

## **Entre tensões e contradições:** *a capilaridade do Ensino Médio Integrado na Educação Profissional e Tecnológica*

**Between tensions and contradictions:**  
*the capillarity of Integrated High School in Professional and Technological Education*

**Entre tensiones y contradicciones:**  
*la capilaridad del bachillerato integrado a la educación profesional y tecnológica*

 **DIEGO DOS SANTOS ALVES\***

Instituto Federal de Alagoas, Santana do Ipanema- AL, Brasil.

 **BEATRIZ MEDEIROS DE MELO\*\***

Instituto Federal de Alagoas, Viçosa- AL, Brasil.

**RESUMO:** Neste artigo discute-se a capilaridade da oferta do Ensino Médio Integrado – EMI no universo da Educação Profissional e Tecnológica – EPT. Metodologicamente, recorre à abordagem qualitativa e parte do estudo do caso do Instituto Federal de Alagoas – Ifal. Nesse trajeto, apresenta as concepções e traça um retrato histórico da efetivação do EMI no contexto de tensões e contradições das políticas públicas educacionais brasileiras. Em seguida, analisa a oferta do EMI no Ifal e na Rede Federal de Educação Científica, Profissional e Tecnológica, a partir dos dados da Plataforma Nilo Peçanha 2020. A análise conclui que tal oferta adquire prioridade no Ifal, em conformidade com a previsão legal da Lei

---

\* Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Alagoas (ProfEPT/Ifal). Docente PEBTT do Instituto Federal de Alagoas, *campus* Santana do Ipanema. E-mail: <diego.alves@ifal.edu.br>.

\*\* Doutora e Pós-Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente Permanente no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/Ifal). Docente Colaboradora no Programa de Mestrado em Sociologia da Ufal. Professora PEBTT do Instituto Federal de Alagoas *campus* Viçosa. Vice-coordenadora do Grupo de Pesquisa do CNPq Terra, Trabalho, Memória e Migração. E-mail: <beatriz.melo@ifal.edu.br>.

nº 11.892/2008, colaborando para a democratização do acesso ao Ensino Médio Integrado.

*Palavras-chave:* Formação integrada. Ensino. Ensino Médio Integrado. Educação Profissional e Tecnológica.

**ABSTRACT:** This article discusses the capillarity of the offer of Integrated High School – EMI (Ensino Médio Integrado) in the universe of Professional and Technological Education – EPT (Educação Profissional e Tecnológica). Methodologically, it uses a qualitative approach and part of the case study of the Instituto Federal de Alagoas – Ifal. Along this path, it presents the conceptions and draws a historical portrait of the implementation of the EMI in the context of tensions and contradictions in Brazilian educational public policies. It then analyzes the EMI offer at Ifal and at the Rede Federal de Educação Científica, Profissional e Tecnológica, based on data from the *Plataforma Nilo Peçanha 2020*. The analysis concludes that this offer acquires priority at Ifal, in accordance with the legal provision of Law nº 11,892/2008, contributing to the democratization of access to the Integrated Secondary Education.

*Keywords:* Integrated training. Teaching. Integrated High School. Professional and Technological Education.

**RESUMEN:** Este artículo analiza la capilaridad de la oferta de Educación Media Profesional (Ensino Médio Integrado – EMI) en el universo del Bachillerato Profesional – (Educação Profissional e Tecnológica – EPT). Metodológicamente, esta investigación utiliza un enfoque cualitativo y parte del estudio de caso del Instituto Federal de Alagoas – Ifal. En este camino, presenta los conceptos y traza un retrato histórico de la implementación del EMI en el contexto de tensiones y contradicciones en las políticas públicas educativas brasileñas. Luego analiza la oferta del EMI en Ifal y en la Red Federal de Educación Científica, Profesional y Tecnológica, con base en datos de la *Plataforma Nilo Peçanha 2020*. El análisis concluye que esta oferta es prioritaria en Ifal, de acuerdo con la Ley N. 11.892/2008, contribuyendo a la democratización del acceso a la Educación Media Profesional.

*Palabras clave:* Formación integrada. Enseñanza. Educación media profesional. Educación profesional y tecnológica.

## Introdução

**N**este artigo investigamos a capilaridade do Ensino Médio Integrado – EMI no universo formativo da Educação Profissional e Tecnológica, sobretudo observando os compromissos subjacentes à nova institucionalidade da Rede Federal de Educação Científica, Profissional e Tecnológica – RFECPT, inaugurada com a Lei nº 11.892/2008. Dessa maneira, observamos o atendimento quanto à oferta mínima de 50% das vagas ofertadas pelos Institutos Federais, na modalidade de Ensino Médio integrado à Educação Profissional. Assim, de um lado, voltamos nosso olhar para toda RFECPT, e, de outro, ao Instituto Federal de Alagoas – Ifal, mais detidamente.

Do ponto de vista metodológico, este estudo ancora-se na abordagem qualitativa. Nessa metodologia, o/a pesquisador/a parte para a investigação do contexto sócio-cultural, o que, segundo Menga Ludke e Marli André (1986), favorece o desenvolvimento dos estudos educacionais. Dentro do universo da pesquisa qualitativa, o estudo de caso emerge como instrumento privilegiado de análise dos contextos histórico-sociais (ANDRÉ, 1984), por colaborar para que o “pesquisador consiga compreender problemáticas relacionadas a indivíduos, grupos sociais, organizações, programas, políticas, quando permite realizar análises amplas e significativas sobre o objeto de pesquisa” (TORMES, MONTEIRO & MOURA, 2018, p. 19).

Adotando tais pressupostos teórico-metodológicos, nesse estudo recorreremos à revisão da literatura, aos documentos oficiais do Ifal e aos dados disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha (2020), ano base 2019, para apresentar o panorama quanto à oferta da modalidade do Ensino Médio integrado à Educação Profissional, no Brasil e em Alagoas.

Nesse trajeto, inicialmente elencamos as concepções formativas que circundam a proposta de Ensino Médio Integrado, a exemplo da politécnica e do trabalho como princípio educativo, e tecemos um breve histórico acerca dos acontecimentos mais recentes, que marcaram o nascimento de uma nova proposta em EPT no Brasil. Analisamos ainda, a oferta do Ensino Médio Integrado em nível local, no Instituto Federal de Alagoas, mediante os dados oriundos da Plataforma Nilo Peçanha (2020), que sinalizam a prioridade no oferecimento dessa modalidade na instituição. Destinamos a última seção às considerações finais.

## Descortinando o projeto de Ensino Médio Integrado no Brasil: concepções e história

A mercantilização da educação e seu afinamento ao ideário pedagógico do capitalismo produziram na história brasileira uma dualidade estrutural, traduzida na cisão entre o fazer *versus* o pensar, reservando à classe trabalhadora apenas a instrumentalização para a vida produtiva e negando-lhe o caráter humanista do ato de educar. Na virada

para o século XXI, na contracorrente da formação tecnicista, mecanicista e fragmentada, a Educação Profissional e Tecnológica brasileira passou a ter a formação integrada dos sujeitos como parte imprescindível de sua função social.

Produto de uma luta histórica dos movimentos progressistas e do trabalho de reflexão teórica e analítica de nomes como Demerval Saviani, Marise Ramos e Gaudêncio Frigotto, desponta no horizonte brasileiro o projeto de Ensino Médio Integrado. Traçado para garantir a ampliação do acesso das camadas excluídas da sociedade à educação intelectual – por séculos destinada às elites nacionais –, o EMI visa consolidar uma proposta contra-hegemônica, que une educação e trabalho na perspectiva da humanização. Mas quais concepções formativas dão lastro ao aludido projeto?

Precipuamente, apresentamos o conceito de escola unitária, cunhado por Antonio Gramsci (1998), como condição *sine qua non* à superação da educação que aliena, que (con)forma os/as estudantes para a força de trabalho. Nesse sentido, sua proposta de escola unitária ou de formação humanista está imbricada com um projeto mais amplo, que se relaciona à defesa de uma sociedade promotora da igualdade social, superando a divisão por classes sociais. Assim, uma escola comum para todos/as passa de um ensino mecânico – que compreende o trabalho como finalidade última –, para um ensino autônomo, crítico e criativo, que relaciona os saberes profissionais aos gerais, ampliando as possibilidades de realização humana para além do trabalho em seu sentido estrito, histórico (GRAMSCI, 1998).

Ante a essa (re)construção, o conceito de trabalho como princípio educativo adquire centralidade. Nesse contexto, a formação no EMI dilata os sentidos do trabalho, vinculando-o a uma concepção emancipatória. Em vez de aprisionado ao seu caráter histórico, elitista e excludente, o trabalho passa a ser concebido em sua perspectiva ontológica, reunindo e considerando as relações que permeiam a vida do/a estudante em todos os contextos, para além de sua vida produtiva (CIAVATTA & RAMOS, 2011).

Na tessitura do Ensino Médio Integrado, a noção de politecnia também adquire lugar central. Retomado no Brasil por Demerval Saviani (1989), o ensino politécnico ancora-se na universalização do acesso à ciência e à cultura, negado na perspectiva formativa dual e anti-emancipatória que subordinou as políticas educacionais brasileiras à lógica das cifras, do lucro e da produtividade. Por meio da politecnia, espera-se que o EMI valorize a relação teoria e prática, aproxime cultura e ciência ao trabalho e dissocie-se dos interesses do capital (SAVIANI, 1989). Considerada sinônimo da politecnia, a educação *omnilateral* reafirma a urgência por uma educação humanista, desligada das demandas exclusivamente mercadológicas (RAMOS, 2001). Importante destacar, contudo, que tais conceitos não subtraem a relevância da formação para o domínio das técnicas exigidas pelo mundo do trabalho, mas visam expandir as potencialidades humanas, resignificando sentidos e significados numa perspectiva anti-capitalista (NOSELLA, 2011).

Do ponto de vista histórico, nas últimas quatro décadas, a proposta de formação integrada no Ensino Médio, inspirada na escola unitária ou de cultura geral, no trabalho

como princípio educativo, na politécnica e na *omnilateralidade*, flutuou aos interesses das instâncias do Poder Executivo, que se revezaram na gestão federal e manifestaram compromissos diversos com o capitalismo financeiro internacional.

Até configurar-se como proposta governamental, porém, o projeto de um ensino integrado enfrentou resistência de setores políticos e ensejou grandes lutas, sobremaneira empenhadas por instâncias progressistas do campo educacional, com vistas a garantir uma formação capaz de ressignificar o modo de vida de milhares de jovens brasileiros/as. Nessa análise, o Decreto nº 2.208/1997, promulgado pelo governo Fernando Henrique Cardoso (PSDB), evidencia o compromisso do Estado brasileiro com a educação instrumental e dual, em compasso com os princípios neoliberais. Em seu conteúdo, apresenta o Ensino Médio e a Educação Profissional em capítulos distintos, rompe com a perspectiva de integração e assume como função precípua a aparelhagem dos estudantes para inserção no mercado, negando-lhes o princípio educativo do trabalho:

Art 4º A educação profissional de nível básico é modalidade de educação não formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular (BRASIL, 1997).

A ascensão da Esquerda ao Planalto, com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva (PT), em 2002, dá contornos outros à defesa de um projeto de Ensino Médio integrado à Educação Profissional, na perspectiva de transição do ideário pedagógico da formação para o trabalho simples para o trabalho complexo. Desse modo, o Governo Lula assume uma posição crítica frente à formação fragmentada destinada às classes trabalhadoras e adota medidas para a transposição do imobilismo que marcou as políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica, mormente nas duas gestões de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002). Entre as iniciativas, destacamos a aprovação do Decreto 5.154/2004, que anuncia a possibilidade de oferta do Ensino Médio Integrado, indo ao encontro dos debates progressistas, que defendiam a reparação da invisibilização das classes populares brasileiras no que tange à educação intelectual. Se por um lado concordamos com as concepções de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2018), que indicam, no Decreto nº 5.154/2004, deficiências na produção de transformações efetivas, por outro consideramos esse instrumento legal um marco nas políticas públicas em EPT, representando, ainda, a gênese de sentidos educacionais emancipatórios nesta modalidade de ensino.

A expressão máxima na guinada histórica da EPT, no Brasil, dá-se com a criação dos Institutos Federais, por meio da Lei nº 11.892/2008. O novo formato da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFECPT redimensiona a relevância do trabalho para a formação educacional, objetivando abandonar a alienação e garantir uma compreensão abrangente dos sentidos e significados do mundo do trabalho.

À luz da nova institucionalidade, a rede federal passa a sustentar um projeto educativo assentado na formação para a vida, valorizando as múltiplas dimensões constitutivas do ser. Em outras palavras, advoga-se uma formação para além da exclusiva inserção no mercado de trabalho, dissociada das demandas do grande capital. Nessa acepção, como ressalta Ramos (2001, p. 4), a educação passa a ser enxergada como “caminho para a produção da vida”. Expressando esse projeto educativo humanista, que une formação manual e formação intelectual, o Ensino Médio Integrado passa a ter sua oferta como prioritária, buscando seguir os passos da escola unitária de Gramsci (1998).

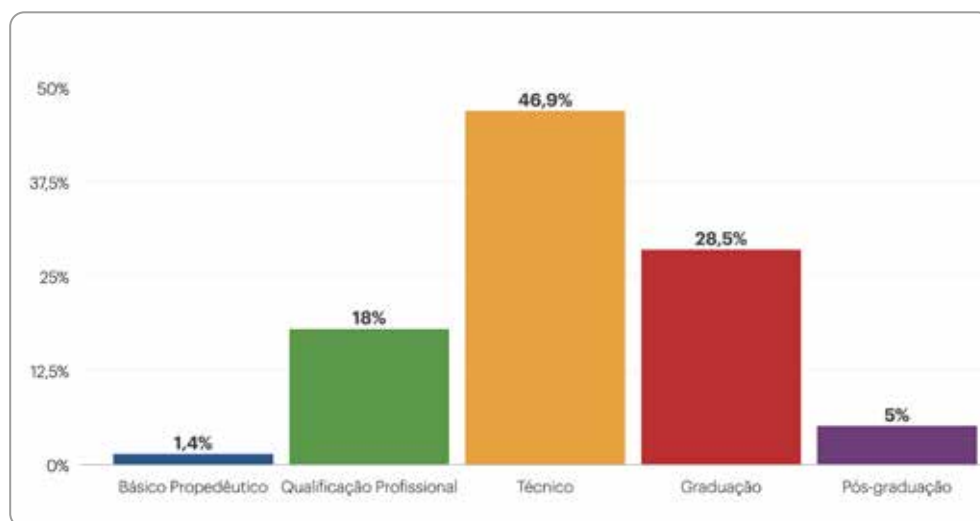
A concepção dos Institutos Federais, cercada de ineditismo, edificou-se à luz da ânsia pela desvinculação dos princípios exclusivamente neoliberais, para colocar-se a serviço da transformação, assumindo-se, ao menos na letra da lei, como política pública estratégica na construção de um *corpus* social com justiça, cidadania e democracia. Tal construção torna-se, como recorda Acácia Kuenzer (2017), ainda mais desafiadora frente aos arranjos do regime de acumulação flexível, que coloca a proposta de integração sob constates ataques.

Nessa perspectiva, ao reconhecer as realidades discrepantes das regiões brasileiras, lança luz sobre ações para diminuir esses desníveis, assumindo a interiorização como um de seus pilares. Nessa direção, o Programa de Expansão da Educação Superior e Profissional e Tecnológica, lançado em 2011, estabelece como um de seus objetivos “expandir, ampliar, interiorizar e consolidar a rede de Institutos e Universidades Federais, democratizando e ampliando o acesso de vagas na Educação Profissional, Tecnológica e Superior” (BRASIL, 2011).

A missão de interiorizar o acesso à proposta de um ensino integrado, expressa, sobretudo, na modalidade do Ensino Médio Integrado, alterou drasticamente o alcance dos Institutos Federais em todo Brasil. De acordo com Sílvia Schiedeck e Maria Cristina Caminha de Castilhos Franca (2019), entre 1909 e 2002, a rede federal era constituída por 140 escolas técnicas federais, estendidas pelas cinco regiões brasileiras. Com base em dados levantados na Plataforma Nilo Peçanha (2020), a nova institucionalidade da rede federal conta atualmente com 653 *campi*, o que representa um aumento de mais de 400% em relação à composição anterior. A partir das informações do ano base 2019, disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha (2020), podemos observar também a capilaridade dos cursos e matrículas na modalidade do EMI, indicada na Lei nº 11.892/2008 como prioritária.

Ancorados na nova institucionalidade, os Institutos Federais passam a ofertar cursos em várias modalidades, que vão desde a Educação Básica até a Pós-Graduação, com os Mestrados e Doutorados Profissionais. Conforme observamos no Gráfico 1, a centralidade da oferta recai sobre os cursos técnicos (46,9%), seguidos pelos cursos de graduação (28,5%), Pós-graduação (5%) e Básico Propedêutico (1,4%). Com base nesses dados e considerando que o Ensino Médio Integrado está inserido nos cursos técnicos, podemos interpretar erroneamente que há maior oferta de cursos na modalidade integrada, conforme previsão legal. Há de se pontuar, porém, que a categoria está constituída, ainda, pelas modalidades concomitante e subsequente.

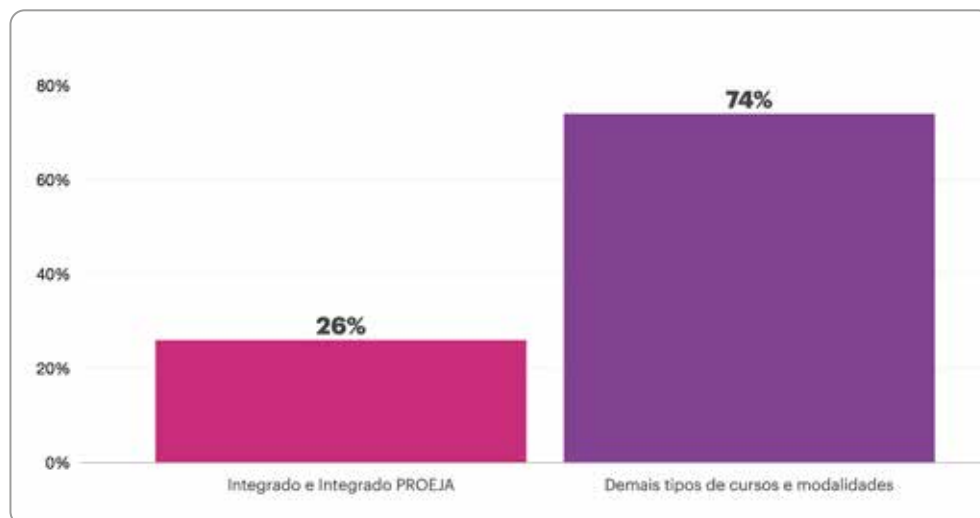
**Gráfico 1 - Oferta por tipo de curso na Rede Federal de Educação Científica, Profissional e Tecnológica**



**Fonte:** Plataforma Nilo Peçanha (2020). Elaborado pelo autor.

Assim, ao refinar a pesquisa sobre os cursos técnicos, selecionando as modalidades Integrado e PROEJA Integrado, percebemos entraves relevantes na oferta do EMI, que, ao rigor da lei, deveria ter a primazia sobre as demais. Nesse sentido, percebemos que dos 10.888 cursos ofertados em toda a rede, apenas 2.438 estão inseridos na modalidade integrada, o que representa apenas 23% do total. Considerando o número de vagas ofertadas, em consonância com o Gráfico 2, notamos que das 1.023.303 milhão de matrículas ativas na RFEPCT, apenas 261.865 mil estão na modalidade integrada, seja nos cursos regulares ou PROEJA, o que representa apenas 26% do total de vagas ofertadas. Desse modo, os dados apontam um descompasso entre a realidade de oferta do EMI na rede e a previsão legal, que estabelece a oferta de pelo menos 50% das vagas no IF's “na educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados” (BRASIL, 2008).

**Gráfico 2 - Oferta de vagas no Ensino Médio Integrado em relação aos demais tipos de cursos e modalidades na Rede Federal de Educação Científica, Profissional e Tecnológica**



Fonte: Com base em dados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha, 2020. Elaborado pelos autores.

Apesar dos dados apontarem para a necessidade de melhorias na expansão da oferta do Ensino Médio Integrado, em atenção às prerrogativas legais, notamos que o público alcançado pela rede revela a ampliação do acesso das classes populares à educação intelectual, historicamente restrita a elite brasileira. Um importante indicador desse progresso reside no fato de que 74% dos/as estudantes possuem renda familiar inferior a 2,5 salários mínimos, conforme atestam os dados da análise socioeconômica, dispostos na Plataforma Nilo Peçanha (2020). Desse modo, se de um lado nos filiamos ao pensamento de Dante Henrique Moura (2013) quando este indica numerosos limites na universalização do acesso à formação integrada, de outro, podemos indicar o êxito das políticas públicas voltadas à EPT, especialmente com a gênese dos Institutos Federais. O permanente esforço pela democratização do acesso ao Ensino Médio Integrado, no entanto, deve fazer parte do repertório de lutas dos/as educadores/as brasileiros/as, no afã de realizarmos a travessia para uma sociedade mais justa, na qual a educação é vista para além do capital, numa expressão cunhada por Mézaros (2005).



## Capilaridade do ensino médio integrado: um estudo do caso do instituto federal de alagoas

Em Alagoas, os efeitos da criação dos Institutos Federais também foram sentidos. Até 2008, o estado contava com o Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas – Cefet/AL, ao qual se vinculavam as unidades descentralizadas em Maceió, Marechal Deodoro e Palmeira dos Índios, e com a Escola Agrotécnica Federal de Satuba – EAFS). Com a Lei nº 11.892/2008, as instituições, até então independentes administrativamente, fundiram-se no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas, o Ifal, vinculado ao Ministério da Educação. No lastro da interiorização dos IF's, o Ifal passou por dois momentos de ampliação das suas unidades. Em 2010, uniram-se aos 4 *campi* pre-existentes, mais 7 unidades: Arapiraca, Maragogi, Murici, Penedo, Piranhas, Santana do Ipanema e São Miguel dos Campos. Encerrada a primeira fase de sua expansão, a instituição passou a atender às macrorregiões do estado, do sertão ao litoral. Entre 2014 e 2016, o Ifal amplifica sua interiorização, com a instalação de mais 5 *campi*, nos municípios de Batalha, Coruripe, Rio Largo, Viçosa e o campus avançado do Benedito Bentes, vinculado à unidade em Maceió.

Figura 1 - Capilaridade do Ifal em Alagoas



Fonte: Com base em dados extraídos de IFAL, 2020. Elaborado pelos autores.

Mais de uma década após sua implantação, o Ifal estendeu substancialmente sua oferta, contando hoje com 16 unidades, 184 cursos e 20.820 mil matrículas (Plataforma Nilo Peçanha, 2020). Para além do seu alcance territorial, já relevante, a instituição compreende

sua proposta educacional em atenção às bases conceituais em EPT, que se vinculam à educação enquanto processo emancipatório, autônomo e democrático, ao menos sob seus marcos documentais. Em seu Projeto Político Pedagógico Institucional (2013) registra os principais vocábulos que orientam as práticas educativas em consonância com a humanização, presente em Karl Marx (1983). Assim, a instituição assenta sua missão em termos como *trabalho como princípio educativo*, *politecnia* e *omnilateralidade*, que dão sustentação para pensar uma formação integrada que permita

ao trabalhador o enfrentamento das diferentes alternativas de tecnologias e diferenciadas possibilidades de trabalho, em um contexto de rotatividade de empregos e ameaça de desemprego, bem como alarga os horizontes dos indivíduos sobre o mundo do trabalho, e prepara-os para a totalidade da vida social (IFAL, 2013, p. 28).

Acompanhando o movimento de toda RFECPT, apresentado em seção anterior, o Ifal concentra a maior parte dos seus cursos (69,33%) no ensino técnico, com mais de 14 mil matrículas ativas, conforme apresenta a Tabela 1.

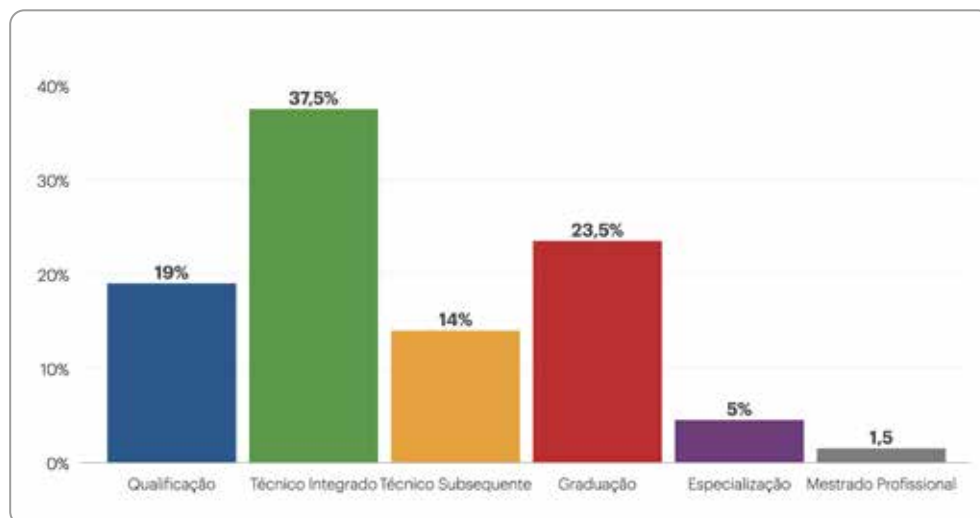
**Tabela 1 - Quantidade de Cursos, Matrículas e Vagas do Instituto Federal de Alagoas ofertadas em 2019**

Tipo Curso	Cursos	Matrículas	Vagas ofertadas em 2019
Qualificação Profissional (FIC)	35	1.276	1.279
Técnico	95	14.434	4.409
Bacharelado	10	1.417	471
Licenciatura	20	1.731	313
Tecnologia	13	1.447	380
Especialização	9	407	160
Mestrado Profissional	2	108	45
Total	184	20.820	7.057

**Fonte:** Com base em dados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha, 2020. Elaborada pelos autores.

Se considerarmos o percentual da oferta de cursos na modalidade integrada, a exemplo do quadro geral da rede, o Ifal apresenta uma inadequada distorção na comparação com os percentuais das demais modalidades. Assim, a distorção assistida em nível nacional, reproduz-se também no contexto do Ifal, com a oferta dos cursos de Ensino Médio Integrado representando pouco mais de 1/3 do total, conforme indica o Gráfico 3.

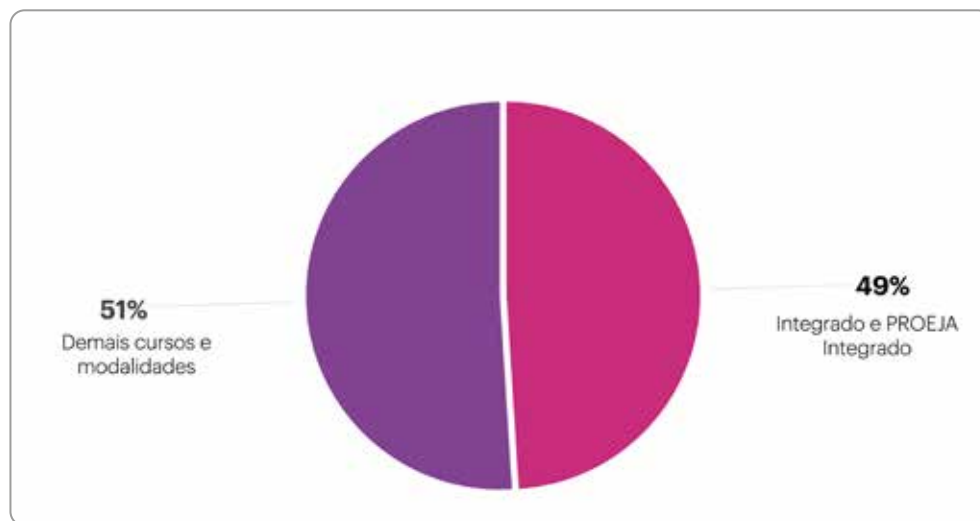
**Gráfico 3 - Oferta de cursos de Ensino Médio Integrado em relação aos demais tipos de cursos e modalidades no Ifal**



**Fonte:** Com base em dados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha, 2020. Elaborado pelos autores.

A despeito desses dados, percebemos que a oferta do EMI no âmbito do Ifal apresenta maior percentual, alcançando 37,5% do total, o que torna a capilaridade da modalidade bastante razoável, sobretudo se comparada ao índice nacional (23%). Nesse sentido, a atuação da instituição pode ser compreendida dentro de um alinhamento e de um compromisso com a expansão do alcance da formação integrada, *omnilateral* e politécnica, busca incessante da nova institucionalidade da EPT, à luz de suas legislações. O cenário torna-se ainda mais positivo se compararmos o número de matrículas ativas na modalidade integrada ao total geral de matrículas, conforme apresentado no Gráfico 4, critério considerado na Lei nº 11.892/2008, que exige no mínimo 50% das vagas ofertadas pelos IF's para a modalidade do ensino médio integrado à educação profissional.

**Gráfico 4 - Matrículas ativas na modalidade Ensino Médio Integrado em comparação ao total de matrículas no Ifal**



**Fonte:** Com base em dados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha, 2020. Elaborado pelos autores.

Tomando como parâmetro a quantidade de matrículas ativas na modalidade integrada, que alcança o patamar de 49%, representando 10.226 estudantes, identificamos que a estrutura de oferta do Ifal avança e amplia o acesso da juventude e dos/as trabalhadores/as brasileiros/as, excluídos/as do processo de educação formal, ao Ensino Médio Integrado. Percentualmente, a instituição praticamente atende aos indicadores mínimos previstos na Lei nº 11.892/2008. Sob essa perspectiva, recorreremos ao trabalho de Moura (2013) para valorizar esse retrato, que contribui para a produção de re-existências nas vidas de milhares de brasileiros/as, que têm sua inclusão negada não apenas no trabalho, mas também a partir dele.

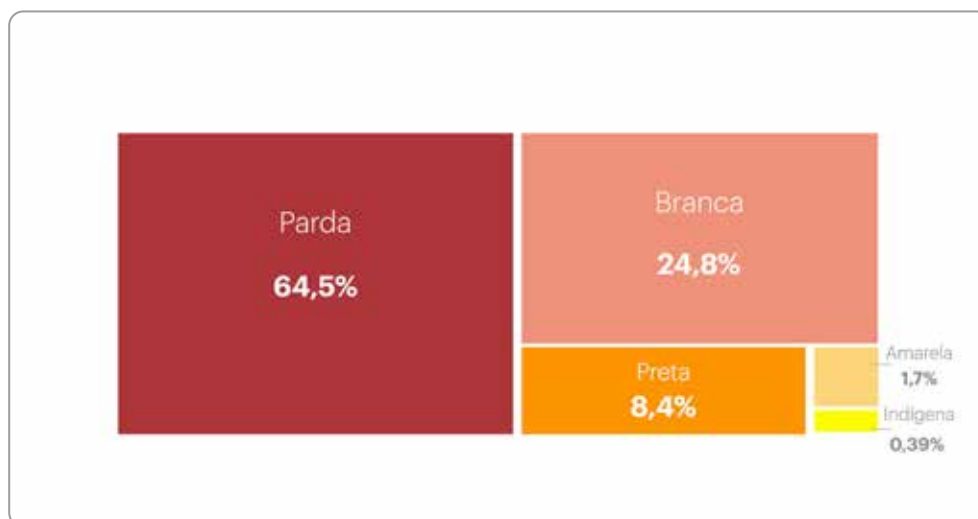
Dessa maneira, o Ifal dá corpo a uma função social humanista, à medida que traz à escola atores que têm suas trajetórias marcadas pela exclusão histórica, pela alienação e negação de direitos mais básicos para uma construção cidadã, a exemplo do acesso à educação politécnica.

Outros indicadores demonstram o acerto na expansão e interiorização dos Institutos Federais, tomando por base o caso do Ifal, ainda que observemos limites. Destacamos entre eles, a contribuição dada para a formação de professores/as mediante a oferta de licenciaturas e o processo de verticalização do ensino, culminando com os Mestrados Profissionais, que integram a cartela de cursos oferecidos pela instituição em Alagoas.

Além disso, os dados da Plataforma Nilo Peçanha (2020) anunciam a democratização do acesso ao Ifal para as populações indígena, afro-brasileira e africana, historicamente marginalizadas e excluídas da sociedade brasileira, especialmente no processo de

educação formal. Nesse sentido, desponta como bastante relevante o fato de a maioria do corpo discente do Ifal estar inserida na população Parda (64,5%), Preta (8,4%) e Indígena (0,39%), conforme apresenta o Gráfico 5. Contudo, é importante perceber que tal cenário é produto da luta dos movimentos sociais, negros e indígenas, que após décadas de reivindicação conseguiram impelir os entes políticos à aprovação da Lei nº 12.711/2012, obrigando as universidades federais e as instituições federais de ensino técnico de nível médio a reservarem 50% de suas vagas para candidatos/as egressos/as do ensino fundamental e médio, considerando recortes econômicos e étnico-raciais.

**Gráfico 5 - Classificação étnico/racial declarada por estudantes ingressantes no Ifal**



**Fonte:** Com base em dados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha, 2020. Elaborado pelos autores.

Apesar dos inúmeros desafios do cenário atual, a exemplo dos sucessivos cortes orçamentários, da adoção do Ensino Remoto Emergencial em razão da COVID-19 e do controverso processo de reestruturação curricular – que diminuiu a duração mínima dos cursos na modalidade de EMI, de 4 para 3 anos – podemos compreender, com otimismo, o horizonte para a consolidação e expansão da oferta do Ensino Médio Integrado no âmbito do Ifal, fortalecendo a defesa de uma formação integrada, *omnilateral* e politécnica.

### Considerações finais

Diante da análise apresentada, consideramos a oferta do Ensino Médio Integrado, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, como condição indispensável à travessia

para outra lógica societária, contribuindo para a efetivação de um projeto ético-político, numa perspectiva emancipatória, contra-hegemônica e humanista.

Para garantir a materialização desse programa de educação humanista, que se assenta numa base de ensino unitário, a observância à previsão da Lei nº 11.892/2008 torna-se imperativa, consoante seu compromisso de tornar prioritária a oferta do Ensino Médio integrado à Educação Profissional, no contexto da Rede Federal de Educação Científica, Profissional e Tecnológica. Nesse sentido, observando o contexto nacional, percebemos um largo distanciamento entre o que propõe a lei e a realidade da RFECPT, na qual a oferta do EMI representa menos de 1/3 do total geral de vagas, ferindo o percentual mínimo exigido de 50%.

Na contramão da realidade nacional, o Instituto Federal de Alagoas vem conseguindo dar corpo à oferta do Ensino Médio Integrado, sob os auspícios da formação humana *omnilateral*, aproximando-se dos percentuais mínimos exigidos em lei. Desse modo, tendo em vista os indicadores da Plataforma Nilo Peçanha (2020), como classificação racial e renda, a oferta do EMI no Ifal sinaliza a ampliação da democratização do acesso à formação integrada, sobretudo considerando a projeção de que tal modalidade destine-se aos filhos e filhas das classes trabalhadoras, historicamente excluídos/as do acesso à formação intelectual.

À guisa de conclusão, o caso do Ifal pode servir, em grande medida, como um exemplo bem sucedido da oferta do Ensino Médio, resultado de uma gama de fatores, dos quais destacam-se: a interiorização – apesar das críticas à qualidade da expansão da rede –, as políticas afirmativas destinadas a grupos socialmente fragilizados e a política de assistência estudantil. Ainda que identifiquemos acertos importantes no caso do Ifal, cumpre-nos lembrar que a consolidação da oferta do EMI passa pela manutenção e ampliação das estratégias adotadas pela nova institucionalidade da rede, gestada em 2008.

Por último, vale destacar que a efetivação do Ensino Médio Integrado não se materializou a partir ‘das boas intenções do poder público’, mas é fruto de lutas e embates tensos em defesa de uma educação integrada, *omnilateral*, politécnica e unitária, como contracorrente à exclusão e fragmentação histórica de um ensino pensado para o mercado. Em tempos nos quais a lógica do regime de acumulação flexível impele a escola à oferta de um ensino que tem como primazia a empregabilidade, pulverizando o pensamento crítico-reflexivo, fragmentando o conhecimento e restringindo o Ensino Médio à mera instrumentalização para o trabalho simples, a defesa por um projeto ético-político que una formação humana, científica e tecnológica ganha contornos outros. Destarte, cremos que os/as educadores/as brasileiros/as precisam olhar pelo retrovisor, (re)conhecerem as resistências de ordem político-jurídica enfrentadas para a concretização do EMI e manterem-se ativos/as na luta pela manutenção das conquistas até alcançadas, aqui revisitadas, visando ampliá-las. A Educação Profissional e Tecnológica pública, gratuita, integrada e de qualidade virá a contrapelo da lógica excludente do capital.

*Recebido em: 09/12/2020 e Aprovado em: 05/07/2021.*

## Referências

- ANDRÉ, Marli. Estudo de caso: seu potencial na educação. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 49, p. 51-54, 1984.
- 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 de 18 de abril de 1997.
- BRASIL. *Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 jul. 2004.
- 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. Brasília: Presidência da República, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Expansão da Educação Superior e Profissional e Tecnológica*. Brasília, DF, 2011. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO\\_EXPANSAO\\_EDUCACAO\\_SUPERIOR14.pdf](http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO_EXPANSAO_EDUCACAO_SUPERIOR14.pdf). Acesso em: 21 jul. 2020.
- BRASIL. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2012.
- CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Circulo do livro, 1998.
- IFAL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas. *Projeto Político Pedagógico Institucional*. 2013. Disponível em: [http://www.reditec.ifal.edu.br/portal/ifal/reitoria/conselho-superior-1/resolucoes/2013/PPP%20APROVADO%20DIAGRAMADO\\_21\\_02.pdf/view](http://www.reditec.ifal.edu.br/portal/ifal/reitoria/conselho-superior-1/resolucoes/2013/PPP%20APROVADO%20DIAGRAMADO_21_02.pdf/view). Acesso em: 19 fev. 2020.
- KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do Regime de Acumulação flexível. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, junho de 2017.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- MÉSZAROS, Iván. *A Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subscrição aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, setembro de 2013.
- NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 117, pág. 1051-1066, dezembro de 2011.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA. Disponível em: <https://www.plataformanilopecanha.org/> Acesso em: 01 de dezembro de 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Demerval. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 1989.

SCHIEDECK, Sílvia; FRANCA, Maria Cristina Caminha de Castilhos. A concepção dos Institutos Federais e seus atores sociais: a história narrada por trás da história. *Amazônica - Revista de Antropologia*, [S.l.], v. 11, n. 1, p. 17-35, jul. 2019. ISSN 2176-0675.

TORMES, Jiane Ribeiro; MONTEIRO, Luana; MOURA, Luiza Cristina Simplicio Gomes de Azevedo. Estudo de Caso: uma metodologia para pesquisas educacionais. *Revista Ensaios Pedagógicos*, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 18-25, 2018.