

AS CONCEPÇÕES DE TRABALHO NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ: UMA ANÁLISE DOS PLANOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO

CAMILE RIBEIRO TEXCA 

*Instituto Federal do Paraná, Campo Largo, PR, Brasil, 83607-140,
camiletexca1@gmail.com*

EMILY EDUARDA BARAUSSE 

*Instituto Federal do Paraná, Campo Largo, PR, Brasil, 83607-140,
emilybarausse2003@gmail.com*

SAMUEL CARLOS WIEDEMANN 

*Instituto Federal do Paraná, Campo Largo, PR, Brasil, 83607-140,
samuel.wiedemann@ifpr.edu.br*

RESUMO

Esta pesquisa objetiva compreender as diferentes concepções de trabalho presentes nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos cursos de Ensino Médio Integrado dos 25 campi do Instituto Federal do Paraná (IFPR). Para tal, foi lido um total de 72 PPC da instituição. As leituras foram guiadas por um Roteiro de Análise, elaborado previamente pelos pesquisadores. Os dados retirados dos PPC foram confrontados com a bibliografia específica para obtenção dos resultados. Percebeu-se grande heterogeneidade entre os cursos, além de muitos deles não serem realmente cursos integrados, pois compreendem o trabalho somente em seu sentido econômico. Esses resultados podem ser usados pela gestão das Instituições Federais para nortear e reavaliar suas políticas educacionais.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado. Projeto Pedagógico de Curso. Trabalho. Formação Integral. Instituto Federal do Paraná.



WORK CONCEPTIONS AT THE INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ: AN ANALYSIS OF THE INTEGRATED HIGH SCHOOL'S PEDAGOGICAL COURSE PROJECTS

ABSTRACT

This research has the objective of understanding the different conceptions of work present in the Pedagogical Course Projects (PCP) of the Integrated High School courses of the 25 campuses of the Federal Institute of Paraná (IFPR). To reach this objective, it was read 72 PCP of the institution. The readings were guided by an Analysis Guide previously prepared by the researchers. The data taken from the PPC were compared with the specific bibliography to obtain the results. It was noticed a great heterogeneity between the courses, besides that many of them are not really integrated courses, because they understand the work only in its economic sense. These results can be used by the management of federal educational institutions to guide and reassess their educational policies.

Keywords: Integrated High School. Pedagogical Course Project. Work. Integral Formation. Federal Institute of Paraná.

1 INTRODUÇÃO

O Ensino Médio Integrado, possibilitado pelo Decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2004), caracteriza-se como uma modalidade de ensino relativamente recente no Brasil e que integra educação básica e profissional. É ofertado, principalmente, pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, presentes no território nacional.

As primeiras iniciativas de Educação Profissional formal no Brasil tiveram seu início com a criação do Colégio das Fábricas, por D. João VI, no ano de 1809 (CASTANHO 2006, p. 10). Essa modalidade de educação surgiu com um viés assistencialista, ou seja, tinha o objetivo de amparar os “humildes, pobres e desvalidos” (SANTOS, 2000, p. 208). Com esse intuito, no decorrer do século XIX, foram criadas várias instituições, voltadas para o ensino primário e para a aprendizagem de alguns ofícios, destinadas às crianças pobres, aos órfãos e aos abandonados.

No início do século XX, a Educação Profissional passou a preocupar-se mais com a preparação de operários para exercerem o trabalho (propriamente dito), embora, majoritariamente, o público consistia de marginalizados socialmente (FONSECA, 1961, p.163). Em 1909, o Presidente Nilo Peçanha criou, pelo Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909, as Escolas de Aprendizes Artífices, dando um grande passo para a mudança do cenário da Educação Profissional no país. Foram constituídas 19 escolas e



promovida uma ampliação dos investimentos nas áreas da agricultura e da indústria. De acordo com Cunha (2005, p. 63), esse foi o “acontecimento mais marcante do ensino profissional na Primeira República”. Entretanto, como apontado por Fonseca, ainda se manteve vinculado ao velho preconceito dos séculos anteriores, sendo que “emprestava à aprendizagem de ofícios a feição secular que a destinava aos pobres e aos humildes e não evitasse [...] aquela preferência aos candidatos ‘desfavorecidos pela fortuna’” (FONSECA, 1961, p. 63).

As décadas seguintes foram marcadas por transformações políticas, econômicas e educacionais na sociedade brasileira. Para atender as demandas que o processo de industrialização e de modernização exigiam, os setores dirigentes promulgaram diversos decretos-leis para normatizar a educação nacional, que ficaram conhecidas como Leis Orgânicas da Educação Nacional — a Reforma Capanema. É importante, ainda, destacar que esse conjunto de reformas proporcionou as criações das Escolas Técnicas Federais e o chamado Sistema “S” (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - Senai; Serviço Social do Comércio - Sesc; Serviço Social da Indústria - Sesi; e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio - Senac), vinculado ao ensino nas indústrias.

Em 1948, começou a tramitar, no Congresso Nacional, o primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esse período foi de grande movimentação política com relação às questões educacionais no país. A primeira LDB só entrou em vigor em 1961 (ROMANELLI, 1985, p.171).

Na década de 1970, a Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) — Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus — provocou uma grande mudança na Educação Básica. Essa lei tinha o objetivo de oferecer educação de nível médio profissionalizante para todos os cidadãos do país. De acordo com Romanelli (1985, p. 235), essa iniciativa do governo militar “era vista como uma exigência que teria como resultado selecionar apenas os mais capazes para a Universidade, dar ocupação aos menos capazes e, ao mesmo tempo, conter a demanda de educação superior em limites mais estreitos”. Isso significa que um dos objetivos era ajudar a indústria do país com a formação de mão de obra.

Constatou-se, porém, que os alunos da iniciativa privada e pública não tiveram as mesmas oportunidades e incentivos para chegarem ao Ensino Superior, pois houve um “fortalecimento da rede privada, na medida em que ela assumiu efetivamente a função de instância preparatória para os vestibulares, criando, para tanto, um novo tipo de escola — exclusivamente propedêutica —, os chamados cursinhos” (GERMANO, 2011, p. 190). Dessa forma, aqueles estudantes de maior poder aquisitivo teriam mais chances de ingresso no Ensino Superior.

Após o período do governo militar, foi instituída a segunda Lei de



Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Nessa legislação, a última etapa da Educação Básica passa a chamar-se Ensino Médio, e a Educação Profissional passa a ser oferecida, de forma dissociada, com o ensino regular.

Na segunda metade dos anos 1990, ocorreu a chamada Reforma da Educação Profissional, desencadeada pelo Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997b) e pelo Programa de Expansão da Educação Profissional. Nessas circunstâncias, os cursos técnicos foram obrigatoriamente separados do Ensino Médio e começaram a ser ofertados de duas formas: a primeira delas é a concomitante, em que o aluno realiza o Ensino Médio e um curso técnico ao mesmo tempo, mas com matrículas distintas, podendo ou não ser na mesma instituição. A outra forma, a subsequente, é a sequencial ao Ensino Médio, ou seja, destinada àqueles que já concluíram essa etapa da Educação Básica.

Com a Portaria nº 646/1997 (BRASIL, 1997a), a oferta de vagas nas Instituições Federais de Educação Tecnológica no Ensino Médio, a partir de 1998, seria de, no máximo, 50% das vagas oferecidas no ano de 1997. Essa redução se manteve vigente até 1º/10/2003, quando foi revogada pela Portaria nº 2.736/2003 (BRASIL, 2003).

Em 2003, com um novo mandato do governo federal, foram promovidas discussões sobre o Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997b), principalmente em relação à separação da Educação Básica da Educação Profissional. A partir desses trabalhos, constituiu-se o Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), que revogou a antiga legislação. É importante destacar que se mantiveram as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes, mas possibilitou-se, novamente, integrar o Ensino Médio à educação técnica de nível médio.

O primeiro passo para a consolidação da Rede de Educação Profissional no Brasil é a promulgação da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essa legislação, em seu Art. 6º, estabelece, como uma das finalidades dessas instituições, a oferta de educação profissional e tecnológica de qualidade e, no mínimo, 50% das vagas com a obrigatoriedade de oferta para os cursos técnicos de nível médio, prioritariamente, na forma integrada.

Outro instrumento legal, relevante ao presente estudo, é a Resolução CNE/CEB nº 06/2012 (BRASIL, 2012), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. O documento apresenta a importância da inter-relação entre as dimensões do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura. Essas relações compõem os Princípios Norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: “Artigo 6º São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: [...] III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo



sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular” (BRASIL, 2012, p. 2). Além de serem itens indispensáveis à Organização Curricular do curso: “Artigo 14º Os currículos dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio devem proporcionar aos estudantes: I - diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como referências fundamentais de sua formação” (BRASIL, 2012, p. 5). No caso específico do Instituto Federal do Paraná (IFPR), há 72 cursos de Ensino Médio Integrado, distribuídos nos 25 campi do estado, como ilustrado na Figura 1.

Percebe-se que o IFPR tem campi em todas as regiões do estado, atenden-

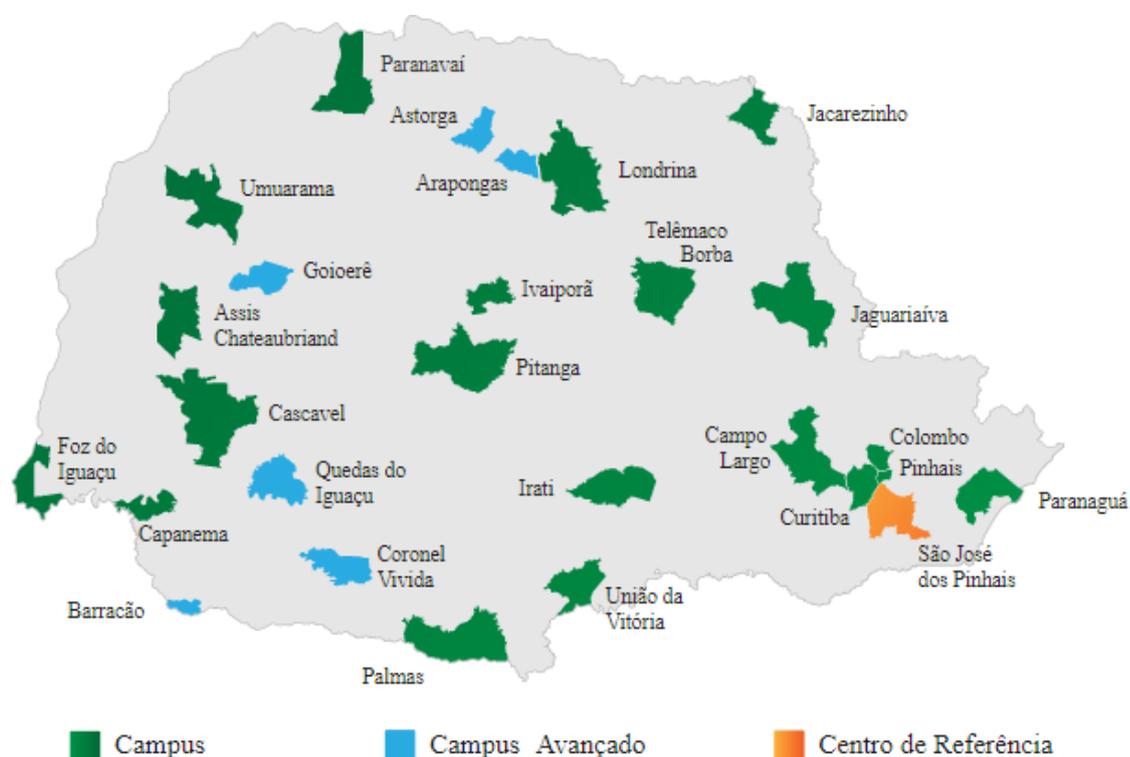


figura 1. Mapa do estado do Paraná com destaque nas cidades com Campus do IFPR

Fonte: Instituto Federal do Paraná, 2020.

do um dos objetivos da implantação dos Institutos Federais, que é a interiorização. A instituição está presente na capital, região metropolitana, no interior da unidade federativa, nos Campos Gerais, na única cidade portuária paranaense e em localidades fronteiriças. Dessa maneira, é natural que haja pluralidade nos cursos e na maneira como são ofertados, pois estão inseridos em realidades diferentes, ainda que compo- nam um mesmo órgão. Essa variedade territorial se reflete na diversidade de cursos e seus eixos tecnológicos, como apresentado na Tabela 1, na qual são mencionados (1) os cursos ofertados; (2) quantos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) há para esse curso e (3) a qual eixo tecnológico



pertencem, conforme o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

CURSO	Nº de PPCs	EIXO TECNOLÓGICO
Meio Ambiente	3	Meio Ambiente
Análises Químicas	1	
Automação Industrial	2	
Eletromecânica	4	Controle e Processos Industriais
Eletrônica	1	
Eletrotécnica	2	
Mecânica	4	
Mecatrônica	1	
Química	1	
Administração	4	
Contabilidade	1	Gestão e Negócios
Cooperativismo	3	
Serviços Jurídicos	1	
Informática	22	
Informática para Internet	1	Informação e Comunicação
Desenvolvimento de Sistemas	1	
Programação de Jogos Digitais	2	
Edificações	3	Infraestrutura
Agroindústria	1	
Alimentos	4	Produção Alimentícia
Processos Fotográficos	1	
Produção de Moda	1	Produção Cultural e Design
Biotecnologia	2	
Petróleo e Gás	1	Produção Industrial
Agricultura	1	
Agroecologia	3	
Agropecuária	1	Recursos Naturais

tabela 1. Cursos integrados ao Ensino Médio no IFPR e seus eixos e tecnológicos.

Cada Projeto Pedagógico de Curso dos campi tem sua própria característica, justificativa, estrutura e organização, mas sem deixar de submeter-se às legislações referentes ao Ensino Médio Integrado (EMI) no Brasil, tais como os documentos supracitados. Isso significa que é dever de cada um desses cursos proporcionar educação integral e humana aos seus estudantes. Tal educação só pode ser alcançada no momento em que a equipe responsável pelo curso participe, entenda e implemente as diferentes concepções de ensino integrado e sua relação com o trabalho.

Assim, o objetivo deste artigo é apresentar e analisar quais concepções de trabalho estão presentes nos cursos de EMI no IFPR e de que maneira isso interfere na formação do estudante. Trata-se de um estudo relevante porque busca entender o processo de consolidação de uma modalidade de ensino recente no sistema educativo brasileiro, ainda pouco compreendida, e que é responsável pela formação acadêmica, profissional e social de milhares de pessoas no Brasil.



2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Uma categoria importante na concepção do Ensino Médio Integrado no Brasil é o trabalho, em seu sentido ontológico, que caracteriza e distingue a realidade dos humanos dos demais animais, pois é, por meio dele, que adaptamos a natureza conforme nossa realidade para alcançar nossos objetivos enquanto seres humanos (SAVIANI, 2003). É a partir do trabalho que os seres humanos passam a dominar os conhecimentos e a produzir sua própria existência (MANACORDA, 2001).

O trabalho, quando integrado às dimensões de cultura e de ciência, torna-se um princípio educativo capaz de superar a dicotomia da educação moderna. Essas são dimensões fundamentais da vida, que estruturaram a prática social e possibilitam a formação omnilateral dos sujeitos. Entender o trabalho como um princípio educativo: “[...] equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, 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” (RAMOS et al, 2008, p.4). Isso significa dizer que, por meio do trabalho, o ser humano produz sua existência, pois é a maneira pela qual ele interage com a realidade a sua volta. Aqui é importante entender que trabalho não significa “emprego”, isto é, não é uma atividade desenvolvida para obter um retorno financeiro. Dessa forma, trabalho está na essência do ser humano e tem como característica duas dimensões distintas: trabalho como mundo das necessidades e trabalho como mundo da liberdade, sendo o primeiro “subordinado à resposta das necessidades imperativas do ser humano enquanto um ser histórico-natural” (FRIGOTTO, 2001, p.73). Entende-se, portanto, que o trabalho é algo natural (da natureza) do ser humano. Logo, negar-lhe o direito ao trabalho pode significar negar-lhe o direito à vida. Nesse sentido,

O trabalho constitui-se por ser elemento criador da vida humana, num dever e num direito. Um dever a ser aprendido, socializado desde a infância. Trata-se de apreender que o ser humano enquanto ser da natureza necessita elaborar a natureza, transformá-la, pelo trabalho, em bens úteis para satisfazer as suas necessidades vitais biológicas, sociais, culturais, etc. (FRIGOTTO, 2001, p. 74)

É importante notar que, ao longo da história da humanidade, houve uma alteração na maneira de entender o trabalho e a sua função social. Em sociedades pré-capitalistas, “os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la”, ou seja, “eles aprendiam trabalhando” (SAVIANI, 2007, p. 154). Nota-se, assim, que, para essas sociedades,



trabalhar e educar eram atos simultâneos e conectados. Saviani (2007) conclui nessa reflexão que a relação de trabalho e educação é uma “relação de identidade”.

Contudo, com a modificação estrutural das sociedades e com o surgimento de diferentes classes sociais, passa-se a constituir uma distinção entre aqueles que trabalham com as mãos e os que “trabalham” com a mente. Estrutura-se, assim, uma dicotomia na forma de educar as pessoas de classes diversas: aqueles que são dirigentes (da aristocracia ou elite) recebem uma formação intelectual, enquanto os servos (pessoas escravizadas) devem aprender a fazer o trabalho manual conforme Manacorda (2001). Pode-se citar a Grécia antiga como um exemplo da consolidação desse modelo. Esse pesquisador explica que, para essa sociedade,

O que importa é que, no seu reexame, ele (Aristóteles) exclui, na educação dos livres, toda a disciplina que objetive o exercício profissional: o homem livre deve visar à própria cultura. “Não para ofício [téchne] mas para a educação [paideia]”, já dissera Platão, concordando nisto com Aristóteles (MANACORDA, 2001, p. 57).

Para os gregos, a educação dos homens livres preparava para o exercício da oratória, da política, da guerra, isto é, para o trabalho de dirigente (intelectual). Para as pessoas escravizadas, destinava-se o exercício do ofício, que seria aprendido por meio da atividade prática. Por causa dessa situação, iniciou-se a separação da relação de identidade entre trabalho e educação (MANACORDA, 2021).

Essa dicotomia foi continuada pelas sociedades seguintes. Na Idade Média, com o feudalismo, prosseguiu a separação de classes com o trabalho servil de um lado (que cultivavam a terra) e o senhor feudal de outro. No que concerne à educação, ela era exclusivamente dos intelectuais, predominantemente do clero. Saviani (2007), sobre esse período, afirma:

Conclui-se, portanto, que o desenvolvimento da sociedade de classes, especificamente nas suas formas escravista e feudal, consumou a separação entre educação e trabalho. No entanto, não se pode perder de vista que isso só foi possível a partir da própria determinação do processo de trabalho. Com efeito, é o modo como se organiza o processo de produção — portanto, a maneira como os homens produzem os meios de vida — que permitiu a organização da escola como um espaço separado da produção. Logo, a separação também é uma forma de relação, ou seja: nas



sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma da separação entre escola e produção (SAVIANI, 2007, p.157).

O autor explica que as formas de produção interferem diretamente na relação entre o trabalho e a educação. Portanto, ao estratificar a sociedade em diferentes classes, em função de um modo de produção, altera-se a relação existente entre a maneira de educar e trabalhar. Tendo isso em vista, a Revolução Industrial promoveu mudanças ainda maiores. Enquanto, na Idade Média, o aprendizado do processo de fabricação de todo um ofício era por meio da relação entre Mestre e Aprendiz, na indústria, a necessidade era de alguém que soubesse lidar com a máquina para uma determinada etapa da produção. Vemos, dessa forma, que a educação do trabalhador acabaria por enfatizar somente o necessário para a execução de uma determinada tarefa, sem precisar entender todo o processo de fabricação. Essa é uma consequência direta da divisão do trabalho provocada pelo movimento de industrialização. Como consequência desse processo histórico, há, no sistema educacional moderno, uma dicotomia do ensino, pela qual alguns indivíduos são ensinados a trabalhar e outros a pensar: “[...] a educação permanece dividida entre aquela destinada aos que produzem a vida e a riqueza da sociedade usando sua força de trabalho e aquela destinada aos dirigentes, às elites, aos grupos e segmentos que dão orientação e direção à sociedade” (RAMOS, 2008, p. 2).

A dicotomia faz com que o conhecimento seja parcelado, pois, no modo produtivista capitalista, ele se torna um meio de produção e, assim, uma posse de um pequeno grupo que decide como distribuí-lo para o grande contingente de trabalhadores (SAVIANI, 2003). Dessa forma, a proposta do trabalho como princípio educativo é o que possibilita a “formação omnilateral dos sujeitos, ou seja, a Educação Integral” (CHISTÉ, 2017, p. 124), além de contribuir com a formação humana do indivíduo e visar à emancipação desses sujeitos. É importante destacar que a formação humana é indispensável em qualquer âmbito educacional, mas em especial no Ensino Médio Integrado, pois, na falta dela, “o foco volta-se para a instrumentalização dos sujeitos de modo a atender às demandas do mercado” (CHISTÉ, 2017, p. 124), isto é, uma educação que entende o trabalho somente no seu sentido mais estreito, o econômico. Dessa maneira, o Ensino Médio Integrado, se bem aplicado, pode ser uma possibilidade para a resolução desse problema, principalmente para a classe trabalhadora, pois o trabalho para os jovens dessa classe é mais que um direito, é uma necessidade (RAMOS, 2008). Educá-los, tendo em vista o sentido ontológico do trabalho, é prepará-los para a vida em sociedade numa perspectiva omnilateral. Tem-se, assim, a superação de uma dicotomia histórica, que pode levar a uma educação politécnica, e, assim,



integrada. Isso ocorre pelo fato de o processo do trabalho (em seu sentido ontológico) desenvolver, “em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais” (SAVIANI, 2003, p. 138), pois não há, realmente, trabalho somente intelectual ou manual, tendo em vista que “todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos e do exercício mental, intelectual” (SAVIANI, 2003, p.138). Essa é a concepção básica de politecnia defendida por Saviani e que pode ser aplicada ao Ensino Médio Integrado. Complementando esta ideia, pode-se dizer que: “[...] o ensino politécnico é aquele destinado a desenvolver uma cultura geral do trabalho, o que pressupõe a compreensão da produção em seu conjunto, o conhecimento da direção em que se desenvolvem a técnica e as mudanças tecnológicas” (CHISTÉ, 2017, p. 124).

A educação politécnica e a escola não dual são os dois pilares da educação integrada (RAMOS, 2008), lembrando que a Educação Integral é aquela que busca a formação humana ao integrar todos os processos educativos da vida no processo educativo (CHISTÉ, 2017). Destaca-se, nessa discussão, a conclusão levantada por Moura, Lima Filho e Silva (2015), que afirmam o Ensino Médio Integrado ser, para a realidade brasileira, uma proposta coerente para avançar na superação da histórica dicotomia do trabalho manual e intelectual:

A análise desenvolvida nos permite responder afirmativamente e afirmar que na educação brasileira atual essa perspectiva formativa existe como possibilidade teórica e ético-política no ensino médio que garanta uma base unitária para todos, fundamentada na concepção de formação humana integral, omnilateral ou politécnica, tendo como eixo estruturante o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura e, a partir dessa mesma base, também oferecer, como possibilidade, o Ensino Médio Integrado (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1071-1072).

Tendo em vista a implantação dessa proposta educacional, o Ensino Médio Integrado, Ramos (2008) apresenta a integração em três sentidos: (1º) filosófico, com base na integração entre todos os sentidos da vida e compreendendo o trabalho nos seus sentidos ontológico e histórico; (2º) integração entre Ensino Médio e Educação Profissional, pois o Ensino Médio Integrado não somente “forma para vida” ou “oferece cursos de treinamento ou desenvolvimento de habilidades procedimentais”, ambos necessitam ocorrer juntos; (3º) integração entre conhecimentos gerais e específicos, pois todos eles são necessários para a formação plena, e sua fragmentação deve ser superada. Nota-se, assim, que o trabalho, nas concepções da proposta para o Ensino Médio Integrado, não se limita exclusivamente ao emprego, não sendo, portanto, a ação econômica



específica (RAMOS, 2008). Os três sentidos apontados por Ramos (2008) foram questões norteadoras para a metodologia da pesquisa neste trabalho, especificamente para a elaboração de um roteiro de análise.

3 METODOLOGIA

Essa pesquisa é de natureza bibliográfica e documental, e tem, como principal objeto de estudo, os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Paraná. Adota-se, como base epistemológica, o materialismo histórico-dialético. Por isso, a compreensão da história da Educação Profissional é essencial para este artigo. Portanto, ao se discutir o conceito do trabalho, foi importante, na revisão bibliográfica, compreender como se constituiu a ideia do trabalho ao longo da história. Para a execução da pesquisa, foram cumpridas quatro etapas.

A primeira etapa do projeto refere-se a uma leitura cuidadosa de pesquisadores sobre o tema. Entre os autores pesquisados, destacam-se Gaudêncio Frigotto (2001), Dermeval Saviani (2003, 2007), Marise Ramos et al (2008), Moura, Lima Filho e Silva (2015) e Priscila de Souza Chisté (2017). A leitura cuidadosa desses autores contribuiu para a execução da próxima etapa.

Como segunda fase, elaborou-se um roteiro de análise¹, tomando como base as leituras feitas na revisão bibliográfica. Destacam-se, de forma específica, os três sentidos expostos por Ramos (2008), já mencionados na revisão bibliográfica. Esse roteiro contém um total de 27 questões, divididas em seis grandes grupos: formação integral; inclusão; mercado de trabalho; mundo do trabalho; emancipação e questões gerais.

A terceira etapa se consistiu na captação de dados dos Projetos Pedagógicos de Curso do Instituto Federal do Paraná, por meio da aplicação do roteiro de análise. Os 72 cursos foram submetidos ao instrumento criado e seus dados foram compilados e tabulados em planilhas. Essa etapa foi importante para organização das informações e para proporcionar uma visão geral dos cursos.

Como última fase da pesquisa, iniciou-se a análise dos Projetos Pedagógicos de Curso por meio da confrontação dos dados obtidos com a revisão bibliográfica feita inicialmente, para que, assim, fossem alcançados os resultados, apresentados na próxima seção.

1 O Roteiro de Análise, instrumento essencial para o desenvolvimento da pesquisa, pode ser visualizado no seguinte link: <https://drive.google.com/file/d/1o7o46zYfrpaWuLIXbOXHkfxhBaq26Op2/view?usp=sharing>



4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos 72 Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) analisados, 12 deles não apresentam a inter-relação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Portanto, não compreendem o trabalho como princípio educativo e, assim, são incapazes de propor a superação da divisão da educação para o trabalho manual e educação para o trabalho intelectual. Dessa maneira, quando não ofertada uma educação plenamente integral, o trabalho pode se tornar algo penoso, que promove um distanciamento do ser humano de si mesmo, isto é, impossibilita de compreender a si e sua realidade (CHISTÉ, 2017).

Nesse mesmo sentido, Saviani (2003) aponta que a “politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (SAVIANI, 2003, p. 138). Assim, entende-se que a politecnia busca desenvolver indivíduos multilaterais que estejam aptos não só para o mercado, mas também para o mundo do trabalho.

Vale ressaltar que o mercado de trabalho está relacionado com as demandas diretas da indústria, comércio e serviços. Tem relação com os aspectos ligados às questões de empregabilidade e de competências para o trabalho produtivo. O trabalho, aqui, é compreendido como questão de profissão. Por outro lado, o mundo do trabalho está assentado na concepção do trabalho como questão ontológica do ser humano. A preparação para o mundo do trabalho está relacionada com a Educação Integral, porém, em muitos PPC, percebeu-se que ambas as expressões são usadas como sinônimos.

Como visto, o IFPR apresenta uma grande diversidade de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Ainda assim, em sua maioria, eles voltam-se para atividades industriais ou produtivas. Nesses casos, a formação, em seu âmbito profissional, deve (1) consolidar conhecimentos específicos, voltados principalmente às áreas exatas e, (2) desenvolver atividades mecânicas com o objetivo de produzir bens ou otimizar e manter esse processo de produção.

Disciplinas como Física, Matemática e, em alguns casos, Química e Biologia são indispensáveis para esses cursos. Mas como integrar História, Geografia, Arte, Filosofia, Sociologia e Literatura a eles? Qual relevância essas disciplinas teriam para esses cursos? Elas são muito importantes para a formação crítica e para a autonomia dos discentes e são imprescindíveis, assim como todas as outras, conforme aponta Ramos *et al* (2008, p. 16). Entretanto, dentro do Ensino Médio Integrado, elas não devem apenas ser ofertadas, mas necessitam ser indissociáveis ao restante do currículo escolar para que a educação do estudante seja



integrada e humana e, assim, sua compreensão do mundo seja ampla e crítica (RAMOS *et al*, 2008, p.16).

Observou-se que um pouco mais de dois terços dos cursos buscam integrar as diferentes áreas do conhecimento e, assim, formar integralmente seus alunos. Em contrapartida, percebeu-se, em dois PPC, uma hierarquização entre conhecimentos por meio, principalmente, da carga horária, que privilegiava algumas disciplinas em detrimento de outras. Esse é o caso, por exemplo, do curso de Alimentos do Campus Colombo. Nele, os componentes curriculares de História, Sociologia e Filosofia apresentam 40 horas-aulas anuais cada, enquanto disciplinas que fazem parte do eixo técnico, como Análises Físico-Química de Alimentos e Microbiologia de Alimentos são contempladas com 80 e 160 horas-aulas anuais, respectivamente. Isso não possibilita que o discente se forme em sua totalidade, desenvolva todas as suas habilidades (politecnicidade) e faça uma leitura completa e profunda do mundo.

Como pode ser visto no Gráfico 1, aproximadamente 11% dos cursos consideram o trabalho unicamente como uma atividade econômica. Isso é extremamente prejudicial para a formação do discente, pois essa concepção oferece uma educação limitada, focada somente na qualificação do estudante como um instrumento para o mercado de trabalho. Essa visão é corroborada pelo fato de que três PPC apresentam, como objetivos de seus cursos, questões relacionadas unicamente à formação profissional, não configurando um ensino realmente integrado ou, no mínimo, profissionalizante.

5.2. Objetivos do Curso

O Curso técnico em Processos Fotográficos visa capacitar o aluno para trabalhar no planejamento, produção e gerenciamento da fotografia a partir das novas tecnologias e da especificidade da sua linguagem;

Estimular a percepção visual a partir do entendimento da linguagem fotográfica e seus usos mercadológicos;

Produzir imagens utilizando câmeras fotográficas digitais reflex, equipamentos de iluminação e softwares de tratamento de imagem, mobilizando os princípios éticos, legais e ambientais;

Analisar e caracterizar as linguagens usadas nas diversas épocas do fotojornalismo e da fotografia social, para desenvolver repertório com intuito de elaborar e produzir trabalhos fotográficos que expressem conhecimento do processo criativo, de linguagem fotográfica e da expressão visual crítica;



Produzir e tratar imagens de natureza e paisagem, mobilizando conhecimentos sobre iluminação natural e artificial, lentes e acessórios apropriados para o assunto específico;

Proporcionar ao aluno a iniciação da linguagem fotográfica bem como suas diversas aplicabilidades no âmbito profissional e científico;

Estimular a percepção visual a partir do entendimento da linguagem fotográfica e seus usos mercadológicos. (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2013²)

O excerto acima mostra que o objetivo do curso técnico em Processos Fotográficos integrado ao Ensino Médio ofertado no campus Curitiba tem como objetivo formar profissionais para atuar no mercado de trabalho. Não há nenhuma menção à formação básica do estudante e ao desenvolvimento das habilidades e competências relacionadas a este nível educacional. A principal preocupação da formação do aluno, nesse curso, é estritamente profissional, sem fazer alusão a questões como a formação para a cidadania ou aspectos mais amplos do mundo do trabalho. Essa situação se repete em outros PPC, como no do curso de Mecânica (2012) ofertado no campus de Paranaguá e no curso de Contabilidade do campus Curitiba, cujo ano de elaboração do PPC não é apontado no documento.

Gráfico 1: Respostas da pergunta 15 do Roteiro de Análise "A categoria trabalho limita-se ao sentido econômico emprego?"

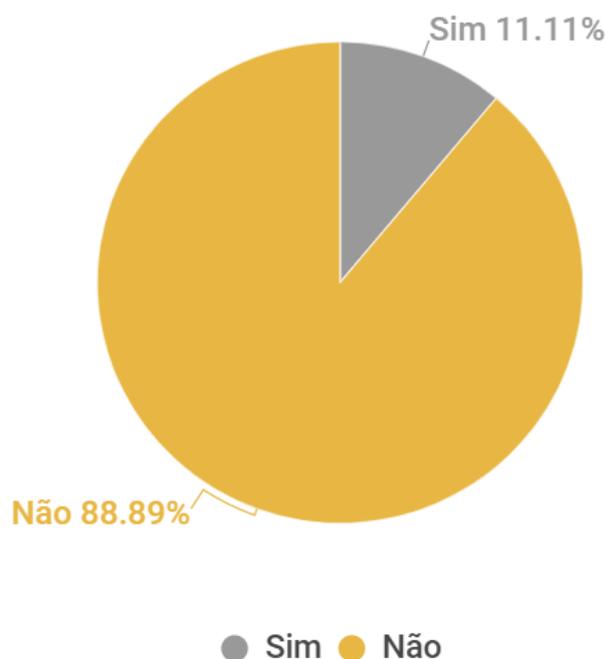


gráfico 1. Respostas da pergunta 15 do Roteiro de Análise

² O referido Projeto Pedagógico de Curso está disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/cursos-tecnicos-de-ensino-medio-integrado/processosfotograficos/>. Acesso em: 24 jul. 2020.



Quando não se oferece uma adequada formação geral, integrada com os componentes curriculares técnicos, não há uma educação integral. Sobre esse aspecto, pode-se parafrasear Jinkings *apud* Mészáros (2008) — na apresentação do livro *A educação para além do Capital* — que a educação não deve qualificar para o mercado de trabalho, mas para a vida. A formação do estudante no Ensino Médio Integrado deve ir além da preparação para o trabalho, e isso pode ser oferecido por meio de um currículo que compreenda o homem em sua integralidade. Ao privilegiar uma determinada área do conhecimento, implica a possibilidade de uma formação limitada, não integral.

Além de prejudicar a oferta da Educação Integral, essas propostas focadas somente na qualificação profissional não levam em consideração a Resolução CNE/CEB nº 06/2012 (BRASIL, 2012), um importante instrumento regulamentador da Educação Profissional. É no PPC que se pode perceber o objetivo daquela proposta de curso de Ensino Médio Integrado: se de transformação e/ou de conformação com os modos de produção da sociedade capitalista. Sobre esse aspecto, é interessante o apontamento de Mészáros (2008) de que, historicamente, uma das principais funções da educação formal é “produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45) e que, por isso, é necessário que, no âmbito educacional, as reformas “não podem ser formais; elas devem ser essenciais” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45). Isso significa que alterar somente a forma de oferta, de ensino concomitante ou subsequente para o Ensino Médio Integrado não é suficiente para promover uma reforma eficaz. É importante que essa mudança ocorra em sua essência, isto é, na compreensão da categoria trabalho e na sua relevante relação com a educação.

Dessa forma, a proposta do curso deve ter clareza sobre sua concepção de ser humano e sua relação com trabalho e educação. A proposta da Educação Integral propõe a preparação para o mundo do trabalho (visão muito mais ampla que o mercado de trabalho), e na organização curricular é possível ver alguns desses aspectos, como a proporção da oferta de formação geral e técnica. Nota-se que a educação, sozinha, pode não transformar a sociedade capitalista, mas pode ser o lugar para promover a “*automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 65). Aproximadamente 67% dos PPC compreendem e aplicam o trabalho em seu sentido ontológico, o que aproxima esses cursos daquilo que o Ensino Médio Integrado foi idealizado e regulamentado para ser.

Tendo em vista a importância da categoria trabalho e, por consequência, seu princípio educativo, nota-se que ele não é considerado em 20 dos 72 PPC analisados. Cabe ressaltar que, segundo Saviani (2003), não há



educação organizada sem o trabalho. Reitera-se, portanto, que a relação entre trabalho e educação proporciona aos estudantes uma formação integral e humana capaz de emancipá-los para, futuramente, tornarem-se sujeitos autônomos e críticos de suas realidades. Mesmo os alunos egressos que tiveram uma formação integral podem ser obrigados, por exemplo, a vender sua força de trabalho dentro dos moldes capitalistas, devido às suas condições materiais. Porém, compreenderão como eles estão inseridos nessa sociedade e serão capazes de tomar decisões que auxiliem na transformação do meio em que vivem. Já aqueles estudantes que não têm a oportunidade de uma educação integral podem ter sua capacidade crítica e de escolhas prejudicadas, o que colabora para a manutenção de um modo de produção que explora a classe trabalhadora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante compreender que o trabalho assume diversas concepções. Na primeira delas, ele é considerado um processo inerente à formação humana. Outra concepção diz que a partir dele o ser humano produz sua existência e transforma sua realidade. Hodiernamente, o trabalho assume também um valor econômico. Além das concepções supracitadas, é essencial destacarmos a relação entre trabalho e educação, que é um dos pilares importantes para o Ensino Médio Integrado.

Ao entender que há diferentes compreensões de trabalho e que cada uma delas tem sua importância e sua contribuição para a formação humana, torna-se mais fácil alcançar a proposta do Ensino Médio Integrado em sua plenitude. Tal alcance pode possibilitar a superação da divisão do conhecimento. Dessa maneira, os sujeitos terão consciência e meios de construir uma sociedade com mais equidade e menos exploratória.

Percebeu-se que o Ensino Médio Integrado ofertado no IFPR não se assemelha totalmente àquele idealizado e teórico. Isso não é uma surpresa, visto o cenário educacional brasileiro e todo o seu histórico.

Panoramicamente, notou-se que os cursos são muitos heterogêneos entre si e que, mesmo pertencendo a uma mesma instituição, parecem ter bases diferentes em alguns casos. Enquanto alguns deles parecem já serem integrados, é necessário outros serem repensados e reformulados, pois, mesmo caracterizados como cursos de Ensino Médio Integrado, são, na verdade, cursos concomitantes com preparação para o mercado de trabalho e para o vestibular. Por fim, ainda, destaca-se que este estudo se propôs a analisar os Projetos Pedagógicos de Curso, isto é, os documentos institucionais oficiais. Aponta-se a necessidade de se analisar a implantação desses cursos, se são respeitados esses documentos e se a integração das disciplinas ocorre na prática.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6377.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 23 set. 2020.
- BRASIL. 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, DF, 18 abr. 1997b. Seção 1, p. 7760. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 23 set. 2020.
- BRASIL. Portaria MEC nº 646, de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 maio 1997a. Seção 1, p. 10.012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf>. Acesso em: 23 set. 2020.
- BRASIL. Portaria nº 2.736, de 30 de setembro de 2003. Revoga a Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 01 out. 2003. Seção 1, p. 10.
- BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 5154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei Federal nº 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Seção 1, p. 18.
- BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 06/2012, de 04 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 set. 2012. Seção 1, p. 22.
- BRASIL. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Disponível em: <http://cnct.mec.gov.br/>. Acesso em: 10/07/2020.



- CASTANHO, S. **Educação e Trabalho no Brasil Colônia**. In.: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. Navegando pela História da Educação Brasileira. Campinas: HISTEDBR, 2006. Cd-Rom.
- CHISTÉ, P. S. Formação dos adolescentes no ensino médio integrado: contribuições dos estudos de Vigotski. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 2, p. 121-131, ago. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v9i2.14432>. Acesso em 01/07/2020.
- CUNHA, L. A. **O Ensino de Ofícios nos Primórdios da Industrialização**. São Paulo: UNESP, 2005.
- FRIGOTTO, G. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 19, n.1, jan-jun 2001. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Acesso em: 05/07/2020.
- FONSECA, C. S. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 1961.
- GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. Campus Curitiba. **Projeto Pedagógico de Curso de Ensaios Fotográficos**. 2013. Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/10/PROCESSOS-FOTOGRAFICOSINTEGRADO_2014_enviado.doc>. Acesso em: 28 set. 2020.
- INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Sobre o IFPR**. Disponível em: <<https://reitoria.ifpr.edu.br/institucional/o-instituto/sobre-o-ifpr/>>. Acesso em: 16 jul. 2020.
- MANACORDA, M. A. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p.1057-1080, out.-dez. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>. Acesso em: 01/07/2020.
- RAMOS, M. *et al.* **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Concepções e Construções a partir da Implantação na Rede Pública Estadual do Paraná: Concepção do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional**. Curitiba: Seed/PR, 2008.



ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1985.

SANTOS, J. A. A trajetória da educação profissional. *In*: LOPES, E. M. T., FARIA FILHO, L. M., VEIGA, C. G. **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SAVIANI, D. O choque teórico da Politecnia. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n.1, p. 131-152, mar. 2003. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>. Acesso em: 20/06/2020.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v.12, n.32, p. 52-180, jan./abr. 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>. Acesso em: 20/06/2020

CAMILE RIBEIRO TEXCA

É estudante do Ensino Médio Integrado ao curso técnico em Automação Industrial. Entre 2018 e 2019, desenvolveu o projeto que originou este artigo como bolsista do CNPq e do IFPR pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica aos estudantes de Ensino Médio (PIBIC - Jr).

EMILY EDUARDA BARAUSSE

É estudante do Ensino Médio Integrado ao curso técnico em Eletromecânica. Entre 2019 e 2020, participou como voluntária no desenvolvimento do projeto que deu origem a este artigo.

SAMUEL CARLOS WIEDEMANN

É Doutor em Educação na UTP, Mestre em Letras na UNIOESTE e Licenciado em Letras Português/Inglês pela UNIOESTE. Docente EBTT no IFPR — Câmpus Campo Largo. Participa do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Pesquisa Educacionais (TEPE/UTP) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Inclusiva do IFPR (GEPEEIN/IFPR).

submetido
29.07.2020

reapresentado
21.09.2020

aprovado
09.10.2020

Contribuição de autoria. Simone Aparecida Millorin, Joelson Juk (concepção e coleta e análise de dados). Ângela Paloma Zelli Wiedemann, Natan Fraga (revisão do artigo).

Apoio. Instituto Federal do Paraná (IFPR) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Licença de uso. Este artigo está licenciado sob a Licença Creative Commons CC-BY. Com essa licença, você pode compartilhar, adaptar, criar para qualquer fim, desde que atribua a autoria da obra.