberada da instituição que, mesmo que oferte tais possibilidades aos estudantes, não

direciona, ou coordena este trânsito. Algo que se aproxima muito das ações integradas planejadas pelos docentes, referidas no tópico anterior, que também tem um perfil espontâneo.

Estes vínculos do estudante são um *germen* para uma integração entre as diferentes áreas do saber devem buscar a construção de pontos de intersecção entre as aulas e as atividades proporcionadas pela instituição, fora da sala de aula. Estas intersecções, quando existem, são em grande parte protagonizadas pelos próprios estudantes. No depoimento um aluno que era bolsista de extensão, no auxiliando na efetivação da segunda (2013) e terceira (2014) mostra científica no Campus Restinga ele comentou

Além de aprender a falar em público, conseguir entrar e dar um recado em sala de aula, ou em qualquer outro espalho, a trabalhar na Mostra me ensinou muito sobre como organizar um site. Na disciplina de programação a nossa tarefa era fazer um site. Eu usava os conhecimentos desta disciplina para fazer o site da Mostra Científica. (E6)

Em sua fala, parece evidente que o “trânsito” dos conhecimentos construídos na sala de aula para as atividades extra (neste caso uma atividade de extensão) era proporcionada pelo aluno. Em seu depoimento deixou claro que escolha para atuar no site do projeto foi resultado de atitudes pessoais que percebeu a possibilidade de utilizar os conhecimentos construídos em uma disciplina: Programação. Em outras palavras a unidade entre ensino e extensão, possível através do estudante.

Assim, as ações dos alunos podem ser percebidas como *germens* da construção de um ensino médio integrado com base na formação humana integral, e questionador da dualidade que se vem abordando ao longo do trabalho.

Retomando a entrevista com os Técnicos em Assuntos Educacionais, foi destacado que esta característica do estudante do integrado, de participar em vários

projetos e de estar “metido em tudo” que a instituição proporciona, muitas vezes causa um certo desconforto entre os professores.

Gera reclamação em conselho de Classe, alguns professores dizem que eles não param em sala de aula. Que os estudantes não tem nenhum envolvimento. Eles não têm nenhum envolvimento porque estão na sala de pesquisa, atividade de extensão ou outra atividade na escola. Como pode dizer que um aluno desses não tem envolvimento? O aluno extremamente envolvido passa ser um desconforto, ele não está na sala de aula mas está pesquisando, envolvido com projetos. Lembro que ano passado tinha alguns alunos que andavam dando aula, a partir do projeto de robótica. Mas o transtorno é que eles davam conta das notas, o desconforto de alguns professores é com as ausências dos alunos nas suas aulas. (E3)

Esta imersão dos alunos em atividades extraclasse (que parece não existir um vínculo orgânico entre a sala de aula com tais atividades) e, segundo o depoimento, deixa em segundo plano as atividades das aulas propriamente dita, podem ser um indicativo de que o envolvimento dos estudantes, seu potencial e sua motivação, estão em tais atividades de pesquisa e extensão. A proposta pedagógica de um curso deve considerar estas ações que canalizam os interesses dos estudantes.

Cabe mencionar que durante a observação em um evento que reuniam trabalhos de pesquisa do IFRS (2014) - 3º Seminário de Iniciação Científica e Tecnológica (Sict) - o Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação deste instituto comentou que o representante da CAPES, também presente no evento, afirmou que o grosso dos alunos pesquisadores do IFRS são alunos do ensino médio integrado. Depois desta conversa, foi solicitado, para fins desta pesquisa, dados quantitativos que indicassem as bolsas que os alunos desta modalidade são contemplados. No dia 04/11/2014, pelo e-mail, este Pró-Reitor enviou os dados que podem assim ser sintetizados:

Tabela 21. Quantitativo de alunos do ensino médio integrado - IFRS bolsistas de pesquisa entre 2012 e 2014:

Ano	Fomento interno (BICET)	Bolsa CNPq nível médio	Total de bolsistas
2012	60	30	90
2013	61	26	87
2014	65	26	91

Fonte: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação do IFRS. Elaboração própria.

Estes alunos pesquisadores, como se pode perceber pelo quadro, são contemplados com bolsas de iniciação científica de fomento interno, e de fomento externo. Sendo bolsistas desses projetos os estudantes participam de eventos com características científicas com abrangência local regional, nacional e internacional.

Certamente este envolvimento na pesquisa, bem como a vivência em tais eventos, constrói uma perspectiva diferenciada para a formação dos estudantes. Assim, a experiência do estudante de ensino médio integrado com tais pesquisas pode ser considerada mais um dos *germens* que vem se apontando.

Mesmo reconhecendo o potencial da pesquisa para a construção do ensino médio integrado, ela precisa reorganizar suas atividades para explorar plenamente tal potencialidade. A pesquisa, na maior parte dos casos, é proposta pelos servidores (professores e técnicos administrativos em educação) e não pelo estudante. Para que o estudante tivesse o protagonismo na proposta, e não atuar apenas como um “auxiliar” de um pesquisador, tais ações de pesquisa deveriam estar enraizadas nas atividades da sala de aula (potencializar-se-ia a pesquisa como um princípio educativo e com fundamento pedagógico que é um dos pilares do ensino médio integrado, no documento base de 2007).

Além disso, as atividades de pesquisa, que vinculam os estudantes a bolsas, não atingem a maior parte dos estudantes. Valendo o mesmo para as atividades de extensão. Assim, corre-se o risco de constituir-se uma formação diferenciada para um pequeno grupo que teve acesso a estes projetos.

Observo que nos seus estudos sobre a implantação do ensino médio integrado no IFRN, o professor Dante Moura (2013) sublinha potencialidades e dificuldades

semelhantes na pesquisa que é levada adiante no ensino médio integrado daquele instituto.

A participação do estudante do EMI como bolsista de iniciação científica é relevante, pois é necessário que a pesquisa como princípio pedagógico – um dos fundamentos do EMI –, esteja em toda a educação escolar dos que vivem/viverão do próprio trabalho (...). Entretanto é interessante observar que a participação em projetos de pesquisa não abrange todos os estudantes. O envolvimento dos estudantes ocorre em meio as pesquisas realizadas pelos professores em seus respectivos grupos de investigação (...) para realmente incorporar a pesquisa como fundamento pedagógico do EMI, é preciso alterar a racionalidade vigente, passando a inseri-la por meio de projetos curriculares dos quais todos os estudantes participem (...) (Moura, 2013, p. 127-128)

Finalmente, mesmo com tais obstáculos para transpor, seja no IFRS ou no IFRN, a participação de estudantes em projetos de pesquisa e extensão firma-se como um espaço fortemente indutor de um ensino médio que integre diferentes áreas do conhecimento.

As ações de extensão, vinculadas especificamente às atividades culturais, também são protagonizadas, predominantemente, por alunos dos cursos do ensino médio integrado do IFRS.

Neste sentido, na cerimônia de abertura de um seminário que expunha trabalhos ligados ao ensino, pesquisa e extensão do IFRS, em 2014, foi possível presenciar uma peça de teatro organizada pelo Campus Rio Grande. Um espetáculo longo, com texto denso (Shakespeare) e de belíssima produção. Todos os elementos indicam que para chegar até aquele momento teve-se de trabalhar com bastante vigor. No final deste espetáculo a professora coordenadora do grupo afirmou que todos os participantes do grupo de teatro são estudantes do ensino médio integrado do Campus Rio Grande.

O mesmo acontece com o grupo de teatro do Campus Bento Gonçalves, que fez apresentação no II Fórum Mundial da Educação Profissional e Tecnológica, em Florianópolis (2012), todos os atores eram estudantes do ensino médio integrado.

Também o grupo de música do Campus Osório, que realizou apresentação na 3ª Mostra Científica do Campus Restinga (2014) é composto unicamente por estudantes do ensino médio integrado.

Trago que estes exemplos para mostra que as atividades culturais, assim como as científicas, abrem espaços e caminhos para trocas e aprendizados em eventos de diferentes dimensões. Certamente que participar de um Seminário, Fórum, ou algo do gênero, em uma outra cidade que não a de seu Campus, representa a possibilidade de construção de conhecimento expressivo.

Como último exemplo de participação de estudantes do ensino médio integrado em atividades culturais, destaco o grupo de teatro do Campus Restinga. Este coletivo de jovens atores organizou uma pequena apresentação para compor as atividades de recepção dos estudantes durante o início do ano letivo de 2015, naquele Campus. Saliento que esta apresentação foi organizada no contexto em que a professora que coordena o projeto encontra-se em licença maternidade, logo sua apresentação foi fruto de uma auto-organização dos estudantes. Sobre os ensaios um dos jovens afirmou *estávamos fazendo sozinhos, eu que estava meio que coordenando*. Um dos Técnicos em Assuntos Educacionais do Campus Restinga foi na mesma linha de raciocínio, afirmando que os estudantes não tem local para os seus ensaios e nem pedem. Eles percebem uma sala vazia e vão entrando. Esta capacidade de organização dos jovens nas atividades culturais contribui para o que vem se tentando destacar com relação ao potencial dos estudantes como força indutora de um ensino médio integrado.

Vale destacar que, ao contrário das atividades de pesquisa e as outras de extensão, são compostas por muitos estudantes do ensino médio integrado que não são contempladas por bolsas de extensão. A maior parte está nos projetos por se identificarem com as atividades que nele são desenvolvidas.

A participação política dos estudantes do ensino médio integrado, somada a sua imersão em atividades de ensino pesquisa e extensão contribui para algumas conclusões que se vem se elaborando ao longo da pesquisa. Uma delas a de que o estudante do integrado ocupa papel central dentro dos Campus do IFRS, contribuindo de forma

significativa para a construção da identidade deste instituto. Ainda, o protagonismo dos estudantes mostra que ao potencializar suas atividades na política, na pesquisa e na extensão está se potencializando uma formação integrada para estes jovens como elementos que compõe o trabalho como princípio educativo. Finalmente, os exemplos utilizados para evidenciar o estudante como indutor do ensino médio integrado, reforça o que foi afirmado no bloco anterior, o percurso formativo transcorrido pelo estudante do ensino médio integrado no IFRS vai muito além de uma formação submissa à lógica da formação para o mercado de trabalho. Forma-se com um pé na política, outro na cultura, outro na ciência e outros em tantos outros lugares.

CONCLUSÃO

Como já anunciado, esta tese verifica, a partir da experiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), traços que apontem o potencial e os limites do ensino médio integrado (com base na formação humana integral e no trabalho como princípio educativo) de enfrentamento à dualidade que historicamente caracteriza a educação escolar no Brasil.

Para encarar o desafio de estudar o Instituto Federal do Rio Grande do Sul como um todo, metodologicamente realizei o caminho da triangulação de diferentes fontes. Assim, utilizei-me de observações de campo, entrevistas e análise de documentos internos ao IFRS. Toda esta caminhada pode ser percebida, no contexto da minha posição de pesquisador/servidor desta instituição, algo que facilitou o acesso a algumas fontes documentais de circulação restrita.

Destaco que ao longo da pesquisa deparei-me com documentos peculiares de tamanha riqueza que me possibilitaram uma análise de maior fôlego sobre situações particulares, como o caso de Erechim e a sua não oferta de cursos integrado sendo questionada por ações da PROEN.

Deste modo, concluo que este procedimento metodológico, ao mesmo tempo em que me permitiu um olhar total sobre o IFRS, me possibilitou, também, a observação de questões particulares que formam cada campus desta instituição.

Neste espaço conclusivo, vale referir que a subjetividade esteve presente no trabalho na medida em que fiz a opção pela temática do ensino médio integrado, porque observo que nesta forma de ensino médio, quando ela se fundamenta na formação humana integral e no trabalho como princípio educativo, como um caminho possível as escolas públicas brasileiras.

Penso que o integrado, além de se colocar como concepção contrária à lógica da dualidade, tem potencial para se contrapor ao modelo de educação que se submete aos interesses do capital. Logo, como dito anteriormente, estabeleci as minhas principais hipóteses partindo do princípio de que o ensino médio integrado pode enfrentar a

dualidade e colocar-se como uma referência para a oferta de ensino médio público no Brasil.

Observo que o objetivo geral deste estudo é o de apontar traços que evidenciem os potenciais do ensino médio integrado para a formação humana integral com base no trabalho como princípio educativo, bem como identificar os limites que a prática tem colocado para este potencial.

Como desdobramento de tal objetivo geral, busquei verificar as disputas internas em torno do ensino médio no IFRS, observando que estas implicam em dilemas referentes à oferta de vagas neste instituto. Assim, buscou-se pontuar algumas das dificuldades da implantação de uma política complexa como a do ensino médio integrado. Ainda dentro dos objetivos específicos, observou-se o ensino médio integrado no IFRS relacionando-o com as disputas que são colocadas em torno do ensino médio público no Brasil.

No que se refere aos limites da prática do ensino médio integrado no IFRS é evidente que nos IFs o ensino médio integrado tem que transpor alguns obstáculos para o seu efetivo fortalecimento. Um desses é a diversidade de oferta de educação profissional que são possíveis a estas instituições, de acordo com a sua Lei de Criação (2008). Segundo esta, dentro da educação básica, os IFs podem ofertar a formação inicial e continuada, o ensino médio integrado à educação profissional, os cursos técnicos concomitantes ao ensino médio e os cursos técnicos subsequentes ao ensino médio. Na educação superior, de acordo com tal legislação, os IFs podem ofertar os cursos superiores na área de tecnologia (tecnólogos), licenciaturas e bacharelados. Cabe mencionar ainda que é possível aos IFs a oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*.

Esta gama de oferta possível aos IFs faz com que o ensino médio integrado tenha dificuldade de ser ofertado, ou de ampliar a sua oferta, em determinados Campus do IFRS. Mesmo que a referida Lei de Criação deixe claro que o objetivo dos IFs é a oferta de educação básica (50% da sua oferta), prioritariamente integrada, no IFRS esta indicação legal se materializa parcialmente. A maior parte da oferta de vagas neste instituto é de educação básica, não na forma integrada e sim nos cursos subsequentes ao ensino médio.

O estudo sobre o IFRS apontou que esta diversidade faz com que se estabeleçam dilemas em torno da oferta de vagas, dilemas estes que evidenciam alguns dos limites para a efetivação do integrado. Ainda, a oferta de vagas está vinculada as disputas no que se refere a concepções de educação, de formação profissional e de enfrentamentos de concepções de sociedade.

Mesmo que no IFRS a relação entre a oferta educação básica x educação superior seja favorável à básica, quando o olhar passa a ser por Campus a oferta de ensino superior, em algumas unidades, é maior que a de educação básica.

Mais do que não atender plenamente às questões legais, a oferta de cursos do IFRS desobedece às suas próprias normativas internas, pois o Estatuto do IFRS (que indica a oferta prioritária de cursos integrados na educação básica) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI-IFRS) que deixa claro que os 50% da oferta na educação básica, deve ser no ensino médio integrado deve se materializar em cada Campus, algo que não acontece. Para se tenha uma ideia do quanto a oferta se afasta da indicação legal, no IFRS existem 02 dois Campus que não ofertam ensino médio integrado, por outro lado nenhum Campus deixa de ofertar os cursos superiores.

Tudo isso denota a fragilidade da expressão *prioritariamente* que consta na Lei de criação dos IFs, e que é replicado para cada Campus de acordo com o PPI do IFRS. Este termo flexibiliza e deixa aberto para que algumas unidades não ofertem EMI, mesmo tendo a sua preponderância da sua oferta na educação básica. Estou certo que a referida Lei de criação IFs fora precedido de intenso debate em torno de concepções de educação profissional, assim a alternativa que se encontrou em tal cenário foi o de colocar os 50% oferta de EMI como prioritariamente e não como uma obrigatoriedade. Tal fragilidade, é mais um dos limites impostos no contexto da prática da implantação do ensino médio integrado.

Para que o ensino médio integrado se consolide como uma alternativa à dualidade estrutural, e assim possa se apresentar como uma perspectiva para o ensino médio das diferentes redes públicas, ele precisa se fortalecer nas instituições onde se concretiza. Neste sentido, dentro dos dilemas da oferta de vagas, o EMI precisa se fortalecer quantitativamente, pois a ampliação da sua oferta e das suas matrículas impulsiona o debate sobre formação humana integral, o trabalho como princípio educativo e o questionamento a dualidade que caracteriza historicamente a oferta de educação profissional no Brasil.

Este cenário variado de oferta de vagas dos IFs são exemplos de algumas das disputas em torno do ensino médio. Ofertar ou não o ensino médio integrado, assim como qualquer outra forma de educação profissional, revela muito sobre as concepções de educação que estão vivas no IFRS como um todo bem como nos seus Campus.

Ainda dentro dos dilemas da oferta de vagas do IFRS, cabe mencionar a pertinência da oferta de cursos técnicos concomitantes ao ensino médio. Tal oferta evidencia que a concepção de educação profissional não vinculada organicamente à educação básica, assim colocando-se contrária a proposta de ensino médio integrado ainda é alimentada em alguns Campus do IFRS. Entendo que a oferta de cursos concomitantes representa um fortalecimento das concepções que caracterizam a dualidade na oferta de educação profissional brasileira. Neste caso, uma visão de formação profissional submissa ao mercado, em que a proposta pedagógica deve se encaixar às necessidades do capitalismo. Logo, a presença de tal concepção configura-se em um entrave para o enraizamento das outras concepções que sustentam o ensino médio integrado.

Colocando a oferta da concomitância dentro da perspectiva da totalidade, pondera-se que a sua ocorrência reforça a característica desigual da oferta de ensino médio neste país. Em alguns *campi* do IFRS, por exemplo, existem estudantes que tem acesso à educação profissional de nível médio de formas distintas, pois uns estão no concomitante enquanto outros estão no integrado. Portanto, está-se reforçando a perspectiva de que o ensino médio seja ofertado desigualmente.

A predominância da oferta de curso superior, em alguns campus do IFRS, além de dar o indicativo das resistências à oferta de educação básica (incluindo o integrado) revela concepções que estão vivas no contexto complexo dos IFs. A inclinação para o ensino superior, que passar por raízes históricas e culturais, é reforçado por um discurso de uma suposta excelência de educação que os IFs devem ofertar.

Verifico que este discurso de excelência tem suas implicações. Entre elas, descaracteriza o direito à educação pública, fundamentalmente a básica. Desta forma, reforça a ideia de privilégio, como historicamente é tratado o acesso à educação, em especial a de nível superior. Estas concepções são entraves para a efetivação de uma proposta que se fundamente na formação humana integral e no trabalho como princípio educativo.

Considero que a tal excelência parte de um olhar superficial sobre a educação brasileira e parcial sobre o estudante. Individualiza os fracassos escolares, responsabilizando, unicamente, o estudante pelo seu não êxito. Logo, este discurso é frontalmente contrário ao que a proposta de ensino médio integrado se propõe ao se fundamentar na formação humana integral e no trabalho como princípio educativo.

Observo que as concepções vinculadas à oferta de cursos superiores no IFRS sustentam-se em algumas das raízes da dualidade na medida em que reforça a ideia de que existe hierarquia entre educação básica e a educação superior (mesmo dentro da oferta deste, verifico indícios de uma certa ativa preterição dos cursos tecnológicos em relação aos Bacharelados. Acredito que esta seja um importante temática para uma outra pesquisa)

Para finalizar sobre o dilema da oferta de vagas do IFRS, acredito que é preciso reforçar que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tem uma tradição de oferta reconhecidamente qualificada de Ensino Médio, o que não é pouco se forem consideradas as dificuldades encontradas na oferta do ensino público de nível básico no Brasil. Considero que os Institutos Federais não podem encaminhar sua oferta de curso de forma descomprometida com a realidade do ensino médio no Brasil. Mais do que isso, tem que considerar que a etapa final da educação básica, como tem sido dito, encontra-se em contexto peculiar, sendo alvo de projetos educacionais de diferentes grupos sociais. Como os IFs originam-se de uma política pública de educação, esses aspectos devem ser ponderados no momento de elaborar sua oferta de cursos. Finalmente, é preciso reforçar que os IFs não estão imunes às problemáticas da educação pública como um todo.

Entendo que o fortalecimento da oferta, e do número de matrículas, no ensino médio integrado passa pela transposição das seduções da concomitância e da oferta de cursos superiores. Neste sentido, tem que se dar destaque às exitosas experiências do integrado, tornando-as referência para o ensino médio da educação pública.

Percebo que a perspectiva da formação humana integral, bem como o trabalho como princípio educativo, embora fundamentem o ensino médio integrado, não são possíveis apenas nele. Assim, os demais cursos da educação básica e os cursos superiores ofertados nos IFs podem ser influenciados pela essência do integrado (formação humana integral e o trabalho como princípio educativo).

Além das disputas relacionadas ao dilema da oferta de vagas, existem outros obstáculos que a prática do ensino médio integrado tem que transpor para que os seus fundamentos da formação humana integral e o trabalho como princípio educativo se estabeleçam.

Um deles é a carente formação inicial e continuada dos servidores (técnico-administrativos em educação, docentes e gestores) para a prática do integrado. Certamente essas dificuldades relativas à carência de formação dos docentes não é uma exclusividade do IFRS, algo que não diminui a intensidade deste obstáculo.

Continuando a temática formação de professores destaco que na pesquisa pude concluir que existe certo desconhecimento da legislação referente à educação básica, inclusive dos gestores. A grande parte do quadro de docentes do IFRS, em sua maioria mestres e doutores, têm a sua primeira experiência na educação básica ao ingressar no instituto. Isso implica em insegurança quanto às questões conceituais que fundamentam o ensino médio integrado.

De acordo com a coordenadora do GT que se debruça sobre o ensino médio integrado no IFRS, é necessário institucionalizar espaços de formação continuada entre os servidores envolvidos no integrado. Desde que os servidores ingressam, a formação institucional deve ser uma prioridade. Sem reuniões, espaços ou momentos de encontros coletivos, não se planeja e constrói o ensino médio integrado. Vale ponderar que a simples existência de momentos formativos não garante o fortalecimento do integrado pautado na formação humana integral, no trabalho como princípio educativo e que se contraponha a lógica da dualidade. Por outro lado, penso que o papel de uma instituição de ensino que se propõe a ofertar o ensino médio integrado é o de garantir a institucionalização de tais espaços formativos. No caso do IFRS, mesmo que timidamente, está se avançando neste sentido. Constatado que o Grupo de Trabalho que foi organizado para problematizar o ensino médio integrado, conforme apontado no Capítulo VI, fez com que Campus que não tinham reuniões periódicas sobre o integrado passassem a ter.

A questão da infraestrutura aparece de forma dúbia ao longo da pesquisa. Em alguns momentos ela é apontada como um obstáculo, e em outros como um elemento facilitador do ensino médio integrado. Isso revela a diversidade da estrutura, se forem comparados os Campus do IFRS. Acredito que a histórica luta por qualidade no ensino público sempre trouxe consigo a pauta da infraestrutura adequada para a efetivação de

uma educação qualificada. No entanto, em alguns momentos deste estudo, pude perceber que o argumento da falta de estrutura é utilizado como uma justificativa para que o ensino médio integrado não aconteça, ou não se fortaleça nos *campi*. Considero que o IFRS, bem como a maior parte dos 38 IFs deste país, possui condições materiais e recursos humanos acima da média do que dispõe as demais redes de escolas públicas brasileira. Logo, as condições mínimas - laboratórios, biblioteca, sala de aulas amplas, salas de estudo, espaço para realização de atividades de pesquisa e extensão, entre outros - para a ocorrência do integrado e para o seu fortalecimento, estou convencido de que os *campi* do IFRS dispõem.

Além dos limites, a pesquisa permitiu-me verificar traços que potencializam o ensino médio integrado no IFRS. Esses traços, como anunciado no Capítulo VI, são tratados como *germens*, pois indicam os potenciais do ensino médio integrado que busque a formação humana integral e o do trabalho como princípio educativo no IFRS. Logo, estes *germens* são parte do processo contraditório que se estabelece ao longo da práxis de construção do ensino médio integrado.

Um desses *germens* do ensino médio integrado percebi em ações da gestão do IFRS. Algumas atitudes da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), como a referida criação de um Grupo de Trabalho com representantes de diferentes Campus para repensar e agir sobre o ensino médio integrado neste instituto, bem como o estímulo, com ares de cobrança, sobre o Campus Erechim para que ele ofereça a sua primeira turma de ensino médio integrado, evidenciam que existe uma intencionalidade dos gestores desta Pró-Reitoria em colocar o ensino médio integrado em evidência no IFRS.

Conforme investigado, considero insuficientes estas ações da PROEN, caso não sejam precedidos de outras ações, inclusive de outras Pró-reitorias. Neste sentido, é necessário que a gestão do IFRS, como um todo, tome atitudes (ligadas à infraestrutura, gestão de pessoas, ingresso de docentes, financiamento etc.) que considerem as peculiaridades do ensino médio integrado.

Percebo, também, *germens* do integrado em algumas ações dos docentes, sejam estas individuais ou coletivas (mesmo que pontuais). Neste sentido, verifico traços que indicam uma relativa abertura dos professores para práticas pedagógicas diferenciadas que rompam com práticas pedagógicas tradicionais.

O exemplo destacado no Capítulo VI, em que a professora de educação física do Campus Bento Gonçalves, em parceria com outras colegas, desenvolve conhecimentos sobre agrotóxico e alimentação saudável, na granja (espaço característico das disciplinas de formação específica na área da agricultura) é bem ilustrativo. No meu entendimento, ações como estas fortalecem a formação humana integral e o trabalho como princípio educativo, logo quebra com a lógica dual de que a formação do técnico em técnico agrícola não deve considerar conhecimentos para além da formação técnica específica.

Este traço de integrado nas ações dos docentes são percebidos como *germens* de um médio integrado com base na formação humana integral e no trabalho como princípio educativo. Muitas das propostas que os professores levam adiante, verificadas na pesquisa, são de integração de conteúdo trabalhados em aula, o que não caracteriza nem mesmo a interdisciplinaridade. Pondero que não considero a interdisciplinaridade como o sinônimo de formação humana integral ou de trabalho como princípio educativo. Resumir o ensino médio integrado à interdisciplinaridade é uma redução desta forma de ensino médio.

Continuando sobre o *germen* nos professores, penso que o mesmo que deve ser percebido como um passo de outros que são necessários. Na continuidade, as ações que buscam integração entre diferentes áreas e campos do conhecimento devem ser estar institucionalizadas nos planos dos cursos do ensino médio integrado e nos planejamentos dos docentes. Para o seu enraizamento, elas devem ser complementadas por outra ação, já referidas, que são a garantia de espaços de diálogos internos (espaços formativos) entre os sujeitos que atuam no ensino médio integrado nos *campi* e no IFRS como um todo.

Outro *germen* do ensino médio integrado, perceptível na pesquisa, está localizado nos estudantes. O potencial para o estabelecimento de uma proposta com base na formação humana integral e no trabalho como princípio educativo se revela, também, a partir da inserção dos alunos em atividades políticas, de ensino, pesquisa e extensão. Esse envolvimento do estudante faz com que eles se tornem agentes indutores de atividades pedagógicas que podem se desenvolver dentro de uma lógica contrária à da dualidade.

A pesquisa verificou que o estudante do ensino médio integrado é protagonista, entre os seus pares, nos espaços políticos internos deste instituto. Atuam no Grêmio e nos conselhos deliberativos (conselho de Campus) de forma intensa. Não é por acaso

que apenas um dos Campus do IFRS não possui entidade que represente os estudantes da educação básica. Também não é por acaso que entre os 11 *campi* que possuem tais entidades, 10 se organizam como Grêmio Estudantil. O protagonismo dos estudantes do ensino médio integrado na maior parte dos *campi* foi claramente perceptível ao longo da pesquisa.

Penso que o estudante que participa na vida política da sua instituição sente-se parte deste espaço. Assim, estabelece reflexões críticas sobre a sua realidade escolar e tenta intervir sobre ela - lembro que a formação cidadã é uma das finalidades da Educação Básica, segundo a LDB. Neste sentido, ao se perceber sujeito atuante da sua realidade e verificando que esta pode ser modificada a partir da sua intervenção está se potencializando alguns dos pilares do trabalho como princípio educativo.

Outras atividades ligadas à pesquisa e à extensão (incluindo atividades culturais) também são vivenciadas com intensidade pelos estudantes do ensino médio integrado no IFRS. Os estudantes que participam de tais atividades constroem itinerários formativos diferenciados ao terem contatos com experiências acadêmicas e vivências pessoais significativas que contribuem decisivamente em sua formação.

Com base no envolvimento dos estudantes do ensino médio integrado, estou certo de que o protagonismo destes alunos nas atividades de pesquisa e extensão faz com que o ensino médio integrado impulse as mesmas na instituição. Ainda, estou convencido que nestas atividades existem potenciais, *germens*, de uma formação integral e do trabalho como princípio educativo. Assim, precisam ser aprimoradas para que constituam vínculos orgânicos com as propostas pedagógicas dos cursos de ensino médio integrado.

No meu entendimento, as atividades de extensão, incluindo as culturais, e de pesquisa se concretizam paralelamente à proposta dos cursos. Estes projetos pouco se relacionam com as atividades de sala de aula. Na sua maior parte são propostas por docentes, agregam um grupo de estudante (voluntários ou com bolsa) e assim possibilitando a este grupo tal experiência.

Uma parcela de estudante fica de fora da pesquisa e da extensão. Logo, dentro de um mesmo curso e de uma mesma forma de ensino médio, oportuniza-se uma formação desigual para os jovens. Repito que reconheço como um ponto positivo o

protagonismo dos estudantes de ensino médio integrado na pesquisa e na extensão, no entanto observo que se precisa aprimorar tal protagonismo.

Associado ao protagonismo na política estudantil e em atividades de pesquisa e extensão está a presença constante dos estudantes do integrado no dia-a-dia dos *campi*. A presença física destes jovens, nos três turnos de funcionamento da instituição, inclusive fora de seu horário de aula, vão possibilitando que eles vivenciem a instituição com intensidade e contribuam decisivamente na construção na identidade dos *campi* do IFRS.

Penso que a presença contínua do estudante do ensino médio integrado é um *germen* que deve ser potencializada para a efetivação de uma proposta de formação humana integral e para o fortalecimento de atividades com base no trabalho como princípio educativo. Assim como o *germen* dos docentes, esta característica do *germen* dos estudantes possui elementos de espontaneísmo, na medida em que muito da presença contínua dos jovens no Campus é resultado de suas iniciativas individuais. Neste sentido, a escola tem que institucionalizar atividades, espaço, e criar condições para que os estudantes tenham condições de permanecer nos diferentes turnos de funcionamento da instituição. Ainda, é preciso que sejam repensadas as políticas internas do IFRS, fundamentalmente a de Assistência Estudantil, para que estes jovens possam permanecer em espaços de aprendizados dentro de cada Campus.

Outra característica do ensino médio integrado, que pode ser percebido como um potencial para a construção de uma proposta que questione a dualidade ao se estabelecer sob os princípios da formação humana integral e o trabalho como princípio educativo, está no fato de que os pais dos estudantes e a comunidade adentram a intuição com maior fluidez através dos cursos integrados. Algumas práticas, como entrega de resultados, reuniões com pais para tratar de assuntos das turmas, comunicados ou chamamentos dos pais, ou dos responsáveis, para tratar de assuntos pertinentes ao filho (a) menor de idade (dificuldades de aprendizado, baixo desempenho, indisciplina, excesso de faltas), são prática corriqueiras na educação básica, ocorrem com frequência nos cursos de ensino médio integrado. Aproximar a instituição da sua comunidade é fundamental para que se conheça a realidade local, ouça seus anseios e aproxime estes à proposta pedagógica institucional. Reafirmo, se comparada com as outras ofertas dos IFs, a aproximação escola comunidade aproximação encontra maior fluidez no ensino médio integrado.

Dentro dos objetivos específicos, trabalhei com a hipótese de que na atualidade o EM, fundamentalmente na escola pública, está em evidencia e em disputa. Disputa esta que está enraizada historicamente, e que se estabelece a partir das contradições das políticas públicas de educação no Brasil. Tal disputa tem no seu centro, de um lado o projeto vinculado ao capital que se traduz em uma oferta de ensino médio público massificada e desqualificada, do outro, o projeto vinculado aos movimentos sociais que aponta para um ensino médio qualificado como direito do cidadão e de responsabilidade do Estado.

Esta disputa tem algumas questões de fundo. Uma destas está o debate sobre papel do Estado no financiamento da educação pública. O projeto da classe dominante, vinculada ao capital, propõe que a escola pública utilize-se de escassos recursos públicos, pois estes recursos são importantes para a reprodução do capital. Por outro lado, o projeto contrário, vinculado aos movimentos sociais, pensa que a escola pública requer investimento público pesado, pois assim se encaminharia o direito à educação de qualidade.

A referida disputa se concretiza sob diferentes matizes, pois existem propostas de aproximação entre as escolas públicas e instituições privadas; incongruências entre tais projetos que aproximam escola pública e organismos privados e o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira aponta para esta a etapa final da educação básica; disputas históricas referentes à dualidade ainda presentes; impasse sobre formação integral ou formação parcial e etc. Observo que estas facetas da disputa de projetos de ensino médio relacionam-se de maneira complementar, ou seja, elas não se concretizam isoladamente.

Verifico que as disputas em torno do EM revelam modelos e projetos diferentes de sociedade que também estão em disputa. Concluo que este complexo cenário reflete no ensino médio integrado do IFRS, considerando as suas particularidades, como já dito, é parte desta totalidade.

Em evidência e sendo disputado, o ensino médio no Brasil está distante de ser ofertado de forma única. No atual contexto, existe a oferta privada, que atinge os poucos melhores posicionados na hierarquia socioeconômica brasileira, que na sua proposta formativa focaliza o acesso às universidades públicas. Existe, ainda, o ensino médio integrado à educação profissional, da esfera federal e estadual, que contempla outro grupo. Neste grupo é onde está a maioria dos jovens, as redes estaduais de oferta

propedêutica. Esta rede tenta reproduzir o academicismo da escola privada, sem êxito, e não proporciona a profissionalização, seja na forma “regular” ou na EJA. Além desta variedade de oferta, observo a existência de um grupo de jovens que não estão matriculados no EM de rede alguma.

Ainda dentro das disputas em torno do ensino médio, percebo que uma das ferramentas de um dos grupos ou classes sociais (setores da grande imprensa, intelectuais que estão ao lado do capital na disputa do ensino médio, Instituto Alfa e Beta e entre outros), contrários à formação humana integral e ao trabalho como princípio educativo, é dar luz ao argumento de que o ensino médio no Brasil está em *crise*.

Ressalto que estes argumentos de *crise*, com indícios de “terra arrasada”, têm como alvo, exclusivo, a oferta pública de ensino médio. Coloca-se o foco na educação pública, porque é nela que está localizada a maior parte das matrículas no ensino médio. Em 2010, segundo o levantamento apontado no Capítulo II, as redes estaduais comportavam 85,9% das matrículas do ensino médio brasileiro. Logo, os que propagam *crise* utilizam a estratégia de desqualificar o ensino médio da rede pública, em especial as redes estaduais, para poder intervir nesta oferta.

Tentando apontar caminhos que indiquem soluções para tal *crise*, estes mesmos grupos (que estão ao lado do projeto de ensino médio vinculado aos interesses do capital) sugerem aproximação das escolas públicas com as instituições privadas. Sustentam que se aprenderia com os modelos “modernos” de gestão que caracterizam as empresas privadas (o caso do PJE, destacado no Capítulo VI, é emblemático neste sentido). Além desta aproximação, indicam para uma parcela da população, um ensino médio essencialmente técnico voltado imediatamente para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, e outra formação, direcionada para outro grupo social, voltada para a continuidade dos estudos (reforça-se a dualidade e mantêm-se a fragmentação da oferta de ensino médio, neste caso).

Verifico que, entre outros objetivos, este argumento da *crise* quer esvaziar e reverter algumas tendências que as legislações e documentos referências na educação brasileira encaminharam nos últimos anos. Saliento que a LDB ao garantir o ensino médio como parte da educação básica sentencia que o mesmo deve ter, em sua formação, elementos que garantam questões básicas que nos fundamentam enquanto ser humano.

O Decreto nº 5.154/2004, que retomou a possibilidade de ensino médio integrado como forma de educação profissional, somado ao Documento Base do Ensino Médio Integrado, firmemente calcado na formação humana integral e no trabalho como princípio educativo, são indícios de que se criaram caminhos para a concretização de um ensino médio que enfrente a dualidade. Ainda, as novas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (2012) referendaram os princípios da integralidade da formação humana para a etapa final da educação básica. Para impedir o fortalecimento de proposta como as contidas nestes documentos, alardeia-se a crise no ensino médio (muitas vezes se baseando unicamente em dados de avaliações externas), para poder intervir com suas propostas de aproximar escola pública a organizações privadas, e a proposição de uma formação parcial (não integral) acadêmica, ou técnica.

Bradar por *crise* no ensino médio da escola pública é esconder uma série conquistas que a etapa da educação básica garantiu nos últimos anos ao ser incluída em programas como o Programa Nacional do Livro Didático (inclui os estudantes do EM desde 2012); o Programa Nacional Biblioteca (atende o EM desde 2007); o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) ; o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (desde 2009 contempla os estudantes do EM) e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (lançado em 2013), que encaminha espaços de formação para os educadores do ensino médio. Todos estes programas que contemplam o ensino médio são levados adiante no mesmo contexto em que foi criado pelo Ministério da Educação o Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Desenvolvimento da Educação Básica, FUNDEB – originário da Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº nº 6.253/200. Fundo este que garante investimento e planejamento para a educação básica, incluindo o EM.

Para finalizar os destaques nos programas que envolvem o ensino médio nos últimos anos, sublinho o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI, 2009) que tem como foco o estímulo, inclusive financeiro, para que se concretizem experiências curriculares inovadoras na etapa final da educação básica. Este programa é exemplar, no que se refere à evidência do ensino médio e das disputas que lhe cercam.

Contraditoriamente, o PROEMI, que é uma ação encaminhada pelo poder público, permite que ele se aproxime de experiências que se fundamentam em parcerias

com instituições privadas, como o Instituto Unibanco em alguns Estados da confederação brasileira.

Para reverter este quadro, concluo que precisamos caminhar para uma concepção única de ensino médio. Neste sentido, é necessário ter algumas experiências como referência. Penso que o ensino médio integrado, pautado pela formação humana integral e no trabalho como princípio educativo, pode ser uma dessas referências. Acredito que a experiência do ensino médio integrado no IFRS aponta a necessidade de formação inicial e continuada dos servidores envolvidos com o EMI; apresenta infra-estrutura como um debate necessário para a concretização deste ensino médio; destaca traços que evidenciam o potencial, *germens*, para a construção de um ensino médio integrado pautado na formação humana integral e no trabalho como princípio educativo localizados na gestão, nos professores, nos estudantes e na comunidade é um desses referenciais.

Assim, para enfrentar as dificuldades do ensino médio público, que também são verificadas na rede privada, (evasão, repetência, currículos desconectados da realidade da juventude, entre outras) é preciso fortalecer o ensino médio público, com investimento de todas as ordens. Além disso, devem-se reconhecer experiências que caminham para formação humana integral e no trabalho como princípio educativo (acredito que o ensino médio integrado seja uma dessas) e conseqüentemente se estabelecem como contrapondo a dualidade. Penso que a positividade de tais experiências criam possibilidades para o ensino médio público deste país.

Todos os elementos, encontrados na experiência do IFRS, estudada por esta pesquisa apontam a complexidade que envolve uma política de educação como a do ensino médio integrado. O conjunto de ações que são necessárias para a sua consolidação, como vem se argumentando, tem que envolver diversas políticas, internas e externas ao IFRS. Gestão de pessoas, formação docente e assistência estudantil são algumas dessas que devem ser pensadas considerando as peculiaridades do ensino médio integrado, de modo a fortalecê-lo.

Esta referida complexidade de forma alguma deve desencorajar a ocorrência do ensino médio integrado. Ao contrário, os avanços e obstáculos do integrado tem que ser percebidos como um aprendizado necessário que pode ser referência para as demais redes públicas.

De todos os avanços na prática do integrado, percebidos ao longo da pesquisa, o que dá esperança para quem acredita nesta forma de ensino médio, é o fato de que, mesmo com todas as suas contradições, o integrado do IFRS não tem como prioridade a formação de mão obra para as necessidades urgentes do mercado. Assim, ao longo da pesquisa percebi ações com potencial para a integração entre as dimensões da vida (o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura). Logo existem no o ensino médio integrado pesquisado alguns enfrentamentos a dualidade.

Neste sentido, penso que a experiência do ensino médio integrado no IFRS contribui na *travessia* para outro ensino médio público no Brasil. Tal experiência evidencia que é possível a construção de um ensino médio que se aproxime da integração entre formação geral e formação profissional específica; destaca que é possível ter a prática da pesquisa como estratégia pedagógica na educação básica (em especial o ensino médio); mostra a importância de atividades artísticas e culturais (podendo ser vinculadas a atividade de extensão) na formação dos estudantes e deixa claro o potencial dos jovens para a participação política e envolvimento com atividades escolares. Pondero que ao mesmo tempo em que a experiência do ensino médio integrado do IFRS evidencia que é possível a construção de outro ensino médio, ela expõe o quanto é conservador o ensino médio encaminhado, predominantemente, nas demais redes de escola pública (pautados na pretensão acadêmica ou com vistas ao mercado). Todos estes elementos confirmam a ideia de que a experiência do ensino médio integrado fortalece a *travessia*.

Entendo que a experiência do ensino médio integrado no IFRS (e de doutros IFs) pode contribuir com mais vigor com demais redes públicas. Para tanto, é preciso, como política de educação pública, que se criem vínculos e espaços de trocas entre as diferentes redes de escolas públicas. Estas trocas de experiências seriam momentos de aprendizados mútuos. Penso que a concretização de tais momentos está vinculada a construção e o fortalecimento de um Sistema Nacional de Educação.

Finalmente, considero que a efetivação de um ensino médio que garanta o direito a educação passa por questões relativas às transformações radicais no seio da sociedade. Logo, lutar para a conclusão de tal *travessia* vai muito além de uma luta por um novo ensino médio, pois implica em lutar para mudar o mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 de set. 2013.

_____. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 3 set. 2013.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm>. Acesso em: 3 setembro. 2013.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 12 set. 2013.

_____. Ministério da Educação. Educação Profissional Técnica de Nível Média Integrada ao Ensino Médio. Documento Base. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em 15/05/2013.

_____. Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008 que institui os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

_____. Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Diário Oficial da União, Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12061.htm>. Acesso em: 12 set. 2011.

_____. Programa: Ensino Médio Inovador documento orientador, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf. Acesso em 11/03/2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.2, de 30 de janeiro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: CNE,2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio, etapa I: ensino médio e formação humana integral/Ministério da Educação, Secretaria de Educação básica; autores: Carmem Moraes, Dante Moura, Direce Zan e Jorge Ribeiro. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

Decreto 5.154/2004

AZEVEDO, L.A; SHIROMA, E.O; COAN. *As Políticas Públicas da Educação Profissional e Tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem?* . In: **Boletim Técnico do Senac: A Reforma da Educação Profissional**. Rio de Janeiro, V.38, nº2 maio-agosto de 2012

CATTTANI, A.; RIBEIRO. J. *Formação Profissional* . In: CATTTANI, A.D &

HOLZEMAN, L. (orgs.) **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. P.203-209

BENO, S. PACHECO,E. & FRIGOTO.G. Entrevista: *A ruptura com o dualismo estrutural*. In: (rev.) **Retratos da Escola/Escola de Formação da Confederação dos Trabalhadores em Educação** (Esforce) – v. 5, n 8, jan/jun. 2011 – Brasília: CNTE, 2011.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001

CARVALHO, M. *Cidadania no Brasil: o longo caminho* – 13 ed.- Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CIAVATA, M &.RAMOS, M.. *Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação*. In: (rev.) **Retratos da Escola/Escola de Formação da Confederação dos Trabalhadores em Educação** (Esforce) – v. 5, n 8, jan/jun. 2011 – Brasília: CNTE, 2007.

CIAVATA, M &.RAMOS. *Ensino Médio Integrado* in: **Dicionário da Educação do Campo**. (orgs)Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012

CHIOZZINI, D. *História e memória da inovação educacional no Brasil: o caso dos vocacionais (1961-1969)*. Tese de doutorado. **Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação**, 2010.

CIAVATTA, M. *Universidade tecnológica: horizontes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS)?* in: (org.) Jaqueline Moll e colaboradores: **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil**

- Contemporâneo, desafios tensões e possibilidade.** Porto Alegre: Artmed. 2010.
- CURY, C. R J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para a crítica do fenômeno educativo.** São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1989 (4ª edição).
- CURY, C. R J.. Parecer por escrito. Projeto de tese: “*Do direito ao Ensino Médio no Brasil*” autora: Maria Eloá Gehlen. Porto alegre: UFRGS/ FAGED, Porto Alegre 2012 .
- CUNHA, L.A. **O ensino de ofício artesanais e manufatureiro no Brasil escravocrata.** São Paulo: Editora da UNESP, Brasília, DF: editora Flacso,2000.
- ENGUITA,M. Educar em tempos incertos. Fátima Murad.- Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FERRETI, C. *O Pensamento Educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politecnia.* In. **Trabalho e Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, V. 7, p. 105-128, 2009.
- PINTO, J; AMRAL, J& CASTRO,J. *O financiamento do ensino médio no Brasil: de uma escola boa para todos para poucos ou à massificação barata da rede pública* in: **Educação e Sociedade.**, Campinas, v. 32, n. 116 p. 639 – 668, jul-set.2011.
- FRIGOTO.G. *Educação, crise do trabalho assalariado e desenvolvimento: teorias em conflito.* in : **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século.** (org.): Gaudêncio Frigotto. Petópolis-Rj: Vozes, 1988.
- FRIGOTO.G. Entrevista: *A ruptura com o dualismo estrutural.* In: (rev.) **Retratos da Escola/Escola de Formação da Confederação dos Trabalhadores em Educação** (Esforce) – v. 5, n 8, jan/jun. 2011 – Brasília: CNTE, 2007
- FRIGOTO.G. *A relação da educação profissional e Tecnológica com a universalização da educação básica* in: (org.) Jaqueline Moll e colaboradores: **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo, desafios tensões e possibilidade.** Porto Alegre: Artmed. 2010.
- FRIGOTO.G ; CIAVATA, M &.RAMOS, M. *A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita.* In: Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (orgs.) **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2010.
- FRIGOTO.G. *Educação Omnilateral* , in: **Dicionário da Educação do Campo.** (orgs) Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- GARCIA,S. *O ensino médio e educação profissional: breve histórico a partir da LDBEN nº 9394/96* in: **O Ensino Médio e os desafios da experiência: movimentos da prática/organização:** José Clóvis de Azevedo, Jonas Tarcísio Reis =- 1 ed. – São Paulo: Fundação Santillana: Moderna, 2014.

- GABROWSKI, G. **Financiamento da educação profissional no Brasil: contradições e desafios**. Porto Alegre: Programa de Pós Graduação em Educação. UFRGS, 2010. Tese.
- GRAMSCI, A. *Caderno 12*, (1932): apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: **Cadernos do CárcereV2**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2011 (6ª ed.).
 INSTITUTO UNIBANCO - **Relatório de Atividades 2009**. Junho 2010a.
 Disponível em: http://ww2.itau.com.br/institutounibanco/pdf/rel_atividades_2009.pdf.
 Acesso em: março de 2014.
- KONDER, L. **Em torno de Marx**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- KUENZER, A. *Desafios Teórico-metodológicos da relação TRABALHO-EDUCAÇÃO e o papel da escola in : Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século*. (org.): Gaudêncio Frigotto. Petrópolis-Rj: Vozes, 1988.
- KUENZER, A. **EM EP na produção Flexível: a dualidade invertida**. In: (rev.) **Retratos da Escola/Escola de Formação da Confederação dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v. 5, n 8, jan/jun. 2011 – Brasília: CNTE, 2007.**
- KUENZER, A & GARCIA, S. *O ensino médio integrado À educação profissional no estado do Paraná: desafios na implementação de uma política pública*. In: **Ensino Médio Integrado TRAVESSIAS/Monica Ribeiro da Silva (organizadora)**. – Campinas, SP: mercado de letras, 2013.
- LIMA, J. F. *Ensino médio: identidade, finalidade e diretrizes*. In: (rev.) **Retratos da Escola/Escola de Formação da Confederação dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v. 5, n 8, jan/jun. 2011 – Brasília: CNTE, 2007.**
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2012.
- MACHADO, L. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1991.
- MANFREDI, S. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MASCELLANI, M.. Uma pedagogia para o trabalhador: o ensino vocacional como base de uma proposta pedagógica de capacitação profissional para trabalhadores desempregados. Tese de doutorado. São Paulo Universidade de São Paulo, 1999.
- MARX, k. **Crítica ao programa de Gotha**. Lisboa: Avante, Edições 182ª. Disponível em: [http:// WWW.marxists.org/qportuguesqmarx/1875gotha/index.htm](http://WWW.marxists.org/qportuguesqmarx/1875gotha/index.htm). Acesso em 01 de dezembro de 2012.
- MARX, k. Instruções para os delegados do Conselho Central Provisório. Avante edições, 1982b. Disponível em: [http:// WWW.marxists.orgq/portuguesqmarx/1886/08/intrucoes.htm](http://WWW.marxists.orgq/portuguesqmarx/1886/08/intrucoes.htm). Acesso em 01 de dezembro de 2012.

Marx, k ,Introdução à Contribuição para a Crítica da Economia Política. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1859/contcriteconpoli/introducao.htm> (acesso em 02/07/2015)

MARX,K. **O capital: crítica da economia política: livro I**. Rio de Janeiro: Edição Graal: 2004.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MOURA, D. *Ensino Médio e Educação Profissional: dualidade histórica e possibilidade de integração in:* (org.) Jaqueline Moll e colaboradores: **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo, desafios tensões e possibilidade**. Porto Alegre: Artmed. 2010.

MOURA, D; FILHO, D. E SILVA, M. *Poitecnia e formação integrada: confrontos conceitos, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira*. Trabalho encomendado pelo GT 09 – Trabalho e Educação para apresentação na 35ª Reunião Anual da ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Porto de Galinhas – PE, 2012.

MOURA, D. *O ensino médio integrado: perspectivas e limites na visão dos sujeitos envolvidos*. In: **Ensino Médio Integrado TRAVESSIAS**/Monica Ribeiro da Silva (organizadora). – Campinas, SP: mercado de letras, 2013.

MOLL,J. Colaboradores: **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo, desafios tensões e possibilidade**. Porto Alegre: Artmed. 2010.

NOSELLA, P. *Trabalho e perspectiva de formação de trabalhadores, para além da formação politécnica*, in: **Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100011&lng=pt&nrm=iso (acesso 12/02/2012)

POR UMA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL – NÃO AO RETROCESSO NO ENSINO MÉDIO; <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio/> acesso em 30/11/2014.

QUERUBIN, D. *As contribuições do Programa Integrar para Educação Profissional*. Porto Alegre: UFRGS, 2008. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul PPGEdU/UFRGS.
REIS, D. A. **Ditadura Militar, Esquerda e Sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2000.

SAVIANI, D. *O Trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias*:In:

FERRETI, Celso, ZIBAS, Dagamar, MADEIRA, Felícia; FRANCO, Marta Laura P.B. (orgs). **Novas ecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1994. P.151 - 166
SAVIANI, D. *O choque teórico da politecnia*. **Trabalho, educação e Saúde**.

Revista EPSJV/FIOCRUZ. Rio de Janeiro: Ed. FioCruz, N.1, p. 131 – 152, 2003.

SAVIANI, D. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e histórico*. Revista Brasileira de Educação. V. 12. , n.34, janeiro/abril 2007

SILVA, D.R. *Intelectuais, cultura e escola única no pensamento político-pedagógico de Antonio Gramsci*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.

SIMÕES, C.A. *Políticas públicas do ensino médio: iniciativas governamentais e o Ensino Médio Inovador*. In: (rev.) **Retratos da Escola/Escola de Formação da Confederação dos Trabalhadores em Educação** (Esforce) – v. 5, n 8, jan/jun. 2011 – Brasília: CNTE, 2007.

VIDIGAL, C. e ALAVARSE, O. *Ensino Médio: possibilidades de avaliação*. in Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 807-838, jul.-set. 2011. Disponível em [wwttp://www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). (acesso em 02/12/2012).