



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

MEC – SETEC

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO

Resolução 125/2022 - RTR-CONSUP/RTR/IFMT, de 14 de dezembro de 2022

O PRESIDENTE DO CONSELHO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO, no uso de suas atribuições legais conferidas pelo Decreto Presidencial de 31.03.2021, publicado no D.O.U. de 05.04.2021, e considerando os ofícios nº 15/2022 - RTR-CONSEPE/RTR/IFMT, de 06 de dezembro de 2022 e nº 16, de 12 de dezembro de 2022 e a decisão da 56ª Reunião Extraordinária deste Conselho, realizada no dia 14 de dezembro de 2022;

RESOLVE:

Art. 1º – APROVAR o projeto de inovação: Cooperação técnica e tecnológica - EFICÁCIA X IFMT. (Processo nº 23188.001788.2022-40), conforme recomendado pela Resolução Consepe nº 50, de 01 de dezembro de 2022.

Art. 2º - APROVAR o Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Educação e Gestão Ambiental do Campus Cáceres - Prof. Olegário Baldo (Processo nº 23191.001113.2022-41), conforme recomendado pela Resolução Consepe nº 51, de 01 de dezembro de 2022.

Art. 3º - APROVAR a Reformulação do Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio do Campus Cuiabá - Bela Vista (Processo nº 23190.000431.2022-03), conforme recomendado pela Resolução Consepe nº 52, de 01 de dezembro de 2022.

Art. 4º - APROVAR a Reformulação de PPC do Curso de Bacharelado em Biotecnologia do IFMT - Campus Avançado Lucas do Rio Verde (Processo nº 23751.000652.2022-71), conforme recomendado pela Resolução Consepe nº 54, de 01 de dezembro de 2022.

Art. 5º - APROVAR o Projeto de Inovação: Inovação e Tecnologia no Atendimento a PcD - DSAEstudentil (Processo: 23194.004552.2022-86), conforme recomendado pela Resolução Consepe nº 55, de 01 de dezembro de 2022.

Art. 6º - APROVAR a Reformulação do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Manutenção em Aeronaves - Célula do Campus Primavera do Leste (Processo 23748.001866.2022-13), conforme recomendado pela Resolução Consepe nº 56, de 09 de dezembro de 2022.

Art. 7º - APROVAR o projeto de ensino: IFMT Profuncionário com apoio da Fundação Uniselva (Processo 23188.004554.2022-54), conforme recomendado pela Resolução Consepe nº 57, de 09 de dezembro de 2022.

Art. 8º - APROVAR o Texto-base Indutor das Diretrizes da Educação Profissional Técnica Integrada de Nível Médio do IFMT (Processo 23188.001375.2021-84), conforme recomendado pela Resolução Consepe nº 58, de 09 de dezembro de 2022.

Art. 9º – Esta Resolução entra em vigor a partir de sua assinatura.

Julio César dos Santos

Presidente do Conselho Superior

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Documento assinado eletronicamente por:

- **Julio Cesar dos Santos, REITOR - CD0001 - RTR**, em 14/12/2022 14:48:03.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 14/12/2022. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifmt.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 451739

Código de Autenticação: 19fcbaeeb5





SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

MEC – SETEC

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO

RESOLUÇÃO CONSEPE Nº 058, DE 09 DE DEZEMBRO DE 2022

A PRESIDENTE DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO, no uso de suas atribuições legais, conferidas pela Portaria IFMT nº 2.233, de 29/08/2022, considerando o Processo nº 23188.001375.2021-84; e decisão na 4ª Reunião Extraordinária do CONSEPE, realizada em 09/12/2022;

RESOLVE:

Art. 1º – Recomendar a aprovação do Texto-base Indutor das Diretrizes da Educação Profissional Técnica Integrada de Nível Médio do IFMT.

Art. 2º – Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Cuiabá-MT, 09 de dezembro de 2022.

Luciana Maria Klamt

Presidente do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFMT
Portaria IFMT nº 2.233/2022

Documento assinado eletronicamente por:

- Luciana Maria Klamt, PRO-REITOR - CD0002 - RTR-PROEN, em 12/12/2022 11:47:15.
- Inez Aparecida Deliberaes, DIRETOR - CD0003 - CAS-DDE, em 12/12/2022 12:19:27.
- Epaminondas de Matos Magalhaes, PRO-REITOR - CD0002 - RTR-PROES, em 12/12/2022 12:32:52.
- Alceu Aparecido Cardoso, DIRETOR GERAL - CD0002 - CBA-DG, em 12/12/2022 12:33:05.
- Livio dos Santos Vogel, DIRETOR GERAL - CD0002 - SVC-DG, em 12/12/2022 12:36:25.
- Erica Baleroni Pacheco, CHEFE DE DEPARTAMENTO - CD - TGA-ENS, em 12/12/2022 12:41:08.
- Rui Ogawa, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 12/12/2022 12:43:43.
- Marcos Almeida de Faria, TECNOLOGO-FORMACAO, em 12/12/2022 13:06:47.
- Marcus Vinicius Taques Arruda, Pró-Reitor de Extensão - CD0002 - RTR-PROEX, em 12/12/2022 13:51:54.
- Leandro Viana de Almeida, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 12/12/2022 14:08:02.
- Fausto Miguel da Luz Netto, COORDENADOR - FG0002 - CAS-CPI, em 12/12/2022 14:45:34.
- Joao Gabriel Rocha Silva, COORDENADOR - FG0002 - PLC-CPI, em 12/12/2022 18:00:59.
- Antonio Nobre da Silva, COORDENADOR - FG0002 - CAS-COEX, em 12/12/2022 21:37:27.
- Welismar Almeida da Silva, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 13/12/2022 09:21:24.
- Claudir Von Dentz, DIRETOR GERAL - CD2 - SRS-DG, em 13/12/2022 09:34:14.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 12/12/2022. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifmt.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 450007

Código de Autenticação: 598649316f





Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

**TEXTO-BASE INDUTOR DAS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA DE NÍVEL MÉDIO DO
IFMT**



**SERVIDORES E SERVIDORAS DO IFMT QUE PARTICIPARAM DOS
TRABALHOS QUE DERAM ORIGEM AO DO TEXTO-BASE INDUTOR DAS
DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA DE
NÍVEL MÉDIO DO IFMT**

NOME	REPRESENTAÇÃO
Lucas Santos Café	Diretor EPT de Nível Médio
Silvia Maria dos Santos Stering	Representante da Proen
Nair mendes de Oliveira	Representante da Proen
Daniela Fernandes da Silva	Representante da Proen
Ana Claudia Cauduro Bianchi	Representante da Proen
Caroline Martins Ojeda	Representante TAE (T. em Assuntos Educacionais)
Michael Alves de Almeida	Representante da PROEX
Victor Rafael Araujo de Noronha	Representante da PROEX
Erineudo de Lima Canuto	Representante da PROPES
Angela Santana de Oliveira	Representante da PROPES
Epaminondas de Matos Magalhaes	Representante da PROPES
Maristela Abadia Guimarães	Representante do NUMDI
Evandro Santos Duarte	Representante Docente
João Gabriel Rocha Silva	Representante Docente
Eberton Limeira de Freitas	Representante TAE (T. em Assuntos Educacionais)
Alex Sandro Siqueira da Silva	Representante Docente
Nadja Gomes Machado	Representante Docente
Vanessa Costa Goncalves Silva	Representante TAE (Pedagoga)
Evandro Silva Alves	Representante Docente
João Vicente Neto	Representante Docente
Tatiana Leal da Costa	Representante TAE (T. em Assuntos Educacionais)
Solange Arnoldt Bertotti	Representante TAE (T. em Assuntos Educacionais)
Luis Claudio dos Santos Bonfim	Representante Docente
Elienai Resende Nunes Rodrigues	Representante Docente
Samuel Tavares dos Santos	Representante Docente
Aldemira Ferreira da Silva	Representante TAE (Pedagoga)
Gislane Aparecida Moreira Maia	Representante Docente
Valteson Cleiton Pereira	Representante Docente
Eduardo Cesar Campos Coelho	Representante Docente



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

3

Barbara Ferreira Fadul	Representante Docente
Fabiane de Mesquita Batista	Representante Docente
Júlio Corrêa de Resende Dias Duarte	Representante Docente
Edna Cristina Vitor França	Representante TAE (T. em Assuntos Educacionais)
Alini Nunes de Oliveira	Representante Docente
Leonir Cleomar Janke	Representante Docente
Rodrigo Carlo Toloi	Representante Docente
Christiane Camilo Pires	Representante TAE (Pedagoga)
Rafael Adelino Fortes	Representante Docente
Sandro Marcelo de Caires	Representante Docente
Patricia Borges Ferreira	Representante TAE (T. em Assuntos Educacionais)
Katiane Vargens de Oliveira	Representante TAE (Pedagoga)
Lisdafne Junia de Araujo Nascimento	Representante Docente
Matheus de Mesquita e Pontes	Representante Docente
Antonio Nobre da Silva	Representante Docente
Katia Ferreira Santos	Representante TAE (T. em Assuntos Educacionais)
Fernanda Santana de Souza	Representante TAE (A. Social)
Fabio Mariani	Representante Docente
Sandra Maria de Lima	Representante Docente
Sonia Maria de Almeida	Representante TAE (Pedagoga)
Ronaldo Eustáquio Feitoza Senra	Representante Docente
Luciano Endler	Representante Docente
Soraia Olivastro Teixeira	Representante Docente
Rosangela Maria Pinheiro dos Santos Fernandes	Representante TAE (T. em Assuntos Educacionais)
Jepherson Correia Sales	Representante Docente
Fernando Augusto Silva	Representante Docente
Ronaldo Alves Ribeiro dos Santos	Representante TAE (T. em Assuntos Educacionais)
Senilde Solange Catelan	Representante Docente
Paulo Sergio Sousa Costa	Representante Docente
Jaqueline da Silva Marques	Representante Docente
Rose Márcia da Silva	Representante TAE (T. em Assuntos Educacionais)
Claudia Lucia Ferigato Bueno	Representante Docente
Thiago de Souza Celestrino	Representante Docente
Bruno de Melo Delatin	Representante TAE (T. em Assuntos Educacionais)



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

4

Hilda Regina Pereira Menezes Olea	Representante Docente
Thereza Cristina Utsunomiya Alves	Representante Docente
Rosani Nonenmacher	Representante TAE (Pedagoga)
Daniel Dias Valadao Junior	Representante Docente
Tania Maria Alves de Abreu Gimenes	Representante TAE (T. em Assuntos Educacionais)
Eder Joacir de Lima	Representante Docente
Arthur Moraes e Videira	Representante Docente
Laura Nivea Rosa da Silva Holpert	Representante TAE (T. em Assuntos Educacionais)
Willians Ribeiro Mendes	Representante Docente
Tiago Rossato Muraro	Representante Docente
Rosane Alves de Abreu	Representante Docente
Leandro Viana de Almeida	Representante Docente
Roberta Cristiane Ribeiro	Representante Docente
Teviani Rizzi Kolzer	Representante TAE (T. em Assuntos Educacionais)
Josemar Pedro Lorenzetti	Representante Docente
Liandra Cristine Bello Grosz	Representante Docente
Breno Droze Neto	Representante Docente
Julio Cesar Zanchet Piaia	Representante Docente
Jairo Gomes da Silva	Representante Docente
José Ivo Fernandes de Oliveira	Representante Docente
Wanderson Tadeu Araujo dos Santos	Representante TAE (T. em Assuntos Educacionais)
Joelias Silva Pinto Junior	Representante Docente
Daniele Cristina da Silva	Representante Docente
Maria José de Castro	Representante Docente
Paula Dias Guimarães	Representante TAE (T. em Assuntos Educacionais)
Ana Paula Garcia	Representante Docente
Leandro Dias Curvo	Representante Docente
Roberta Lillyan Rodrigues Reis	Representante TAE (T. em Assuntos Educacionais)
Mauricio Berndt Razeira	Representante Docente
Lívio Santos Vogel	Representante Docente
Kíssila Daniel Miranda Gomes	Representante TAE (T. em Assuntos Educacionais)
Saulo Teixeira de Moura	Representante Docente
Silvia Diamantino Ferreira de Lima	Representante TAE (Pedagoga)



APRESENTAÇÃO

O Texto-Base Indutor das Diretrizes da Educação Profissional Técnica Integrada do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso é um manifesto epistemológico em defesa da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e da educação profissional técnica de nível médio na forma integrada.

O documento que segue é oriundo de uma estupenda congregação de esforços coletivos. Graças à uma metodologia democrática, ele é a materialização de pensamentos, de construções epistemológicas e de debates empenhados na Comissão para Elaboração das Diretrizes da Educação Profissional Técnica Integrada de Nível Médio do IFMT. Assim, esse texto é o resultado dos trabalhos de 96 servidoras e servidores que se colocaram à disposição para pensar a prioridade do IFMT: os cursos técnicos integrados.

Com sua aprovação no CONSEPE e no CONSUP do IFMT, esse texto passa a ser considerado o documento orientador da educação profissional técnica de nível médio no âmbito institucional e subsidiará as discussões em torno das Diretrizes da Educação Profissional Técnica Integrada de Nível Médio do IFMT que regulamentarão a oferta dos cursos técnicos integrados ao ensino médio nos Campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso.

O intuito deste documento é, então, orientar a comunidade do IFMT para o debate institucional em torno das Diretrizes da Educação Profissional Técnica Integrada de Nível Médio do IFMT, para que seja possível ao Instituto desempenhar o seu papel de ofertar educação profissional técnica na forma integrada a partir da articulação máxima entre os conhecimentos técnicos e os conhecimentos da formação básica, em síntese, o ensino integrado.

Lucas Santos Café

Diretor da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFMT



Sumário

Introdução	8
1 - Aspectos e trajetória da educação profissional no Brasil	11
2 - A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	20
3 - Da identidade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	24
4 - Os Institutos Federais como Política Pública Educacional	24
5 - Aspectos político-pedagógicos e epistemológicos da integração entre ensino médio e educação profissional	25
6 - Fundamentos almejados pelas Diretrizes da Educação Profissional Técnica Integrada de Nível Médio no IFMT	27
7 - A nova institucionalização	33
8 - Fundamentação e base legal dos cursos técnicos	37
9 - As Regulamentação e os instrumentos normativos institucionais	46
10 - Currículo integrado e a Resolução CNE/CP 1/2021	47
11- Defesa da organização curricular integrada para uma formação plena: reafirmar o currículo integrado no ensino médio do IFMT.....	50
12 - Aprimorar o currículo no ensino médio integrado no IFMT: a busca por uma formação humana integral	53
13 - O currículo integrado: experiências plurais e em constante construção	56
14 - A elaboração e os ajustes dos PPCs dos cursos do ensino médio integrado.....	57
15 - Pelo currículo integrado que respeite e valorize cada área do saber científico e técnico	57
16 - Pelo currículo integrado que promova a cultura local e os Direitos Humanos	59
17 - Pelo currículo integrado que promova a cultura, as artes e os esportes	59
18 - Pelo currículo integrado que promova a atuação autônoma da juventude.....	60



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

7

19 - Da possibilidade da construção dos núcleos de formação: básico, politécnico e tecnológico	61
20 - Da definição da ênfase tecnológica e da área de integração	63
21 - O processo de integração curricular: as modalidades de integração curricular	63
22 - Das formas de integração	66
23 - Implicações pedagógicas do currículo integrado e a formação de professores.....	67
24 - A inserção da pesquisa e da extensão como possibilidades para o currículo integrado	69
25 - Educação profissional técnica, integração, inclusão e respeito à diferença	73
26 - Lógica colonial, eurocentrismo e educação profissional	76
27 - Educação, ciência, tecnologia e o caminho da descolonização.....	78
28 - Educação profissional técnica, currículo integrado e educação para as relações étnico-raciais e relações de gênero	81
29 - Da construção do PPC.....	88
30 - PPC, organização curricular integrada e o perfil profissional dos egressos	92
31 - Conclusão - A organização curricular integrada como meio para a formação humana integral.....	94
32- Referências	95



Introdução

Diante das incertezas que, nos últimos anos, aterrorizaram a educação profissional técnica de nível médio ofertada pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT), o Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE/Conif) propôs ao Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) o estabelecimento de diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio como política prioritária na Rede Federal de Educação.

Para garantir a identidade da RFEPECT, isto é, o ensino integrado na busca da formação humana integral, e implementar o disposto na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira — LDBEN (Lei nº 9.394/1996), no Documento-Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (MEC/Setec, 2007) e na lei de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Lei 11.892/2008), em setembro de 2018, o Conif aprovou as Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

As Diretrizes Indutoras do Conif buscam salvaguardar os cursos técnicos integrados ao ensino médio dos limites formativos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do “Novo Ensino Médio” (Lei 13.415/2017), por compreender que esses cursos não dialogam com os recentes reordenamentos educacionais. Esse entendimento decorre em razão de os cursos técnicos integrados agirem sob a perspectiva de formação humana integral.

O Ministério da Educação, através da Resolução CNE/CP 1, de 5 de janeiro de 2021, definiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica* (DCNGEPT). O documento foi analisado pelo Grupo de Trabalho (GT) formado no âmbito do FDE/Conif; o GT destaca que: “as novas DCNGEPT (Resolução 01/2021) não devem ser recebidas e interpretadas de forma isolada e descontextualizadas das demais legislações vigentes”, inclusive, e principalmente, à luz da Carta Magna de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.



Dessa maneira, de acordo com a Análise da Resolução CNE/CP 01/2021 e com as Diretrizes para o fortalecimento da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica promovidas pelo FDE/Conif, dado o princípio da hierarquia das normas, a Resolução CNE/CP 1, de 5 de janeiro de 2021, que define as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica*, deve ser sempre interpretada e aplicada de forma combinada às demais normas correlatas vigentes.

Dessa forma, o Conif destacou que as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica* devem dialogar com a política de criação e consolidação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) desenvolvida na derradeira década e considerou como condição *sine qua non* a manutenção da autonomia institucional e didático-pedagógica dos Institutos Federais frente à criação, à oferta e à organização curricular de cursos e de ações de educação profissional técnica no âmbito de seus campi e das comunidades que estes atendem.

Diante da necessidade de elaboração de diretrizes para a educação profissional técnica integrada de nível médio no âmbito institucional, o reitor do IFMT, Julio César dos Santos, homologou a Portaria 1.418/2021 - RTR-SRDA/RTR-CG/RTR-GAB/RTR/IFMT, de 1º de julho de 2021, alterada pela Portaria 391/2022 - RTR-SRDA/RTR-CG/RTR-GAB/RTR/IFMT, de 24 de fevereiro de 2022, que designou 82 servidores e servidoras de todos os Campi e da Reitoria do IFMT para o desenvolvimento de um amplo trabalho que, antes de tudo, busca um debate institucional. O objetivo máximo da comissão é elaborar as Diretrizes da Educação Profissional Técnica Integrada para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso.

Essas Diretrizes constituirão as bases para a elaboração e a reformulação dos projetos pedagógicos de curso (PPCs) dos cursos técnicos de nível médio integrados e buscarão demonstrar como procederá à formação integrada, politécnica e omnilateral, amplamente referenciada nos documentos maiores, como a lei de criação dos Institutos Federais e o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFMT (PDI) 2019 – 2023.

A aprovação das Diretrizes da Educação Profissional Técnica Integrada de Nível Médio do IFMT pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe) e pelo



Conselho Superior (Consup) da Instituição tornará necessária a reformulação dos PPCs aprovados anteriormente, ou seja, todos os PPCs, indistintamente, terão que se adequar ao novo documento, em um prazo por ele predeterminado. Os PPCs em construção nos campi ou que já se encontram tramitados na Pró-Reitoria de Ensino (Proen) também terão que se adequar às Diretrizes.

O trabalho de elaboração das Diretrizes da Educação Profissional Técnica Integrada de Nível Médio do IFMT foi e está sendo conduzido de forma democrática e colaborativa, envolvendo servidores e servidoras de todos os Campi e da Reitoria do IFMT, o que demandou tempo e dedicação. Levando em consideração a Portaria 1.418/2021 - RTR-SRDA/RTR-CG/RTR-GAB/RTR/IFMT e as demais que atualizaram a composição de membros da Comissão, o trabalho já contou com os esforços de 96 servidoras e servidores do IFMT e segue sob a mediação da equipe da Diretoria da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFMT, diretoria que compõe o organograma da Pró-Reitoria de Ensino (Proen).

De um modo geral, essas Diretrizes apontam que a elaboração e a reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFMT devem estar de acordo com as políticas do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI-IFMT) e o Regulamento Didático do IFMT (Resolução CONSUP/IFMT 81, de 26 de novembro de 2021), observando, ainda, a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e suas alterações regulamentadas nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008; e a lei de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Lei 11.892/2008).

Posto isto, este Texto-Base Indutor das Diretrizes da Educação Profissional Técnica Integrada do IFMT, após a sua aprovação, passa a ser considerado o documento orientador da educação profissional técnica de nível médio no âmbito institucional e subsidiará as discussões em torno das Diretrizes da Educação Profissional Técnica Integrada de Nível Médio do IFMT que regulamentarão a oferta dos cursos técnicos integrados ao ensino médio nos Campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso.



O objetivo deste texto é, então, orientar a comunidade do IFMT para o debate institucional em torno das Diretrizes da Educação Profissional Técnica Integrada de Nível Médio do IFMT, para que seja possível ao Instituto desempenhar o seu papel de ofertar educação profissional técnica na forma integrada a partir da articulação máxima entre os conhecimentos técnicos e os conhecimentos da formação básica, em síntese, o ensino integrado.

1 - Aspectos e trajetória da educação profissional no Brasil

Historicamente, a educação no Brasil tem cindido a formação integral do ser humano, destinando o ensino enciclopédico e científico para a elite “que pensa” e a formação profissional aos “que executam”.

A conquista europeia sobre os povos americanos promoveu situações de genocídio e extermínio da população local. No Brasil, nas décadas iniciais da colonização portuguesa, o processo de catequização por ordens religiosas ligadas à Igreja Católica Apostólica Romana foi um fenômeno impactante para os povos originários. Dentre estas ordens, destacou-se a atuação dos jesuítas, que visava à concretização de uma nova ordem econômica, social, cultural e religiosa sobre o território, utilizando-se de uma forma de “educação integrada”, articulando a imposição de uma nova visão religiosa e de mundo a uma nova perspectiva de trabalho com suas respectivas técnicas e finalidades.

Essa “educação integrada” tinha por objetivo, além da doutrinação cristã e da inserção da cultura europeia, tomar conta das crianças, “cuidar delas”, discipliná-las, ensinar-lhes comportamentos, as primeiras letras, escrever e contar, além de formar para o trabalho agrícola, para a construção, para a fundição de metais, para o trabalho artesanal com a madeira, para a produção de instrumentos musicais, entre outros. Para a população “branca”, os currículos contemplavam o ensino de canto orfeônico e de música instrumental, aula de gramática e viagem de estudos à Europa.

Da perspectiva da ação estatal, ainda no período colonial, a vinda da família real para o Brasil, entre a passagem de 1807 para 1808, a fez deparar-se com um território com níveis de desenvolvimento social e econômico muito abaixo daqueles com os quais os portugueses recém-chegados estavam habituados na Europa. A partir de 1809, o



príncipe regente, futuro D. João VI, cria o Colégio das Fábricas e o Curso de Agricultura, em atendimento às necessidades da Corte e à elite industrial e agrária, sob a recomendação de uma qualificação técnica que melhorasse e diversificasse a produção.

Essa formação para um ofício de subsistência era oferecida à população pobre e marcada pelo racismo e pela escravidão. A abolição dos escravos, assim como educá-los, era uma necessidade para se prevenir a luta de classes, numa função político-ideológica de evitar a anarquia, e para a formação da consciência dos trabalhadores, livres e libertos, para aceitarem trabalhar sem uso da coerção física, como assalariados em condições de exploração do trabalho, num país com abundância de terras. Buscava-se uma formação para o trabalho que desse o mínimo para a sobrevivência e diminuísse as chances dos jovens livres desafortunados de se tornarem delinquentes, evitando que praticassem ações na contraordem dos “bons costumes”.

Portanto a educação profissional no Brasil — num viés institucional — tem sua origem inserida em uma perspectiva disciplinadora e assistencialista, com o objetivo de “amparar” os órfãos e desvalidos da sorte, evitando que praticassem ações na contraordem societária. Uma medida imediatista que não caminhava no sentido de um plano de longo prazo de desenvolvimento social, que não se desapegou das decisões futuras sobre o tema, em um Brasil já independente de Portugal, mas marcado pela colonialidade do saber, do ser e do poder.

Ao longo do século XIX, surgiram outras instituições, especialmente no âmbito das elites da sociedade civil, dedicadas ao ensino das primeiras letras e à iniciação em ofícios para órfãos e demais desvalidos da sorte.

Com o esgotamento do escravismo, das barreiras internacionais de tráfico de mão de obra escrava e da inevitabilidade do trabalho livre e para evitar que trabalhadores ex-escravos se apossassem das terras, optou-se pelo estímulo à imigração de trabalhadores livres e pobres europeus, para atender aos anseios da expansão cafeeira e à nascente indústria brasileira, nas décadas finais do século XIX e princípio do século XX.

Com a maioria de italianos, espanhóis e portugueses, parte destes imigrantes tinham experiências organizativas e contato com o pensamento anarquista e socialista, eles viam suas próprias organizações (sindicatos e associações de mútuo socorro)



promoverem espaços de escolarização profissional que disseminavam saberes técnicos, científicos e de formação política contra-hegemônica, em prol de direitos laborais então inexistentes.

E sob o temor de que a elevação do nível intelectual, reivindicada pelos trabalhadores, representasse um perigo de surgimento de “revolucionários e anarquistas”, a instrução e a educação profissional, aliando o saber à ideologia, foram o único meio encontrado para neutralizar a influência dos ideais comunistas e manter a ordem. A saída foi a promoção de uma educação geral, carregada de doutrinas religiosas morais e cívicas, e a educação profissional, com objetivo de formar operários antes mesmo que tivessem idade para ingressar no mundo do trabalho.

Um século depois da criação do Colégio das Fábricas, em 1909, o então presidente Nilo Peçanha criou as Escolas de Aprendizes e Artífices, instalando dezenove delas, no ano seguinte, em diversas unidades da Federação. Foi o primeiro esforço estatal de organização do sistema de educação profissional, alterando sua vocação assistencialista para uma intenção de preparação de operários para o exercício profissional, atendendo às necessidades emergentes nos campos da agricultura e da indústria. Para manter ocupada a população de desvalidos, coube às escolas da rede federal difundir “os hábitos do trabalho e da obediência às regras e uma formação profissional, uma profissão, um ofício, que a transformasse em operários frutíferos à nação, trabalhadores ordeiros e qualificados” (KUNZE, 2009, p. 22).

Uma dessas escolas foi instalada em Cuiabá (MT) e anunciava que “tinha como objetivo munir o aluno de uma arte que o habilitasse a exercer uma profissão e a se manter como artífice”. Esse objetivo parece ter sido traçado para atender a uma camada da sociedade em específico, aquela com baixa qualificação e que, se esperava, passasse a viver da atividade laboral para a qual estava sendo qualificada. Se observado como propósito a oportunização de um instrumento de subsistência, a ideia assistencialista não fica tão distante assim.

A primeira reforma do ensino secundário ocorreu com o Decreto 21.241/1932, organizando o ensino enciclopédico das elites e deixando marginalizado o ensino profissional, o que desmantelou as iniciativas dos trabalhadores e favoreceu a construção



de um sistema paralelo ao sistema público, gerido pelos sindicatos patronais, o “Sistema S”.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação foi a primeira tentativa de superação da reprodução escolar da separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, trazendo em seu bojo a luta pela educação como direito, o que motivou a criação de Plano Nacional de Educação (PNE) e a fixação da educação como direito de todos e dever dos poderes públicos, além da gratuidade do ensino, representou a vitória do movimento renovador educacional. No entanto, as Constituições de 1934 e 1937 não fixaram essas metas, que acabaram caindo no esquecimento.

A década de 1940 foi marcada por uma profunda mudança na educação profissional brasileira, especialmente no que se refere à educação técnica. A partir de abril de 1942, foram promulgadas as Leis Orgânicas da Educação Nacional e a Reforma Capanema, organizando e estruturando a educação brasileira em dois níveis, o básico e o superior. A educação básica era dividida em duas etapas: o curso primário e o curso secundário, subdividido em ginásial e colegial. Neste contexto, surge, pela primeira vez, uma aproximação, no nível médio, entre o ramo secundário propedêutico (colegial) e os cursos profissionalizantes (ginásial), porém reafirmando a dualidade, uma vez que os cursos ginásiais não habilitavam para o ingresso no ensino superior. A formação ginásial compreendia os cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico, todos com o mesmo nível e duração do colegial.

É importante observar que o ambiente onde surge a Reforma Capanema coincide com o período de ocorrência da Segunda Guerra Mundial e, sobretudo, com o período pós-guerra, marcado pela fase da acumulação e do bem-estar social (taylorismo-fordismo). A escola tecnicista surge em um contexto em que se compreende que o combate à marginalidade social deve ser feito através da inserção do indivíduo no mercado de trabalho. A divisão do ensino secundário em cursos colegial e ginásial, portanto, atende a estratégias diferentes, o primeiro destinando-se ao grupo social que ascenderá ao ensino superior e será preparado para “missões sociais mais relevantes”, enquanto ao ginásial cabe a formação de um outro grupo, que será qualificado para



exercer certa atividade profissional e deste exercício obter sua subsistência. Tal perspectiva pode ser comparada a um sistema de castas.

Foi no período do Estado Novo de Getúlio Vargas e nos anos da Segunda Grande Guerra que emergiu o atual Campus de São Vicente da Serra do IFMT, a princípio denominado como “Aprendizado Agrícola” e vinculado à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário no então Ministério da Agricultura, ligando-se a uma política institucional de formação técnica agrícola/pecuária e de ocupação territorial tratada como “corrida para o oeste”.

Este cenário só foi definitivamente alterado na década de 1960, com a entrada em vigor, em dezembro de 1961, da Lei 4.024, que fixou as diretrizes e bases da educação nacional, reconhecida como a primeira Lei de Diretrizes e Bases — “LDB” brasileira. Esta lei concedeu plena equivalência entre os cursos do mesmo nível, colegial e ginásial, sem a necessidade de exames ou provas, que, em certo período, passaram a ser admitidos e exigidos para tal equiparação.

Em termos formais, esta era uma garantia legal, no entanto, o acesso ao ensino superior, possibilitado por meio de processos seletivos muito concorridos, sobretudo nas universidades públicas, continuava privilegiando conhecimentos sobre as ciências, as letras e as artes, que eram privilegiados nos cursos colegiais e relegados a segundo plano nos cursos ginásiais, em favor das necessidades imediatas da formação para o trabalho.

Na década de 1970, a Lei 5.692, de agosto de 1971, promoveu uma reforma significativa na educação básica brasileira, em uma busca por estruturar a educação de nível médio como profissionalizante para todos. O objetivo, à época, era prover a demanda por mão de obra qualificada, no caso de técnicos de nível médio, em apoio ao projeto de governo conhecido como o “milagre brasileiro”, centrado na industrialização do país.

Vale destacar que este período vivenciou uma expressiva expansão do liberalismo econômico e uma reordenação de significados da formação profissional. Para a globalização da economia e o desenvolvimento tecnológico, sobretudo de novas tecnologias de produção, torna-se necessário um “novo trabalhador”, que passa a ser reconhecido como “capital humano”, princípio baseado em uma concepção mais



individualista, fundamentada nos conceitos de “competência” e “empregabilidade”. A formação desse novo trabalhador é inserida nas escolas como uma proposta de formar seus alunos “para o trabalho e para a vida”, apresentada como uma estratégia de reduzir o abismo existente entre as classes sociais.

De forma prática, nem a Lei 5.692/71 nem tampouco a Lei 7.044/82 tiveram condições objetivas de transformar o ensino médio; não buscou-se integrar os conteúdos da formação profissional com aqueles que refletiam os conhecimentos das ciências, das letras e das artes, a típica formação propedêutica. O que ocorreu foi a mera redução dos últimos em favor dos primeiros, tornando a formação geral mais instrumental, com baixa complexidade.

É importante observar que a compulsoriedade acabou se circunscrevendo ao âmbito das escolas públicas, enquanto as escolas privadas mantiveram seus currículos propedêuticos, o que, naturalmente, aumentava as chances dos seus alunos no acesso ao ensino superior, gerando uma movimentação das escolas públicas para as privadas daqueles que podiam arcar com os custos financeiros.

Foi no início da década de 1980, durante o regime militar, que iniciaram os trabalhos da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres (EAFC). Construída com financiamento do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e vinculada ao Banco Mundial, a instituição de ensino visava formar mão de obra especializada para o avanço da agricultura e da pecuária, em propriedades de médio e grande porte financiadas pelos créditos do “Milagre Econômico”, em áreas na região Oeste e fronteira do território brasileiro, nos marcos da Doutrina de Segurança Nacional (DSN) de “proteger” o território via educação e por novos meios de desenvolvimento econômico.

A Constituição Federal de 1988 veio a garantir o direito à educação de qualidade ofertada pelo Estado a todos. Alguns ensaios contra-hegemônicos começaram a ocupar o cenário de debate entre educadores progressistas, como educação popular, pedagogias da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica.

Após a ditadura, a década de 1990 é marcada pela entrada em vigor da Lei 9.394, de dezembro de 1996; sob um contexto de disputa de projetos educacionais distintos,



defendidos pelos sindicatos patronais e por trabalhadores organizados e educadores progressistas, foram estabelecidas novas diretrizes e bases da educação nacional. Esta lei, a LDB, que permanece em vigor, após uma série de emendas e retificações em seu texto ao longo dos anos, estruturou a educação brasileira em dois níveis, a educação básica e a educação superior, e não posiciona a educação profissional em nenhum desses níveis, reforçando a ambiguidade e dualidade sobre a educação profissional, agora tida como uma modalidade paralela, uma espécie de apêndice. Merecem destaque dois trechos da versão original da LDB/96: o § 2º do art. 36 – Seção IV do Capítulo II e o art. 40 do Capítulo III.

A LDB — Lei 9.394/1996 nasce com um texto minimalista e ambíguo no que se refere à relação entre o ensino médio e a educação profissional. O § 2º do art. 36, na seção IV, Capítulo II, menciona que: “O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”.

O art. 40 do Capítulo III, por sua vez, destaca: “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”. A LDB permitia quaisquer possibilidades de articulação entre o ensino médio e a educação profissional, assim como a completa desarticulação entre eles. Na atualidade, a LDB possui uma seção específica para a educação profissional, a Seção IV-A — Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, incluída pela Lei 11.741/2008.

Trechos como “poderá prepará-lo” e “por diferentes estratégias” faziam com que a LDB, como marco regulatório, permitisse quaisquer possibilidades de articulação entre a educação profissional e o ensino médio, inserido na educação básica, na mesma medida em que permitia a completa desarticulação entre eles ou até a completa ausência da educação profissional.

Uma questão importante é que a Seção IV-A do texto atual da LDB faz referência ao termo “integrada” como forma de articulação da educação profissional técnica de nível médio, porém com destaque ao aspecto da “matrícula única” em desfavor da discussão sobre o “como” integrar a formação profissional à formação geral de nível médio. O inciso I do art. 36-C, que define as formas de desenvolvimento da articulação da educação



profissional técnica de nível médio, regulamenta a forma “integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno”.

Na esteira do surgimento da LDB/96, e sua indefinição sobre como posicionar a educação profissional e o nível médio de ensino, o Decreto 2.208/1997 fez o ensino médio retornar a um sentido puramente propedêutico, à medida que separou os cursos técnicos, de formação profissional, do ensino médio. A partir deste Decreto, a formação profissional passou a ser oferecida de duas formas: concomitante ao ensino médio, em que o estudante tinha a possibilidade de cursar o ensino médio e um curso técnico ao mesmo tempo, porém com matrículas e currículos distintos, podendo os cursos serem realizados na mesma instituição ou em diferentes instituições; e a forma sequencial, destinada àqueles que já haviam concluído o ensino médio.

A partir da luta de movimentos sociais, organizações sindicais, forças políticas e organizações científicas e culturais, para recuperar as concepções de educação politécnica, educação omnilateral e escola unitária, considerando-se também a extrema realidade socioeconômica brasileira, em que o trabalho se apresentava como uma necessidade para os jovens da classe trabalhadora, com a proposição de uma solução transitória de mediação para que o trabalho se incorporasse à educação básica como princípio educativo, formando uma unidade com a ciência e a cultura, em 2004 o Decreto 2.208/97 é substituído pelo Decreto 5.154/2004.

Essencialmente, manteve-se “flexibilidade” da articulação em atendimento ao empresariado, com a oferta dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes, mas fez retornar a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica. Ao definir a articulação entre a educação profissional técnica e o ensino médio, no inciso I do § 1º art. 4, o Decreto 5.154/2004 regula a forma “integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno”.



Nota-se, novamente, a preocupação em definir como “integrado” o fato de o aluno cursar, ou não, o curso de formação profissional e o ensino médio em uma mesma instituição de ensino. Uma perspectiva regulatória diferente foi apresentada pelo Decreto 8.268/2014, que alterou o Decreto 5.154/2004. O destaque ficou por conta do art. 2, que definiu as premissas a serem observadas pela educação profissional, e seus incisos:

- I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;
- II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia;
- III - a centralidade do trabalho como princípio educativo; e
- IV - a indissociabilidade entre teoria e prática (BRASIL, 2014).

Esta reedição do Decreto 5.154/2004 faz perceber, embora de maneira muito tímida, a intenção, ou ao menos o desejo, de um ensino médio que contemple o aspecto da integralidade nesta modalidade da educação básica, abarcando os conhecimentos científicos sócio-históricos e integrando a eles uma formação profissional, em uma perspectiva de conjugação dessas dimensões. A adoção da ciência, tecnologia, cultura e trabalho como eixos estruturantes cria as bases de uma fundação capaz de suportar uma educação tecnológica ou politécnica que não despreze, mas que abrace, a omnilateralidade do ser educando.

O Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (2007) é o documento que dá vida à proposta de Ensino Médio Integrado permitida com o Decreto 5.154/2004, estabelecendo como objetivo dessa modalidade de ensino formar para o trabalho, não só na perspectiva econômica, produção material para o capital, mas na perspectiva da formação integral, com domínio dos princípios científicos e tecnológicos, históricos, sociopolíticos, éticos e econômicos envolvidos, habilitando as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, “sem nunca se esgotar a elas”.

Sob este prisma, por força da Lei 11.892/2008, é instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e são criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que nascem com o objetivo, entre muitos outros, de “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da



educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008). Esta compulsoriedade limitou-se ao âmbito público, enquanto as escolas privadas continuaram com os currículos propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes que propiciavam maiores chances de acesso ao ensino superior, o que gerou um movimento dos filhos da classe média das escolas públicas para as privadas.

A criação da RFEPCT demarcou um momento de transformação na EPT que se caracterizou pelo estabelecimento de uma nova concepção sobre o papel e a presença do sistema de ensino federal na oferta pública da educação profissional e tecnológica.

2 - A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Após anos de estudos, pesquisas, diálogos e trabalhos democráticos envolvendo profissionais do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e das antigas instituições federais de Educação Profissional Técnica, a Lei 11.892/2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) — tida como um marco na ampliação, interiorização e diversificação da educação.

Reconhecida internacionalmente pela diversidade e qualidade de seus cursos, assim como por sua atuação junto à população e aos eixos produtivos, a RFEPCT age no sentido de reconhecer, desenvolver, potencializar e otimizar aquilo que cada região, em sua especificidade, oferece de qualitativo em termos de trabalho, cultura e lazer.

Na prática, a RFEPCT trata-se de um conjunto de instituições de ensino que foram criadas com a finalidade nítida de formação integral do indivíduo para o trabalho complexo. Integrante do sistema federal de ensino vinculado ao Ministério da Educação, a Rede Federal foi instituída pela reunião de um conjunto de instituições:

- I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais);
- II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR);
- III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro (Cefet-RJ) e de Minas Gerais (Cefet-MG);
- IV - escolas técnicas vinculadas às universidades federais; e



V - Colégio Pedro II.

A partir da sua criação, os IFs assumem a missão de atender aos arranjos socioprodutivos locais dos municípios interioranos e têm início o seu processo de expansão com uma estrutura multicampi, com realidades socioeconômicas e culturais diversas. A criação dos IFs e o seu processo de expansão e interiorização representam para essas regiões longínquas do país não só a possibilidade de desenvolvimento econômico local, político e cultural, como também apropriação de conhecimento técnico e científico para atuação na transformação da realidade, fomentando o desenvolvimento em região menos desenvolvidas; principalmente, possibilitam a inclusão de milhares de jovens quilombolas, indígenas, ribeirinhos e periféricos em um ensino médio de qualidade, acesso a empregos qualificados e entrada no ensino superior.

Entre 2016 e 2022, mesmo diante da opção por parte dos últimos governos de executar projetos de sociedade que buscam o desmonte da educação pública, gratuita e de qualidade, em favor da privatização dos serviços públicos e da desmobilização do incipiente Estado de bem-estar social brasileiro, a Rede Federal segue firme na luta para cumprir seu papel social junto à população brasileira, estando composta por 38 Institutos Federais, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. Considerando os respectivos campi associados a estas instituições federais, há ao todo 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país.

No âmbito do Ministério da Educação, compete à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC) o planejamento e o desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, incluindo a garantia de adequada disponibilidade orçamentária e financeira.

Em razão da Lei 11.892/2008, todas as instituições que compõem a RFEPCT possuem autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, autonomia esta que permite legalmente que cada instituição se debruce sobre a tarefa de criar suas próprias diretrizes para a educação profissional técnica.



O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), integrante da RFEPECT, é uma instituição de ensino técnico e tecnológico de excelência, uma referência na oferta e no desenvolvimento de educação para as camadas trabalhadoras e para os grupos historicamente sub-representados em direitos no estado de Mato Grosso.

Apesar de não estar clara a instrumentalização da formação “prioritariamente na forma de cursos de integrados”, que compete aos Institutos Federais, fica evidente a mudança de perspectiva. O problema passa a ser o “como” materializar esta integração, lembrando que a modalidade concomitante permanece regulamentada — e praticada pelos Institutos Federais —, assim como permanece vivo o entendimento de que integrar significa tão somente reunir em um único curso, com uma mesma matrícula do estudante, a formação geral e a formação profissional. Este seccionamento, inclusive, permanece uma prática regular na concepção e confecção dos projetos de cursos do Institutos Federais. Certamente, organizar um curso em disciplinas formativas divididas entre o núcleo “profissional” e o núcleo “comum” (ou básico, como também costuma ser nomeado) e apenas garantir que o cursar dessas disciplinas se dê em um mesmo espaço-tempo não dá nenhuma garantia de integração. É urgente fazer valer a denominação que esses cursos têm recebido, algo como “Curso Técnico em (...) Integrado ao Ensino Médio”.

De forma mais orgânica, a Resolução 6, de setembro de 2012, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), definiu as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. Do art. 6 desta Resolução, que define os princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, merecem destaque os seguintes incisos:

- I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;
- 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;
- IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos



para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;
V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;
VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular;
VIII - contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas (BRASIL, 2012).

O Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (2007) e a Resolução 6/2012 CNE/CEB estão intimamente ligados aos termos “politecnia” e “omnilateralidade”, ainda que o segundo documento não explore seus significados conceituais. A integração, então, passa a ser muito mais do que um “estar junto”, estaria mais para o “junto e misturado”, resultando em uma composição mais homogênea entre a formação profissional e a formação geral.

Os entendimentos da formação profissional articulada ao ensino médio no Brasil estão repletos de idas e vindas, devidamente conectados ao seu tempo histórico e tudo o que nele se insere, econômica, social, cultural e politicamente. Na marcha do tempo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, a Resolução 3, de novembro de 2018, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP), que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e a Resolução 1, de janeiro de 2021, do CNE/CP, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, são marcos de regulamentação que propõem mudanças significativas na educação brasileira. É preciso que os Institutos Federais, utilizando-se da autonomia educacional para concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão dos seus projetos político-pedagógicos, com o devido respeito ao princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e mantendo em perspectiva o horizonte da concepção e a construção de trajetórias formativas, atendam aos interesses dos sujeitos e das possibilidades das instituições que compõem a RFEPCT.



3 - Da identidade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Identidade é o conjunto de características intrínsecas a algo ou alguém; são essas características que definem e tornam possível a individuação dos seres, e que, se lhe faltarem, estes deixarão de ser o que são. Também são elas que permitem o reconhecimento dos indivíduos independentemente das circunstâncias em que apareçam. Assim, abordar os Institutos Federais numa perspectiva identitária equivale a circunscrever os traços que os definem enquanto instituição pública de ensino. Uma vez pertencentes a essa categoria institucional, os Institutos precisam ser compreendidos tanto em sua dimensão teórica, estruturada a partir de conceitos, pressupostos e métodos, quanto em sua dimensão estratégica, na qual tais pressupostos tornam-se operatórios e produzem intervenções efetivas nos contextos socio-históricos da inserção institucional.

O entendimento dessa subdivisão categorial é basilar porque os Institutos Federais foram concebidos e encontram-se organizados em rede, o que lhes confere uma única nascente, ao mesmo tempo em que garante sua presença em todas as unidades da federação. Este fato pode ocasionar o equívoco de que haveria múltiplas identidades, haja vista a diversidade da realidade nacional, porém é imperioso compreender que, enquanto categoria específica de instituição pública, os IFs possuem características unitárias concernentes a suas origens socio-históricas e normativas, a seu caráter de política pública educacional, a seus fundamentos pedagógicos e a seus pressupostos epistemológicos, os quais devem ser preservados e incorporados às singularidades regionais.

Desse modo, em uma articulação entre universal e particular, à identidade dos Institutos Federais cabe assegurar o pertencimento das unidades e delinear as formas de atuação local e, ao mesmo tempo, garantir sua existência enquanto rede.

4 - Os Institutos Federais como Política Pública Educacional

As políticas públicas são formas intencionais de intervenção governamental nos mais variados segmentos da sociedade, com vistas a responder a necessidades e demandas sociais. Em se tratando do amplo espectro das políticas públicas, as do segmento educacional compreendem um campo de ação estruturante que possibilita a tais intencionalidades atingirem e modelarem coletividades numerosas, na medida em que



incorporam à educação formal o projeto social e político que se pretende realizar através do Estado.

Nesse sentido, uma das principais pilstras identitárias dos Institutos Federais, enquanto política pública educacional, consiste em promover nacionalmente a integração curricular entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio na formação dos jovens e adultos para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho, passando, assim, a exercer papel estratégico no cenário do desenvolvimento socioeconômico e cultural nacional, mediante o envolvimento de diferentes esferas do governo e a articulação com os movimentos sociais, os arranjos produtivos locais e a sociedade civil em geral.

Mais do que uma ação de governo, os Institutos Federais representam a concepção de uma política pública cuja finalidade consiste em implementar e consolidar um modelo educacional no qual a formação do ser humano trabalhador — ou futuro trabalhador — se assenta nas relações entre educação e trabalho e entre educação básica e educação profissional; desse modo, são aliados à formação técnica aspectos que possibilitam um processo educativo de caráter crítico-reflexivo capaz de superar a simples formação de mão de obra para o mundo do trabalho e o fortalecimento da economia, mas que vem a fomentar a compreensão dos princípios da atividade produtiva moderna e a formação de uma consciência intelectual, ética e estética que direciona ao senso de responsabilidade ambiental e social.

5 - Aspectos político-pedagógicos e epistemológicos da integração entre ensino médio e educação profissional

A integração, modalidade de articulação entre o ensino médio e a educação profissional, dá sustentação à proposta pedagógica dos Institutos Federais, orientada pela premissa da necessidade de superação da dualidade educacional que, historicamente, distancia esses dois segmentos de ensino — expressão das assimetrias sociais, econômicas e culturais vigentes no país —, bem como da necessidade de trazer para o interior da formação profissional a possibilidade da formação integral da pessoa humana.



A conjugação entre educação e trabalho, mediante uma formação que propõe a integração de todas as dimensões da vida no processo formativo, mais do que uma metodologia de ensino, é a escolha deliberada de uma resposta específica às demandas do tempo presente, é uma forma de pôr em marcha a construção de um modelo de sociedade. Trata-se, por conseguinte, de um projeto político-pedagógico de transformação social ao qual subjaz um modo de significar o conhecimento, o mundo e os seres humanos.

Essa modalidade educativa visa atentar às exigências da produção econômica enquanto campo imanente, em que os sujeitos sociais produzem as condições materiais da sua existência, sem reduzir, entretanto, a educação ao desenvolvimento de habilidades procedimentais que atendam ao mundo do trabalho. Para além do imediatismo e da funcionalidade, o ensino integrado busca criar condições para que os indivíduos se desenvolvam igualmente nos domínios da atividade produtiva, da vida em sociedade e da experiência subjetiva. É uma proposta político-pedagógica fundamentada na relação intrínseca entre a formação profissional e a educação, que se encarrega de articular as dimensões do trabalho, da ciência e tecnologia e da cultura em seus percursos formativos.

Além disso, no campo epistemológico, o ensino integrado representa uma formação à altura do mundo contemporâneo, que tem se mostrado cada vez mais diverso, complexo e multilateral. Atualmente, a produção de conhecimento e a formação humana exigem o desenvolvimento de olhares mais amplos capazes de transversalizar conceitos, problemáticas e métodos, a fim de alcançar camadas mais ricas e complexas da realidade. Em atenção a tais necessidades, o paradigma da integração orienta-se epistemologicamente pela contextualização e pela interdisciplinaridade, adotando como pressupostos a complementaridade entre as áreas do saber, a indissociabilidade entre teoria e prática e as práticas sociais como fonte de conhecimento.

Por fim, considerando que os Institutos Federais carregam a marca histórica indelével da relação educação e trabalho no Brasil e suas respectivas normativas; considerando ainda que, devido a essa tradição, os Institutos Federais tiveram origem na correlação de forças e disputas por projetos de sociedade, próprias do campo das políticas públicas educacionais, eles emergem como uma instituição com concepção de formação



humana própria, isto é, a formação ampla do sujeito-trabalhador e a sua articulação ao projeto ético-político de transformação social, de modo que possa desenvolver sua autonomia e a capacidade de interpretar e agir sobre a realidade. Pode-se afirmar então que o elemento central da identidade dos Institutos Federais é o próprio ensino integrado e seus fundamentos.

6 - Fundamentos almejados pelas Diretrizes da Educação Profissional Técnica Integrada de Nível Médio no IFMT

A criação do IFMT, assim como dos Institutos Federais disseminados pelo Brasil, vem ao encontro do que propõe Marx e Engels (1998, p. 33-34) em relação à formação do ser humano total, “[...] capaz de transitar livremente de uma tarefa a outra, de ser pescador, caçador, pastor e crítico, de exercer, sem coações, as tarefas do trabalho manual e do trabalho intelectual”, uma formação que acontece num processo educacional que se inter-relacionem:

- 1) educação intelectual;
- 2) educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares;
- 3) educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (MARX; ENGELS, 2004, p. 68).

Nessa perspectiva, educação corresponde à integração trabalho intelectual e trabalho material, em curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e politécnica. Esta combinação se constitui em “[...] único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos” (MARX; ENGELS, 2004, p. 74).

Na prática, nos IFs, a esperada integração de conteúdos da formação profissional com conhecimentos das ciências, das letras e das artes não ocorreu plenamente; o que ocorreu foi a redução dos últimos em favor dos primeiros, que assumiram um caráter instrumental e de baixa complexidade, o que torna necessária uma revisão geral da educação profissional técnica de nível médio ofertada pela RFEPCT.



A fim de que a implementação da Lei 11.892/2008 seja eficaz, faz-se necessário focar na formação plena do ser humano, considerando a integração entre trabalho acadêmico tradicional e atividades ligadas à vida coletiva, ao mundo da produção e do trabalho, de modo a equilibrar o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (GRAMSCI, 2011).

Assim, o IFMT necessita refutar a ideia rasa e simplista de formação de mão de obra para o mercado de trabalho, tendo em vista a concepção de uma formação integral para a vida produtiva e para a leitura, compreensão, participação e protagonismo nos mundos do trabalho. Nesse sentido, a formação omnilateral tem como constituinte “[...] o trabalho como atividade vital e criadora mediante a qual o ser humano produz e reproduz a si mesmo” (FRIGOTTO, 2012, p. 266). Isso implica “[...] pensar a educação do sujeito do ponto de vista multidimensional, envolvendo todas as suas potencialidades e capacidades, os aspectos políticos, técnicos e humanos” (MACHADO, 2009, p. 215).

Imprescindíveis para a educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) desenvolvida no IFMT, os conceitos de politecnia e omnilateralidade se complementam, apesar de distintos, no sentido de que a omnilateralidade abrange a formação plena do ser humano, em todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano, isto é, o físico (corpo), seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico (FRIGOTTO, 2012), o que diz respeito a uma formação em todas as suas potencialidades e capacidades, nos aspectos políticos, técnicos e humanos.

Já a politecnia refere-se ao “[...] domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo” (SAVIANI, 1989, p. 13-17) e busca superar a divisão entre o trabalho manual e trabalho intelectual, entre formação profissional e formação geral. A EPTNM do IFMT tem como tarefa, então, formar o estudante, dando condições para que este desenvolva as diferentes modalidades de trabalho, com compreensão do seu caráter, da sua essência, abarcando todos os ângulos da prática produtiva. Assim, o conteúdo da educação politécnica que deve orientar a EPTNM do IFMT consiste em:



[...] um sistema global na base do qual está o estudo da técnica nas suas diferentes formas, tomadas em seu desenvolvimento e em todas as suas mediações. Isso implica o estudo das ‘tecnologias naturais’, como Marx chamava a natureza viva, e a tecnologia dos materiais, bem como o estudo dos meios de produção, os seus mecanismos, o estudo das forças motrizes – energética. Isso inclui o estudo da base geográfica das relações econômicas, o impacto dos processos de extração e processamento nas formas sociais do trabalho, bem como o impacto destas em toda a ordem social (KRUPSKAYA, 2017, p. 151).

Desse modo, a formação politécnica objetiva proporcionar ao sujeito uma visão ampla de seu trabalho; conhecer o lugar desta produção no sistema de produção do país, do mundo; conhecer os princípios básicos de uma série de indústrias; pode trazer para o trabalho a criatividade, a invenção; bem como oportuniza conhecer os princípios e a história da organização dos diferentes setores da produção e dos mais avançados conhecimentos científicos, conhecimentos esses de “[...] física, química, etc., que introduz na prática” (SHULGIN, 2013, p. 197-198).

A organização curricular do ensino médio sob a base politécnica, segundo Saviani (1989), prevê o aprofundamento de conhecimentos teóricos aos quais os estudantes já tiveram acesso no ensino fundamental, como Ciências da Natureza, Ciências Sociais, Linguagem e Matemática, que servirão de base para, no ensino médio, compreendê-las em seu funcionamento prático, considerando que:

Questões como a geração de energia e a transformação de movimentos são processos tecnológicos básicos que remontam suas raízes a algumas das mais importantes seções da física e da química; os processos de produção agrícola são baseados no conhecimento das ciências naturais; os processos da indústria química de base remontam aos elementos da química. Todos eles, por sua vez, exigem determinados conhecimentos do campo da matemática. Além disso, todos esses fenômenos científicos unificados e reunidos de forma singular pelas ciências sociais que os interpreta, de maneira que o politecnismo não é apenas um complexo tecnológico, mas também um complexo social (PISTRAK, 2015, p. 114).

No IFMT, o objetivo é que, com essa formação, o estudante adquira “[...] compreensão não apenas teórica, mas também prática do modo como a Ciência é produzida, ele adquire a compreensão do trabalho nessa sociedade e, portanto, qual o



sentido das diferentes especialidades em que se divide o trabalho moderno” (SAVIANI, 1989, p. 18).

A EPTNM do IFMT carece ser perpassada pela consciência de que, nesse processo, educação e trabalho são indissociáveis. O trabalho adquire sentido ontológico, como princípio educativo, atividade criadora imprescindível do ser humano, pois é pela ação consciente do trabalho que o ser humano cria e recria a sua própria existência, em suas múltiplas e históricas necessidades, e também sentido histórico, uma vez que coloca exigências para o processo educativo, visando à participação no trabalho produtivo, distinguindo-se das formas que assume no capitalismo, ou seja, “[...] trabalho sob a forma de emprego ou trabalho assalariado” (FRIGOTTO, 2005, p. 12). Sendo a existência humana algo que não é garantido pela natureza, mas produzido pelos próprios homens, produto de seu trabalho, a existência e o trabalho precisam ser aprendidos, “[...] portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo” (SAVIANI, 2007, p. 3).

Trata-se, segundo Pistrak (2003, p. 50), de tornar o trabalho e a ciência como partes orgânicas da vida escolar e social dos estudantes, a partir do estudo do trabalho socialmente útil, seu valor social, no qual “se edificam a vida e o desenvolvimento da sociedade”. Por conseguinte, na EPTNM do IFMT, para tomar o trabalho como princípio educativo, é imprescindível considerar a articulação teoria e prática, trabalho manual e trabalho intelectual e entre escola e realidade atual, compreendendo que “o trabalho é elemento da relação da escola com a realidade atual, e neste nível há fusão completa entre ensino e educação” (PISTRAK, 2003, p. 50).

Nessa perspectiva, trabalho e ciência tendem a se tornar partes orgânicas da vida escolar e da vida social, propiciando o entendimento, o posicionamento e a intervenção dos sujeitos diante da realidade. Assim, o trabalho como princípio educativo, quando aliado à pesquisa como princípio pedagógico, remete ao desenvolvimento da autonomia intelectual, da compreensão e da busca por soluções para as questões teóricas e práticas da vida cotidiana, visto que

[a] pesquisa como princípio pedagógico é capaz de levar o estudante em direção a uma atitude de curiosidade e de crítica, por meio da qual



ele é instigado a buscar respostas e a não se contentar com pacotes prontos. É capaz de atribuir sentido e significado ao conhecimento escolar, produzir uma relação mais dinâmica com esse conhecimento, resgatar sua dimensão explicativa e potencializadora (BRASIL, 2013, p. 30).

No Brasil, a proposta de ensino médio integrado (EMI) que atravessa a EPTNM do IFMT, conquistada após muitos debates de educadores progressistas e sociedade, “[...] é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade”, pois “é aquele possível e necessário” na realidade em que a escolha da profissão, para os filhos dos trabalhadores, não pode esperar para posterior ao ensino superior, mas acontece junto ou conflitante com os estudos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 43-44). Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos, constitui-se numa possibilidade de consolidação da formação básica unitária, politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional específica que consolida em outros níveis e modalidades de ensino.

Para Ciavatta (2005, p. 84), o termo “integrado” tem “sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos”, de maneira que busque a superação do

[...] ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social (CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 85).

Nesse sentido, a EPTNM do IFMT buscará se alinhar ao que propõe Ciavatta, quando esta propõe que “[...] a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos” (CIAVATTA, 2005, p. 84).

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), essa luta pela concepção de EMI como última etapa da educação básica se sustenta a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que estabeleceu, em seu art. 205, como princípio da



educação “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, entendendo-se, com isso, formação em sua plenitude e, no dizer de Gramsci (2011), a preparação para governar ou, no mínimo, com condições para controlar seus governantes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) — Lei 9.394/1996 reafirma esse direito quando estabelece como finalidade do ensino médio “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental” e abre a possibilidade da oferta do ensino de forma integrada, na mesma instituição de ensino, com matrícula única, assim como prevê que a educação profissional “no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”.

O objetivo do EMI perpassa a EPTNM do IFMT, conforme consta no documento-base, de 2007, que consiste em formar para o trabalho, não só na perspectiva econômica, produção material para o capital, mas na perspectiva da formação integral, com domínio dos princípios científicos e tecnológicos, históricos, social-políticos, éticos e econômicos envolvidos, de modo que

[...] formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtiva das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas (BRASIL, 2007, p. 45).

Nesse mesmo sentido, o Parecer CNE/CEB 11/2012, que deu sustentação às Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional (Resolução 6/2012), expõe que, naquela ocasião, era inconcebível “[...] uma Educação Profissional identificada como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas sim como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade” (BRASIL, 2012, p. 8). O referido parecer ainda destaca que o não entendimento da educação profissional pela ótica dos direitos universais à educação e ao trabalho, associando a educação profissional unicamente à “formação de mão de obra”, tem reproduzido o dualismo



existente na sociedade brasileira entre as chamadas “elites condutoras” e a maioria da população trabalhadora.

A proposta de ensino integrado tem como categorias indissociáveis da formação humana e como base para o processo de organização curricular o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Sob essas bases, integra a formação geral e específica, a humanista e científica, superando o academicismo clássico e o profissionalismo estreito. Ciência e cultura se inter-relacionam com o trabalho, no seu sentido ontológico, como princípio educativo e organizativo da base unitária do ensino médio.

A ciência, nesse sentido, é produzida e legitimada socialmente como resultado de um processo de compreensão dos fenômenos naturais e sociais. A formação profissional, por sua vez, é o meio pelo qual o conhecimento científico adquire, para o trabalhador, o sentido de força produtiva, traduzindo-se em técnicas e procedimentos, a partir da compreensão de conceitos científicos e tecnológicos básicos” (RAMOS, 2004, p. 20).

E a cultura, resultado do esforço coletivo para perpetuar os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, seja para a conservação da vida humana ou para consolidação de uma organização produtiva da sociedade, por meio de expressões materiais, símbolos, representações e significados, embasa a síntese entre formação geral e formação específica e compreende as diferentes formas de criação da sociedade, de tal forma que o conhecimento característico de um tempo histórico e de um grupo social traz a marca das razões, dos problemas e das dúvidas que motivaram o avanço do conhecimento numa sociedade (RAMOS, 2004).

A prática docente desenvolvida no IFMT, mediante oferta de cursos na perspectiva do ensino médio integrado, intenta, entre os seus objetivos, garantir o entrelaçamento das dimensões relativas à ciência e à cultura.

7 - A nova institucionalização

Em uma perspectiva histórica, a educação é concebida como mecanismo de transformação e mudança da sociedade, sendo, desta maneira, responsável pela plena formação humana para a vida em sociedade. Contudo a educação só poderá produzir o



efeito de plenitude se for compreendida e produzida como um ato de conhecimento, um ato político, um compromisso ético e uma experiência estética (FREIRE, 2003).

Diante disso, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo IFMT visam a uma política que consiste na vinculação da educação ao mundo do trabalho (e a importância deste na construção do conhecimento e do próprio processo civilizatório, a partir de uma perspectiva humanizada). Trata-se de uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção contemporânea em suas pluralidades, na perspectiva da omnilateralidade, que tem como base a integração de todas as dimensões da vida no processo formativo.

A formação no IFMT é concebida como o conjunto de conhecimentos e/ou instruções sobre um assunto específico, adquirida por meio do ensino, que consiste no ato de ensinar no sentido de deixar marcas, dos sinais que são imprimidos ao longo da formação, ou aquilo que é indicado ou designado aos nossos alunos via contato que é estabelecido na prática educativa (ATHAUS, 2009).

Ensinar significa indicar, designar, e que pode chegar a ser compreendido como “marcar com um sinal”. Marcar pode transmitir uma ideia de imposição, mas pode, por outro lado, indicar o nascimento do caráter da pessoa, uma vez que, em grego, sinal é *karakter* (LIMA et al, 2006, p. 240).

Instrução é outro termo que também revela vínculos com o ensino. Em latim, o verbo *struere*, agregado da preposição *in*, remete-nos para o verbo *instruere*, que significa erguer, levantar, construir, pôr em ordem, formar, dispor.

Aprender, do latim *apprehendere*, significa segurar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender, compreender, agarrar. Não se trata de um verbo passivo. Para apreender, é preciso agir, exercitar-se, informar-se, tomar para si, apropriar-se, entre outros fatores. O verbo aprender, derivado de apreender por síncope, significa tomar conhecimento, reter na memória mediante estudo, receber a informação de (ANASTASIOU; ALVES, 2006).

No IFMT, o trabalho necessita ser compreendido como princípio educativo sem seu sentido ontológico, que diz respeito à ação humana de interação com a realidade quanto à satisfação das necessidades e à produção da liberdade, bem como na sua



dimensão histórica, relativo à compra e venda da força de trabalho que se traduz na formação profissional ou exercício profissional, vinculado à capacitação, que é um processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências laborais por meio do desenvolvimento de competências individuais (IFRN, 2020).

O trabalho é o elemento de mediação entre o ser humano e a realidade material e social. “Só o trabalho consegue vincular o Plano da Necessidade com o Plano da Liberdade. [...] é fundamental para a constituição do homem e do próprio processo civilizatório” (PACHECO, 2020, p. 15). Mais do que o desenvolvimento de habilidades procedimentais (aprender fazendo), este princípio educativo adota a perspectiva do ser humano enquanto produtor da sua própria realidade, e capaz de se apropriar dela e transformá-la. Neste sentido, o IFMT deve focar na superação da “[...] dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo” (BRASIL, 2010, p. 42). A instituição deve objetivar formar trabalhadores capazes de ler, compreender e dirigir o mundo à sua volta.

Nesta direção, no IFMT, a prática social deve se apresentar como fonte de conhecimento, a fim de realizar a superação da dualidade teoria e prática. É necessária a nitidez de que as práticas sociais (atividade produtiva, a luta social, a vida política, a vida cultural e científica e demais atividades da vida em sociedade) são produtoras de conhecimento e que este é inseparável da experiência direta, e desta resulta a elaboração teórica, transformando conhecimento perceptivo, empírico, em conhecimento científico. Nem só o conhecimento empírico nem só o conhecimento acadêmico são suficientes para a compreensão da realidade e dos fenômenos sociais ou políticos. “Todo o conhecimento tem um olhar ideológico e este é determinado pela posição do indivíduo na estrutura de classes da sociedade” (PACHECO, 2020, p. 15).

O IFMT deve fundamentar-se na indissociabilidade das dimensões do processo educativo, que envolve o ensino, a pesquisa e a extensão. É preciso o entendimento de que “[...] o processo educativo é uma totalidade que se dá ao longo da vida e que na Universidade ou no Instituto Federal pode para fins metodológicos enfatizar uma destas três dimensões, mas são parte do mesmo processo indissociável” (PACHECO, 2020, p.



18). O IFMT tem como função superar a separação entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento popular, estabelecido tradicionalmente pelas universidades ocidentalizadas. Assim, o papel do IFMT e dos demais Institutos Federais é derrubar as barreiras existentes na produção de conhecimento, descolonizando os saberes, os conhecimentos e as epistemologias produzidas em seu âmbito.

O ensino médio integrado, ou a educação profissional técnica na forma integrada no IFMT, integra as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura, não do mercado de trabalho (RAMOS, 2008), sendo que todo o processo formativo desenvolvido pelo IFMT, na formação dos trabalhadores, tem por base a ciência e a tecnologia — que dizem respeito aos conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade e que são social e historicamente referendados —, aliado à questão cultural relativa aos valores éticos, estéticos e simbólicos que orientam as normas de conduta social.

As ações educativas no IFMT possuem alguns fundamentos estruturantes, tais como:

- A verticalidade, que significa o enriquecimento da oferta simultânea de cursos em diferentes níveis. Consiste em uma organização dos conteúdos curriculares de forma a fomentar o diálogo entre as formações de diferentes níveis e modalidades.
- A transversalidade, cuja base consiste no “diálogo entre educação e tecnologia. Este é o elemento transversal presente no Ensino, na Pesquisa e na Extensão” (PACHECO, 2020, p. 10). Também o diálogo entre disciplinas, cursos, diferentes campi, Institutos e com a sociedade, deve ser adotado como objeto central de toda a ação educativa.
- A territorialidade, que diz respeito ao compromisso com o desenvolvimento soberano, sustentável e inclusivo de seu território de atuação.

O foco das ações educativas no IFMT concentra-se na formação humana integral, que, conforme Pacheco (2020), é princípio educativo básico e identidade fundante dos IFs:

[...] trata de superar a divisão dos seres humanos entre os que pensam e os que trabalham, produzida pela divisão social do trabalho. Objetiva



formar o cidadão capaz de compreender os processos produtivos e qual o seu papel nestes processos, incluindo as relações sociais estabelecidas a partir daí. [...] A educação humanística é parte inseparável da educação técnica e tecnológica, em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho (PACHECO, 2020, p. 12).

Ou seja, “mais do que uma metodologia é uma concepção sobre o homem e o mundo. Trata-se de optar entre o trabalho alienado ou trabalho como instrumento de libertação” (PACHECO, 2020, p. 13).

Fica evidente a finalidade do ensino médio integrado (EMI), no sentido de articular dois polos, a educação para a vida e a educação para o mundo do trabalho (ensino médio regular e a educação profissional), sendo que a finalidade da educação profissional integrada consiste em promover a formação integral do sujeito, na perspectiva da emancipação, do pensamento crítico e da transformação social, rompendo as barreiras históricas da dualidade.

A integração visa caminhar rumo a um horizonte emancipador e na ordem contra hegemônica da sociedade do capital, formando um trabalhador pensante, crítico, autônomo e, principalmente, que tenha consciência das relações de classe, raciais, de gênero, entre outras das quais faz parte.

8 - Fundamentação e base legal dos cursos técnicos

A educação profissional técnica de nível médio possui seus alicerces sedimentados em uma gama de legislações, que determinam os parâmetros de organização dos cursos nesta modalidade de ensino. A Constituição Federal da República Federativa do Brasil (1988) pactua a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, para garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, assim como o seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

É na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, contudo, que começamos a compreender a relação da última etapa da educação básica e a educação profissional técnica de nível médio. Entre os parâmetros estabelecidos para a oferta da educação profissional técnica de nível médio, a LDB — Lei 9.394/1996 permite a integração do ensino médio com a preparação de estudantes para profissões técnicas.



Ao longo do tempo, a sociedade civil organizada, aliada à participação dos educadores, tem reivindicado ações no sentido de diminuir a dualidade da educação de nível médio, que se apresenta como um campo de disputa, tendo em vista tratar-se da modalidade responsável pela formação do jovem, sujeito que representa a transformação, futuridade e devir. Neste sentido, apresentamos, de forma cronológica, alguns eventos que marcaram o percurso histórico que perpassa o ensino médio no Brasil, tendo como foco a EPT.

No ano de 2003, diante da necessidade de repensar a valorização da diversidade cultural brasileira, em especial das matrizes africanas que foram alijadas no processo de construção de uma identidade nacional, foi promulgada a Lei 10.639/2003, tornando obrigatório o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira. No entanto, apenas um ano mais tarde, mais precisamente no dia 17 de junho de 2004, foi homologada a Resolução CNE/CP 1/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essas diretrizes são o instrumento legal que orienta para o cumprimento da Lei 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei 9.394/96, em seu artigo 26-A, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação brasileira. Em 2008, foi publicada a Lei 11.645/2008, que altera a Lei 9.394/1996, já modificada pela Lei 10.639/2003, para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

O Decreto 5.154/2004 regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e, no que tange à educação profissional técnica, versa sobre a forma de articulação com o ensino médio. Todavia, foi promulgado, no ano de 2014, o Decreto 8.268/2014, que altera o Decreto 5.154/2004, inserindo alterações significativas para as instituições ofertantes de cursos de qualificação profissional técnica e tecnológica.

O Documento-Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio/MEC/SEPT/2007 se torna o documento referência, contextualizando os embates que estão na base da opção pela formação integral do trabalhador, expressa no



Decreto 5.154/2004, apresentando os pressupostos para a concretização dessa oferta, suas concepções e princípios e alguns fundamentos para a construção de um projeto político-pedagógico integrado. Juntamente com esse documento, foi lançado o Decreto 6.302/2007, que institui o Programa Brasil Profissionalizado, “com vistas a estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais” (BRASIL, 2007).

Para dar conta de questões não contempladas pela Lei 9.394/96, foi promulgada a Lei 11.741, de 16 de julho de 2008, no intuito de 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. Neste sentido, no que se relaciona à educação profissional técnica de nível médio, fica estabelecido que a oferta poderá ocorrer em sua forma concomitante, subsequente ou integrada, esta última sendo oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno.

Ainda no ano de 2008, é instituída a lei de criação dos Institutos Federais — Lei 11.892/2008. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia carregam em seu cerne a história de instituições centenárias, voltadas para a educação da população menos abastada do Brasil, no decorrer do século passado. Por meio da criação das Escolas de Aprendizizes e Artífices, inicia-se a trajetória do ensino profissionalizante no Brasil, perpassando pelos Liceus profissionais, escolas técnicas e, posteriormente, os Centros Federais de Educação Tecnológica, chegando, então, ao ano de 2008, à criação dos Institutos Federais, instituições que têm a missão de escrever uma nova história sobre a educação profissional técnica no Brasil, estabelecendo, entre os objetivos, conforme indicado no art. 7º, inciso I da Lei 11.892/2008, “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008b).

Com o objetivo de promover a oferta de uma educação profissional e técnica para a população brasileira, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



consegue abarcar, hoje, 38 Institutos Federais, caracterizados pela estrutura pluricurricular e multicampi. Devido a estas características, tais Institutos possuem uma estrutura diversa de cursos, tanto no ensino médio quanto no ensino superior.

Neste cenário de constituição dos Institutos Federais, novos atos normativos foram estabelecidos ao longo dos anos para a educação no país, muitos dos quais concernentes à educação técnica integrada ao ensino médio. Este foi o caso da Lei 11.788/2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes; em seu art. 1º, apresenta a seguinte definição:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008a).

Ao longo dos anos, foram publicados diversos documentos de regulamentação e normatização sobre a educação básica e profissional, com o intuito de atualizá-las para que acompanhassem a evolução pelas quais a sociedade passava, de modo a atender aos seus anseios e necessidades; vieram à tona temas de extrema relevância, à exemplo das diretrizes para a Educação em Direitos Humanos e Educação Ambiental.

Em 2007, houve a instauração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, apresentando os direitos humanos como “universais, indivisíveis e interdependentes”, ressaltando a importância de sua efetivação por meio de políticas públicas com vistas a uma “sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã”.

Com a publicação da Resolução CNE/CP 1, de 30 de maio de 2012, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, passou a ser obrigatória a discussão e a implantação de estudos sobre o tema, por todos os sujeitos envolvidos nos processos educacionais e em todos os seus níveis, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social.



A Educação em Direitos Humanos objetiva, conforme previsto em seu art. 5º, “a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetários” (BRASIL, 2012). Cabe destacar que tornou-se inconcebível, nos dias atuais, pensar o processo educacional, em qualquer nível, desvinculado dos Direitos Humanos.

Ainda no ano de 2012, foi publicada a Resolução CNE/CP 2/2012, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, visando promovê-la em todos os níveis do ensino, conforme previsto no artigo 8º: “A Educação Ambiental, respeitando a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico” (BRASIL, 2012).

O foco da Educação Ambiental nos currículos está voltado para o despertar do pensamento crítico dos sujeitos, para a conscientização sobre a importância de se preservar o meio ambiente e os seres vivos que nele habitam. É a “construção de valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” (BRASIL, 2012), conforme previsto pela Política Nacional de Educação Ambiental, disposta na Lei 9.795/99.

Em se tratando do contexto amplo do sistema educacional brasileiro, foi promulgada, no ano de 2014, a Lei 13.005/2004, que aprovou o Plano Nacional de Educação. O documento apresenta metas concisas, com diferentes estratégias para o alcance dos objetivos, tanto para o ensino médio quanto para o ensino superior, destacando-se entre elas as metas 3, 4, 6, 8, 10, 11 e 12, que tratam especificamente da ampliação das matrículas e melhoria do ensino médio e da educação profissional, da ampliação da oferta da educação profissional de nível médio, priorizando o ensino médio integrado, principalmente na rede pública de ensino.

Em meio às incertezas com relação às políticas educacionais, o FDE/Conif publica o Documento-Base para a Promoção da Formação Integral, Fortalecimento do Ensino



Médio Integrado (EMI) e Implementação do Currículo Integrado, constituindo uma agenda de fortalecimento do EMI na Rede Federal.

A primeira medida do governo Temer foi a Medida Provisória 746/2016, transformada em lei, em 2017 — Lei 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio. Destaca-se também o Decreto 9.057/2017, que Regulamenta o art. 80 da Lei 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; nesta normativa, é possível observar os procedimentos de supervisão e monitoramento da oferta da educação a distância em instituições de ensino.

Em contraposição às mudanças impostas pela reforma do ensino médio, o FDE/Conif lançou as Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, reafirmando a identidade dos Institutos Federais, de acordo com sua lei de criação, Lei 11.892/2008, a fim de garantir a autonomia pedagógica, o ensino médio na modalidade integrada, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a organização do currículo integrado.

Em 2018, através da Resolução CNE/CEB 3/2018, foi promovida a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do ensino médio, adequando-a à Lei 13.415/2017 e, em especial, regulamentando as estruturas de funcionamento dos itinerários formativos que complementam o que está previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Acompanhando a tendência de atualizações, e para se adequar às exigências do mercado, o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos passou pela sua 4ª atualização, aprovada por meio da Resolução CNE/CEB 2/2020, apontando para uma renovação permanente do catálogo.

Em janeiro de 2021, a Resolução CNE/CP 1/2021 revogou a Resolução CNE/CEB 6/2012, que delineava as DCNs do ensino médio para EPT e normatiza as diretrizes para a educação profissional técnica de nível médio e educação tecnológica de graduação e pós-graduação. No âmbito da educação profissional técnica do IFMT, essa resolução nunca deve ser usada e interpretada de forma isolada, mas articulada com todas as outras



legislações vigentes e à luz das Diretrizes Indutoras e do Documento de Análise da Resolução 1/2021/CNE e das Diretrizes para o Fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica/2021 do FDE/Conif.

No que tange às normativas internas, que complementam a base legal dos cursos técnicos, essas fundamentam a base legal dos cursos técnicos integrados. Foram observados dois documentos produzidos pelo Conselho Superior (Consup) deste IFMT, os quais serão apresentados na sequência.

A Resolução Consup/IFMT 13, de 28 de março de 2019, aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. O PDI é um instrumento de política que reflete, em seu conteúdo e em sua forma, as mudanças ocorridas nos últimos anos na educação brasileira em geral, no IFMT e na região em que está inserido. A elaboração do PDI busca contemplar os critérios para a avaliação das instituições de educação apontadas pelo Decreto 9.235/2017, além das diretrizes do Ministério da Educação (MEC).

A Resolução CONSUP/IFMT 81, de 25 de novembro de 2020, aprova o Regulamento Didático do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, que tem como objetivo disciplinar a estruturação, a gestão e a organização didático-pedagógica dos cursos ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso.

Entre os documentos que embasam a oferta do ensino médio no Brasil, destacam-se:

No âmbito federal

1. **Constituição Federal**
2. **Leis (7 documentos)**
3. **Decretos (3 documentos)**
4. **Resoluções – MEC/CNE – (6 documentos)**

1. Constituição Federal

- 1.1. [Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.](#)

2. Leis



- 2.1. [Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990](#), Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.
- 2.2. [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#) – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- 2.3. [Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000](#), que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
- 2.4. [Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002](#), que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências e o Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000
- 2.5. [Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003](#) - Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.
- 2.6. [Lei Nº 10.793, de 1 de dezembro de 2003](#), que trata da prática da Educação Física como componente curricular
- 2.7. [Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008](#), que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e dos povos indígenas brasileiros.
- 2.8. [Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008](#), que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.
- 2.9. [Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008](#), Dispõe sobre o estágio de estudantes.
- 2.10. [Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010](#), que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no tocante ao ensino da arte, como componente curricular obrigatório.
- 2.11. [Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014](#) - Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
- 2.12. [Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008](#) – Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes



e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

- 2.13. [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.
- 2.14. [Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008](#) - Dispõe sobre o estágio de estudantes.
- 2.15. [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.

3. Decretos

- 3.1. [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.
- 3.2. [Decreto Nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004](#), que regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica.
- 3.3. [Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007](#), Institui o Programa Brasil Profissionalizado.
- 3.4. [Decreto nº 7.037/2009](#), Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos.
- 3.5 [Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011](#), que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
- 3.6. [Decreto nº 8.268, de 18 de junho de 2014](#) - Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- 3.7. [Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017](#) - Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

4. Resoluções – MEC



- 4.1. [Resolução CNE/CP nº 1/2004, de 17 de junho de 2004](#) - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
- 4.2. [Resolução nº 1, de 15 de Maio de 2009](#), que dispõe sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio e Lei Nº 11.684, de 02 de junho de 2008, que altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.
- 4.3. [Resolução CNE/CP nº 1/2012, de 30 de maio de 2012](#) - Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.
- 4.4. [Resolução CNE/CP nº 02/2012, de 15 de junho de 2012](#) - Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.
- 4.5. [Resolução CNE/CEB nº 03/2018, de 21 de novembro de 2018](#) - Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- 4.6. [Resolução CNE/CEB nº 2/2020, de 15 de dezembro de 2020](#) - Aprova a quarta edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.
- 4.7. [Resolução CNE/CP nº 1/2021 de 5 de janeiro de 2021](#) - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.

Dentre os documentos que embasam a oferta do Ensino Médio Institucionalmente, destacam-se:

9 - As Regulamentação e os instrumentos normativos institucionais

1. Da Rede Federal de Educação

- 1.1 [Documento Base para a Promoção da Formação Integral, Fortalecimento do Ensino Médio Integrado e Implementação do Currículo Integrado/2016 - FDE/CONIF](#) -alinhamento na oferta, bem como constituir uma agenda de fortalecimento do EMI na Rede.
- 1.2 [Diretrizes Indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica/2018 -](#)



[FDE/CONIF](#) - educação profissional “deve estar centrada no compromisso de oferta de uma educação ampla e politécnica”.

2. Resoluções do Conselho Superior - IFMT (3 documentos):

2.1. [Resolução CONSUP/IFMT nº 13, de 28 de março de 2019](#) - Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional 2019/2023 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso.

2.2. [Resolução CONSUP/IFMT nº 081, de 25 de novembro de 2020](#) - Aprova o Regulamento Didático do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso.

2.3. [Resolução CONSUP/IFMT nº 079, de 19 de novembro de 2021](#) que no Art. 5º APROVA a Política de Arte e Cultura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso conforme recomendado pela Resolução CONSEPE nº 039, de 26 de outubro de 2021.

10 - Currículo integrado e a Resolução CNE/CP 1/2021

O currículo é instrumento orientador das ações da escola, partindo dos valores e normas, metodologia/organização dos conteúdos/disciplinas, distribuição do tempo/espaço, definição dos fins sociais e culturais da educação e organização dos elementos para sua concretização. Pelo currículo, a escola assume a concepção de educação, homem e mundo, concepção essa que pode perpetuar o dualismo educacional e o tecnicismo, ou desenvolver-se em torno da formação humana omnilateral e politécnica.

Nesse sentido, partindo da ideia de que toda ação educativa é intencional, um currículo integrado implica necessariamente a articulação entre conhecimentos básicos e conhecimentos técnicos, que, muitas vezes, fundem-se no processo de ensino e aprendizagem vislumbrando a formação humana integral. A formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho, entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar.



Desde o ano de 2012, os projetos pedagógicos dos cursos integrados ofertados pelo IFMT tinham por base as orientações da Resolução CNE/CEB 6/2012, que foi substituída, no ano de 2021, pela Resolução CNE/CP 1/2021, que impacta a oferta dos cursos técnicos de nível médio no IFMT.

No que diz respeito à Resolução CNE/CP 1/2021, fica evidente a irrazoabilidade dela, dada a sua suposta abrangência para a EPT em todos os seus níveis, pois apresenta uma proposta de educação profissional e tecnológica contraditória ao que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tem desenvolvido.

Em muitos itens, a Resolução CNE/CP 1/2021 fere a atuação vertical dos Institutos, que operam desde a formação inicial até os programas de pós-graduação stricto sensu. Ao tempo que quer abarcar todos os fazeres dos Institutos Federais, ela se torna confusa, demonstrando não ter pleno alinhamento com o perfil identitário dos Institutos, enquanto instituição de ensino, pesquisa e extensão, como um todo e ainda mais as especificidades das diversas modalidades, formas e níveis dos cursos que oferecem.

As constatações são suficientes para afirmar que a referida resolução, especificamente para a educação técnica de nível médio, ainda que se proponha a um currículo integrado, não se pode ter nela a sua base legal e conceitual, sobretudo porque apresenta inconsistências em relação às diretrizes estabelecidas na Lei 11.892/2008 e na LDB — Lei 9.394/1996, no Cap. II, seção IV-A, em seus arts. de 36-A a 36-D, os quais não foram alterados com a Lei 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio).

Entre as digressões apresentadas pela Resolução CNE/CP 1/2021, em relação à lei de criação dos Institutos e da própria LDB, estão as inconsistências e imprecisões teóricas na definição de itinerário formativo, na construção de um currículo de forma horizontal pelo estudante e, ainda, as incoerências na definição das formas dos cursos como integrada, concomitante e concomitante intercomplementar, todas elas impossibilitando a integração do currículo e, ainda, apontando para um caminho inexequível do ponto de vista do quadro de servidores e das instalações físicas dos Institutos Federais.

É evidente a necessidade de uma proposta de instruções que contenham elementos para a redação e a construção de currículo integrado, mediante intensificação das práticas



da pesquisa e da extensão integradas ao ensino, com vistas à formação humana integral, tendo por base teórica e conceitual as Diretrizes Indutoras do Conif.

Acerca das discussões e reflexões sobre a Resolução CNE/CEB 6/2012 e a Resolução CNE/CP 1/2021, à luz da prática de educação profissional dos membros da comissão responsável pela elaboração dessas Diretrizes, do Regulamento Didático do IFMT (Resolução CONSUP IFMT 81, de 26 de novembro de 2021), das Diretrizes Indutoras do Conif e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB, Lei 9.394/1996, e mais especificamente sobre a organização curricular integrada, o grande desafio relativo à integração dos componentes curriculares somente será alcançado com o trabalho conjunto de toda a comunidade escolar, sobretudo os professores do curso. Dessa forma, é imprescindível a participação efetiva dos professores na elaboração dos PPCs, de forma conjunta e em articulação com os estudantes e os técnicos da equipe pedagógica, sendo esses últimos imprescindíveis durante todo o processo.

Faz-se necessária a compreensão das práticas integradoras e a exigência de um projeto pedagógico que contemple a formação humana integral, respondendo a perguntas que deem base para a formulação de um currículo integrado: o que são práticas integradoras? Como podem ser feitas? Qual a metodologia? Quem pode ou deve fazer? Essas, entre outras perguntas e respostas, são fundamentais para o alcance da compreensão das práticas integradoras e, principalmente, do currículo integrado.

É de fundamental importância a formação pedagógica inicial e continuada dos servidores envolvidos na execução e na supervisão dos PPCs, sendo condição *sine qua non* para a construção de um currículo integrado, que atenda a LDB e as Diretrizes Indutoras do Conif, em se tratando da educação profissional técnica de nível médio.

A formação pedagógica inicial e continuada deve acontecer tanto através de uma política institucional de formação continuada, desenvolvida pela Escola de Formação em parceria com a Pró-Reitoria de Ensino do IFMT, como também através da criação de comissões e/ou grupos de trabalhos nos Campi.

Destaca-se nesse processo formativo que a reforma do ensino médio — Lei 13.415/2017 e a Resolução CNE/CP 1/2021 estão na contramão do currículo integrado e da própria LDB no que tange à educação profissional. O fundamento da proposta de



currículo integrado desenvolvido pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica está presente nas Diretrizes Indutoras do Conif.

Dessa maneira, o cenário educacional evidencia a necessidade de trabalhar na Formação Inicial e Continuada, a conceituação e a definição de limites e fronteiras entre matriz tecnológica, núcleo politécnico e núcleo de conhecimentos e habilidades propostos na reforma do ensino médio e na Resolução CNE/CP 1/2021, que não estão em consonância com o cerne da educação profissional técnica de nível médio, nada mais é do que a proposta de currículo integrado e de formação humana integral. Afastando-se também dos equivocados itinerários formativos propostos pela Lei 13.415/2017, uma vez que se pretende a consolidação do currículo integrado, faz-se necessária a discussão sobre a definição de fronteiras entre os núcleos nos PPCs e como isso pode impedir o processo de implementação de um currículo integrado.

A formação inicial e continuada deve passar pela formação de servidores para a Educação das Relações Étnico-Raciais, para as Relações de Gênero, para a Educação dos Direitos Humanos, para a Educação Escolar Indígena, para a Educação do Campo, para a Educação Quilombola, para a Educação Especial, para a Educação de Jovens e Adultos e para a implementação de todas as Diretrizes Curriculares que buscam a promoção da inclusão e da diversidade social e racial no meio educacional.

11- Defesa da organização curricular integrada para uma formação plena: reafirmar o currículo integrado no ensino médio do IFMT

O currículo escolar é a trajetória planejada em prol de determinado processo formativo, não pode ser visto apenas como um apanhado de componentes de aprendizagem com seus respectivos conteúdos, pois em sua organização contém uma proposta formativa coesa — apesar de complexa — que atende aos anseios e às disputas presentes na sociedade.

A estrutura curricular de qualquer modalidade de ensino ou de qualquer curso em específico nunca terá o perfil da “neutralidade”, tendo em vista que toda e qualquer organização curricular busca a materialização de um projeto formativo. O currículo é o resultado político das inúmeras disputas existentes em determinado tempo e espaço



histórico, expondo, assim, interesses de determinadas classes e de grupos sociais na formação econômica, social, identitária e cultural de uma sociedade dentro do ambiente e da vivência escolar.

O currículo e seu desenvolvimento no espaço educacional também não é algo estanque e imutável. As reconfigurações das disputas pela hegemonia política no seio da sociedade, as novas tecnologias produtivas e de comunicação, os rearranjos econômicos, os intercâmbios culturais, entre outros fatores, vão, de tempos em tempos, redesenhando as possibilidades da organização curricular e dos componentes presentes na trajetória formativa. No tempo presente, com o avanço acelerado das relações humanas mediadas por espaços virtuais, a expansão dos usos da robotização no meio produtivo e o crescente uso da inteligência artificial em vários segmentos, aliada à gradativa desregulamentação das legislações laborais, previdenciárias e de outros direitos sociais, vêm tornando os currículos educacionais suscetíveis a mudanças permanentes e, em recortes temporais, cada vez menores.

Desde as novas experiências culturais e científicas do “renascimento europeu” até o presente momento, numa visão de mundo ocidental, os currículos educacionais são delineados, predominantemente, pelos setores dominantes em cada Estado-nacional — atualmente em articulações com organismos internacionais —, utilizando-se do aparelho estatal e das suas ferramentas legislativas e normativas para garantir uma trajetória formativa que eduque para a reprodução da ordem vigente. Tal situação não anula o surgimento de proposituras e experiências conciliadoras e contra-hegemônicas na organização curricular, advindas de setores populares, em espaços e em tempos diferenciados.

No Brasil, país com imensas desigualdades econômicas e com uma história política marcada pelo autoritarismo da governança estatal, efetuado pelas elites dirigentes, vivenciamos, principalmente após a redemocratização na década de 1980, uma diversidade de arranjos educacionais com seus respectivos currículos, emergindo várias experiências que propõem uma formação omnilateral do sujeito, situando o cidadão como um ser dotado de direitos e construtor da sua própria história.



Contudo, por mais que a Constituição de 1988 e a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional preveem uma educação destinada à formação cidadã e à inserção no mundo do trabalho, ainda predominam, nos ambientes educacionais brasileiros, os currículos tecnicistas que visam a uma formação unilateral, sem ofertar a plena formação científica, humana e profissional e, em muitos casos, segregando os processos educacionais com currículos multifacetados que não se integram, dificultando uma formação unitária e emancipatória. Na contemporaneidade, com o célere avanço tecnológico e das políticas econômicas neoliberais, que transformam determinados serviços públicos em mercadoria e estagnam o orçamento público da educação, percebe-se um movimento utilitarista no processo formativo educacional, estimulando que os currículos atendam às formações rápidas e específicas ditadas pelo mercado econômico e não ao aprendizado holístico e societário.

Ao longo das experiências vividas na EPT brasileira, tendo como recorte temporal o período republicano do século XX, predominaram os modelos unilaterais tecnicistas: uma formação parcial destinada aos segmentos populares para a adequação ao trabalho fabril e às dinâmicas na prestação de serviço e nas técnicas agrícolas e pecuárias, enquanto aos setores abastados destina-se o acesso a uma formação plural e com possibilidades de verticalização nos estudos, ascendendo, conseqüentemente, aos melhores postos de direção e de remuneração no setor privado e público.

A criação dos Institutos Federais e a instauração de uma nova roupagem para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, no final do ano de 2008, representou a possibilidade de uma oferta pluricurricular, num conjunto variado de cursos e de modalidades, na educação básica, superior e na pós-graduação stricto sensu, que permeiam as contradições e as disputas no interior da EPT no Brasil, por mais de um século. Entretanto, diante desta variedade de cursos e de possibilidades curriculares nos Institutos Federais, o que mais chama atenção, por ser o maior desafio e a maior demanda socioeducacional, são os cursos de ensino médio integrado.

Em consonância com a Lei 11.892/2008, o ensino médio integrado é a modalidade de ensino com o maior número de matrículas na Rede Federal de Educação Profissional, tornando-se a principal referência de qualidade educacional pública no país na educação



básica. Esse diferencial positivo e contra-hegemônico, em boa medida, ocorre graças à concepção de organização curricular integrada, que visa articular os saberes científicos vitais para o desenvolvimento da humanidade com os conhecimentos e práticas de uma especialidade profissional, ambos voltados para a formação humana integral. O currículo integrado pode ser desenvolvido por diversos caminhos, uma vez que não existem fórmulas predeterminadas ou fixas. O principal objetivo desta possibilidade curricular é a busca pela formação omnilateral do sujeito, tendo o trabalho como princípio educativo e a promoção da cidadania participativa articulando-se ao conhecimento técnico especializado, rejeitando a formação educacional segregada, aligeirada e/ou parcial, que promove a alienação no plano laboral e político-social.

Este documento diz respeito às Diretrizes Indutoras do IFMT, destinado ao ensino médio integrado, baseadas nas indicações das Diretrizes Indutoras do Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE) do Conif, realizado em 2018. Essas diretrizes visam consolidar a proposta de currículo integrado nos cursos de nível médio ofertados pela Instituição, avançado em relação às propostas vivenciadas advindas destes últimos 13 anos, seja fazendo a autocrítica das nossas limitações institucionais como também apropriando as experiências positivas que foram construídas, rumo ao nosso aperfeiçoamento permanente na busca de uma educação de perfil plural e emancipadora, tendo no horizonte a formação humana integral.

12 - Aprimorar o currículo no ensino médio integrado no IFMT: a busca por uma formação humana integral

A proposta do ensino médio integrado centra-se na busca pela superação das dicotomias entre formar o sujeito apenas para a cidadania ou apenas para o trabalho, entre um currículo voltado prioritariamente para a formação humana, ou prioritariamente para a ciência e tecnologia, entre valorizar saberes que estimulam as reflexões abstratas e críticas, ou valorizar saberes que solucionam demandas imediatas. Contudo, o objetivo da formação humana integral é emancipar o sujeito de forma total, tornando-o um ser humano pleno.



Por mais que o currículo não consiga abarcar toda a compreensão da realidade humana e tecnológica, o processo de seleção dos conteúdos, os temas/conceitos geradores e os projetos educacionais necessitam estimular a compreensão da totalidade vivida, para que o sujeito possa ter condições plenas de desenvolver a leitura de mundo por diversos ângulos: econômico, político, cultural, ético e técnico. Na formação humana integral, especialmente a proposta na EPT, busca-se a superação da alienação vivenciada pelo ser humano a partir da modernidade, promovida e aprofundada pela divisão social do trabalho, que segmenta a ação do pensar com a ação do executar, e do pensar e/ou executar em frações sem ter a compreensão do todo.

A politecnia, tendo o trabalho como princípio educativo, é uma das pilstras fundantes para a promoção da formação humana integral, especialmente na EPT. A politecnia parte do pressuposto que o trabalho permite, no processo formativo, a compreensão dos significados do mundo econômico, das vivências societárias, dos embates do meio político e nas esferas do micro e do macro, da promoção da alteridade cultural e ética, da apropriação das ciências para seu dia a dia e da vivência nas artes. A politecnia, por mais que promova a interação entre os saberes através do trabalho, numa perspectiva de viés interdisciplinar, permite que o sujeito reconheça as particularidades dos conhecimentos específicos, com seus objetos e metodologias em cada área do saber. O resultado esperado na organização curricular integrada, calcado na politecnia, é que o sujeito consiga pensar, planejar, agir e dirigir.

O trabalho, como princípio educativo, emerge da compreensão de que o mundo do trabalho é a mediação entre os seres humanos e a natureza, relação que garante a existência e o desenvolvimento humano, dando sentido histórico e ontológico às nossas vidas, ao conhecimento educacional e à cultura identitária dos povos. A proposta da organização curricular integrada, baseada na formação politécnica, parte da premissa que o ser humano é construtor da sua própria trajetória histórica e que a educação pode potencializar a formação de sujeitos ativos — não reprodutores —, capazes de alterar positivamente as realidades que circundam suas comunidades.

Nas Diretrizes da Educação Profissional Técnica do IFMT, aponta-se que o currículo, em nosso ensino médio integrado ou em nossa educação profissional técnica



de nível médio, esteja centrado no compromisso de ofertas de cursos com uma formação omnilateral (total), tendo, entre os seus objetivos pedagógicos, a formação politécnica e com os eixos centrais do processo de integração curricular os eixos trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Para isso, algumas definições conceituais relevantes para a formação humana integral precisam estar nos projetos pedagógicos de cursos (PPCs). Nesse sentido, precisamos levar em consideração os seguintes preceitos indicados pelas Diretrizes Indutoras do Fórum de Dirigentes de Ensino:

Ciência como conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade, expressa-se na forma de conceitos representativos das relações de forças determinadas e apreendidas da realidade; ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais;

Tecnologia como extensão das capacidades humanas que promove a transformação da ciência em força produtiva, visando à satisfação de necessidades humanas; é a mediação entre conhecimento científico (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real);

Cultura como resultado do esforço coletivo, tendo em vista conservar a vida humana e consolidar uma organização produtiva da sociedade, do qual resulta a produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade;

Trabalho, no sentido ontológico, como transformação da natureza, realização inerente ao ser humano e mediação no processo de produção da sua existência, ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais;

Trabalho como princípio educativo, entendido como a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social, ou o ser humano como produtor de sua realidade e, por isso, pode dela se apropriar e transformar;

Formação integral que possibilita o acesso aos conhecimentos científicos e promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem em normas de conduta de um grupo social e se manifestam em tempos e espaços históricos, que expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade. (CONIF, 2018, p. 9-10).

Tais preceitos, uma vez assegurados e colocados em prática, possibilitam a oferta educativa em uma perspectiva politécnica, em consonância com a formação humana e integral.



13 - O currículo integrado: experiências plurais e em constante construção

A identidade tecnicista e positivista, construída ao longo das décadas na EPT brasileira, leva muitos colegas educadores a reivindicar a oferta de modelos curriculares e práticas de ensino predeterminadas, prontas para serem executadas sem uma reflexão em torno da ação pedagógica, impulsionando a alienação do trabalho no próprio espaço educacional. Na perspectiva integrada, não se propugna pela reprodução de um currículo delineado de forma vertical, mas de um currículo horizontalizado, que leve em consideração os contextos e as vozes dos vários sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

A organização curricular integrada requer a consideração do perfil identitário e econômico de cada região onde se situam os Campi do IFMT, também necessita expressar a caracterização formativa dos educadores (docentes e TAEs) e os aspectos em si de cada unidade de ensino: se foi pensada como campus agrícola, industrial ou de prestação de serviços. Cientes da expressiva dimensão territorial do estado de Mato Grosso e das distintas formações econômicas e societárias de cada localidade, torna-se inviável e contraditória a promoção de currículos integrados padronizados no interior do IFMT. Cada PPC deve ser (re)elaborado nos marcos das experiências locais, considerando a democracia interna, envolvendo a participação da comunidade educacional e resguardando os aspectos centrais da organização curricular integrada, como a politecnia, e a finalidade da EPT, que é a formação humana integral.

Os currículos e as ações integradoras não são definitivos. O acúmulo das experiências, as transformações societárias e tecnológicas, as correlações de forças no interior de cada curso e de cada campus, os erros e a autocrítica, os desejos coletivos de almejar novas experiências, entre outros cenários, são situações legítimas que podem levar a ajustes e/ou revisões mais profundas na elaboração do currículo e das ações pedagógicas integradoras. Vale expor que ajustar, mudar e/ou reconfigurar o currículo integrado, via um debate coletivo e democrático, também faz parte do processo formativo integrador.

É preciso ter consciência que a organização curricular integrada de viés politécnico é uma construção permanente, a longo prazo, sempre suscetível a



transformações. Também é vital que os educadores tenham acesso a uma formação continuada permanente, que apresente as premissas conceituais e sinalize as experiências integradoras exitosas na Rede Federal de Educação Profissional, que possam ser ajustadas, adaptadas e/ou reconfiguradas no cotidiano de cada educador.

14 - A elaboração e os ajustes dos PPCs dos cursos do ensino médio integrado

A elaboração dos novos PPCs e a revisão dos já existentes necessitam envolver a comunidade educacional da forma mais ampla possível, inclusive os estudantes, seus responsáveis e a comunidade externa. A designação de comissões específicas, a organização de grupos de trabalho (GTs), a realização de seminários, a convocação de audiências públicas, plenárias e reuniões pedagógicas institucionais, entre outros espaços públicos, coletivos e democráticos, serão espaços importantes para aperfeiçoar a oferta do ensino médio integrado e a aplicação destas Diretrizes.

Recomenda-se que a equipe gestora de cada Campus garanta as condições para o debate plural, construindo um calendário para as devidas discussões, detalhando as metodologias a serem adotadas e mantendo a comunidade informada do desenvolvimento do processo, seja por e-mail instrucional, site e/ou murais da Instituição, entre outras redes de comunicação existentes.

É necessário que a comunidade visualize esses momentos de discussão (em torno dos PPCs e dos currículos) como espaços que integram a formação pedagógica de todos os envolvidos, como uma atitude de exercício da cidadania e da construção da politecnia.

15 - Pelo currículo integrado que respeite e valorize cada área do saber científico e técnico

A união do conhecimento científico e do conhecimento adquirido pela experiência de trabalho é elemento fundamental para superar a divisão da educação conforme a divisão social do trabalho e avançando para a superação da sociedade de classes.



Estas Diretrizes Indutoras propugnam pelo respeito e pela manutenção das disciplinas científicas, que, historicamente, compõem o currículo formativo da educação básica, resguardando seus objetos de problematização e seus métodos de abordagem, sem perspectivas da redução das suas cargas horárias anteriores. Nos ementários de cada currículo, é obrigatória a presença da Língua Portuguesa, das Línguas Estrangeiras Modernas (Inglês e Espanhol), da Arte, da Educação Física, da Sociologia, da Filosofia, da Geografia, da História, da Química, da Biologia, da Física e da Matemática, enquanto componentes curriculares e, preferencialmente, em todo o processo formativo, não as isolando num único semestre ou ano letivo.

A integração curricular, via a interdisciplinaridade, nunca significou cientificamente a supressão das áreas específicas do saber em prol de componentes curriculares em grandes blocos, mas na aproximação desses componentes curriculares entre si e destes campos do saber com a formação profissional almejada.

Nos quesitos curriculares referentes aos conhecimentos técnico-profissionais, é vital averiguar os aprendizados cobrados e/ou indicados por cada conselho profissional (caso haja) e no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). Os ementários das disciplinas científicas não podem estar desconexos da formação profissional, elas necessitam, de acordo com cada particularidade, fazer uma interligação formativa com o aspecto do trabalho e das tecnologias vinculadas ao curso proposto. Nesse sentido, entende-se que a definição clara do núcleo politécnico dentro da organização curricular integrada pode contribuir para o processo de integração curricular.

Para que a organização curricular integrada aconteça, garantindo uma formação humana integral, é necessário estimular a formação em tempo integral. Isso não significa promover cargas horárias extensas para cumprir o desenvolvimento curricular, mas para estimular outros espaços educacionais que o estudante pratique a pesquisa, a extensão, as artes, o esporte, a política, a socialização, outras ações educacionais, institucionalizadas ou não. Quanto mais tempo o estudante passa no ambiente e nas vivências educacionais, mais capital cultural ele produz e acumula na sua trajetória formativa.



16 - Pelo currículo integrado que promova a cultura local e os Direitos Humanos

Os PPCs não podem estar distantes das realidades identitárias regionais em que o curso está situado. A diversidade cultural local deve ser levada em consideração, sempre em sintonia com a imensa diversidade que temos no território mato-grossense e brasileiro. As expressões culturais na música, na culinária, no vestir, no falar, das festas populares, entre tantas outras, têm que ganhar espaço em cada campus do IFMT.

As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que promovem os estudos e os impactos das relações raciais, étnico-raciais e indígenas na formação do povo brasileiro, necessitam permear o currículo, assim como as atividades pedagógicas específicas, em prol de uma educação antirracista e fundamentada em projetos de educação para plurais, diversos e que valorizem a diferença.

As abordagens em torno das temáticas de gênero, orientação sexual, sustentabilidade social e ambiental e a valorização permanente do respeito à alteridade devem ser uma constante no ambiente de aprendizagem. Neste sentido, a promoção dos Direitos Humanos, uma prerrogativa da Constituição Federal, via as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, apresentadas pela Resolução CNE/CP 1/2012, precisam estar presentes no currículo.

Outro gargalo histórico na EPT é a pouca discussão ou a ausência das abordagens acerca dos temas relacionados ao próprio mundo do trabalho. O avanço do desemprego e do subemprego em escala nacional e global, a transformação tecnológica nos ambientes de trabalho, as caracterizações plurais do que seja empreendedorismo, as mudanças e retiradas de direitos trabalhistas, as alterações nos regimes previdenciários, entre outros elementos presentes na vida laboral, não podem estar excluídas do currículo. Uma das maiores contradições em nossas experiências de currículo integrado nos Institutos Federais é a limitação destas abordagens no interior das instituições.

17 - Pelo currículo integrado que promova a cultura, as artes e os esportes

A cultura, as artes e o esporte são elementos riquíssimos que compõem o processo da formação omnilateral na organização curricular integrada, por meio da sociabilidade,



do espírito de solidariedade e de pertencimento a grupos sociais. No IFMT, temos uma gama variada de experiências exitosas nessas áreas que necessitam ser valorizadas e potencializadas.

Nesse sentido, precisamos valorizar os profissionais da educação, docentes da educação artística e os educadores físicos, tendo em cada Campus profissionais destas áreas e condições infraestruturais para que desenvolvam seus trabalhos. Infelizmente, no currículo, a educação artística possui uma carga reduzidíssima na maioria dos cursos do ensino médio integrado, participando somente de um ano dos três anos formativos, realidade que precisa ser alterada no planejamento da força de trabalho de cada Campus e na revisão curricular.

Outro elemento relevante é o respeito aos eventos educacionais desenvolvidos pelos segmentos da cultura, das artes e do esporte, garantindo-os sempre a periodicidade e a dotação orçamentária própria, e nunca sendo utilizados para fins de clientelismo de grupos específicos.

18 - Pelo currículo integrado que promova a atuação autônoma da juventude

Como parte do processo formativo, que, em muitos casos, não compõe o currículo formal institucional, as ações organizativas de iniciativa própria dos estudantes devem ser estimuladas, resguardando sua autonomia política e cultural. Os grêmios livres em cada Campus, os coletivos identitários, os grupos teatrais, as bandas e os grupos musicais, os grupos de dança, entre outros, precisam ser valorizados como parte formativa, no denominado “currículo oculto”, e nem sempre precisam ser tuteladas e normatizadas pela Instituição, para não perder ou desestimular o protagonismo juvenil.

No plano institucional, todas as comissões internas e os conselhos deliberativos ou consultivos que tratam da vida educacional precisam ter representantes discentes, escolhidos pelos próprios pares e/ou representantes de suas entidades. Sabe-se que, em muitos espaços institucionais, os procedimentos e ritos administrativos são estranhos e complexos aos discentes, mas tais limitações não podem justificar a exclusão da participação, mas deve-se pensar e refletir sobre como envolver toda a comunidade nos mais diversos processos administrativos.



As políticas de assistência estudantil e os seus fóruns que tratam diretamente da permanência e êxito dos estudantes, por exemplo, são espaços privilegiados para desenvolver o protagonismo juvenil, no exercício de pensar, planejar, agir e dar direção às políticas do setor.

19 - Da possibilidade da construção dos núcleos de formação: básico, politécnico e tecnológico

A concepção da organização curricular integrada tem como uma de suas diretrizes a articulação entre a formação acadêmica e o trabalho na sua perspectiva moderna, para que, dessa forma, aconteça a integração entre os conhecimentos construídos nos diferentes componentes curriculares do curso e a prática concreta do trabalho, solidificando a trajetória formativa e possibilitando o diálogo entre as diferentes áreas de formação presentes no currículo integrado. Por isso, dentro das possibilidades de cada Campus, seria importante promover a discussão e a organização curricular a partir de 3 (três) núcleos de formação: núcleo básico, núcleo politécnico e núcleo tecnológico, os quais serão perpassados pela prática profissional integrada, pela inserção da pesquisa e extensão como princípio pedagógico, pelo estágio curricular e pela busca da formação humana integral.

Caso a proposta de organização curricular integrada pensada por cada Campus, considerando o seu contexto histórico e social, venha a definir que o ponto de partida da prática pedagógica no âmbito do currículo integrado acontecerá por meio dos núcleos de formação, visando orientar-se apela proposta da Resolução CNE/CEB 6/2012, deverá ser considerado que:

- 1) O Núcleo Básico é caracterizado por ser um espaço da organização curricular ao qual se destinam os componentes curriculares que tratam dos conhecimentos inerentes à educação básica e que possuem menor ênfase tecnológica e menor área de integração com as demais disciplinas do curso em relação ao perfil do egresso. Tendo os conhecimentos relacionados à Educação Básica como diretriz na elaboração dos conteúdos, conhecimentos



e métodos que definem o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais no processo de formação geral dos estudantes. Nos cursos integrados, o Núcleo Básico é constituído essencialmente a partir dos conhecimentos e métodos nas áreas de: (i) Linguagens e suas tecnologias; (ii) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, (iii) Matemática e suas tecnologias, e; (iv) Ciências da Natureza e suas tecnologias. Ele tem como objetivo desenvolver o raciocínio lógico, a argumentação, a capacidade reflexiva, a autonomia intelectual e contribuir para a formação de sujeitos críticos, capazes de dialogar com os diferentes conceitos e realidades.

2) O Núcleo Tecnológico na organização curricular integrada é formado pelos componentes curriculares que tratam sobre os conhecimentos, habilidades e métodos relativos à educação profissional técnica, possuindo maior ênfase tecnológica e menor área de integração com os demais componentes curriculares do itinerário formativo. Ele constitui-se por meio da formação técnica, englobando, a partir do perfil do egresso: (i) o domínio intelectual das tecnologias do respectivo eixo tecnológico do curso; (ii) a apresentação dos fundamentos responsáveis pela instrumentalização das habilitações do itinerário formativo; e (iii) as noções que possibilitam o exercício das atribuições funcionais previstas nas bases legais específicas à formação profissional.

3) O Núcleo Politécnico é o espaço didático-pedagógico constituído pelos componentes curriculares do núcleo básico e do núcleo tecnológico que possuem a maior área de integração, articulando-se com os demais componentes curriculares e consistindo na parte do currículo capaz de apontar as formas de integração, cuja base é o itinerário formativo do eixo tecnológico. Assim, o núcleo politécnico destaca os componentes curriculares estratégicos para o processo de integração curricular, sendo o espaço formativo que garante concretamente o acesso aos conhecimentos e métodos responsáveis por uma formação integral, baseada numa visão politécnica e interdisciplinar dos conhecimentos e práticas inerentes à formação



omnilateral. Ele tem como objetivo ser o elo comum entre o Núcleo Tecnológico e o Núcleo Básico e criar espaços contínuos durante o itinerário formativo para garantir meios de realização da formação integral.

Os eixos supracitados se apresentam como uma das possibilidades de práticas integradoras, contudo é possível que cada Campus discuta com a comunidade o caminho a ser construído.

20 - Da definição da ênfase tecnológica e da área de integração

Caso a organização curricular integrada aconteça por meio dos núcleos, é necessário que, de forma articulada, defina-se, no âmbito do PPC, os seguintes itens: ênfase tecnológica e área de integração. O item ênfase tecnológica compreende a descrição dos conteúdos da ementa sobre os quais os professores devem dar maior destaque para atender ao perfil do egresso proposto pelo curso. Já em relação à área de integração, serão descritas as metodologias, práticas pedagógicas e instrumentos que promovam a flexibilização curricular e possibilitem a integração curricular.

21 - O processo de integração curricular: as modalidades de integração curricular

Na EPT, o conceito de “integrado” (e suas variações) possui o significado de busca pela completude do conhecimento por meio de análise das partes de forma totalizante. Nesse mesmo sentido,

É pressuposto essencial do chamado “currículo integrado”, a organização do conhecimento e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de tal maneira que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar e compreender, de sorte que o estudante desenvolva um crescente processo de autonomia em relação aos objetos do saber (PARECER CNE/CEB Nº 011/2012, p. 131-133)

Ao pensarmos num currículo integrado, precisamos ter por base o trabalho como atividade vital produtiva do ser humano, que está intimamente ligado à produção científica e à história da humanidade, sendo que nenhum conhecimento é só geral nem



somente específico, precisa ser construído sob a base de campos distintos do saber, situando sua base científica, tecnológica, social e cultural.

Segundo Lopes e Macedo (2011), as modalidades de integração curricular podem ser agrupadas em três categorias: (a) a integração pelas competências e habilidades; (b) a integração via interesses dos alunos, buscando-se referência nas demandas sociais e, eventualmente, nas questões políticas mais amplas; e (c) a integração de conceitos das disciplinas, mantendo-se a lógica dos saberes disciplinares de referência. Entre as categorias apresentadas acima, a (a) e a (b) são aquelas que comumente estão mais associadas à lógica da BNCC e do Novo Ensino Médio, e a categoria (c) é mais utilizada (mais comum ou mais desenvolvida) na Rede e aquela que melhor se articula com a proposta da interação curricular defendida pelo Documento-Base da Educação Profissional Técnica (2007).

Na integração por meio dos conceitos disciplinares, temos a concepção de interdisciplinaridade como fundamento da prática pedagógica. Valorizando os conhecimentos e saberes de cada uma das disciplinas que compõem a organização curricular, busca-se as inter-relações das disciplinas partindo de problemas e temas comuns situados nas disciplinas de referência (LOPES; MACEDO, 2011).

Entre as formas de organização do currículo integrado, destacam-se metodologias como: projetos de trabalho, de Hernández e Ventura (1998), em que o problema-eixo vincula-se a diferentes informações, as quais confluem num tema para facilitar seu estudo e compreensão, que pode partir de fato da atualidade, surgir de um problema proposto pelos docentes ou de alguma questão que ficou pendente em outro projeto, centrado na aprendizagem e na construção significativa do conhecimento; currículo integrado/globalizado, de Santomé (1998), que visa à compreensão global do conhecimento por meio da inter-relação entre as áreas do conhecimento, podendo ser organizadas por: integração correlacionando diversas disciplinas; integração através de temas, tópicos ou ideias; integração em torno de uma questão da vida prática e diária; integração a partir de temas e pesquisa decididos pelos estudantes; integração por meio de conceitos; integração a partir da organização do trabalho em períodos históricos e/ou espaços geográficos; integração do processo de ensino com base em instituições e



grupos humanos; integração por meio de descobertas e invenções; e integração a partir da organização do trabalho por meio das áreas do conhecimento; a proposta de integração por disciplinas, de Bernstein (1981), numa perspectiva relacional; integração curricular a partir de um currículo de formação humanista, de cultura geral, de autonomia e inserção na prática social, com base em Gramsci; a partir da abordagem econômica e orientação cultural e ideológica de Apple (2006); currículo como campo de oposição e resistência, rebelião e subversão, contra os desígnios do poder e controle, de Giroux.

O currículo amparado na proposta de educação socialista tem por base Pistrak (2000) e Shilgin (2013), que, ao pensar a educação do trabalhador, defendiam adotar o sistema do complexo, a auto-organização do trabalho coletivo e métodos pedagógicos vinculados ao trabalho. A participação no trabalho aconteceria de forma gradual, em três etapas: 1) etapa de orientação; 2) etapa de execução do trabalho no interior da escola ou em empresa; 3) etapa de iniciativa – elaboração e execução de um projeto de intervenção. O método, segundo Pistrak (2000, p. 134), tem por objetivo “ajudar o aluno a compreender a realidade atual”, a partir da escolha de temas da realidade do aluno e sua comunidade.

No Brasil, as teorias críticas do currículo têm alguns precursores. Freire (1987), a saber, propõe a organização do currículo por temas geradores, a partir de situação-problema vivida no dia a dia, buscando-se questionar, entender o porquê de tal situação e criar condições de interferir e transformar a realidade. Segue as seguintes etapas: levantamento dos problemas; classificação e delimitação dos temas por área; seleção dos conteúdos interdisciplinarmente; identificação e problematização das contradições, aproximações entre as áreas e as disciplinas; elaboração do plano de ação; delimitação dos núcleos fundamentais de cada área; realização de análise crítica de situação-problema da comunidade e proposição de transformação.

Saviani (1989) propõe o ensino politécnico como integrador da formação intelectual e instrução profissional e a pedagogia histórico-crítica. O ponto de partida dessa pedagogia, assim como o seu ponto de chegada, seria a prática social, dando condições para que o aluno possa sintetizá-la e analisá-la sob bases teóricas e práticas dos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, que são transformados em



elementos ativos de transformação social. Essa organização parte da visão do todo para a síntese, por meio dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e descoberta de novos conhecimentos, e na proposição de transformação da realidade. A prática social é a base da ciência, e, por meio da ciência e da experiência do trabalho, busca-se compreender e solucionar os problemas da sociedade.

Portanto há várias possibilidades para a construção do processo de integração curricular. O que deve orientar a escolha das concepções curriculares e metodologias é a concepção de ensino médio integrado, de formação omnilateral e politécnica, centrado no trabalho como princípio educativo e na pesquisa como princípio pedagógico, por meio dos eixos trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

A concepção de currículo de EMI, como possibilidade de “travessia” para uma formação politécnica e omnilateral, é que deve orientar a proposta de integração curricular. Para isso, é fundamental o processo de formação continuada dos profissionais da EPT, para a definição consciente de como a articulação dos conteúdos e conhecimentos irá acontecer na prática pedagógica concreta da sala de aula, atendendo aos contextos locais de cada Campus, levando-se em conta todos os aspectos descritos nestas Diretrizes.

22 - Das formas de integração

As formas de integração são os meios para o desenvolvimento prático das atividades integradoras. Como formas de integração, destacamos que são necessárias as metodologias, as práticas pedagógicas e os instrumentos que promovam a flexibilidade curricular e possibilitem a integração curricular. Podem ser considerados exemplos de formas de integração: (i) atividades ou ações integradoras; (ii) atividades complementares; (iii) visitas técnicas; (iv) estágio supervisionado; (v) trabalho de conclusão de curso; (vi) estudos de caso; (vii) projetos de ensino e projetos de pesquisa; (ix) projetos de extensão; (x) práticas de laboratório; entre outras que facilitem a aproximação entre trabalho, ciência e cultura.



23 - Implicações pedagógicas do currículo integrado e a formação de professores

A proposição e a organização do currículo integrado implicam o trabalho comprometido do coletivo de educadores, mas, por si só, não garantem os processos de integração educativa que viabilizem a pretendida formação humana integral/omnilateral e politécnica. A integração verdadeiramente acontecerá na ação educativa compreendida nos processos de ensino e aprendizagem, e isso exige um movimento didático-pedagógico condizente e coerente, que se proponha a superar as práticas educativas bancárias, conteudistas, centradas no professor e na lógica da aula puramente expositiva e do “aluno que escuta aula”.

Implica, portanto, educadores comprometidos com metodologias e estratégias de ensino que se pautem no protagonismo do estudante e que potencializem o desenvolvimento de sua autonomia intelectual, política, ética e cultural e a sua emancipação no que se refere à sua capacidade de aprender, de buscar novos conhecimentos e assumir, como sujeito histórico e com disposição autônoma, o encaminhamento de sua própria trajetória pessoal e profissional, além do pleno desenvolvimento de sua cidadania.

Nesse sentido, a educação compreendida como formação integral do ser humano, no contexto dos Institutos Federais, ao assumir o trabalho como princípio educativo (em seu sentido ontológico, político e social) — e a pesquisa como princípio pedagógico (pelo viés didático): na verdade, são dois princípios fundamentais que assumem caráter de complementaridade, uma vez que o primeiro, o trabalho, exprime a concepção filosófica e epistemológica da concepção educativa do currículo integrado e o segundo, a pesquisa, a dimensão didático-pedagógica a se materializar na práxis educativa integradora.

Certamente, ao se falar em pesquisa, imediatamente se evoca a compreensão da pesquisa científica como produção do conhecimento novo, alicerçada historicamente nos cânones epistemológicos, com absoluto rigor metodológico, que permitiram o avanço das ciências e seus desdobramentos tecnológicos. Nesta perspectiva, a pesquisa, como princípio científico, expressa-se como aquela voltada para o descobrir e/ou comprovar



algo novo, e se diferencia da pesquisa como princípio pedagógico, que se desenvolve no contexto da sala de aula, voltada para o aprender.

Sendo assim, a pesquisa como princípio pedagógico configura-se como estratégia didática para dinamizar e qualificar os processos de ensino e aprendizagem e contribuir para a superação de práticas educativas puramente conteudistas. Dessa forma, fomenta a autonomia do estudante e potencializa a sua inquietação, a curiosidade, a problematização e a sua busca qualificada de conhecimentos frente ao mundo em que vive, bem como o desenvolvimento das habilidades cognitivas essenciais como interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas. Constitui-se, logo, como uma forma de construção do conhecimento em sala de aula, modificando o papel do professor, que passa a ser o mediador do processo de aprendizagem, e não mais o detentor do conhecimento a ser transmitido na aula; estabelece-se, dessa maneira, a parceria entre professor e aluno nos processos de ensino e aprendizagem.

Por sua vez, todo o movimento educativo constituído na perspectiva da formação humana integral e do currículo integrado, como apresentado, exige, necessariamente, processos de formação continuada dos educadores, no que se refere aos seus pressupostos teóricos e práticos, dos fundamentos filosóficos e epistemológicos e suas implicações didático-pedagógicas, que subsidiem desde a concepção e ou reestruturação curricular, sua implementação, até os processos de avaliação. Importante ressaltar, nesse sentido, que a configuração do quadro de profissionais da educação da instituição, congrega profissionais com formação técnica, bacharelados e licenciados, cujos processos formativos profissionais precisam ser ressignificados a partir das especificidades que envolvem a educação profissional e tecnológica na perspectiva do currículo integrado e da formação humana integral.

Nesse sentido, torna-se imprescindível o fomento e a estruturação de projetos de formação pedagógica, sistematizados e de longo prazo, construídos de forma coletiva e colaborativa, a partir de reflexões fundamentadas na/sobre a prática educativa cotidiana, em conformidade com as demandas de cada contexto, nos diversos campi, bem como dos processos identitários que caracterizam a instituição. Dessa forma, será assegurada a



promoção de uma cultura da formação pedagógica permanente, reflexiva e capaz de potencializar a profissionalidade dos educadores envolvidos, de modo que se garanta a efetividade da prática educativa integradora, articulada aos fundamentos pedagógicos da educação profissional e tecnológica com base na formação humana integral.

24 - A inserção da pesquisa e da extensão como possibilidades para o currículo integrado

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, “[a] educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Neste sentido, a educação deve preparar o discente tanto para o exercício da cidadania como para o trabalho.

Diante disso, uma educação concebida como direito de todos e dever do Estado, conforme determina a Constituição Federal (1998), precisa organizar-se como prática social na qual os sujeitos — estudantes, professores e todos os profissionais da educação — possam projetar-se, não como indivíduos, mas como agentes sociais que capazes de realizar transformação social por meio da educação, como uma atividade que alcance o cidadão e o trabalhador em formação. Nesta perspectiva, pesquisa e extensão são instrumentos (ou caminhos) que o conhecimento acadêmico pode utilizar para promover a vinculação da educação escolar com a prática social e o mundo do trabalho.

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão parte da realidade social, reflete sobre ela a fim de apreendê-la em sua complexidade e propõe alternativas para os problemas existentes no contexto institucional, regional e nacional. De modo que só faz sentido se a difusão do conhecimento cumprir sua função social, se for entendido que toda pesquisa tem um interesse político, por isso é imperativo que vire extensão e que a extensão se transforme em tecnologias sociais em benefício da qualidade de vida das pessoas.

Nesse sentido, faz-se necessário que todos os estudantes da Instituição tenham a garantia do acesso à pesquisa e extensão como elementos formativos essenciais, como atividades a serem desenvolvidas durante todo o processo educacional com vistas à produção do conhecimento e articulação com o mundo do trabalho.



Assim, a definição de espaços curriculares que possibilitem tanto a organização como a tradução das atividades de pesquisa e extensão em carga horária, assim como o formato pedagógico dessas atividades, precisa ser discutida e refletida durante o processo de planejamento do currículo integrado.

No que se refere ao amparo normativo para a inserção da pesquisa e extensão como atividades nas quais se pode prever carga horária e ser regularmente ofertada, temos o conceito de prática profissional intrínseca ao currículo, desenvolvida nos ambientes de aprendizagem, além do estágio supervisionado obrigatório nos cursos em que haja esta previsão, como vivência da prática profissional em situação real de trabalho, conforme a Resolução CNE/CP 1/2021.

O currículo integrado e organizado de modo a conferir visibilidade às atividades de pesquisa, extensão e o mundo do trabalho materializa a articulação ensino-pesquisa-extensão na formação profissional para o trabalho. Estabelece a articulação entre a pesquisa, a extensão e o trabalho, numa concepção da pesquisa como atividade aplicada e a extensão como atividade de intervenção que favorece o desenvolvimento do protagonismo e responsabilidade social do estudante, fortalecendo a sua atuação profissional.

Objetivamente, precisa-se discutir quais espaços no currículo e de que forma os Campi podem organizar as atividades de pesquisa e extensão na oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio, considerando que um curso é uma atividade metódica, sistematizada e racionalizada em conteúdos, tempos e avaliações.

Discutir a inserção da pesquisa e da extensão, no âmbito da educação profissional e tecnológica, requer, antes, pensarmos os conceitos que alicerçam essas duas dimensões, que, aliadas ao ensino, compõem a unidade básica das instituições de ensino técnico profissionalizante e superior, o que abarca os Institutos Federais. De forma geral, o ensino, a pesquisa e a extensão devem ter um caráter unitário cujo fim é o processo de ensino-aprendizagem. Especificamente, a extensão e a pesquisa têm como foco a comunidade acadêmica e a sociedade em que a instituição esteja inserida, ou seja, a promoção de programas, cursos, projetos, pesquisas que possam melhorar a sociedade em que aquele estudante está inserido. Então é preciso desenvolver vivências e experiências



que possibilitem o desenvolvimento social, cultural, econômico e educacional do conjunto de agentes que estão envolvidos no processo educativo.

O papel do IFMT é contribuir, de forma sistemática, para a ampliação do conhecimento científico por meio de ações que envolvem a comunidade acadêmica, de pesquisas e projetos, que, posteriormente, retornem para a sociedade em atividades extensionistas, através de cursos, eventos, programas e atividades que possibilitem a melhoria da qualidade de vida da sociedade em si.

Neste sentido, mediante essas diretrizes, o compromisso do IFMT é que, em seus PPCs do ensino médio profissional, a extensão e a pesquisa estejam inseridas no currículo como metodologia e de forma transversal ao longo dos processos e espaços formativos. Este processo prevê uma relação dialógica entre o conteúdo das disciplinas com relação às propostas extensionistas, por meio de cursos, programas e projetos, realizando uma articulação entre teoria e prática, o que vai além das perspectivas do estágio, pois envolvem ações que busquem o envolvimento da comunidade externa, em suas diversas situações, que extrapolam o locus de atuação do aluno, de forma a influir no contexto regional e nacional.

É importante destacar que as ações de extensão envolvem a pesquisa, pois, para a proposta de um curso ou programa, é preciso realizar uma pesquisa, com levantamento de dados, e atividades de pesquisa, de forma aplicada, precisam retornar para a sociedade por meio de ações de extensão, portanto extensão e pesquisa estão indissociáveis e têm como foco o desenvolvimento local e regional.

Neste sentido, dentro dessas diretrizes curriculares para a educação profissional e tecnológica, é possível, para a extensão e a pesquisa, dentro dos PPCs, prever as seguintes ações:

- I - metodologias de ensino apoiadas na pesquisa e na extensão;
- II - programas de pesquisa e extensão;
- III - projetos de pesquisa e extensão;
- IV - cursos e oficinas;
- V - eventos artísticos, culturais e científicos;



VI - prestação de serviços.

De forma geral, é possível que os cursos da educação técnica e profissional façam uma previsão em seus PPCs de cursos e oficinas às comunidades interna e externa, envolvendo as áreas temáticas do curso e os alunos dos cursos; eventos artísticos, culturais e científicos no âmbito do curso; além da prestação de serviços à comunidade.

Tal perspectiva pode ser compreendida também como um espaço de articulação entre o conhecimento e a realidade socioeconômica, cultural e ambiental da região. Educação, ciência e tecnologia devem se articular tendo como perspectiva o desenvolvimento local e regional, possibilitando, assim, a interação necessária à vida acadêmica. Enquanto processo formativo, a pesquisa e a extensão possuem dimensões formativas e libertadoras indissociáveis e com equidade.

Portanto a relação que a extensão e a pesquisa estabelecem com o ensino é dinâmica e potencializadora, intensificando sua relação com o ensino, oferecendo elementos para transformações no processo pedagógico, em que professores e alunos constituem-se sujeitos do ato de ensinar e aprender, levando à socialização e à aplicação do saber acadêmico. Ao mesmo tempo, amplia sua relação com a pesquisa, que, utilizando-se de metodologias específicas, compartilha conhecimentos produzidos pela Instituição, contribuindo para a melhoria das condições de vida da sociedade.

Neste sentido, é imperativo conceber a pesquisa e a extensão como uma prática que possibilita o acesso aos saberes produzidos e experiências acadêmicas, oportunizando, dessa forma, o usufruto direto e indireto, por parte de diversos segmentos sociais. Revela-se, logo, numa prática que vai além da visão tradicional de formas de acesso da sociedade às tecnologias e ao conhecimento acadêmico, bem como a sua efetiva participação, como elemento de significativa relevância para o ambiente educacional que se propõe o IFMT.

Por fim, a pesquisa e a extensão visam aprofundar os vínculos existentes entre o IFMT e a sociedade, com o propósito de alcançar novas alternativas de transformação da realidade, mediante ações que fortaleçam a cidadania. A intervenção das atividades de pesquisa e extensão deve ocorrer de forma participativa e dialógica, tendo como ponto de partida o conhecimento da realidade local, contemplando a essência da missão do IFMT.



Assim, a pesquisa e a extensão compreendem o trabalho criativo realizado de forma sistemática, com o objetivo de produzir e acumular conhecimentos, incluindo o conhecimento do homem, da cultura e da sociedade, além do uso dessa produção de conhecimentos para atender a novas aplicações e sua aplicação na sociedade.

O IFMT vem desenvolvendo projetos e programas que visam à execução de atividades de investigação científica, que contribuam para o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do estado de Mato Grosso com vistas a processos de extensão e ensino, por meio de ações de pesquisa.

O desenvolvimento dessas ações tem sido consolidado com fomentos à iniciação científica dos estudantes, num processo de articulação e integração com o ensino e a extensão, de maneira que o fazer científico não se isole das outras práticas e que contribua para a formação humana integral dos novos homens e mulheres que fazem parte do IFMT.

Nesse processo de produção de conhecimento, em que a pesquisa surge como uma alternativa de formação, percebe-se uma maior interação entre docentes, técnicos e estudantes, e isso repercute num modelo de formação em que a prática investigativa emerge como fonte de conhecimento e de transformação no espaço acadêmico.

Para que isso ocorra de forma orgânica, há que se provocar práticas de investigação, que problematizem as questões levantadas no contexto acadêmico e social e criem oportunidades para que os sujeitos desse processo sejam capacitados para a superação dos desafios do mundo do trabalho.

A inserção da pesquisa e da extensão no currículo surgem como elementos essenciais dentro de uma proposta articuladora para o processo de ensino-aprendizagem, que utiliza a aplicação de métodos científicos de investigação para a construção do conhecimento e da aprendizagem com vistas à melhoria da sociedade.

25 - Educação profissional técnica, integração, inclusão e respeito à diferença

O currículo não é neutro. É imprescindível partir dessa premissa básica, pois, na elaboração de Diretrizes e na formulação dos cursos da educação profissional técnica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, não deve existir espaço para a inocência e para a pretensa neutralidade. Indo além, na empresa por uma



educação plural, diversa, inclusiva e que valorize a diferença, é preciso, sem titubear, dessacralizar e desracializar as próprias bases do conhecimento científico, implodindo a lógica colonial eurocêntrica, que, historicamente, “nor-teia” o pensamento nos espaços formais de produção de conhecimento.

Em uma instituição de ensino, é sabido que vários tipos, formas e concepções de currículos estão em diálogo e em enfrentamento. Uma instituição de ensino é, desse modo, um espaço em que forças antagônicas estão em disputa. No IFMT, um estudo da prática educacional ou da relação ensino e aprendizagem pode revelar que currículos sociais insurgentes e currículos ocultos resistentes são construídos e instituídos, diariamente, na “clandestinidade”, tanto por estudantes como por educadores que empenham a tarefa de humanizar os currículos prescritivos, os quais engessam e impõem barreiras para a consolidação de uma educação plural, diversa e inclusiva fundamentada no pluriculturalismo.

Em que pese a existência dos currículos sociais e dos currículos ocultos que fazem a resistência cultural, social e epistemológica no interior de uma instituição de ensino, é necessário “sulear” os caminhos e estabelecer um debate/enfrentamento institucional que possibilitem revolucionar o currículo tradicional prescritivo. A radicalidade da insurgência epistemológica é necessária para que tenhamos uma instituição pavimentada com projetos educacionais, cuja base prime pela diversidade, pluralidade e pela valorização da diferença. Entre outras palavras, é preciso revitalizar e trazer para o centro todas as formas de conhecimentos, saberes ou epistemologias que foram postas à margem.

A descolonização do pensamento e a humanização do currículo prescritivo formal são importantes para a compreensão de que a educação, a ciência e a tecnologia devem ser pavimentadas para além das visões racistas, simplistas, reducionistas e estereotipadas, cujo objetivo é animalizar as populações sub-representadas, destituindo-lhes de seus direitos e brutalizando suas formas de produção de conhecimento, saberes e epistemologias.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso deve firmar suas bases em currículos descoloniais, que sejam plurais, diversos e inclusivos,



com a missão de humanizar os diariamente desumanizados. O processo de humanização passa, necessariamente, pela realização de uma educação/ciência/tecnologia contra-hegemônica, que questiona a estrutura de conhecimento eurocêntrica, racista, falocêntrica e colonial que impera na educação brasileira.

A proposição de uma educação/ciência/tecnologia humanizadora não deve ser uma tarefa exclusiva das populações subalternizadas, ao contrário, uma vez que essas populações não dispõem de capital político para tal. A obrigação de se construir projetos educacionais, científicos e tecnológicos antirracistas, antifascistas, antissexistas, antimachistas, anti-homofóbicos, anticolonialistas, antipredatórios é de todas e todos que compõem a comunidade do IFMT. Os posicionamentos, as orientações, as abordagens e as metodologias em favor da pluralidade, da diversidade e da inclusão devem se manifestar no âmbito de todo o currículo, de todas as modalidades de ensino e sistemas de oferta, indistintamente.

A luta pela valorização da diferença não deve ser realizada apenas pelas pessoas que, historicamente, foram e ainda estão colocadas em posição subalternizada pela lógica colonial ou por pequenos grupos insurrectos no interior da Instituição. A superação da lógica colonial acontecerá tão somente quando os currículos prescritivos não mais fundamentarem as ações dos algozes das populações discriminadas e quando a produção de uma educação alicerçada no pluriculturalismo seja uma tarefa coletiva empenhada por toda a comunidade do IFMT. Assim, na EPT de nível médio, a educação pluricultural deve ser cumprida no âmbito de todo o currículo e desenvolvida no dia a dia em todas as atividades de ensino, necessariamente em forma de conteúdo nas disciplinas e nos componentes curriculares.

A “integração” explanada no Documento-Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio só fará sentido quando a articulação dos saberes, dos conhecimentos e das epistemologias objetivem a descolonização mental e a emancipação da comunidade escolar, sobretudo dos estudantes.



26 - Lógica colonial, eurocentrismo e educação profissional

O filósofo colombiano Santiago Castro-Gomez definiu o “projeto da modernidade” como a “tentativa fáustica de submeter a vida inteira ao controle absoluto do homem sob a direção segura do conhecimento” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 87). Para o autor, trocando Deus pelo homem, esse projeto demarcou um novo momento no pensamento ocidental a partir da troca do fundamento do conhecimento. O produto gerado neste processo foi a ciência moderna, um saber eurocêntrico, organizado através de modos que atendessem às necessidades cognitivas do colonialismo, do capitalismo e do patriarcado.

De acordo com o sociólogo peruano Aníbal Quijano (1992), o eurocentrismo decorrente da ciência moderna é uma espécie de comportamento colonial perante o conhecimento. Este comportamento se articula em simultaneidade com a ideia de raça e de todos os processos de classificação social e racial da humanidade. Entre outras palavras, o “projeto da modernidade” e a ciência moderna são produtos de um projeto de colonização epistemológica.

Castro-Gómez e Ramón Grosfoguel apontam que a superioridade atribuída ao conhecimento europeu em muitas áreas da vida foi um aspecto importante da colonialidade do poder no sistema mundial (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOQUEL, 2007). Para os autores, os conhecimentos produzidos pelas populações colonizadas foram roubados, distorcidos e ignorados pelo projeto da modernidade. O apagamento do conhecimento das populações colonizadas foi legitimado pela narrativa de que “[...] tal conhecimento representou um estágio de conhecimento mítico, inferior, pré-moderno e pré-científico humano” (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOQUEL, 2007, p. 20).

Ramón Grosfoguel (2016), sociólogo porto-riquenho, lembra-nos que todo conhecimento é sempre produzido a partir de um espaço particular do mundo. Por sua vez, Fanon (1968) evidenciou que o conhecimento não é algo dado, sendo, na verdade, uma construção a serviço de interesses. Entre outras palavras, o que Fanon revela é que a ciência moderna não é neutra ou um conhecimento puramente técnico. Para esse autor, não existe no seio colonial nenhum conhecimento essencialmente técnico ou livre de interesses.



Na visão de Boaventura de Sousa Santos (2009), os conhecimentos existem graças aos atores sociais, e, em consequência disso, diferentes atores e relações sociais originam diferentes epistemologias com interesses distintos. A naturalização e a universalização das relações sociais são fruto da imposição de uma epistemologia dominante a serviço de interesses particulares. Assim, todas as epistemologias são sempre culturais e políticas, e seus significados só podem ser compreendidos dentro de um contexto.

Todo conhecimento é o conhecimento de um lugar a serviço de interesses. Nesse sentido, na construção dos currículos para a educação técnica de nível médio integrada ao ensino médio do IFMT, é imprescindível perguntar a quem interessa o tipo de conhecimento que se tem construído nos currículos em andamento no Instituto. Sem neutralidade, a EPT de nível médio deve comprometer-se com uma produção de conhecimento que oblitere a lógica colonial e abrace projetos educacionais, que contribuam para a formação da classe trabalhadora e das populações subalternizadas brasileiras, no sentido de sua autonomia e emancipação.

Atendendo a interesses, a lógica colonial que estrutura e racializa a educação no Brasil sempre apontou suas nefastas garras para a educação profissional. A Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia para que estes fossem capazes de fazer o enfrentamento dessa lógica colonial através da superação da dicotomia histórica, que atravessou a trajetória da educação profissional brasileira.

Com o foco no ensino integrado, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia nasceram com a missão de realizar a articulação máxima entre a formação geral e a formação técnica, promovendo uma verdadeira “integração”, por meio da qual os conhecimentos técnicos da educação profissional e os conhecimentos comuns do ensino regular complementam-se e articulam-se, conformando um todo, sem hierarquização entre as partes.

Para que a integração curricular de fato aconteça, garantindo uma formação plural, diversa e inclusiva, faz-se necessário que os próprios conhecimentos articulados sejam descolonizados. A articulação da autonomia e da emancipação passa pelo entendimento



de que educação, ciência e tecnologia não são conceitos naturais a-históricos. Entre outras palavras, para que a integração ocorra, é preciso problematizar, a todo momento, as concepções de educação, de ciência e de tecnologia que orientam a Instituição.

A educação profissional técnica de nível médio não pode ser cúmplice de projetos educacionais que articulem conhecimentos eurocêntricos, racistas, racialistas, falocêntricos e discriminatórios. O currículo jamais será verdadeiramente integrado enquanto pautar a articulação em concepções elitistas, sectárias e discriminatórias. A integração que interessa ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso é aquela que se organiza na pluralidade de ideias, na diversidade de conhecimentos e na inclusão de saberes subalternizados. Os projetos educacionais, científicos e tecnológicos integrados que se dizem neutros, mas estão atrelados puramente aos interesses dos colonizadores, devem ser rechaçados, revistos e reconfigurados.

27 - Educação, ciência, tecnologia e o caminho da descolonização

Walter Benjamin (1985) defendeu a ideia de que o pesquisador preocupado com as relações de dominação/exploração e com as desigualdades da vida social deveria, em primeira instância, conceder atenção à trajetória das populações oprimidas. Benjamin entendia que a história das populações oprimidas carregava uma potência revolucionária e uma capacidade especial de auxiliar os grupos excluídos na construção de movimentos contra-hegemônicos, que seriam responsáveis pela autonomia e pela emancipação. Do pensamento de Benjamin, o que mais urge para a construção dessas Diretrizes e de currículos descolonizados é a valorização que o autor empenha à história e aos bens culturais das populações subalternizadas e sub-representadas em direitos na busca de um horizonte, de um não lugar em que as relações humanas não sejam pautadas por classificações, estratificações, hierarquizações e relações de opressão.

As Diretrizes da Educação Profissional Técnica devem apontar para a construção de um mundo em que outros mundos sejam possíveis. Para isso, é necessário que as concepções de educação, de ciência e de tecnologia que suleiem as discussões curriculares sejam construídas a partir da pluralidade, da diversidade e da inclusão. Todavia a descolonização só acontece quando a Instituição quebra os estratos e as castas existentes



na comunidade escolar e estabelece diálogo com os movimentos sociais articulados na sociedade civil.

Para a descolonização do currículo, a Instituição deve romper com tabus que criam castas e dividem os servidores docentes, dos servidores técnicos e dos estudantes e entender que, indistintamente, há uma comunidade acadêmica composta por três segmentos que carregam consigo papéis importantes para a articulação, a construção e a solidificação de todos os cursos técnicos integrados ao ensino médio. O currículo plural, diverso e inclusivo é aquele que reconhece os conhecimentos historicamente subalternizados e cria seus alicerces epistemológicos, a partir do diálogo com as produções existentes além da fronteira institucional.

É impossível pensar em uma sociedade estruturada na pluralidade, na diversidade e na inclusão sem que se pautem na valorização da memória, da história, dos saberes e das culturas das populações que, historicamente, foram dominadas, exploradas e marginalizadas. No Brasil, para a descolonização do currículo e a construção de uma educação plural, diversa e inclusiva, é preciso reconhecer e dialogar com os conhecimentos das populações negras, ciganas, indígenas, ribeirinhas, do campo, privadas de liberdade e demais populações que estão colocadas à margem social. Sem dúvida, é imprescindível o diálogo com essas populações lesadas, que sofreram com políticas estatais de extermínio físico e cultural, para uma educação autônoma e emancipatória.

Na realização da EPT de nível médio, o que está posto é a necessidade de um trabalho conjunto que articule toda a comunidade acadêmica com os movimentos sociais da sociedade civil, em prol da superação do racismo, do sexismo, do classicismo, do colonialismo, do machismo que perpassam as relações escolares. Isso será possível através do uso de epistemologias, saberes e conhecimentos que “nadem contra a corrente”.

Nesse âmbito, a equidade está condicionada a um fazer pedagógico coletivo pautado na diversidade epistêmica, na abordagem contra-hegemônica e no ideal descolonizador, que possibilita aos atores sociais da educação um protagonismo no labor



de uma educação/ciência/tecnologia a contrapelo¹. Nesse sentido, as concepções de educação, ciência e tecnologia que interessam nesta Diretriz são as que se baseiam em normas específicas voltadas para os aspectos multidisciplinares, que tenham como direção projetos articulados com diferentes saberes e que valorizem especificidades locais e regionais. É preciso se afastar da ideia de um currículo único e primar pela visão plural da oferta de educação para as diferenças, que estejam articuladas com as políticas públicas educacionais e que sejam integradoras e evitem a evasão escolar.

Na construção dos currículos da EPT, é premente o entendimento de que o progresso desumanizado anda de mãos dadas com a barbárie. A história nos revela que o “progresso” realizado pela empresa colonial europeia significou, na verdade, não apenas a submissão física e a exploração material, mas também a criação do “outro” e o genocídio, o memoricídio e o epistemicídio de indígenas, africanos e de mulheres. É preciso uma articulação conjunta entre a comunidade acadêmica e a sociedade civil organizada, para interromper a colonização mental e o regime continuado da violência intelectual.

De um ponto de vista histórico, os currículos prescritivos formais que organizam a educação profissional técnica no Brasil são racistas, machistas e excludentes. Isso porque é o homem ocidental aquele que, desde o início do colonialismo europeu/moderno e do processo de globalização, decide o que é o melhor para as demais populações de todo o mundo. Uma educação plural, diversa e inclusiva é aquela que muda os rumos da história e questiona o conceito de homem universal do iluminismo e dissolve o cânone eurocêntrico para aprender com a diferença historicamente alijada dos espaços de produção de conhecimento. A educação profissional técnica de nível médio plural, diversa e inclusiva é aquela que se constrói sem preconceito e sem discriminação racial, de gênero e de classe. Compreende sempre que a questão raça/cor perpassa todas as demais como marcador e premissa para a exclusão.

A educação profissional brasileira, apoiada em currículo formais prescritivos elitistas, racistas, sexistas e excludentes, sempre contribuiu para a negação da história e da cultura africana, afro-brasileira, indígena e feminista. Assim, o que importa para a

¹ Conceito trabalhado por Walter Benjamin da Escola de Frankfurt e que refere-se à contra-hegemonia.

Resolução 125/2022 - RTR-CONSUP/RTR/IFMT, de 14 de dezembro de 2022

Resolução 58/2022 - RTR-CONSEPE/RTR/IFMT, 09 de dezembro de 2022



educação profissional técnica de nível médio do Instituto Federal de Mato Grosso é interromper uma história de genocídio, epistemicídio e memoricídio, a partir da consciência de que os grupos marginalizados sempre foram produtores de saberes, conhecimentos e epistemologias inferiorizados pelos interesses coloniais.

O caminho da descolonização do currículo e da construção de projetos educacionais, científicos e tecnológicos plurais, diversos e inclusivos passa pela necessidade de saber que o sul existe, ou seja, pela necessidade de destituir o eurocentrismo a partir do diálogo com epistemologias que aprendam a partir do sul e com o sul (SANTOS, 2009).

Aprender a partir e com o sul é premente para a compreensão de que vivemos em um sistema que estabelece nocivas fronteiras subjetivas e mentais que criam uma linha abissal, que cinde o mundo em quem é humano e quem não é humano. Essa linha divide as populações do mundo entre civilizados e selvagens, entre superiores e inferiores, entre brancos e não brancos (SANTOS, 2009). A linha abissal também estabelece quem pode e quem não pode produzir conhecimentos, saberes e epistemologias, e essa divisão pode ser percebida nos cânones e currículos universitários e educacionais de todo o mundo.

A educação profissional técnica de nível médio que deve ser desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso é aquela que rompe com as linhas abissais e as fronteiras do conhecimento e assume um compromisso com a superação das opressões de raça, de gênero e de classe, e esse rompimento é atravessado também pela linguagem presente na Diretriz e nos currículos, em que se deve abolir termos coloniais e inserir novos comportamentos linguísticos.

28 - Educação profissional técnica, currículo integrado e educação para as relações étnico-raciais e relações de gênero

O censo demográfico realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística revelou mudanças na composição étnico-racial brasileira, identificada através da autodeclaração dos indivíduos, levando em consideração o vetor raça/cor. O censo de 2010 revelou, pela primeira vez, algo que estudiosos e estudiosas das relações étnico-



raciais já defendiam há várias décadas: a maior parte da população brasileira é composta por pessoas negras (pretas e pardas).

Se no ano 2000 o percentual de brancos declarados representava 53,7% da população brasileira, em 2010 esse número reduziu para 47,7%, havendo, assim, um crescimento significativo do percentual de pretos (de 6,2% para 7,6%) e pardos (38,5% para 43,1%). A linha de crescimento no aumento do número de pessoas negras declaradas no Brasil tem sido confirmada por outras pesquisas mais recentes. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2019, houve uma redução do número de pessoas brancas e aumento da população negra em relação ao censo de 2010, pois, em 2019, 42,7% dos brasileiros se declararam como brancos, 46,8% como pardos, 9,4% como pretos e 1,1% como amarelos ou indígenas.

Se levarmos em consideração os percentuais nacionais, o estado de Mato Grosso possui uma população negra maior do que a média nacional. Em 2010, apenas 37,2% da população mato-grossense se declarou branca, enquanto 60,2% se declararam negra (preta, 7,4% ou parda, 52,8%). Esses números fazem deste estado um dos com o maior percentual de população negra do país, sendo, com vantagem, o maior do Centro-Oeste.

Vale destacar que as variáveis étnicas e raciais identificadas pelo IBGE são, historicamente, influenciadas pelos padrões de inter-relacionamento étnico-raciais existentes no interior de cada realidade local (PAIXÃO; CARVANO, 2008). Isso quer dizer que, longe de ser uma variável objetiva, existe uma complexidade na variável étnica e/ou racial no interior dos sistemas estatísticos que perpassa desde a forma como cada indivíduo identifica a si mesmo, seus familiares e todos que lhe são próximos em termos de critérios étnicos, nacionais, raciais ou aparência física, tipo de ideologia dominante no seio de uma determinada sociedade em termos daquelas variáveis. Outro fator importante é o modo pelo qual as variáveis étnicas e raciais são correspondentemente valoradas ou estigmatizadas no interior de cada uma delas (PAIXÃO; CARVANO, 2008). Entre outras palavras, a identificação, o autoconhecimento e reconhecimento étnico-racial é afetado pelo racismo e pela forma que acontece as relações étnico-raciais na cultura local.

A identificação e a relação de pertencimento a um determinado grupo étnico-racial passa também por uma educação consciente das tensões étnico-raciais e pelas lutas sociais



proeminentes do grupo discriminado em processo de reconhecimento de seus valores culturais, estéticos, simbólicos e ancestrais e a sua respectiva capacidade de mobilização tanto de seus possíveis representados como da sociedade no seu conjunto, a seu favor, nos planos moral, jurídico e político (PAIXÃO; CARVANO, 2008). Entre outras palavras, o que está posto é que o reconhecimento positivado do indivíduo enquanto pessoa negra é atravessado pela construção de uma educação antirracista voltada para as relações étnico-raciais.

As mudanças percentuais nos últimos censos não revelam apenas o aumento percentual da população negra no Brasil e em Mato Grosso, elas indicam o aumento do reconhecimento, do autoconhecimento e da identificação enquanto pessoa negra. Mesmo que ainda longe do real, pois o racismo estrutural dificulta o processo de identificação da pessoa negra com o seu grupo racial, os dados apontam para a real necessidade do aumento de políticas públicas específicas para esse contingente populacional.

Dentro das políticas públicas específicas para as populações negras, a implementação de uma educação pública comprometida com as relações étnico-raciais necessita ser destacada entre as prioridades, pois, certamente, ela contribuirá, em um futuro próximo, para o processo de reconhecimento, autoconhecimento e identificação da pessoa negra, o que levará à conclusão de que a população negra mato-grossense é muito maior do que a que os números atuais sugerem; isso permite tecer a fundamentação necessária para criação de mais políticas públicas direcionadas para o determinado grupo populacional.

Ainda sobre a composição étnico-racial de Mato Grosso, vale ressaltar que o percentual de indígenas (1,4%) é muito próximo ao número da média nacional (1,1%). Se não estiverem equivocados, os dados apresentados pelo IBGE (2010) são extremamente preocupantes, pois revelam que está em curso um extermínio continuado das populações indígenas mato-grossenses e de suas culturas nas últimas décadas. Esse fato só corrobora a necessidade de um projeto de educação que faça oposição ao genocídio, ao epistemicídio e ao memoricídio que avassala os povos originários, das águas e da floresta.



A educação antirracista é premente em Mato Grosso, e o IFMT não pode se abster diante das demandas sociais. Como pontuou a pesquisadora Rose Márcia da Silva (2021), técnica em assuntos educacionais do IFMT - Campus Avançado de Sinop, nem só de “agro” é composto o estado, mas de uma enorme diversidade étnica, racial e cultural que vem sendo agredida pela cultura enviesada proeminente de setores do agronegócio.

Não se pode desenvolver educação profissional técnica em Mato Grosso sem pensar na sustentabilidade, na responsabilidade socioambiental e no combate ao racismo ambiental. A EPT do IFMT necessita ser educação plural, diversa e humanizada para lidar com os mais de 40 mil indígenas residentes no estado de Mato Grosso, divididos em 71 reservas e 42 etnias, em 55 dos 141 municípios. Além das populações indígenas, Rose Márcia da Silva (2021) aponta que são pelo menos 80 comunidades quilombolas reconhecidas pela Fundação Palmares e mais de 80 mil famílias assentadas em, no mínimo, 549 assentamentos que sobrevivem através da agricultura familiar. Neste sentido, é imperativa uma educação pública que reflita sobre a importância da demarcação e proteção de terras indígenas, quilombolas e terras pertencentes às populações em estado de sub-representação em direitos.

Por força de lei, a educação profissional técnica de nível médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso deve assentar-se numa educação antirracista. As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 frisam a obrigatoriedade do ensino da história da África e da história e cultura afro-brasileira e indígena no âmbito de todo o currículo, sem exceção de disciplinas ou de componente curricular.

A implementação da legislação educacional étnico-racial passa pelo reconhecimento do racismo como um problema estrutural brasileiro e pela consciência de que todos os povos do mundo, ao longo da história da humanidade, foram produtores de saberes, conhecimentos e epistemologias. As sociedades indígenas na América, as sociedades negras na África e as populações negras em diáspora sempre produziram uma grandiosa diversidade de saberes, abarcando as mais diversas áreas do conhecimento, sendo estes saberes os principais responsáveis pela formação da Europa e da própria ciência moderna (QUIJANO, 1992) e dos ideais de liberdade e nacionalismo advindos das Américas Central e Sul. De acordo com Aimé Césaire (1978), o continente europeu



e seus saberes são o fruto do cruzamento de caminhos diversos, sendo um ponto de reunião de saberes de diversas civilizações de todo o mundo.

Para desenvolver uma educação para as relações étnico-raciais, a EPT de nível médio deve se posicionar contra as naturalizações sociais impostas pelo colonialismo e pelo racismo (HOOKS, 2013). E deve, ainda, enfrentar os discursos tradicionais e hegemônicos de que a educação profissional técnica está apoiada em uma epistemologia superior, natural e comum a todos e a serviço do mercado de trabalho.

O currículo prescritivo formal excludente que orienta a EPT não é uma necessidade histórica, mas uma escolha baseada em um projeto racista de educação. Ele não é fruto do avanço da evolução humana e de suas sociedades, mas sim um projeto de dominação e de exploração das populações marginalizadas, severamente pensado e colocado em prática. Dessa forma, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, a equidade étnico-racial na educação profissional técnica de nível médio, por meio da implementação das legislações específicas e das respectivas Diretrizes promotoras, só será alcançada quando os currículos estiverem orientados e suleados por epistemologias que ofereçam outros caminhos possíveis para o mundo e que consigam dialogar com a diversidade que enriquece Mato Grosso.

Quando falamos de currículo integrado, a organização curricular do projeto pedagógico de curso deve articular teoria e prática por meio da integração de saberes, trabalho, ciência, cultura e tecnologia, via uso de metodologias e de práticas pedagógicas que contemplem a contextualização, a inter e multidisciplinaridade. Nesse sentido, a temática étnico-racial deve aparecer no contexto de todo o currículo, como está disposto na legislação educacional nacional. As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 tornam obrigatório o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira e indígena em todo o território nacional e dispõem que os conteúdos referentes à história e à cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar e em todas as disciplinas.

Para além da presença nos componentes curriculares, as temáticas étnico-raciais devem estar articuladas às atividades de ensino, pesquisa e extensão dispostas nos programas e no projeto pedagógico de curso. É mister a realização de ações, propostas ou



projetos integradores de ensino, pesquisa e extensão, de eventos, de seminários e de ações colaborativas com fóruns de educação, para que realmente se promova uma educação com vistas à pluralidade e visível à diversidade étnico-racial na comunidade acadêmica.

É preciso pontuar que não existe nenhum projeto de educação que seja antirracista se ele é machista, sexista ou homofóbico. Em outras palavras, qualquer projeto de educação voltado para as relações étnico-raciais e verdadeiramente humanizado também deve se preocupar com as relações de gênero, pois a sociedade não foi apenas desumanizada pelo racismo e pelo colonialismo, mas também pelo machismo, pelo sexismo e pelo patriarcado. Os mesmos dados do IBGE que apontam a existência de uma estratosférica desigualdade racial no Brasil também revelam uma enorme desigualdade e violência de gênero.

No Brasil, a população feminina, graças ao machismo e ao sexismo estrutural, constitui-se como uma minoria social, ou seja, apesar das mulheres serem a maioria da população, as desigualdades de gênero fazem com que a população feminina se encontre na sociedade com um subgrupo, considerado diferente e tido como inferior de uma maioria que detém de forma desproporcional o poder político, econômico e cultural: a população masculina. Neste sentido, o grupo minoritário e sub-representado em direitos é discriminado pelo grupo maior, sendo violentamente privado dos mesmos direitos, condições e oportunidades, tornando-se vítima de estigmas, preconceitos e violência física, moral e estrutural.

A sociedade brasileira atual é oriunda de uma mescla entre colonialismo, capitalismo predatório e patriarcado. Isso significa dizer que nossa sociedade não é apenas racista, mas também patriarcal, machista, misógina, sexista e LGBTfóbica. Dados de 2017 do IBGE apontam que 88% das mulheres ainda são responsáveis pelas atividades domésticas, o que cria problemas e entraves para o ingresso, em condições de equivalência, da população feminina na esfera pública, seja no mundo do trabalho ou na política institucional e comunitária.

A dificuldade é expressa através de dados que revelam que as mulheres compõem 65,2% da população inativa, que apresenta idade para a vida produtiva, mas não consegue trabalhar. Além disso, é indicado que trabalhadores homens ganham cerca de R\$590 a



mais do que as trabalhadoras mulheres. O que está posto é a necessidade de uma educação para as relações de gênero que questione o papel social historicamente associado ao gênero feminino, sobretudo o de cuidadoras do lar e dos filhos, pois esse lugar social é determinante no impedimento de que mulheres usufruam dos mesmos direitos e das mesmas oportunidades que os homens.

Na luta contra as desigualdades e a discriminação de gênero, as instituições de ensino como o IFMT necessitam se apresentar como um espaço primordial e necessário na busca da equivalência de gênero, uma vez que as relações de gênero compõem um tema de extrema relevância social no campo dos Direitos Humanos e no processo de humanização da sociedade. Dessa forma, as discussões em torno das relações de gênero necessitam ser incorporadas aos PPCs dos cursos técnicos integrados do IFMT, bem como às políticas e aos demais instrumentos normativos institucionais.

Em nosso país, o acesso à educação é um direito humano garantido por lei a todas as pessoas. Independentemente de raça, sexo, religião, orientação sexual, identidade de gênero, renda, local de moradia, origem regional, presença de deficiência, todos têm o direito de ser educado e ter contato com os mais diversos temas científicos e sociais. Neste sentido, o IFMT não pode se omitir e deve configurar-se como um ambiente para a reflexão e para a transformação da realidade, de forma que possa construir um cenário de enfrentamento às grandes desigualdades que assolam o país, entre elas, a desigualdade de gênero. Isso significa que garantir o direito à educação de qualidade para todas as pessoas é garantir uma educação que problematize as desigualdades de gênero.

Problematizar as relações de gênero é um modo de revelar as desigualdades que quase sempre, ou na maioria das vezes, são silenciadas na sociedade e naturalizadas de modo a serem consideradas universais e imutáveis. Por isso, é importante salientar que, quando se fala em gênero, refere-se, sobretudo, aos padrões sociais atribuídos de forma diferente a homens e mulheres e às desigualdades que decorrem dessa diferenciação. Assim, problematizar as relações de gênero é justamente discutir as desigualdades que assolam a sociedade e promover uma educação diversa, plural e que aborde as pessoas com respeito e equivalência.



29 - Da construção do PPC

O projeto pedagógico de curso é o documento que define os parâmetros basilares e orientadores para a ação pedagógica e de gestão de cada curso. O PPC carece ser construído em sintonia com o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFMT (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Regulamento Didático do IFMT, bem como os instrumentos normativos institucionais e os específicos de cada curso, como leis, diretrizes curriculares nacionais, decretos, pareceres e resoluções, voltados para a construção do conhecimento e associados às ações de pesquisa e extensão.

Para a construção do PPC, deve-se iniciar pelo perfil do egresso, já que é por meio dele que devemos definir os conteúdos, os métodos e as técnicas que serão trabalhados durante todo o currículo. Entende-se que é fundamental articular o perfil do egresso com uma ampla pesquisa social e local para a definição e a justificativa dos cursos e suas respectivas ofertas pelos Campi. Sugere-se uma consulta à Secretaria do Planejamento (Mato Grosso em Números e Relatório Anual de Informações Sociais, CIEE), com o objetivo de ampliar os dados coletados para as cidades em torno dos Campi, além da elaboração de questionários socioantropológicos que visem dar um panorama geral das comunidades onde o IFMT está inserido.

No momento da construção do PPC, no preenchimento do item “Justificativa e objetivos”, vê-se a necessidade de uma pesquisa científica que fundamente o caminho e as definições pedagógicas de cada curso, para termos elementos factuais na escolha do Campus na oferta dos cursos. Deve-se ainda ter a sua ênfase definida a partir de pesquisas junto aos conselhos, sindicatos e associações que representam os trabalhadores e empregadores do setor do eixo tecnológico que está se pensando em ofertar, considerando também os aspectos das diversidades sociais, do caráter científico e cultural tendo no horizonte a formação humana integral.

Faz-se necessário definir os instrumentos de pesquisa e o local onde poderiam ser buscados os dados, como os seguintes órgãos públicos: Secretaria do Planejamento (Mato Grosso em Números e Relatório Anual de Informações Sociais, CIEE, etc.), Secretarias de Cultura, de Turismo, de Desenvolvimento e Assistência Social. Deve ser amplamente debatido em que momento seriam feitas as consultas públicas, pois quando a instituição



recorre ao Poder Público Municipal, normalmente é feita a proposta de uma consulta pública.

Então é importante definir em que momento ocorrerá a consulta pública, se quando os dados estiverem consolidados ou se no início do processo de coleta de dados. O ideal seria a manutenção da consulta pública após os momentos da pesquisa científica, para apresentar à comunidade como se chegou à decisão de oferta do curso. É fundamental, no momento da consulta pública, já serem apresentados os dados que embasaram a decisão e a apresentação dos possíveis cursos, para que a comunidade participe da decisão da escolha do curso. Outra possibilidade seria ter a consulta pública no momento final do processo de definição da escolha do curso.

Também é fundamental iniciar o processo de construção do PPC contemplando o eixo tecnológico que será ofertado o curso, para, após esse momento, definir outros elementos da justificativa do curso. Há também a necessidade de, nesse momento inicial, existir uma avaliação do perfil institucional em seus diversos níveis (Instituto e Campus) para a definição do eixo que será ofertado o curso.

Enfatizamos a importância da participação da equipe multiprofissional e/ou pedagógica do Campus do início ao fim do processo de criação ou reformulação dos PPCs. Indo além: frisamos a necessidade de um parecer técnico emitido pela equipe pedagógica do Campus, especificando como transcorreu sua participação na elaboração do documento, no momento do envio do PPC para análise na Proen, mais especificamente, na Diretoria da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFMT. Sem o parecer técnico da equipe multiprofissional e/ou pedagógica do Campus, o processo será devolvido ao Campus para que o parecer seja inserido.

No processo de criação ou de reformulação de projetos pedagógicos de cursos, orientamos que sejam convidados, para fazer parte das comissões, servidores que fazem parte do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro, Indígena e de Fronteira Maria Dimpina Lobo Duarte, dos núcleos e comissões do IFMT que se dedicam aos estudos de relações de gênero e diversidade sexual e dos núcleos e comissões que se dedicam ao estudo da EPT de nível médio.



A organização curricular do PPC deve articular teoria e prática por meio da integração de saberes, trabalho, ciência, cultura e tecnologia, via uso de metodologias e práticas pedagógicas que contemplem a contextualização e a interdisciplinaridade, bem como observar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, comprometida com a formação do cidadão pleno, tendo como fundamento o trabalho como princípio educativo, a pesquisa enquanto princípio pedagógico, como propõem as Diretrizes Indutoras do Conif (2018).

Os cursos de educação profissional técnica deverão considerar o perfil profissional do egresso, com base na LDBEN — Lei 9.394/1996, nas Diretrizes Indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - FDE-Conif/2018 e no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), lembrando que, em um curso integrado, o perfil do egresso não pode se limitar a uma descrição apenas da formação profissional, há que se estabelecer o perfil da formação humana do curso, assim como o perfil de formação de conclusão da educação básica.

As instruções supracitadas são premissas para a construção do **perfil do egresso do curso**, cujo processo para a sua definição deve passar pelas seguintes etapas, entre outras que o Campus entender como necessárias. São elas:

- A. Tratar os dados obtidos na pesquisa econômica social de maneira a determinar a ênfase tecnológica que orientará a construção do perfil profissional do egresso do curso;
- B. Compor o perfil do(a) egresso(a) do curso a partir: (1) dos conhecimentos e técnicas da formação profissional previstas no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT); (2) complementando, se necessário, com a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO); (3) dos conhecimentos da formação básica, com foco na articulação e na formação humana integral, contemplando assim, a missão do IFMT que é “Educar para a vida e para o trabalho”; (4) dos dados levantados pela pesquisa econômica social, dando realce à ênfase tecnológica nos conhecimentos da formação básica e profissional; (5) das experiências e expertises do campus e do Instituto.



C. São questões fundantes a serem respondidas e que devem ser caminhos para a construção do perfil profissional do egresso do curso, a saber: (1) Que perfil de ser humano e de profissional queremos formar? (2) Que conhecimentos científicos, técnicos, tecnológicos e culturais precisarão ter para atender a tal perfil? (3) Que valores éticos, estéticos e políticos precisarão ser refletidos e assimilados ao longo do processo formativo, para que o estudante, uma vez egresso, possa orientar a sua conduta humana e profissional na sociedade da qual faz parte?

D. Há de se considerar também a carga horária mínima, a infraestrutura recomendada para o funcionamento do curso e as possibilidades de temas a serem abordados na formação e de atuação.

Para que o PPC seja encaminhado ao Consepe para aprovação, ele deve considerar:

1. Todas as disciplinas da base comum devem ser contempladas na matriz curricular como obrigatórias (para os cursos integrados), ou seja, todos os componentes curriculares do núcleo comum, entendidos como indispensáveis para a formação humana integral são obrigatórias no PPC, a saber:

- Arte
- Biologia
- Educação Física
- Filosofia
- Física
- Geografia
- História
- Língua Espanhola
- Língua Inglesa
- Língua Portuguesa
- Matemática
- Química
- Sociologia



2. Integração curricular, apresentando a descrição nítida da proposta escolhida para o curso.
3. Inserção da pesquisa e da extensão no currículo;
4. Prática profissional intrínseca ao currículo; e
5. A descrição de como serão atendidas, no âmbito de todo o currículo, e não em disciplinas específicas, considerando: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, observando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena; Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial; Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância; e quando em cursos específicos, observar Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo; as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

30 - PPC, organização curricular integrada e o perfil profissional dos egressos

Na busca da construção de um currículo que contemple a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, com vistas à formação humana integral dos estudantes, os PPCs devem evidenciar o perfil profissional dos egressos do curso.

A proposta de instruções carece apresentar as questões fundantes a serem elucidadas na construção do perfil profissional dos egressos, a saber: que perfil de ser humano e de profissional queremos formar? Que conhecimentos científicos, técnicos, tecnológicos e culturais precisarão ser ofertados para atender a tal perfil? Que valores éticos, estéticos e políticos precisarão ser refletidos e assimilados ao longo do processo



formativo, para que o estudante, uma vez egresso, possa orientar a sua conduta humana e profissional na sociedade da qual faz parte?

Nesta direção, a organização curricular será construída com base na organização dos diferentes eixos, sendo relevante que os planos de ensino sejam elaborados coletivamente, tendo como fulcro as condições necessárias para que os estudantes alcancem a formação objetivada no perfil do egresso, que tenha em vista a formação humana integral. Apontando os conteúdos com suas respectivas ênfases tecnológicas e áreas de integração, vislumbrando, inclusive, os possíveis projetos de ensino, pesquisa e extensão com aderência aos componentes curriculares integrados.

A definição dos conteúdos e conhecimentos necessários para a formação humana integral remete à matriz de referência e aos parâmetros de carga horária máxima (1.800h) para o núcleo dos conhecimentos básicos atrelados à BNCC. Essa carga horária máxima para a BNCC está relacionada com a carga horária mínima total dos cursos, que, pela Resolução CNE/CP 1/2021, é de 3.000h, o que é incompatível, uma vez que há cursos com cargas horárias diversas (800h, 1.000h, 1.200h) e que a proposta seria inconsistente com a proposta de currículo integrado, tendo em vista a formação humana integral.

O fato da Resolução CNE/CP 1/2021 definir 1.800h para os conteúdos da BNCC, e que o complemento à totalização da carga horária de 3.000h poderia ser entre o núcleo tecnológico, politécnico e até mesmo o básico, causaria uma desigualdade na formação geral dos egressos, em função da carga horária da matriz tecnológica, criando assim vieses de formação ora com ênfase apenas profissionalizante, ora com maior amplitude de conhecimentos de formação geral. Dessa forma, é preciso salientar que não é necessário cumprir o disposto na Resolução CNE/CP 1/2021 no que diz respeito aos limites estabelecidos de carga horária para os componentes de base científica, pois, dentro das perspectivas da integração curricular e da formação humana integral, não existem hierarquização ou estratificações de saberes, conhecimentos e epistemologias e dissociação entre conhecimento técnico e conhecimento propedêutico.



31 - Conclusão - A organização curricular integrada como meio para a formação humana integral

O projeto pedagógico de curso e sua respectiva organização curricular tem a necessidade de apresentar um projeto de formação humana que atenda ao momento histórico que vivemos. Pensando numa proposta de organização curricular integrada, é fundamental que se rompa com a prática habitual de fazer a construção dos PPCs pela divisão da carga horária e pelo estabelecimento dos componentes curriculares que compõem esse PPC, prática que costuma deixar em segundo plano a discussão sobre o projeto formativo presente na proposta.

Faz-se necessária uma ampla discussão sobre o perfil profissional dos egressos do curso, tendo em vista a formação humana integral. Para atender a esse objetivo, é necessário que a organização curricular integrada contemple a ênfase tecnológica, deixando claro que essa deve estar direcionada para a formação tecnológica e humana dos estudantes, ampliando o conceito e o entendimento do termo “profissional” no âmbito do item do PPC relacionado à ênfase tecnológica. Nesse sentido, destacam-se as referências que foram buscadas em outras instituições que trabalham com o currículo integrado, sendo importante a citação de referências para que os Campi também possam fazer seus estudos para a construção do currículo integrado, visando à formação humana integral, em que todos esses aspectos apontados são uma proposta de organização curricular, mas que existem outras possibilidades e outras perspectivas de currículo integrado.

No tocante à inclusão da ênfase tecnológica, é importante que esse item conste na ementa dos componentes curriculares. Além disso, é necessário discutir a importância desse item e das áreas de integração no processo de elaboração da organização curricular, para que o currículo se torne algo vivo e possível de ser realizado.

Outro ponto fundante consiste na importância do estudo e da discussão da pesquisa como princípio pedagógico, buscando entender como esse tema contribui para o currículo integrado, pois, historicamente, no IFMT, houve uma ausência institucional no que diz respeito aos conceitos que fundamentam e se articulam na proposta de currículo integrado, fazendo com que boa parte dos servidores da Instituição estivessem desarticulados do debate. Por isso, é ponto pacífico a necessidade de promover Formação



Inicial e Continuada sobre o currículo integrado e a proposta dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, já que, sem o processo formativo, a proposta fica vazia, sem contextualização histórica, distante da realidade dos Campi. Dessa forma, o processo de formação humana integral não será um projeto pronto e acabado, e, nesse sentido, a proposta de currículo integrado não pode ser apresentada como algo estanque, mas em constante transformação e construção.

Tendo em vista a missão do IFMT, considerando que uma proposta político-pedagógica de transformação social denominada ensino integrado carece pressupor:

1. o desenvolvimento de todas as dimensões da vida no processo formativo;
2. omnilateralidade: formação ampla do sujeito-trabalhador e a sua articulação ao projeto ético-político de transformação social para que possa desenvolver sua autonomia e a capacidade de interpretar e agir sobre a realidade;
3. a indissociabilidade entre a educação profissional e a educação básica mediante a superação da dualidade teoria/prática; trabalho intelectual/trabalho manual; profissionalização dos jovens tendo como base o trabalho, a ciência/tecnologia e a cultura.

Por fim, o currículo integrado do IFMT buscará a articulação entre os conhecimentos básicos e os conhecimentos técnicos via articulação dos três princípios norteadores, a saber: a contextualização, a interdisciplinaridade e o compromisso com a transformação social.

32- Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (org.). Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 6. ed. – Joinville, SC: UNIVILLE, 2006.

BENJAMIN, Walter. “As Teses sobre o Conceito de História”. In: Obras Escolhidas - Vol. 1. São Paulo, Brasiliense, 1985, p. 222-232.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Brasília: MEC/Setec, nov. 2007.



_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Currículo, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral. Caderno III. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSGUÉL, Ramon (2007). "Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico", em CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSGUÉL, Ramon (coords.) El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

CÉSAIRE, Aimé. Discurso sobre o colonialismo. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1978.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise N. (Orgs). Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

CONIF. Diretrizes indutoras para a oferta de cursos Técnicos integrados ao ensino médio na rede Federal de educação profissional, científica e Tecnológica. Fórum de Dirigentes de Ensino/Conif. 2018. Disponível em: https://www.ifmg.edu.br/portal/ensino/Diretrizes_EMI_Reditec2018.pdf. Acesso em: 06/06/2022.

DAVIS, Ângela. A liberdade é uma luta constante. São Paulo: Boitempo, 2018.

_____. Mulheres, raça e classe. São Paulo: Boitempo, 2017.

GOMES, Nilma Lino. "Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira". In. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do sul. Coimbra: G. C. Gráfica de Coimbra, 2009.

GOMES, Nilma Lino; MUNANGA, Kabengele. O negro no Brasil de hoje. São Paulo: Global, 2016.

GROSGUÉL, Ramón. "Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global". In. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Coord.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina SA, 2009.

_____. Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Soc. estado. [online]. 2016, vol.31, n.1, pp.25-49. ISSN 0102-6992. Disponível em :< <http://dx.doi.org/10.1590/S010269922016000100003>>. Acesso em: 02/08/2018.

FRANTZ, Fanon. Condenados da Terra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. Pour la révolution africaine (écrits politiques). François Maspero: 1964.

_____. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: EdUFBA, 2008.

Resolução 125/2022 - RTR-CONSUP/RTR/IFMT, de 14 de dezembro de 2022

Resolução 58/2022 - RTR-CONSEPE/RTR/IFMT, 09 de dezembro de 2022



_____. Sociologia de una revolución. Cidade do México: Ediciones Era, 1976.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise N. (Orgs). Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005b.

_____. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). A experiência do trabalho e a educação básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2005a.

_____. Educação Omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. A gênese das teses do Escola sem Partido: Esfinge e ovo da serpente que ameaça a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). Escola “Sem” Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. LPP/UERJ: Rio de Janeiro, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise N. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise N. (Orgs). Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, p. 748-759, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, Hélio da; CONCEIÇÃO, Martinho da. (Org.). Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e Certificação Educacional e Profissional. São Paulo: CUT, 2005, v. 1, p. 19-62. Excertos Disponível em: <http://www.pb.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201179171745208frigotto_cia_vatta_ramos_o_trabalho_como_principio_educativo.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2022.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cáceres. Vol. 2. Tradução Carlos Nelson Coutinho, 6 ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2011.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. Sobre o politecnismo. In: FREITAS, Luis Carlos de; CALDART, Roseli Salete (Org). A construção da pedagogia socialista. São Paulo: Expressão Popular, 2017

LIMA, M. C. B; CASTRO, G. F.; ARAÚJO, R. M. X. Ensinar, formar, educar e instruir: a linguagem da crise escolar. Ciência e Educação, v. 12, n. 2, p. 235-245, 2006.



MACHADO, Ilma F. Um projeto político-pedagógico para a escola do campo. Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional, n. 8, vol. 4, jul.-dez., 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia Alemã. [Introdução de Jacob Gorender]; trad. Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Textos sobre educação e ensino. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

PACHECO, E, MORIGI, V. Ensino Técnico, Formação Profissional e Cidadania. Porto Alegre, Teckné, 2012.

PACHECO, E. Fundamentos Político-Pedagógico dos Institutos Federais, IFRN, 2015

PACHECO, Eliezer (organizador), Perspectivas da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio. São Paulo, Fundação Santillana/Moderna, 2012.

PACHECO, Eliezer. Institutos Federais. Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica. São Paulo, Fundação Santillana/Moderna, 2011.

PACHECO, E; BRESSAN, S. Introdução à Teoria da Sociedade e Estado, Unijui Ed., 1987.

PACHECO, Eliezer. Desvendando os Institutos Federais: Identidade e Objetivos. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v. 4, nº 1, 2020. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, 2020.

PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, Luiz. Censo e demografia: a variável cor ou raça dos sistemas censitários brasileiros. In. Raça : novas perspectivas antropológicas. Livio Sansone, Osmundo Araújo Pinho (organizadores). - 2 ed. rev. Salvador : Associação Brasileira de Antropologia : EDUFBA, 2008.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovick. Ensaio sobre a escola politécnica. 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

_____. Fundamentos da escola do Trabalho. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2003.

RAMOS, Marise Nogueira. Reforma da Educação Profissional: Contradições na Disputa por Hegemonia no Regime de Acumulação Flexível. Revista Trab. Educ. Saúde, v. 5 n. 3, p. 545-558, nov.2007/fev.2008.

QUIJANO, Aníbal. ““Raza”, “Etnia” y “Nación” em Mariátegui”. In QUIJANO, Aníbal (Coord). Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: Clacso, 2014.

_____. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. Lima: Perú Indígena, v.13, p. 11-20, 1992.



_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

_____. “Colonialidade do poder e classificação social”. In. SANTOS, Boaventura de Sousa.; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do sul*. Coimbra: G. C. Gráfica de Coimbra, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. “Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes”. In. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Coord.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina SA, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do sul*. Coimbra: G. C. Gráfica de Coimbra, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a concepção de politecnia. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

_____. Trabalho como princípio educativo frente à novas tecnologias. In. FERRETI, C. J. at. al. (orgs); *Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 3ª ed. Petrópolis-RJ, Vozes, 1994.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*. Vol. 12, nº34, jan./abril de 2007, [pp. 152-65].

_____. *Escola e democracia*. 41ª edição. Campinas-SP: Autores Associados, 2009.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11ª edição rev. Campinas-SP, 2012.

_____. *Aberturas para a história da educação*. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

_____. *O lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação*. Campinas-SP: Autores Associados, 2014a.

_____. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação*. Campinas-SP: Autores Associados, 2014b.

SHULGIN, Viktor Nikolaevich. Rumo ao politecnismo (artigos e conferências). Tradução de Alexey Lavarev e Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, Rose Márcia da. Ensino Médio Integrado no IFMT: “travessia” para a formação politécnica, omnilateral e unitária? 2021. Tese (Doutorado). Curso de Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.