
Ensino Médio Integrado no CEFET/RJ *campus* Maracanã: concepções de integração em disputa

Integrated High School at CEFET/RJ *campus* Maracanã: concepts of integration in dispute

Enseñanza Secundaria Integrada a la Técnica en CEFET/RJ *campus* Maracanã: concepciones en disputa

Cristiana Rosa Valença, CEFET/RJ (Rio de Janeiro, RJ, Brasil)¹ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6058-6184>Vanessa de Oliveira Brunow, CEFET/RJ (Rio de Janeiro, RJ, Brasil)²ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0750-5146>Fernanda Zerbinato Bispo Velasco, CEFET/RJ (Rio de Janeiro, RJ, Brasil)³ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8920-1794>Marta Maximo-Pereira, CEFET/RJ (Rio de Janeiro, RJ, Brasil)⁴ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9037-8004>Renata Rufino da Silva, CEFET/RJ (Rio de Janeiro, RJ, Brasil)⁵ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6884-9946>Suelen Pestana Cardoso, CEFET/RJ (Rio de Janeiro, RJ, Brasil)⁶ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3626-701>**Resumo**

O Ensino Médio Integrado (EMI) deve articular educação profissional técnica e ensino médio, com o compromisso ético e político de assegurar aos estudantes o direito à formação profissional, sem que esta substitua a formação geral. Partindo-se desse pressuposto e do embasamento teórico da politecnia, o objetivo deste artigo é identificar concepções de integração que emergiram em reuniões de uma comissão formada para tratar do EMI no contexto do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) *campus* Maracanã. Tal comissão trabalhou entre 2016 e 2018 realizando discussões coletivas para avaliar os cursos e fazer as alterações pertinentes. Foi realizada uma pesquisa documental, de caráter qualitativo, tendo como base as atas das reuniões da Comissão do Integrado. A análise de conteúdo realizada visou tanto a compreender as diferentes concepções sobre EMI como a capturar a subjetividade inerente às discussões realizadas. Foram identificadas 4 concepções de integração: a politécnica; a defendida pelo FDE/CONIF; a da UNESCO e ainda as ideias presentes no I Simpósio Nacional do Ensino Médio Integrado (I SNEMI). A necessidade de redução da carga horária e da duração dos cursos de EMI, atribuída ao CONIF no contexto investigado, teve grande centralidade nas discussões da Comissão. A concepção politécnica, preocupada com uma formação mais humanística e com o equilíbrio entre o trabalho manual e o desenvolvimento do trabalho intelectual, foi praticamente inexistente nas atas.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado; Integração; Análise documental.

Abstract

The Integrated High School (IHS) must articulate technical professional education and high school, with the ethical and political commitment to ensure students the right to professional formation, without this happening to the detriment of general education. Based on this assumption and in the theoretical foundation of polytechnics, the aim of this article is to identify concepts of integration that emerged in meetings of a commission formed to deal with IHS in the context of the Federal Center for Technological

¹ Professora do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/ RJ). E-mail: crisrvalenca@gmail.com

² Professora do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/ RJ). E-mail: vanessabrunow@gmail.com.

³ Docente do Curso Técnico em Enfermagem do CEFET-RJ/UnEDNI. E-mail: fe.velasco@hotmail.com.

⁴ Professora efetiva do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do CEFET/RJ campus Nova Iguaçu. E-mail: martamaximo@yahoo.com.

⁵ Professora Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do CEFET/RJ Uned Itaguaí. E-mail: rerufino@gmail.com.

⁶ Professora de Física no CEFET/RJ. E-mail: suelenpestana@yahoo.com.br.

Education Celso Suckow da Fonseca on the Maracanã *campus*. This commission worked between 2016 and 2018 holding collective discussions to evaluate the courses and to make necessary changes. A qualitative documentary research was carried out, based on the minutes of the meetings of the Commission of IHS. Data analysis aimed both at understanding the different conceptions about IHS and at capturing the subjectivity inherent in the discussions held. Four integration concepts were identified: the polytechnic; the one defended by FDE/CONIF; that of UNESCO and also the ideas present in the I National Symposium on IHS. The need to reduce the workload and duration of IHS courses, attributed to CONIF in the context investigated, had a great centrality in the discussions of the Commission. The polytechnic concept, concerned with a more humanistic formation and a balance between manual work and the development of intellectual work, was practically non-existent in those minutes.

Keywords: Integrated High School; Integration; Document analysis.

Resumen

La Enseñanza Secundaria Integrada a la Técnica (ESIT) debe articular educación técnica profesional y enseñanza secundaria, con el compromiso de asegurar a los estudiantes el derecho a la formación profesional, sin que esta sustituya a la formación general. Teniendo en cuenta esta premisa y la concepción politécnica, el objetivo del artículo es identificar concepciones de integración que emergieron en reuniones de una comisión formada para discutir la ESIT en el Centro Federal de Educación Tecnológica Celso Suckow da Fonseca *campus* Maracanã. Dicha comisión funcionó entre 2016 y 2018 realizando discusiones colectivas para evaluar los cursos y hacer modificaciones pertinentes. Se realizó una investigación documental cualitativa, teniendo en cuenta las actas de las reuniones de la Comisión sobre la ESIT. El análisis de contenido que se realizó tuvo por objetivo comprender las diferentes concepciones de integración e identificar la subjetividad subyacente a las discusiones. Se identificaron 4 concepciones de integración: la politécnica, la que defiende FDE/CONIF; la de UNESCO y además las ideas presentes en el I Simposio Nacional de ESIT. La necesidad de reducir la jornada escolar y la duración de los cursos de ESIT, orientación atribuida a CONIF en el contexto investigado, tuvo gran centralidad en las discusiones de la Comisión. La concepción politécnica, que defiende una formación más humanística y que equilibre el trabajo manual y el desarrollo del trabajo intelectual, estuvo prácticamente ausente en las actas.

Palabras-clave: Enseñanza Secundaria Integrada a la Técnica; Integración; Análisis documental.

1 Introdução

O Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) oferece Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, sendo esta uma modalidade da Educação Profissional Técnica de Nível Médio prevista na Lei 11741/2008 (BRASIL, 2008). As Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012)⁷ orientaram a implementação dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio que, no CEFET/RJ, se iniciou, em diferentes *campi* da instituição, em 2013. O Ensino Médio Integrado (EMI) articula a educação profissional técnica e o ensino médio, cujo sentido está no compromisso ético e político de assegurar aos estudantes, em um único currículo, o direito à formação profissional, sem que esta substitua a formação geral.

⁷ Destaca-se que a Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021), não serviu como base para a nossa pesquisa, uma vez que esta foi desenvolvida em um momento anterior à sua publicação.

Segundo Ramos (2017), ao ser visto como uma concepção de formação humana, o EMI adquire um sentido filosófico e epistemológico que não admite a simples junção de disciplinas consideradas de formação profissional ou de formação geral no currículo. Antes, ele objetiva proporcionar a compreensão da relação econômica, social e histórica entre essas dimensões da prática social, mediante um currículo que leve à apreensão de conceitos como sistema de relações de uma totalidade concreta, que se pretende explicar, compreender e transformar.

A implantação de cursos de EMI se diferencia da de um curso de Ensino Médio meramente propedêutico e também do Ensino Médio concomitante ao Ensino Técnico, à medida que busca associar o estudo profissional ao conhecimento intelectual clássico. Essa implementação foi realizada, de variados modos e com diversas motivações ao longo do país desde 2008, produzindo diferentes sentidos (MENDES; MARQUES, 2021) e processos de construção curricular, pautados num trabalho coletivo envolvendo professores que já atuavam nas instituições onde os cursos foram iniciados.

Desde a implantação do EMI no CEFET/RJ, em 2013, ocorreram várias iniciativas, propostas tanto pela instituição quanto por seus servidores, que objetivaram avançar no debate e implantação dessa proposta educacional e pedagógica. Como exemplo, é possível citar o Encontro Intercampi de Educação Profissional (EIEP), evento organizado por trabalhadores da educação do CEFET/RJ em 2017 e 2019, o qual, conforme consta no site do evento, é “uma iniciativa de um coletivo multicampi de professores da instituição interessados em construir e manter ativo um espaço democrático de troca de experiência e formação continuada em educação profissional”⁸.

Nessa mesma direção, entre 2016 e 2018, a instituição, em especial o Departamento de Ensino Médio e Técnico (DEMET) do *campus* Maracanã do CEFET/RJ, propôs a formação de uma Comissão do Ensino Médio Integrado, denominada “Comissão do Integrado” por Alves, Vilardo e Teixeira (2019). Segundo os autores,

[...] ao final do primeiro ciclo de formação dos cursos integrados foram retomadas as discussões coletivas a fim de realizar uma avaliação geral dos cursos, com o objetivo de reiterar os princípios estruturantes do ensino

⁸ Mais informações sobre o EIEP, assim como seus anais, estão disponíveis em <https://eiep.weebly.com/>

integrado e fazer os ajustes necessários [...] (ALVES; VILARDO; TEIXEIRA, 2019, p. 40).

A Comissão do Integrado era liderada pelo chefe do DEMET do *campus* e era formada por um representante e um suplente indicados a cada ano por cada uma das 23 coordenações de professores de Ensino Médio e Técnico do *campus* Maracanã. As coordenações de Ensino Médio e Técnico do CEFET/RJ *campus* Maracanã compreendem colegiados de professores de cada uma das 12 disciplinas relativas à formação geral (por exemplo, Coordenação de Matemática, de História, de Física, etc.) e de cada um dos 11 cursos técnicos (por exemplo, Coordenação de Segurança do Trabalho, de Administração, de Mecânica, etc.).

Ademais, também integravam oficialmente a Comissão uma técnica de assuntos educacionais lotada no DEMET, um representante da Divisão de Apoio Pedagógico (DIAPE) e um representante do Grêmio Estudantil. As reuniões tinham periodicidade majoritariamente quinzenal e houve alguns períodos com reuniões semanais. A Comissão tinha como objetivo central estruturar um novo currículo para o EMI naquele contexto.

Assim, a partir da análise documental das atas das reuniões da Comissão do Integrado e das discussões presentes nesses documentos, pretende-se **identificar as concepções sobre integração que emergiram nas reuniões da Comissão do Integrado do CEFET/RJ *campus* Maracanã**. Para isso, é mister afirmar que nossa base teórica é fundamentada no resgate do conceito de *politecnia*, teoria que se encontra no campo das teorias críticas e que faz parte de uma análise sobre as teorias pedagógicas desenvolvidas pelo autor Demerval Saviani em sua obra *Escola e Democracia* (SAVIANI, 2003).

Esta pesquisa vai na direção de outras anteriores (SILVEIRA, 2010; BRUNOW, 2017; VELASCO, 2018; TRINDADE, 2019), que tiveram o EMI do CEFET/RJ como objeto de estudo ou contexto de investigação. Acredita-se que ela possa contribuir para compor um quadro que ajude a caracterizar e problematizar a implementação do EMI e que a experiência analisada possa se constituir em objeto de reflexão por parte de professores e demais profissionais da educação interessados no EMI.

2 Pressupostos Teóricos

Ao promover o debate sobre o EMI deve-se ter em conta a extrema desigualdade socioeconômica que obriga parte dos filhos da classe trabalhadora brasileira a buscar, antes dos 18 anos, uma colocação no mundo do trabalho. Esses jovens precisam ajudar suas famílias ou se autossustentar. Nesta perspectiva do real, percebemos que as políticas públicas, ao longo dos anos, caminham para uma oferta de educação profissional que promova uma qualificação aligeirada e superficial, a qual seja capaz de inserir esses jovens nas fileiras do trabalho simples (MOURA, 2013). Tendo em conta a dualidade educacional presente em nossa sociedade, ou seja, a dicotomia entre o saber prático e o intelectual, defende-se o fortalecimento do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico ofertado pela Rede Federal. Deseja-se que essa modalidade de ensino seja baseada no trabalho, na ciência e na cultura, sendo necessário integrar a formação geral com a técnica, visando à formação integral do indivíduo (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

As discussões que geraram o projeto de um EMI foram formuladas a partir de uma defesa das bases politécnicas de educação e pedagogia, baseando-se numa proposta de *Travessia*, que alia o Ensino Médio ao Ensino Técnico. Esta proposição foi conduzida por um grupo de educadores identificados principalmente nas produções intelectuais de Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (2005). Este grupo de autores defende que essa proposta de EMI, embora não consiga abarcar toda a concepção de educação politécnica, contém o cerne de sua construção, servindo, portanto, como uma proposta de *Travessia* de um Ensino Médio possível e necessário a uma realidade nacional conjunturalmente desfavorável.

o ensino médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para a construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde totalmente com ele porque a conjuntura do real assim não o permite. Não obstante, por conter os elementos de uma educação politécnica, contém também os germes de sua construção (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 74).

A partir do debate dos autores, compreende-se que o EMI é um caminho possível para uma escola unitária, laica, politécnica, universal, pública e gratuita. O resultado dessa proposta educacional contribuiu para a promulgação do Decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2004) que, entre outras modalidades de ensino, propunha o EMI. No entanto, é importante ressaltar que este Decreto previu alta flexibilidade na

oferta de ensino tecnológico, incorporando as demandas que vinham de uma formação para o trabalho de tipo complexo, através da proposta do Ensino Médio Integrado ao Técnico, mas também para o trabalho simples, que se configurava na proposta de formação inicial e continuada, aprofundada com programas governamentais posteriores, como o PRONATEC (BRUNOW, 2017).

Ademais, temos o entendimento de que a formação integral para os jovens da classe trabalhadora não é um projeto de Estado, uma vez que esse tipo de formação não é um projeto do capital. Percebe-se que os intelectuais orgânicos que fazem parte do poder decisório de sucessivos governos defendem ardorosamente o sistema S, o empreendedorismo, o capital humano, o desenvolvimento de competências e habilidades e uma formação que atenda, de forma imediata, aos interesses do mercado de trabalho (MOURA, 2013).

Dessa forma, em um movimento contra hegemônico, entende-se que no EMI deva ocorrer a integração da formação geral com a técnica, visando à formação integral do indivíduo. Essas ações são de extrema relevância, pois consolidar o EMI é uma necessidade para que possamos realizar, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a travessia em direção ao ensino médio politécnico e tendo em nosso horizonte a superação da dualidade educacional. Ressalta-se, contudo, que essa dualidade não depende apenas do sistema de ensino, mas, antes, da transformação do modo de produção capitalista.

Em suma, o EMI na rede federal é compreendido como uma *travessia* para alcançarmos a politecnia. No entanto, a origem do termo politecnia se relaciona com o contexto de luta de trabalhadoras e trabalhadores que, desde meados do século XIX, reivindicam um ensino público, gratuito, integral e omnilateral. Essa concepção de ensino, reivindicada inicialmente nos panfletos e obras de Karl Marx e Friedrich Engels, segue atual (GONÇALVES et al, 2021) e busca superar a dicotomia do ensino que se apresentava para os filhos da classe trabalhadora em contraposição ao ensino destinado à elite da época. Esta proposta baseava-se essencialmente na aliança entre educação e trabalho e na busca da compreensão da totalidade, assim como na formação integral do ser humano. Segundo Brunow (2017, p. 32), “além disso, Marx propôs a luta por melhoria de condições objetivas na educação, mas, principalmente, a luta para uma nova realidade de classe e, portanto, uma nova educação”. A partir

disso, outros autores avançaram e contribuíram para o conceito de politecnicidade, atualizando e aprofundando as ponderações de Marx sobre escola. Entre eles, destacamos Antonio Gramsci que, com o conceito de escola unitária, avançou na reflexão sobre o papel da escola na formação política e cultural dos filhos da classe trabalhadora.

Segundo Bemvindo (2016), politecnicidade é uma terminologia adequada para reivindicar uma escola não dual, com a aliança entre ensino e trabalho e com o horizonte socialista. No entanto, as terminologias: ensino politécnico, ensino tecnológico, escola unitária, e mesmo o conceito formulado por Dermeval Saviani, denominado pedagogia histórico-crítica, se colocam como possíveis termos para a defesa terminológica de uma educação omnilateral. Este trabalho se alinha à essa concepção de educação, ainda que a análise dos dados da investigação nele descrita possa evidenciar diferentes entendimentos e perspectivas para o EMI.

3 Metodologia

O corpus de análise desta investigação é constituído por 35 atas de reuniões da Comissão do Integrado disponibilizadas pelo Departamento de Ensino Médio e Técnico (DEMET) por solicitação dos pesquisadores. Tal comissão era formada por um total de 26 integrantes, como descrito anteriormente. De modo a preservar a identidade dos sujeitos citados nas atas, seus nomes foram substituídos por nomes fictícios, quais sejam: Professora 1, Professor 2, etc., quando se trata de docentes; Gestor 1, Gestor 2, etc., para se referir a docentes que exercem cargo de chefia; Técnica 1, Técnica 2, etc., quando se trata de técnico-administrativos ou pedagogos; Convidada 1, Convidado 2, etc., no caso de pessoas externas à Comissão

A pesquisa foi do tipo qualitativa, na qual procedeu-se a uma pesquisa documental, buscando-se capturar tanto a subjetividade, típica das pesquisas sociais (para as quais não existe neutralidade), quanto uma categorização objetiva dos dados analisados. A pesquisa qualitativa possibilita o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação tendo como objetivo, portanto, “uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivação, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos” (GASKELL, 2002, p. 65).

A metodologia empregada foi a pesquisa documental. A pesquisa documental permite a investigação de determinado fenômeno de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos e que se constituem em registros do seu modo de ser, viver e compreender um fato social. Nessa perspectiva, os documentos são entendidos como meios de comunicação, visto que foram produzidos com algum propósito e para alguma finalidade, sendo, inclusive, destinados para que alguém tivesse acesso a eles (FLICK, 2009).

No processo de análise documental uma série de operações são mobilizadas para se buscar identificar informações factuais nos documentos, com a finalidade de lhes atribuir um significado relevante em relação a um problema de investigação. Inicialmente realiza-se a escolha e coleta dos documentos, seguida das etapas de análise, que são: a caracterização do tipo de documento, a codificação, os registros, a categorização e a análise crítica dos mesmos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Foi realizada uma análise interpretativa dos dados, buscando entender a relação temporal dos marcos políticos, expostos nos registros das atas, e que diriam respeito às filiações epistemológicas do conjunto de atores e em suas visões acerca tanto dos objetivos de uma escola de EMI quanto dos componentes curriculares (disciplinas propedêuticas e técnicas) no processo de mudança curricular em curso.

A técnica de análise foi a análise de conteúdo, método que possibilita empregar um conjunto de técnicas de análise das comunicações utilizando-se de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A análise de conteúdo, feita segundo a perspectiva de Bardin, consiste em uma técnica metodológica que se pode aplicar em discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu suporte (GODOY, 1995).

Nessa análise, o pesquisador busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tomados em consideração. O esforço do analista é, então, duplo: entender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor normal, e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira. A organização da análise, a codificação de resultados, as categorizações, as inferências e, por fim, a informatização da análise das comunicações são características desta análise (BARDIN, 2011).

Sinteticamente, Bardin (2011) compreende três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Deste modo, em um primeiro momento foi feita uma análise flutuante das atas e decidiu-se pela utilização e análise da totalidade das mesmas. Por conta das características do gênero “ata”, que apresenta algumas limitações no que se refere ao entendimento do contexto narrado, foi necessário acessar também outros registros, que auxiliaram na leitura dos documentos e seriam fundamentais nas etapas seguintes de análise, quais sejam: informações obtidas no currículo lattes de algumas pessoas citadas nas atas; textos disponíveis em sítios de revistas, congressos e eventos acadêmicos, assim como de instituições da rede federal de ensino; documentos que foram elaborados ou divulgados no âmbito do CEFET/RJ e que se referiam ao EMI no período em que as atas foram escritas.

Na segunda fase, de exploração do material, ocorreu a análise propriamente dita, por intermédio da qual as categorias foram criadas de modo a contemplar a identificação de concepções de integração que emergiram nas discussões da Comissão. Na terceira fase, para o tratamento dos resultados, foi feita a inferência e a interpretação, na qual interessou a apreensão dos sentidos e as redes de significação.

4 Resultados e discussão

A partir da análise geral das atas foram identificadas pelo menos quatro diferentes concepções de integração que circularam nas reuniões da Comissão: a **concepção politécnica**, trazida pela Professora 1; a que foi identificada como sendo relativa às **ideias presentes no I Simpósio Nacional do Ensino Médio Integrado (I SNEMI)**, trazida também pela Professora 1; a que foi associada às **discussões no âmbito do Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE) do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF)**, trazida pelos Gestores 1 e 2 do CEFET/RJ; a que foi identificada como sendo a **concepção de Ensino Médio Integrado da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)**, apresentada pela Convidada 1, a pedido da Professora 1.

Apresentamos a análise dessas concepções de integração identificadas, apontando em que medida cada uma delas contribuiu ou não para nortear a discussão que foi sendo feita no âmbito da Comissão.

Concepção politécnica

No que se refere ao embasamento teórico do EMI defendido por nós neste trabalho, só houve formalmente uma referência explícita a ele, na ata de 14/06/2017, com a indicação de leitura de um texto pela Professora 1 que comenta, também, sobre suas interpretações do texto.

O texto recomendado é intitulado Práticas pedagógicas no Ensino Integrado (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015) e aborda as conhecidas ideias defendidas por Gaudêncio Frigotto, baseadas no princípio da politecnia. Segundo consta na ata, o texto aborda o que ele diz sobre as diferentes práticas que caminham no sentido do ensino integrado. A Professora 1 ressalta que:

[...] não há um modelo único [de integração]. São vários arranjos pedagógicos e curriculares e que depende da vontade do professor, mas que precisa encontrar espaço nos arranjos pedagógicos e curriculares existentes na escola. É preciso incorporar o elemento integrador no componente curricular e tomar isso como meta. Juntos temos que encontrar um arranjo, um ponto comum, que seja flexível para cada curso (Ata de 14/06/2017).

O texto citado na ata baseia-se na concepção de educadores marxistas para defender que:

o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras requer, principalmente, soluções ético-políticas. Sustenta-se que o essencial é vincular o ensino ao trabalho real dos alunos, valorizando a sua auto-organização e requerendo uma atitude humana transformadora. Com base nessas referências, são sistematizadas orientações para ação didática integradora valorizando o trabalho coletivo, a problematização e auto-organização como estratégias principais para a formação dos sujeitos solidários, críticos e autônomos (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 61).

No entanto, a Professora 1 interpreta que novos arranjos curriculares e pedagógicos que visem à integração dependem da vontade do professor, o que nos leva a reconhecer que, além das concepções de integração em disputa na Comissão, há também diferentes formas de integração defendidas por seus integrantes. É importante atentar para os limites dessa flexibilidade nos arranjos pedagógicos, já que a proposta de educação politécnica, que defende a integração das áreas de conhecimento, diverge de concepções estritamente trans ou interdisciplinares,

baseadas no desenvolvimento de habilidades e/ou competências a serem desenvolvidas.

Nesse sentido, não há evidências diretas de influências da concepção politécnica nas ideias que embasaram a proposta final de reformulação do EMI que resultou dos trabalhos da Comissão do Integrado.

Ideias presentes no I SNEMI

Esta concepção de integração, também trazida pela Professora 1, foi identificada na ata de 27/09/2017, quando ela relata a sua síntese de um “seminário nacional de educação profissional técnica de nível médio”, a que assistiu pela Internet.

Inferimos que o “seminário nacional de educação profissional técnica de nível médio” refere-se ao I Seminário Nacional do Ensino Médio Integrado (SNEMI)⁹, evento organizado pelo CONIF e ocorrido entre 19/09/2017 e 21/09/2017, e sendo, portanto, anterior e bastante próximo à data da reunião ocorrida. Entre os aspectos apontados pela Professora 1 como tendo sido discutidos no evento, destacam-se: a proposta de que as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) resistam, mesmo sem a integração de currículos, à implementação da Contrarreforma do Ensino Médio¹⁰, com a indicação de que os IFs e CEFETs não discutam o documento; a preocupação de que o alto custo da RFEPCT possa motivar a exigência de implementação da Reforma do Ensino Médio; a necessidade da indução de práticas de integração nos IFs e CEFETs; a necessidade de fortalecimento do EMI; a afirmação de que a RFEPCT apresenta bom desempenho nos indicadores utilizados pelo governo federal, mas que tais indicadores são usados para se dizer que o EMI não vai bem; o reconhecimento de que a RFEPCT tem autonomia para definir seus projetos; o esclarecimento de que os princípios do EMI são discutidos há dez anos (2007 a 2017); a reafirmação de que o EMI não é compatível com os itinerários formativos previstos na Reforma do Ensino Médio.

⁹ O I SNEMI aconteceu em Brasília e visava “refletir sobre os principais desafios teóricos e metodológicos apresentados à realidade escolar a partir das recentes transformações ocorridas na legislação educacional brasileira”, em especial, no EMI, conforme consta em <https://www.even3.com.br/snemi/> (Acesso em: 20 set. 2020).

¹⁰ A Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017) ataca diretamente a concepção da formação humana integral e conduz o Ensino Médio a uma lógica pautada nas determinações do mercado (VELASCO; MARTINS, 2019). Ela está alinhada com a Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021).

Importa ressaltar que essa é uma das poucas referências explícitas ao SNEMI nas atas e, por essa razão, caberia o acesso a outras fontes para confirmar se de fato os debates travados no Seminário tiveram repercussão nas concepções em disputas no âmbito da Comissão. Ademais, um aspecto central do Seminário, além de uma ampla defesa dessa modalidade de ensino, é uma constante reflexão teórica, que é pouco percebida nas atas das reuniões da Comissão estudadas.

No entanto, alguns dos integrantes da Comissão utilizaram-se de aspectos atribuídos à caracterização do I SNEMI em suas argumentações, em geral contrárias ao que foi elaborado ao final dos trabalhos da Comissão. Por exemplo, na reunião de 01/11/2017, diante da afirmação do Gestor 2 de que a redução da duração dos cursos de EMI para três anos seria uma forma de resistência política, para resguardar o CEFET/RJ de influências externas, o Professor 2 assim se posiciona:

O Professor 2 reafirma a ideia de que exatamente neste sentido que é necessário a gestão do CEFET/RJ se posicionar para o fortalecimento do ensino médio integrado, e não a redução, como vem acontecendo [...] Completa a sua fala com a importância da implantação do “bandejão”, urgente para a manutenção do aluno na escola (Ata de 01/11/2017).

O Professor 2 se opõe à fala do Gestor 2 e defende que a gestão deve defender o fortalecimento do EMI, e não a redução dos cursos. O Professor 2 se alinha a um dos princípios atribuídos ao I SNEMI e evidencia um entendimento alinhado à formação humana omnilateral ao preocupar-se com a manutenção do aluno na escola por intermédio do restaurante estudantil, que auxiliaria na alimentação do estudante, aspecto fundamental ao se considerar a sua formação integral.

Não há evidências diretas de influências das discussões do I SNEMI nas ideias que embasaram a proposta final de reformulação do EMI que resultou dos trabalhos da Comissão do Integrado.

Ideias atribuídas ao FDE/CONIF

Entendimentos sobre EMI atribuídos ao FDE/CONIF são expressos pela primeira vez na ata da reunião de 01/11/2017, por intermédio da fala do Gestor 2, convidado pelo Gestor 1 a participar da reunião nesse dia. O Gestor 2

[...] explica o andamento das participações nas reuniões do CONIF e como está sendo discutida a questão do EMI. Pela (sic) FDE, é preciso reorganizar a questão da carga horária e currículo pela área pedagógica, pois o aluno desiste do curso de quatro anos e, pela área financeira, devido ao financiamento por matrícula do EMI compor 50% nos IFES. O FDE está de olho nisso. Explica que a questão pedagógica é muito importante, mas para que a escola se mantenha aberta é preciso orçamento público. Explica que a

tendência é a adaptação para uma carga horária que caiba em três anos (Ata de 01/11/2017).

Pela fala do Gestor 2, a defesa pela redução dos cursos de EMI para três anos é atribuída ao FDE, que a faz com base em dois aspectos: a evasão dos alunos em cursos de quatro anos e a falta de financiamento para a Rede Federal. O Gestor 2 também cita as “Diretrizes indutoras” do CONIF, em elaboração à época, para associá-las à redução do EMI para três anos e à questão do financiamento: “Acrescenta que a (sic) FDE já está encaminhada para implantação das diretrizes indutoras que vão financiar somente três anos se isto for decidido, independente de termos quatro anos de ensino médio o que significa, também, redução orçamentária”.

A versão final do documento *Diretrizes Indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao ensino médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*, publicada pelo CONIF em setembro de 2018, orienta a

16 Organizar os cursos, prioritariamente, com duração de três anos, incluída a possibilidade de realização do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, ao longo do curso, quando previsto. [...]

18. Adotar como referência de carga horária dos cursos técnicos integrados as estabelecidas na Resolução CNE/CEB nº. 06/2012 de 3.000, 3.100 ou 3.200 horas, conforme o número de horas para as respectivas habilitações profissionais do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, com um máximo de 5% sobre a carga horária total, excluída a carga horária do Estágio Supervisionado Obrigatório, quando previsto (CONIF/FDE, 2018, p. 17).

No entanto, é interessante observar que muitos outros aspectos sobre o EMI que estariam presentes nas 18 páginas que constituem a versão final das Diretrizes Indutoras não foram propostos pela gestão do CEFET/RJ para discussão no âmbito da Comissão do Integrado.

Sobre momentos e documentos anteriores que discutiam a questão da carga horária dos cursos de EMI, há o relato na ata da reunião de 27/09/2017 de que a Técnica 1 apresentou um resumo do texto “Da duração e carga horária máxima dos cursos de EMI nos IFs”¹¹, que circulou, à época dos trabalhos da Comissão, em diferentes campi do CEFET/RJ, sobretudo no *campus* Maracaná. Ainda que seu autor

¹¹ Texto sugerido pela gestão do DEMET para leitura de docentes e servidores do setor pedagógico em setembro de 2017 e que possui esta nota de rodapé: “ensaio inicial proposto para discussão na Rede Federal EBPT. E-mail XXXXXXXXXXXX Cel. XXXXXXXXXXXX – Proibida a reprodução total ou parcial desse texto senão única e exclusivamente para debate e aperfeiçoamento entre servidores da Rede Federal EBPT.”

tenha proibido a citação formal ao conteúdo do documento, por seu título já é possível inferir sua ênfase à questão da duração e da carga horária dos cursos de EMI.

A partir da análise das atas, é possível identificar que a questão da carga horária e da duração dos cursos ganhou centralidade na discussão da Comissão a partir da reunião de 01/11/2017, que contou com a participação do Gestor 2. Nessa mesma reunião, Gestor 1 explicita seu posicionamento favorável à redução para 3 anos e posteriormente solicita os posicionamentos de cada coordenação, por intermédio de seus representantes. Consta em ata que, das 26 representações que compunham a Comissão do Integrado, 7 delas eram favoráveis à mudança para 3 anos. Uma das coordenações defendeu que primeiro deveria ser discutida a integração e, posteriormente, a carga horária, mas esse encaminhamento parece ter sido rechaçado pela gestão da Comissão, como consta na mesma ata de 01/11/2017.

O Professor 2 afirma que a posição do seu Colegiado é de que

[...] não faz diferença três ou quatro anos, desde que se discuta efetivamente sobre o integrado". O Gestor 1 diz novamente que é necessário um encaminhamento de balizamento de carga horária para se saber como se distribuirá tudo, discutindo, então, as possibilidades de integração e distribuição de carga horária (Ata de 01/11/2017).

Na ata da reunião de 21/11/2017, menos de um mês após a discussão sobre a duração dos cursos ter sido encaminhada formalmente na Comissão, já consta a apresentação da proposta do DEMET de redução da duração dos cursos de EMI do *campus* Maracanã do CEFET/RJ para 3 anos.

Sobre a discussão de diminuição de carga horária estar relacionada ou não a uma concepção politécnica de educação, é importante lembrar o contexto em que a proposta de 4 anos se inseriu. Ela foi pensada para ser implantada junto com o EMI como uma possibilidade de romper com a clássica divisão de um ensino médio geral, que visa preparar para estudos posteriores e/ou um ensino técnico, que busca a formação de uma mão de obra simplificada para atender aos interesses do mercado.

Contrariamente à perspectiva de aligeiramento e profissionalização compulsória da Reforma 5.692/71 e do dualismo imposto pelo Decreto n. 2.208/97, no EMI amplia-se de três para quatro anos a duração desse nível de ensino, a fim de permitir ao jovem uma formação que articule ciência, cultura e trabalho. Essa

perspectiva supera tanto o academicismo quanto a visão de profissionalização adestradora (FRIGOTTO, 2010, p. 34).

Nesse sentido, é fundamental analisar o impacto da redução de 4 para 3 anos no que se refere à qualidade do ensino e à manutenção de uma proposta de formação integral e de base omnilateral, conceitos fundamentais para o desenvolvimento de uma educação politécnica.

Concepção da UNESCO

Na ata da reunião de 13/09/2017, a Convidada 1 fez uma apresentação na Comissão sobre o documento intitulado *Currículo Integrado para o Ensino Médio: das normas à prática transformadora* (UNESCO, 2013), a convite da Professora 1. Ao final, a Professora 1, segundo a ata, pede ajuda à Convidada 1 para os trabalhos da Comissão. Na reunião de 27/09/2017, a Professora 1 sugere à Comissão a leitura do documento da UNESCO¹² sobre EMI e informa que poderá chamar a Convidada 1 para tirar dúvidas sobre ele. Essa indicação na ata direciona para uma possível influência desses pressupostos desenvolvidos pela UNESCO na concepção de EMI da Comissão do Integrado do CEFET/RJ *campus* Maracanã. Por isso, realizaremos uma análise desse documento, assim como sua influência nas atas desta Comissão.

No que tange à concepção da UNESCO sobre EMI, esse organismo internacional realizou, de 2007 até 2011, um conjunto de estudos, tanto sobre a perspectiva legal e conceitual do EMI quanto sobre sua aplicação em algumas secretarias estaduais brasileiras. Trata-se de um documento extenso, onde se discute com vários profissionais da educação e representantes do setor produtivo nacional a proposta educacional de EMI. Além desse documento citado em ata, a UNESCO produziu outros documentos que versam sobre essa concepção de EMI (UNESCO, 2009; 2011). Eles se referem diretamente à política de integração entre o Ensino Médio e o Ensino Profissionalizante. Esse organismo internacional atuante no setor educacional defende uma concepção liberal de educação, tendo como bandeiras princípios como habilidades, competências e formação flexível para melhor adaptação ao mundo neoliberal do não trabalho.

¹² Sobre as relações históricas do CEFET/RJ com órgãos vinculados às Nações Unidas, a literatura aponta que elas já ocorriam na instituição desde a década de 70 do século XX, em especial, com o Banco Mundial (PASTORE; DEVONISH; CARDOSO, 2017).

Nos documentos desenvolvidos sobre EMI pela UNESCO, mesmo com a realização do debate sobre alguns princípios da politecnicidade, tais como “trabalho como princípio educativo”, formação integral e omnilateral, tais princípios são “flexibilizados” para atender às teorias educacionais liberais e ou do campo de teorias não críticas, defendidas por esses organismos.

Analisando diretamente o documento citado na ata (UNESCO, 2013), é possível perceber uma predominância e homogeneização dos objetivos a serem alcançados com a integração entre os ensinamentos propedêuticos e profissionalizantes, baseados na conquista de competências e habilidades, assim como na capacidade de ser flexível no mundo em constante mudança.

No que se refere à formação para o mercado de trabalho, ocorrem discussões que versam sobre como é possível conciliar uma formação que se adapte às demandas do mercado e uma outra que se proponha a transformar a realidade, sendo defendido que a conciliação é possível e, em certo sentido, bem-vinda pela comunidade educacional e pelo chamado setor produtivo.

É possível perceber que esse e outros documentos sobre EMI produzidos pela UNESCO estão pautados na ideia do desenvolvimento das competências profissionais destacando as aptidões dos jovens em formação para a vida produtiva e social. Acredita-se que a formação dos filhos da classe trabalhadora deve estar pautada em um currículo que forme a partir das competências profissionais necessárias para atender o setor produtivo.

Além da apresentação sobre a concepção de EMI da UNESCO, realizada pela Convidada 1, podemos identificar a influência dos documentos da UNESCO sobre o EMI na proposta de membros da Comissão do Integrado quando estes defendem uma organização curricular para o EMI do CEFET/RJ *campus* Maracanã. Na análise da ata de 29/11/2017, destacamos a seguinte fala do Gestor 1: “É preciso formar alguém capaz de entrar no mercado, que quer pessoas capazes de melhores relacionamentos interpessoais, que esse é o principal problema das empresas hoje”. Esse pensamento corrobora com as diretrizes propostas pela UNESCO, que ressalta que na formação profissional o aluno deve desenvolver competências sintonizadas com o respectivo setor produtivo. Ele nos permite identificar também a questão da competência socioemocional, que está diretamente ligada aos pilares de aprender a

ser e a viver juntos e que vem sendo colocada como uma necessidade na formação dos jovens para o mercado de trabalho.

Na ata de 19/09/2018 temos outra consideração do Gestor 1 que se alinha ao documento do organismo internacional: “Esses conselhos (conselho regional de engenharia e arquitetura) não exigem que as escolas profissionais técnicas tenham determinadas disciplinas, mas habilidades e competências”. Ele explicita o pensamento da UNESCO que, em seus documentos, frisa o compromisso da escola com o desenvolvimento de competências e aptidões para a vida produtiva e social.

Na ata de 14/03/2018, é atribuído ao Gestor 1 o seguinte comentário: “[...] trabalhar a partir da carga horária mínima e se precisar remodelar, isso pode ocorrer depois. Ele acrescenta que ao estipular a carga horária como ponto de partida consegue-se ter uma dinâmica melhor”. Percebe-se grande atenção à questão da carga horária, como expresso em outras análises neste texto e também no documento *Ensino Médio e Educação Profissional: desafios da integração* (UNESCO, 2009), o qual expressa que

o CNE [Conselho Nacional de Educação] define apenas carga horária mínima, embora se saiba que muitas vezes o mínimo vira máximo, por se considerar que o máximo pode prejudicar o ingresso do aluno no mercado de trabalho (UNESCO, 2009, p. 114).

5 Considerações finais

Neste trabalho, foi possível identificar e caracterizar concepções de integração presentes no âmbito da Comissão do Integrado do CEFET/RJ *campus* Maracanã, que teve seus trabalhos entre 2016 e 2018 investigados neste artigo por intermédio da análise das atas das reuniões realizadas. Foram identificadas 4 concepções de integração: a politécnica, defendida por nós no presente trabalho; aquela que foi atribuída ao FDE/CONIF, com grande ênfase na questão da redução da carga horária e da duração dos curso de EMI; a concepção da UNESCO, pautada por determinantes liberais, com ênfase em habilidades e competências que se alinham às necessidades do mercado; e ainda as ideias presentes no I SNEMI.

É importante mencionar que os resultados do trabalho da Comissão do Integrado foram apresentados ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE)

da instituição, que emitiu a Resolução nº 4¹³, de 30 de agosto de 2018, a qual resolve “aprovar o Projeto de Reformulação do Ensino Profissionalizante Técnico de Nível Médio no *Campus Maracanã*, que passará de quatro para três anos de duração”. Como se pode observar, a ênfase na questão da redução da duração dos cursos de EMI aparece já no texto da Resolução. Ela traz em anexo o *Projeto de Reformulação do Ensino Profissionalizante Técnico de Nível Médio da Unidade Maracanã*¹⁴. O Conselho Diretor do CEFET/RJ emitiu a Resolução nº 47¹⁵, de 14 de setembro de 2018, que referendou o documento aprovado anteriormente no CEPE.

Sobre as concepções que circularam na Comissão, a concepção politécnica foi citada em um texto indicado para leitura no âmbito da Comissão do Integrado, mas não há registros nas atas que indiquem a influência de tais ideias nos trabalhos da Comissão. Pelas atas analisadas, não foram priorizados nas discussões da Comissão do Integrado a incorporação da dimensão intelectual ao trabalho produtivo, o trabalho como princípio educativo nem a formação de indivíduos críticos e verdadeiramente emancipados, capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (CIAVATTA, 2014). Assim, observou-se um esvaziamento de registro de discussões pedagógicas, inclusive desses pressupostos estruturantes do EMI.

As ideias defendidas no I SNEMI foram mencionadas nas atas, mas não tiveram muita influência nos trabalhos da Comissão. Contudo, posicionamentos dissonantes com relação ao discurso da gestão indicam alinhamento de alguns docentes com aspectos defendidos no I SNEMI, como o fortalecimento do EMI.

Ideias atribuídas ao FDE/CONIF durante os trabalhos da Comissão, com ênfase na questão da redução da carga horária e da duração dos cursos de EMI de 4 para 3 anos, teve grande adesão por parte dos gestores do CEFET/RJ, o que inclinou os trabalhos da Comissão para essa discussão. Houve também questionamentos de docentes que defendiam que a questão da carga horária deveria ser uma etapa posterior à definição do que se pretendia para os cursos em termos de integração.

¹³ Disponível em: <http://www.cefet-rj.br/attachments/article/3730/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2004-2018%20Ensino%20M%C3%A9dio%20Integrado.pdf> (Acesso em: 02 de ago. 2021)

¹⁴ Disponível em: <http://www.cefet-rj.br/attachments/article/3730/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2004-2018%20Ensino%20M%C3%A9dio%20Integrado%20Anexo.pdf> (Acesso em: 02 de ago. 2021)

¹⁵ Disponível em: <http://www.cefet-rj.br/attachments/article/3727/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20047-2018%20Reformula%C3%A7%C3%A3o%20do%20Ensino%20Profissionalizante%20N%C3%ADvel%20M%C3%A9dio.pdf> (Acesso em: 02 de ago. 2021)

A concepção de integração atribuída à UNESCO faz parte da visão dos gestores e de alguns professores que participaram da Comissão do Integrado referida neste artigo. Estes, identificam no Organismo Internacional um espaço de referência na proposição de desenvolvimento de uma política pública educacional. Essa aproximação se revela não só ao proporem trazer uma palestrante que apresentasse as defesas sobre EMI desse Organismo, como também na proposição da leitura do documento produzido pelo órgão a fim de ser um subsídio para a formulação de uma proposta de EMI na instituição. Mesmo aqueles que não parecem ter lido o documento, sua posição se coaduna com os princípios liberais de educação defendidos historicamente pela UNESCO. Tais concepções se revelam na perspectiva educacional que visa uma formação por habilidades e competências, assim como na defesa de uma educação direcionada às demandas do mercado de trabalho.

Ainda que se tenham observado diferentes ideias em disputa neste espaço ao longo do tempo, acabou prevalecendo no texto final do *Projeto de Reformulação do Ensino Profissionalizante Técnico de Nível Médio no Campus Maracanã*, que *passará de quatro para três anos de duração* a forma de integração defendida pelos gestores do CEFET/RJ, por intermédio da qual primeiro se decidiu pelo tempo de duração dos cursos (mudança de 4 para 3 anos), para depois se definir o que seria ensinado e como ocorreriam as integrações. Esse modelo mais pragmático foi alinhado, pela gestão, à questão da falta de financiamento público para a educação e associado às discussões no âmbito do FDE/CONIF.

É interessante observar que a versão final documento aprovado pelo CODIR do CEFET/RJ data de 14 de setembro de 2018, ao passo que as Diretrizes Indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foram publicadas também em setembro de 2018. Ou seja, os gestores mostraram-se bastante atualizados e aderentes às ideias em discussão em âmbito do FDE/CONIF, sobretudo no que se refere à questão da duração e da carga horária dos cursos. Essa característica parece se alinhar a certa lógica da antecipação e de não resistência por parte do CEFET/RJ, já descrita por Silveira (2010, p. 220), como sendo característica de outros momentos históricos da instituição.

No plano político-ideológico, a reforma mediada pelo Decreto n 2.208/97 encontrou boa acolhida pelos dirigentes da instituição; a partir de então, foram

realizadas várias oficinas, seminários, a exemplo do seminário Desafios e perspectivas para educação tecnológica no CEFET [...]. No Plano executivo, em 1997, dias antes da publicação do Decreto n. 2.208/97, a separação entre ensino médio e técnico foi discutida no Conselho de Professores [...]. No Conselho de Professores, era o de que deveria se cumprir a lei e definir um modelo de educação que se ajustasse aos parâmetros legais (SILVEIRA, 2010, p. 220).

No que se refere às conclusões deste trabalho, não se pode deixar de mencionar as limitações inerentes à análise desta modalidade de registro (atas), pois, como outras fontes documentais, elas precisam ser compreendidas considerando-se suas particularidades (LOMBARDI, 2004). As atas não são transcrições literais e tampouco são isentas de posicionamento apresentando, por vezes, perspectivas sobre determinados temas. Elas revelam escolhas feitas por parte de seus redatores, tanto de fatos e ideias a serem registrados como da forma de realizar esses registros.

Importa sinalizar que é possível e necessário realizar estudos futuros que aprofundem a temática apresentada neste artigo, como a análise do documento aprovado pelo CEFET/RJ tanto do ponto de vista da politecnia como de sua relação com os debates e ideias presentes na Comissão do Integrado.

Por fim, ainda que cientes das particularidades e do recorte da pesquisa aqui relatada, é interessante observar que nossos resultados apontam que propostas educacionais e pedagógicas contrapostas aos pressupostos politécnicos do EMI já circulavam na Rede Federal entre 2016 e 2018, dialogando, de alguma forma e em alguma medida, com a crise que hoje afeta o contexto educacional brasileiro. A nosso ver, diante das ameaças atuais, é urgente a defesa e a valorização de uma formação integral, omnilateral e que vise à emancipação dos filhos da classe trabalhadora, ou seja, do Ensino Médio Integrado em bases politécnicas como forma de resistência às reformas educacionais em curso em nosso país.

Referências Bibliográficas

ALVES, Irene de Barcelos; VILARDO, Mônica de Castro Brito; TEIXEIRA, José Claudio Guimarães. Avaliação dos Cursos Integrados (2016-2018): elaboração de uma nova organização curricular para os Cursos Técnicos no *campus* Maracanã. **Anais do II Encontro Intercampi de Educação Profissional do CEFET/RJ: O Ensino Integrado em Foco**. Rio de Janeiro: CEFET/RJ, 2019, p. 39-42.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação Em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015.
<https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956>

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEMVINDO, Vitor. **Por uma História da Educação Politécnica: Concepções, Experiências e Perspectivas**. Tese em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

BRASIL. 2004. **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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/D2208.htm. Acesso em: 08 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 6 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato_2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 08 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm. Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1 de 05 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578?fbclid=IwAR1cguC7vHF27D0foope_s3a68oiqVPd56KayaTGSKrWd6Ey8IWTk12CHg. Acesso em: 30 mar. 2021?

BRUNOW, Vanessa de Oliveira. **Politecnia, Política Pública Educacional Brasileira e a Implantação do Ensino Médio Integrado no CEFET-RJ: avanços e contradições** (2004-Atual). Tese em Ciência Política, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017. Disponível em: dcp.uff.br/wp-content/uploads/sites/327/2020/10/tese-de-2017-vanessa-de-brunow.pdf Acesso em: 12ago.2021.

ClAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos?. **Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303> Acesso em: 12 ago.2021.

CONIF/FDE. **Diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na Rede federal de educação profissional, científica e tecnológica**. Brasília, 2018. Disponível em: https://portal.conif.org.br/images/Diretrizes_EMI_-_Reditec2018.pdf Acesso em: 15 nov. 2018.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (org). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 25-41.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: Martin. W. Bauer, & George Gaskell (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático** Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <https://rae.fgv.br/rae/vol35-num2-1995/introducao-pesquisa-qualitativa-suas-possibilidades> Acesso em: 12 ago. 2021.

GONÇALVES, Leonardo Dorneles; SANTOS, Magda Gisela Cruz dos; SANTOS, Franciele Soares dos. A atualidade das contribuições de Karl Marx e Friedrich Engels para a crítica das reformas neoliberais na educação no Brasil. **Revista Labor**, v. 1, n. 25, p. 52-75, 27 abr. 2021.

LIMA, Marcelo; ALMEIDA, Jaqueline Ferreira de. Ensino médio integrado: tensões, desarticulações e articulações. **Revista Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 39, p. 76-85, 2014. <https://doi.org/10.22535/cpe.v0i39.10248>

LOMBARDI, José Claudinei. História e historiografia da educação: atentando para as fontes. In: LOMBARDI, José Claudinei.; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 141-176.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**, São Paulo: EPU, 1986.

MENDES, Ronivaldo; MARQUES, Wellison. Sentidos do ensino médio integrado: um estudo de caso no instituto federal do norte de Minas Gerais - IFNMG - campus Almenara. **Revista Práxis Educacional**. v. 17, n. 45, p. 1-19, 2021. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.666>

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?. **Educação e Pesquisa**, v. 39, p. 705-720, 2013.

PASTORE, Dayse Haime; DEVONISH, Isabela Menezes da Silva; CARDOSO, Tereza Fachada L. (Orgs.). **Registros de uma instituição centenária**: CEFET/RJ. Rio de Janeiro: CEFET/RJ, 2017.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 1, n. 1, p. 27-49, 2017. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/356>
Acesso em: 12ago.2021.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. Concepção de Educação Tecnológica: das Escolas Técnicas Industriais ao CEFETs. **Revista Educação Pública (Rio de Janeiro)**, v. 10, p. 1-15, 2010.

TRINDADE, Arlene Vieira. **A Permanência Estudantil**: Uma análise da primeira turma de ensino médio integrado e a política de assistência estudantil no Cefet/RJ-campus Maria da Graça. Dissertação em Serviço Social e Desenvolvimento Regional, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

UNESCO. **Ensino Médio e Educação Profissional**: desafios da integração. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://www.ceeja.ufscar.br/em-e-educacao-profissional> Acesso em: 02 de ago. 2021.

UNESCO. **Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado**: resumo executivo. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em <https://inee.org/system/files/resources/192271por.pdf> Acesso em: 02 de ago. 2021.

UNESCO. **Currículo Integrado para o Ensino Médio: das normas à prática transformadora.** Brasília: UNESCO, 2013. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_000222630&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_050c4a71-2140-4ee0-814f-fee231a89bdd%3F%3D222630por.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/48223/pf000222630/PDF/222630por.pdf#%5B%7B%22num%22%3A872%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C0%2C842%2Cnull%5D
Acesso em: 08 de set. 2020.

UNESCO apoia uma estrutura curricular que torne o ensino mais atraente. **EXTRA**, Rio de Janeiro, 13 jun. 2011. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/educacao/unesco-apoia-uma-estrutura-curricular-que-torne-ensino-mais-atraente-2026929.html>. Acesso em: 21 abr. 2021.

VELASCO, Fernanda Zerbinato Bispo. **Juventude, Trabalho, Formação e Futuro: O Discurso dos Discentes do Curso Técnico de Enfermagem do CEFET/RJ UNED-NI.** Dissertação em Educação Profissional em Saúde, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2018. <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/29806>. Acesso em: 12 de ago. 2021.

VELASCO, Fernanda Zerbinato Bispo; MARTINS, Carla Macedo. **Análise da lei 13.415 de fevereiro de 2017 e o seu impacto na formação do técnico de enfermagem do CEFET/RJ UNED-NI.** Brazilian Journal of Development, v. 5, n. 12, 2019. Disponível em: <https://brasilianjournals.com/index.php/BRJD/view/5663>. Acesso em: 12 de ago. 2021.

Recebimento: 15/08/2021

Aprovação: 04/10/2021



Q.Code

Editores-Responsáveis

[Dr. Enéas de Araújo Arrais Neto](#), Universidade Federal do Ceará, UFC, Ceará, Brasil

[Dr. Sebastien Pesce](#), Universidade de Orléans, França