

CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO HUMANA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: CONTRADIÇÕES E RESISTÊNCIA NO PDI DO IFRO

CONCEPCIÓN DE LA FORMACIÓN HUMANA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INTEGRADA: CONTRADICCIONES Y RESISTENCIA EN EL PDI DEL IFRO

CONCEPTION OF OMNILATERAL HUMAN DEVELOPMENT IN VOCATIONAL EDUCATION INTEGRATED TO SECONDARY SCHOOL: CONTRADICTIONS AND RESISTANCE IN IFRO'S INSTITUTIONAL DEVELOPMENT PLAN (PDI)



Jorge Washington de Amorim Junior¹
e-mail: jorge.amorim@ifro.edu.br



Sheylla Chediak²
e-mail: sheylla.chediak@ifro.edu.br



Gedeli Ferrazzo³
e-mail: gedeli.ferrazzo@ifro.edu.br



Jair Lopes Junior⁴
e-mail: jair.lopes-junior@unesp.br

Como referenciar este artigo:

Amorim Junior, J. W., Chediak, S., Ferrazzo, G., & Lopes Junior, J. (2026). Concepção de formação humana no Ensino Médio Integrado: contradições e resistência no PDI do IFRO. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 30, e026046. <https://doi.org/10.22633/rpge.v30i00.21196>



| Submetido em: 20/01/2026
| Revisões requeridas em: 16/04/2026
| Aprovado em: 30/04/2026
| Publicado em: 30/05/2026

Editor: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Bauru – São Paulo (SP) – Brasil. Doutorando em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Mestre em Psicologia. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Rondônia (IFRO).

² Instituto Federal de Rondônia (IFRO), Porto Velho – Rondônia (RO) – Brasil. Doutora em Educação Escolar e Mestre em Psicologia. Professora Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Rondônia (IFRO).

³ Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas – São Paulo (SP) – Brasil. Doutoranda em Educação. Mestre em Educação. Professora Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Rondônia (IFRO).

⁴ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Bauru – São Paulo (SP) – Brasil. Doutor em Psicologia. Mestre em Psicologia. Professor do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem.

RESUMO: Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia têm como um de seus objetivos a oferta da educação profissional integrada ao ensino médio, fundamentada em uma perspectiva de formação integral e emancipadora. Contudo, tais pressupostos inserem-se em um campo de disputas entre distintos conceitos ontológicos e sociais. Essas disputas se expressam nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs), especialmente no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), que orienta as concepções curriculares. Este artigo objetiva compreender como a educação profissional integrada ao ensino médio é concebida nos PDIs do Instituto Federal de Rondônia (IFRO), à luz do Materialismo Histórico-Dialético. Realiza-se uma análise documental de todos os PDIs desde a instalação do IFRO, buscando identificar manutenções, rupturas e contradições nas concepções apresentadas. Os resultados evidenciam tensões recorrentes entre o ideal de formação integral e as exigências que a restringem ao mercado de trabalho, apontando para contradições inerentes à organização da educação profissional no contexto brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio Integrado. IFRO. Planos de Desenvolvimento Institucional. Projeto Pedagógico Institucional. Materialismo Histórico-Dialético.

RESUMEN: Los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología en Brasil tienen, entre sus objetivos, la promoción de la educación profesional integrada a la educación secundaria desde una perspectiva educativa emancipadora. Sin embargo, este objetivo se sitúa en un campo de disputa entre distintas concepciones de mundo y de humanidad. Dichas disputas se expresan en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI), particularmente en el Proyecto Pedagógico Institucional, que orienta el currículo escolar. El presente artículo tiene como objetivo analizar cómo se concibe la educación profesional integrada a la educación secundaria en el PDI del IFRO, a la luz del Materialismo Histórico-Dialéctico. Se realiza un análisis documental con el fin de identificar contradicciones en las concepciones presentadas. Los resultados señalan tensiones persistentes entre el ideal de la educación omnilateral y las demandas orientadas al mercado que la restringen, revelando contradicciones inherentes a la educación profesional en el contexto brasileño.

PALABRAS CLAVE: Educación Secundaria Integrada. IFRO. Planes de Desarrollo Institucional. Proyecto Pedagógico Institucional. Materialismo Histórico-Dialéctico.

ABSTRACT: The Federal Institutes of Education, Science and Technology in Brazil have, among their objectives, the promotion of vocational education integrated to secondary school from an emancipatory educational perspective. This objective, however, is situated within a field of dispute between distinct conceptions of world and humanity. Such disputes are expressed in the Institutional Development Plan (PDI), particularly in the Institutional Pedagogical Project, which guides the school curriculum. This paper aims to analyze how vocational education integrated with secondary education is conceived in the IFRO's PDI, in light of Dialectical and Historical Materialism. A documentary analysis is conducted to identify contradictions within the articulated conceptions. The findings indicate persistent tensions between the ideal of omnilateral education and market-oriented demands that constrain it, revealing contradictions inherent to vocational education in the Brazilian context.

KEYWORDS: Integrated Secondary Education. IFRO. Institutional Development Plans. Institutional Pedagogical Project. Historical-Dialectical Materialism.

INTRODUÇÃO

A Lei 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e criou os Institutos Federais (IFs), determinou o Ensino Médio Integrado (EMI) como prioridade de oferta na sua consolidação conceitual e política, estabelecendo uma proposta pedagógica de “conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos” que objetivam a superação da instrumentalização estritamente pragmática, com foco na ciência, “constituir-se como centro de excelência no ensino de ciência, estimulando o espírito crítico” e “estimular a pesquisa, a produção cultural e o desenvolvimento científico e tecnológico” (Art. Brasil, 2008, art. 6º). Ademais, os objetivos dos IFs incluem a emancipação do cidadão: “estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (Brasil, 2008, art. 7º). Dessa maneira, é possível reconhecer as dimensões política e social, com centralidade no trabalho, ciência, tecnologia e cultura e, por outro lado, também emergem as contradições inerentes a política contra-hegemônica inserida em um contexto da hegemonia neoliberal.

Partimos da afirmação de que o EMI nos IFs se constitui como um projeto contra-hegemônico e, portanto, desafiador, por assumir o compromisso de ofertar uma formação *omnilateral*, que visa contemplar todas as dimensões da vida humana, a saber, trabalho, ciência e cultura (Ramos, 2008a), proporcionando a superação da lógica instrumental que historicamente marcou a educação profissional no Brasil.

Nesse contexto, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que contempla em uma de suas seções o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), constitui a expressão institucional do projeto político-educacional dos IFs e revela, em sua estrutura, as concepções ontológicas, epistemológicas e sociopolíticas de formação. Por conseguinte, se constitui como pressuposto que orienta a formulação das propostas pedagógico-curriculares dos cursos, tornando-se, portanto, importante objeto de investigação.

Esta investigação tem como ponto de partida um recorte de pesquisa realizada no âmbito do Mestrado em Psicologia Escolar, por Amorim Junior (2019), na qual foram examinados três PDIs do Instituto Federal de Rondônia (IFRO), com vigência entre 2009 e 2022, além de um PPC do EMI, para compreender a proposta de formação integrada e de superação da dualidade estrutural. Neste artigo, no entanto, priorizamos os PDIs, com ampliação do escopo de análise para a última versão do PDI (2023-2027), bem como a atualização do referencial teórico.

Assim, são objetos de análise os PDIs dos seguintes períodos: 2009-2013, 2014-2017, 2018-2022 e 2023-2027.

O objetivo geral do artigo é compreender como o EMI tem sido concebido no PDI do IFRO, à luz dos pressupostos político-conceituais da lei de criação da RFEPCT. Para tanto, são examinadas a missão, visão, valores e as concepções filosóficas, pedagógicas e teórico-metodológicas expressas no documento, observando como se configura a articulação entre trabalho, ciência e cultura, e a intencionalidade de emancipação humana enquanto finalidade educativa.

Com base no Materialismo Histórico-Dialético (MHD), bem como na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, esta análise pretende revelar, para além da aparência nos referidos textos normativos do IFRO, as contradições presentes, evidenciando avanços, recuos e impasses no enfrentamento da dualidade educacional ao longo de quase vinte anos no IFRO.

Ensino Médio Integrado: um projeto contra-hegemônico

A história da educação no Brasil, em especial do Ensino Médio, é caracterizada pela dualidade educacional entre um modelo de ensino preparatório para a formação de dirigentes e uma formação imediata para os dirigidos. Nesse contexto, Ramos (2008a) afirma que “a dualidade educacional é uma manifestação específica da dualidade social inerente ao modo de produção capitalista”, ou seja, é um reflexo do modo de produção no currículo. A explicação da origem desse fenômeno é atribuída por Moura (2007) ao cunho assistencialista da educação profissional, que, em sua gênese, era destinada aos mais pobres, enquanto a educação propedêutica era direcionada às elites. O autor explica ainda que, no Brasil, a educação profissional tem sua origem em 1809, quando o Decreto do Príncipe, que seria o futuro D. João VI, inaugura o Colégio das Fábricas. A partir disso, muitas instituições foram criadas pelo estado e buscavam crianças desfavorecidas socialmente para receber a formação profissional. Assim, chega em 1930, conforme afirma Moura (2007), dual e, até a atualidade, ainda busca formas de superar essa dualidade. Portanto, não podemos analisar a educação profissional, nem mesmo qualquer modalidade da educação formal, descolada do contexto histórico.

Kuenzer (2007, p. 1162) explica que a dualidade existente na educação não pode ser resolvida por ela mesma, uma vez que se configura como consequência da “necessidade de valorização do capital, a partir da propriedade privada dos meios de produção; ou seja, a divisão técnica, que separa teoria e prática, é consequência do processo de valorização do capital”. No

entanto, a própria autora também aponta para as contradições e não nega que, “como em todo processo contraditório, haja espaço para processos emancipatórios [...]”. Com base nisso, esta investigação reconhece que, embora os IFs tenham sido criados como um projeto de educação emancipadora, a realidade concreta se coloca em disputa por distintos projetos societários: por um lado, do projeto hegemônico que se restringe a adaptar o trabalhador às necessidades mais imediatas e pragmáticas, portanto alienadas; por outro lado, um projeto contra-hegemônico, que visa à construção de uma sociedade mais justa ao promover acesso a uma formação que contempla todas as dimensões da vida humana. Para o nível médio, a educação profissional, de acordo com Ramos (2008b, p. 554), estaria pautada “na integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura”, propondo a superação da distância e fragmentação entre a formação geral e a específica e, assim, “[esse] ensino se apresentaria como uma síntese superadora do academicismo clássico e do profissionalismo estreito”.

Integrar essas dimensões, conforme Ramos (2008a), implica em compreender o trabalho tanto como realização humana, no sentido ontológico, quanto como prática econômica, aí relacionado ao meio de produção. A ciência enquanto conhecimentos produzidos pelo ser humano permite o avanço produtivo e a cultura está relacionada aos valores que orientam o comportamento social. Compreender a relação dessas dimensões pressupõe compreender o trabalho como princípio educativo, que significa “[...] dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la” (Ramos, 2008a).

Assim, reconhecemos que os IFs estão imersos em um sistema de valorização do capital, permeados por políticas neoliberais que assolam o projeto formativo e impõem o modo de gestão gerencialista. Em investigação sobre o atual estado das pesquisas em relação às práticas de gerencialismo e/ou gestão democrática nos IFs, a partir de análise documental dos PDIs, Pachalski e Araújo (2024) apontam resultados que mostram o impacto do modelo gerencial na gestão escolar, que estrangula as possibilidades de uma educação emancipadora. Os autores destacam que, mesmo que não seja possível escapar dessa ordem do discurso neoliberal para a gestão pública, há possibilidades de resistência ao afirmar a gestão democrática, mais alinhada aos princípios de educação emancipadora.

Nesse contexto, vale destacar que os IFs são pressionados pelos ditames dos organismos internacionais e suas expectativas para os países latino-americanos. Conforme aponta Chediak (2024, p. 77), “é importante compreender a posição do Brasil na teia global, o que é esperado e orientado pelos organismos internacionais e pelas demandas que se configuram como estratégias de expansão do capitalismo moderno”. Nesse contexto, a autora afirma que “as

políticas para a educação profissional são fortemente influenciadas pelas recomendações dos organismos internacionais” (Chediak, 2024, p. 80), a exemplo do estudo publicado pelo Banco Mundial em 2010, intitulado *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda*, que aponta “recomendações” para a agenda da Educação Básica brasileira entre os anos de 2010 a 2020, destacando em um dos pontos a necessidade de preparação em nível médio da força de trabalho para o século XXI. As recomendações, no entanto, assumem nas entrelinhas um caráter instrumental e voltado para atender às demandas mais imediatas.

Sendo assim, a busca pela oferta de uma educação emancipadora se coloca não somente como desafiadora, mas contra hegemônica por propor uma educação politécnica, ou seja, “uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas” (Ramos, 2008a).

Essa cisão entre a técnica instrumental e o conhecimento dos princípios científico-tecnológicos e históricos que possibilitam a compreensão da técnica influencia na formação do indivíduo, em sua constituição como ser humano. Nesse sentido, Duarte (2013) pontua que a formação humana exige uma educação que promova a apropriação dos conhecimentos clássicos historicamente produzidos, da cultura e do trabalho como dimensões para que o sujeito compreenda sua realidade e possa transformá-la de modo consciente. Para o autor, a formação será alienante se não resultar em “efetivação, na existência individual, das possibilidades historicamente produzidas de objetivação consciente, social, livre e universal” (Duarte, 2013, p. 98). Ou seja, a apropriação crítica da cultura é condição para a formação da individualidade “para-si. Isto é, a passagem do indivíduo de uma existência meramente determinada pelas condições externas, ou ‘para-outro’, para uma forma de existência consciente, autônoma e capaz de compreender e transformar a realidade em que vive” (Duarte, 2013, p. 98). Assim, a continuidade da cisão entre formação geral e da técnica enfraquece o projeto emancipador e abre espaço para o avanço de concepções pragmáticas vinculadas às pedagogias do aprender a aprender (Duarte, 2010).

Com base nos estudos vigotskianos, Martins (2013) argumenta que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, condição para humanização, ocorre por meio da mediação e da apropriação de instrumentos culturais, especialmente os sistemas de signos, ou seja, a linguagem. Entre essas funções, estão a atenção, a sensação, a percepção, a imaginação, a memória, o pensamento, a linguagem, o sentimento e a emoção. No processo educativo, essa mediação deve ser intencionalmente planejada, de modo a possibilitar o salto qualitativo no

desenvolvimento do psiquismo (consciência/cognição), o que exige o acesso sistemático aos conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais. Ou seja, se a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é reduzida a ensinar tarefas para atender estritamente a lógica da empregabilidade, há prejuízo para o pleno desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, assim, nega seu potencial humanizador.

Conforme vimos, a busca pela superação da dualidade envolve determinações como tempo, história, processos formativos e administrativos de diversas ordens, compreendendo desde o modelo de gestão escolar na perspectiva da gestão democrática, a formação continuada de docentes e técnicos, a garantia de orçamento, infraestrutura e pessoal, bem como foco permanente na integração como cultura escolar. No entanto, esse projeto está constantemente ameaçado por políticas neoliberais, a exemplo da reforma do Ensino Médio, que intensifica a fragmentação curricular como via de privatização da educação básica. Essa velha política transvestida de “nova” para o ensino médio no Brasil apresenta uma pseudo-modernidade, sob a justificativa da necessidade de um currículo flexível em que o estudante possa optar por seu itinerário formativo, e fragmenta ainda mais os conhecimentos curriculares.

Cabe aos IFs continuar percorrendo um caminho na busca pela compreensão para elaborar enfrentamentos com vistas à superação do dualismo no currículo, criando as contradições, especialmente em seus documentos institucionais, que regulamentem uma prática emancipadora, reconhecendo os desafios que se colocam para isso. Nesse sentido, Ramos (2008, p. 555) advoga que, para avançar, é preciso romper com vertentes tecnicistas e supostamente novas e que “[resgatar] preocupações que as tendências neoconservadoras nos quiseram fazer esquecer talvez seja um dos primeiros compromissos a ser assumido em busca de uma outra hegemonia”. Nessa direção, Kuenzer (2005) argumenta que, para transformar um projeto pedagógico, é preciso transformar a base material de produção. Como já vimos, a autora não nega que, dentro das contradições, é possível estabelecer processos emancipatórios (Kuenzer, 2007) e, para tanto, é preciso compreender os fenômenos históricos, sociais, econômicos e políticos e a relação desses com a educação.

Dessa forma, é possível, por exemplo, compreender como a pedagogia neoliberal, que é hegemônica, se apropria de concepções elaboradas no âmbito da pedagogia contra-hegemônica ao simular uma democratização no ambiente escolar e produzir discursos e práticas ambíguas. Isso se reflete nas políticas e no currículo dos IFs, conforme aponta Araújo (2022), ao afirmar que a hegemonia difunde intencionalmente as confusões e ambiguidades ao usar termos como formação humana integral, formação para ou no trabalho, protagonismo juvenil

etc., buscando aparentar similaridades para criar maior aceitação e conformismo, com o objetivo de legitimar o discurso para defender reformas educacionais nessa perspectiva. Assim, conforme Araújo (2022, p. 101), “percebe-se que um dos objetivos dessas políticas é o de se apropriar de determinadas terminologias com vistas a negar o seu caráter emancipatório, gerando ambiguidades, visando estabelecer formas de dominação”.

Em outras palavras, o discurso de interesse hegemônico se coloca como emancipador, mas, na prática, assume caráter adaptacionista e utilitarista, a serviço de um mercado de exploração de mão de obra barata. Na perspectiva hegemônica neoliberal para a educação, prevalece a fragmentação, o pragmatismo e a subordinação ao mercado. Nesse sentido, Duarte (2010) argumenta que as pedagogias hegemônicas na contemporaneidade, tais como o construtivismo, a pedagogia das competências e a pedagogia do professor reflexivo, apresentam elementos como o relativismo e pragmatismo em sua base epistemológica, negando a totalidade das relações educativas e gerando a fragmentação curricular. Essas pedagogias, segundo o autor, tendem a relativizar a ciência e a reduzir o conhecimento à sua utilidade mais imediata e à resolução de problemas do cotidiano.

A partir disso, compreende-se que a integração curricular deve estar estruturada como totalidade e ser vista para além de um princípio metodológico que contrapõe a subordinação de uma disciplina escolar à outra ou justaposição de arranjos de disciplinas da formação geral comum ou da formação profissional, mas deve ser adotada como um princípio político, um posicionamento ideológico em defesa da educação para a classe trabalhadora (Ramos, 2008a). Conceber o currículo como blocos separados é um meio de reproduzir a dualidade educacional histórica e compromete a função dos IFs, que é buscar superar a dualidade no currículo e nas práticas pedagógicas.

A resistência dos IFs ao modelo neoliberal implica fortalecer a autonomia da RFEPCT e exercer essa prerrogativa, pois a liberdade gera trabalho e responsabilidade tanto nos âmbitos administrativos quanto nos financeiros e pedagógicos. Esse percurso revela-se desafiador diante do estrangulamento orçamentário progressivo, que tende a descaracterizar a oferta de uma formação integral e subordiná-la a forças externas, como interesses político-partidários. Tal formação demanda investimentos vultosos em desenvolvimento profissional, infraestrutura com equipamentos, tecnologia, laboratórios, insumos, cuja execução não é plenamente coberta pelo orçamento ordinário. Assim, as instituições passam a se tornar cada vez mais dependentes de emendas parlamentares, que carecem de estabilidade e não estão necessariamente alinhadas aos princípios estabelecidos nos documentos basilares.

Essa pesquisa parte do pressuposto de que os mecanismos de resistência se constroem de diversas formas e passam prioritariamente pela garantia em documentos institucionais basilares, como o PDI e os PPCs, combinados a uma oferta permanente de desenvolvimento profissional na perspectiva de resgate da identidade e propósito dos IFs e de todos os cursos sob sua oferta. Neste artigo, destacamos o EMI como forma de resistência e luta à subalternidade histórica do Capital.

Percurso metodológico da pesquisa

O presente artigo se fundamenta no Materialismo Histórico-Dialético (MHD), compreendendo a realidade como totalidade concreta, histórica e contraditória, segundo a qual os fenômenos devem ser tomados como construções histórico-sociais marcadas por disputas. Dessa forma, compreende-se que os PDIs são resultados de determinações históricas, sociais, econômicas, políticas e ideológicas. Sendo assim, não são neutros e não se restringem ao estabelecimento de normas, mas se constituem como expressões das concepções de mundo que orientam os projetos formativos dos IFs. Vale destacar que o PDI é um documento que apresenta o plano estratégico, tático e operacional da instituição com vigência de cinco anos, devendo conter os elementos mínimos, como missão, objetivos, metas, projeto pedagógico institucional, organização didático-pedagógica (Brasil, 2017). Neste estudo, debruçamo-nos na análise da missão, visão, valores, concepções filosóficas, pedagógicas e teórico-metodológicas para compreender como o EMI tem sido concebido e organizado nos PDIs do IFRO, à luz dos princípios da formação humana integral e das tensões geradas pela dualidade histórica entre formação propedêutica e formação profissional.

Nessa direção, a análise do objeto de pesquisa, a partir do enfoque metodológico do MHD, parte da aparência ou pseudo concretude do fenômeno empírico, para apreender as determinações que constituem a totalidade de sua dinâmica e, ao fazê-lo, apresenta as categorias que são pertinentes a ele (Netto, 2011). Nesse contexto, Saviani (2015) destaca as categorias de análise apresentadas por Marx, sendo elas a mediação, a totalidade e a contradição. Para ele, a “‘Mediação’ é uma categoria central da dialética que, em articulação com a ‘ação recíproca’, compõe a ‘totalidade’ e a ‘contradição’ [...]” (Saviani, 2015, p. 26). Tais princípios formam a base para as pesquisas que se fundamentam no MHD. Assim, partimos da leitura dos PDIs, objeto do nosso estudo, para apreender sua materialidade e elementos empíricos e, a partir das categorias do MHD, buscamos analisar as múltiplas determinações, à luz de nosso referencial teórico, para ir além do que está dado textualmente. Ao considerar o objetivo e as teorias que

sustentam essa pesquisa, chegamos às seguintes categorias de análise: 1) concepção de formação humana, considerando a politecnia, a *omnilateralidade* e o trabalho como princípio educativo; 2) fundamentos para o currículo e mediação pedagógica, relacionado à integração curricular, na perspectiva da politecnia e *omnilateralidade*, ou como a fragmentação pode estar implícita; e 3) os hibridismos pedagógicos, relacionados às ambiguidades, miscelâneas de pedagogias e sustentação teórica para as concepções filosóficas, pedagógicas e teórico-metodológicas, bem como da influência do gerencialismo neoliberal nas políticas e práticas da EPT, o que pode evidenciar a coexistência de referenciais teóricos distintos e, por vezes, inconciliáveis, gerando tensões epistemológicas e possíveis processos de relativização no campo educacional. A seguir, apresentamos o Quadro 1 com as categorias de análise e a descrição dos eixos e elementos de análise.

Quadro 1.

Categorias e elementos de análise

Categoria	Eixos e elementos de análise
Concepção de formação para o EMI	Elementos da formação integral no EMI: politecnia, <i>omnilateralidade</i> , trabalho como princípio educativo; dimensões da vida humana; centralidade no trabalho <i>versus</i> empregabilidade.
Fundamentos para o currículo e mediação pedagógica	Integração/fragmentação curricular: integração do trabalho, ciência e cultura, currículo integrado, integração dos conhecimentos, centralidade nas práticas sociais <i>versus</i> currículo por competências.
Hibridismo pedagógico	Hibridismo pedagógico se caracteriza pela justaposição de concepções pedagógicas distintas, assinalando-se como uma grande síntese de divergentes bases epistemológicas, que suprime o embate teórico e político, em favor de soluções imediatas à prática pedagógica.

Nota. Elaborado pelos autores (2026).

No que tange aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma análise documental, com a finalidade de identificar permanências, rupturas e contradições no modo como o EMI vem sendo concebido no IFRO ao longo do tempo. Foram examinados quatro PDIs, com maior ênfase no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), seção integrante do PDI, referentes aos períodos de 2009–2013, 2014–2017, 2018–2022 e 2023–2027. Neste artigo, serão tratados como PDI 2009, PDI 2014, PDI 2018 e PDI 2023.

Assim, pretende-se construir uma análise que contribua para compreender os limites e possibilidades da proposta formativa do IFRO, particularmente no reconhecimento de sua função social como instituição de ensino ofertante de uma EPT emancipadora de nível médio para jovens da classe trabalhadora.

Permanências, rupturas e contradições do projeto de formação integrada nos PDIs do IFRO

No contexto da lei de criação dos IFs, o IFRO se estabelece a partir da fusão da Escola Técnica Federal de Rondônia com a Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste, conforme estabelecido no art. 5º, inciso XXXII da referida lei (Brasil, 2008). O primeiro PDI do IFRO teve sua vigência no intervalo de 2009–2013. Ao compará-lo ao último PDI de 2023–2027, é possível perceber o processo histórico de amadurecimento institucional.

Ao longo dos anos, o IFRO adotou diferentes metodologias para a condução do processo de construção do documento, chegando, inclusive, a contratar serviços externos para a condução do processo. Em sua última versão, de 2023–2027, elaborada especialmente ao longo do ano de 2022, os *campi* receberam orientações da própria instituição para conduzir seus fóruns de discussão e coleta de contribuições da coletividade, representando, assim, um passo importante na construção de uma cultura mais democrática. No entanto, observa-se que, para a qualificação dos debates, é necessário que as formações continuadas sejam tomadas como política permanente, para que essas contribuições se constituam de modo mais consciente e alinhado às bases e princípios da EPT para a classe trabalhadora.

Nesse sentido, vale destacar a imperatividade de lançar um olhar especial à necessidade do desenvolvimento profissional, visto que, embora não possamos alterar imediatamente as condições objetivas da realidade em que os IFs foram gestados e na qual lutam para se manter firmes à sua missão, podemos e devemos compreender tal realidade de forma isenta de fetichismos, considerando a totalidade social. Se a educação não pode, isoladamente, transformar a realidade concreta, ele desempenha o papel de contribuir para uma apropriação crítica a respeito dessa mesma realidade.

A investigação considera o fato de o IFRO ter completado apenas 17 anos de existência em dezembro de 2025; por esse motivo, é prematuro determinar todos os alcances em relação à promoção de uma formação emancipadora, que busca integrar a educação propedêutica à formação profissional em uma sociedade historicamente dual e que, de acordo com Pacheco (2010), se inspira em uma educação que tem como objetivo contribuir para o fim da dicotomia que separa esta, que prepara para o mundo produtivo, daquela que oportuniza ao estudante a possibilidade de continuar seus estudos em um outro nível (Amorim Junior, 2019).

Conforme mencionamos anteriormente, selecionamos os elementos do PDI sobre a missão, visão, valores, objetivos e o projeto pedagógico institucional (PPI) — nesse último, especialmente em relação às concepções filosóficas, pedagógicas e teórico-metodológicas — para análise à luz das três categorias centrais: concepção de formação humana, fundamentos

para o currículo e hibridismos pedagógicos. Na sequência, apresentamos o Quadro 2 com esses elementos.

Quadro 2.

Missão, visão e valores nos PDIs do IFRO

Doc.	PDI 2009-2013	PDI 2014-2017	PDI 2018-2022	PDI 2023-2027
Missão	Promover educação científica e tecnológica de excelência, por meio das atividades de ensino, pesquisa e extensão, para a formação de cidadãos comprometidos com a sustentabilidade da sociedade.	Promover educação científica e tecnológica de excelência no Estado de Rondônia voltada à formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento e a sustentabilidade da sociedade.	Promover educação profissional, científica e tecnológica de excelência, por meio da integração entre ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento humano, econômico, cultural, social e ambiental sustentável.	Promover educação profissional, científica e tecnológica de excelência, por meio da integração entre ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento humano, econômico, cultural, social e ambiental sustentável.
Visão	Consolidar-se como uma instituição de educação científica, profissional e tecnológica no âmbito regional, nacional e internacional.	Tornar-se padrão de excelência no ensino, pesquisa e extensão na área de Ciência e Tecnologia.	Consolidar a atuação institucional, sendo reconhecido pela sociedade como agente de transformação social, econômica, cultural e ambiental de excelência.	Consolidar a atuação institucional, sendo reconhecida pela sociedade como agente de transformação social, econômica, cultural e ambiental de excelência.
Valores	Compromisso, transparência, ética, respeito, responsabilidade social e ambiental, valorização humana	[...] compromisso ético [...] responsabilidade social, o respeito à diversidade, à transparência, à excelência e à [...] cidadania e humanismo, com liberdade de expressão [...] ética pessoal e profissional, [...] solidariedade, com a cultura da inovação e com os ideais de sustentabilidade social e ambiental.	Ética, transparência, comprometimento, equidade, democracia, respeito e efetividade.	Ética, transparência, comprometimento, equidade, democracia, respeito, efetividade e inclusão.

Nota. Elaborado pelos autores (2026).

Nos dois primeiros PDIs (IFRO, 2009, 2014), a missão destaca a “educação científica e tecnológica de excelência” e a formação comprometida com a sustentabilidade, sem explicitar,

no entanto, a centralidade da educação profissional integrada e, tampouco, a relação entre trabalho, ciência e cultura. Entretanto, a partir do PDI 2018, e mantido no PDI 2023, é possível notar um avanço ao incorporar explicitamente a educação profissional, científica e tecnológica e a integração entre ensino, pesquisa e extensão. Além disso, amplia a noção de formação para o desenvolvimento humano e aborda dimensões como economia, cultura, sociedade, mantendo a sustentabilidade. Essa reorientação aparenta a aproximação do discurso institucional aos princípios e bases da EPT na perspectiva da contra-hegemonia, embora ainda seja necessário analisar a materialização do currículo.

Há também que se pensar nas dimensões explícitas, que ainda carecem a relação com o trabalho na perspectiva ontológica e não apenas econômica (Ramos, 2008a), enquanto realização humana e não apenas prática econômica para sobrevivência. Apesar de ficar subentendido que a ciência está na pesquisa, ainda assim, seria necessário destacá-la explicitamente como dimensão, tendo em vista que seu estatuto não está dado, uma vez que, diante do ideário neoliberal pós-moderno, temos vivenciado diversos discursos que relativizam e negam a ciência, conforme apontam Duarte e Duarte (2011).

Em relação aos valores descritos nos PDIs ao longo dos anos, nota-se que há um núcleo axiológico mais estável, como ética, transparência, compromisso e respeito. Tais valores expressam continuidade, compatível com a educação pública comprometida com a responsabilidade social, e fornecem base normativa condizente com a defesa do EMI como política pública.

No segundo PDI, de 2014, é possível observar a ampliação do conjunto de valores, com acréscimos como responsabilidade social e ambiental, humanismo, cidadania, liberdade de expressão, solidariedade, cultura de inovação, excelência e determinação. Essa ampliação, no entanto, não demonstrou sistematização e alinhamento discursivo, pois, apesar de dialogar com a afirmação institucional do IFRO, também evidencia aproximação com perspectiva gerencialista, influenciada por políticas neoliberais na educação, demonstrando ambiguidade diante da perspectiva contra-hegemônica, o que tende a diluir a direção político-pedagógica da instituição.

Já nos PDIs de 2018 e 2023, observa-se que há permanência de valores estruturantes e importantes acréscimos como equidade, democracia e, no último, inclusão. Essa reestruturação indicou maior consonância com a concepção de formação integral do indivíduo, evidenciado os limites no enfrentamento às racionalidades neoliberais.

Em relação à visão expressa ao longo dos anos nos PDIs, nota-se que há permanência da consolidação institucional e reconhecimento social, associado à excelência acadêmica. Nos dois primeiros PDIs, esse reconhecimento está vinculado especialmente à projeção institucional e ao desempenho acadêmico, com centralidade na ciência e na tecnologia, e o segundo na tríade ensino, pesquisa e extensão, o que reflete a necessidade de legitimação do IFRO no cenário educacional. Quando associado ao desempenho acadêmico, nos remete aos aspectos também gerencialistas de gestão escolar.

A partir de 2018, mantido no PDI 2023, é possível observar a redefinição da visão institucional, uma vez que o foco da excelência como atribuído técnico-acadêmico passa a ser associado ao reconhecimento do papel do IFRO como agente de transformação social, econômica, cultural e ambiental. Tal redefinição aproxima o discurso institucional à concepção de educação omnilateral, na medida em que destaca aspectos ligados a uma educação emancipadora como a transformação da realidade, e não somente adequação a ela. No entanto, vale destacar que a permanência do reconhecimento social como eixo provoca uma tensão entre a compreensão e afirmação de um projeto transformador e a busca por legitimidade, submetendo-se ao desempenho conforme parâmetros tradicionais de excelência, geralmente pautados numa visão mercadológica, gerencialista, de educação, o que nos remete ao hibridismo pedagógico.

Por fim, podemos compreender que, de modo geral, há ainda diversos elementos contraditórios na missão, visão e valores do IFRO ao longo dessa trajetória. Mesmo com avanços quanto ao reconhecimento da sua função social, enquanto instituição promotora de educação para a classe trabalhadora, ainda há traços de conformação diante das políticas gerencialistas para a educação. De forma geral, as categorias de concepção do EMI e de fundamentos para o currículo direcionam elementos para a terceira categoria de análise, que é o hibridismo pedagógico.

Na sequência, analisaremos o PPI, compreendendo-o como a radiografia da intencionalidade do IFRO. Mais do que uma seção integrante do PDI, o PPI constitui o DNA pedagógico, no qual flagramos o movimento molecular de disputa entre dois projetos de sociedade: um que subordina a formação à eficiência neoliberal, e outro que busca a formação *omnilateral*. É nesse tecido documental que a instituição materializa o processo de apropriação e objetivação; se o PPI opera sob uma lógica restrita ao instrumental, ele cerceia o desenvolvimento psíquico, mantendo o sujeito na esfera da “individualidade em-si”. Contudo, ao fundamentar o currículo em princípios crítico-dialéticos, o documento torna-se a mediação

necessária para que o patrimônio histórico da humanidade seja convertido em forças essenciais do indivíduo, impulsionando a conquista da individualidade para-si.

Assim, compreendemos que não há explicitamente expressa a base epistemológica; no entanto, por meio da análise das concepções, podemos identificá-la e, assim, captar, para além da materialidade do texto, as concepções de formação humana e currículo. Também importa mencionar que os três primeiros PDIs apresentam excertos que se contradizem, apontando para diferentes direções quanto à finalidade da educação profissional e sua função social, ora restrita à inserção no mercado de trabalho e fins pragmáticos, ora voltada para a transformação social. Há maior coerência no PDI 2023, porém mais especificamente no PPI, e não no documento como um todo. Com base nas categorias de formação humana integral, integração curricular e hibridismo pedagógico, procedemos nossa análise.

Na sequência, trataremos da primeira categoria analítica: concepções de formação humana. Ao longo dos anos, foi possível observar alguns avanços e retrocessos quanto às concepções. Nos três primeiros PPIs, ainda apareciam de forma desvinculadas de uma perspectiva mais crítica à divisão social do trabalho, com foco restrito na empregabilidade. Apesar disso, o PDI 2014 apresentou alguns elementos compatíveis com a formação integral, mas retroagiu em 2018. Somente no PDI 2023 é possível verificar mais explicitamente o alinhamento dessa concepção aos de politécnica, *omnilateralidade* e trabalho como princípio educativo.

Em sua primeira versão, o PPI 2009 apresenta a formação integral associada à cidadania, à ética e à inclusão social. O trabalho aparece como finalidade da formação, com propósito de inserção produtiva e empregabilidade, e não como princípio ontológico.

Os princípios filosóficos estão delineados no sentido de dar ao indivíduo uma instrumentalização técnica (o aprender a fazer) capaz de vencer os desafios do mundo do trabalho, caracterizado pelo elevado avanço tecnológico, pela exigência de dinamismo nas relações interpessoais ... Tudo isso será conduzido para alcançar a meta principal, que é o desenvolvimento integral do indivíduo (o aprender a “ser” enquanto pessoa) ... para que ele possa aprender a aprender. (IFRO, 2009, p. 25)

Nota-se a ênfase ao conhecimento utilitário, ao imediato que se coloca no cotidiano do indivíduo e, portanto, contrário a uma educação emancipadora, visto que o aprisiona a sua condição material. A formação integral é relacionada às pedagogias do aprender a aprender, associadas ao relativismo e pragmatismo, conforme explica Duarte (2010). Assim, os princípios

filosóficos estão pautados nos quatro pilares para a educação propostos Jacques Delours (2010): aprender a conhecer, fazer, conviver e ser, sem nenhuma menção à politecnia e *omnilateralidade*.

Embora aponte o trabalho como princípio educativo enquanto desafio para a política de ensino e como princípio metodológico para o currículo (IFRO, 2009), esse aparece de forma desarticulada com os pressupostos de uma pedagogia contra-hegemônica ou o trabalho na perspectiva ontológica. Importa destacar, contudo, que a crítica não se dirige à formação dos estudantes no mundo do trabalho, mas à redução da finalidade educativa ao imediato ou ao trabalho somente como prática econômica, esvaziando a função do IFRO de apropriação da ciência, cultura, arte, política e trabalho em sua totalidade.

Da mesma forma, o PDI 2009 apresenta termos como “empregabilidade” (IFRO, 2009, p. 31) e “desenvolvimento de competências e habilidades” (IFRO, 2009, p. 44), o que indica maior proximidade com a perspectiva de aprendizagem para a empregabilidade do que com a concepção de formação *omnilateral*, tendo em vista que esses termos são recorrentes nas formulações da pedagogia das competências e estão historicamente associados à adaptação do sujeito às exigências do mercado de trabalho, e não à sua emancipação. A formação *omnilateral*, no entanto, pressupõe o desenvolvimento pleno, o qual integra dimensões da vida humana como trabalho, ciência e cultura (Ramos, 2008a), o que requer a apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos articulados à totalidade das práticas sociais, e não apenas a aquisição de habilidades operacionais voltadas à empregabilidade. Assim, ao adotar uma linguagem difusa, sem relação coerente com os fundamentos filosófico-pedagógicos de educação emancipadora, o PDI inicial do IFRO reproduz elementos da lógica tecnicista, especialmente pela ausência de propostas de mediação curricular mais consistente.

O mesmo excerto sobre os princípios filosóficos da formação humana, atrelados aos quatro pilares da educação para o século XXI, foi repetido nos PDIs 2014 e 2019, indicando proximidade maior com pedagogias hegemônicas e descaracterização dos princípios basilares dos IFs de politecnia e *omnilateralidade*, discutidos por Pacheco (2010). Também nos PDIs 2014 e 2018, aparecem expressões/termos como: “um conjunto de habilidades e competências, que propicie a construção do conhecimento” (IFRO, 2014, p. 94), “competências necessárias à formação para o mundo do trabalho” (IFRO, 2018, p. 67), ofertas de cursos submetidas às necessidades do “mercado de trabalho” (IFRO, 2014, p. 95; IFRO, 2018, p. 82), e “utilização de metodologias didáticas ativas” (IFRO, 2009, p. 26; IFRO, 2014, p. 79; IFRO, 2018 p. 61).

Apesar da manutenção de excertos que indicam maior proximidade com pedagogias hegemônicas, em sua segunda versão, o PDI 2014 assumiu um discurso mais próximo do conceito de formação integral, reafirmando os princípios na gênese da RFEPCT, como “a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” e o “trabalho como princípio educativo” como elemento estruturante do currículo (IFRO, 2014, p. 81). Ao avançar na descrição da concepção de currículo e seus elementos estruturantes, o documento apresenta fundamentos ontológicos e sociopolíticos a partir de uma concepção histórico-crítica, embora outras passagens do próprio PDI 2014 remetam às pedagogias hegemônicas. Portanto, embora tenha tocado nesses pontos de maneira mais direta, não se traduziu em avanços qualitativos na tentativa de superar a dualidade, pois sua formulação careceu de alinhamento e coerência capazes de articular organicamente a formação geral e a formação técnica e orientar a formulação de PPCs.

Finalmente, em sua quarta versão, o PDI 2023 representa um avanço na reestruturação e linearidade conceitual, ao apresentar concepções da formação integral e *omnilateral*, bem como formulações mais coesas e alinhadas aos princípios de uma educação emancipadora, incluindo referências explícitas também relacionadas à articulação entre trabalho, ciência e cultura e ao trabalho como princípio educativo. Ao apresentar as concepções de ser humano, sociedade, escola, educação, aprendizagem, educação profissional e tecnológica, formação *omnilateral* e educação politécnica (IFRO, 2023), delimita claramente seu compromisso com a educação emancipadora para a classe trabalhadora.

A educação é compreendida como prática social, “como um processo de humanização dos homens ... inserido no contexto de suas relações sociais” (Libâneo, 2003, p. 68). Dessa forma, o IFRO como parte da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, está fundamentado em uma concepção histórico-crítica, democrática e emancipadora. Entende-se que o trabalho como princípio educativo geral “se encaminha na direção da superação entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (Saviani, 1989, p. 13). (IFRO, 2023, pp. 58-59)

Essa reorganização é constatada na concepção de ser humano como sujeito histórico e social, a ser formado para compreender e transformar a realidade social concreta. Em relação à formação *omnilateral*, o documento a define como aquela que busca o desenvolvimento completo do indivíduo em suas dimensões do trabalho, da ciência e da cultura, visando à superação da alienação e à compreensão crítica das contradições sociais. Ainda no campo

conceitual, a proposta de educação politécnica é descrita de forma clara, com ênfase na articulação entre teoria e prática, ciência e técnica, visando à formação de sujeitos autônomos e conscientes.

Partiremos neste momento à segunda categoria analítica, fundamentos para o currículo e mediação pedagógica, relacionada aos elementos que indicam integração ou fragmentação curricular, a integração das práticas sociais, seja na relação entre trabalho, ciência e cultura ou na fragmentação curricular explícita no pragmatismo, o aprender a fazer, a instrumentalização e práticas voltadas para fins utilitaristas e adaptacionistas. Ou seja, essa categoria analítica do currículo se desprende do conceito de formação humana.

Em todos os PDIs, é possível verificar a ênfase na integração do tripé ensino, pesquisa e extensão. No entanto, somente no PDI 2023 há ênfase na superação do modelo dicotômico da EPT.

a Educação Profissional, Científica e Tecnológica no IFRO, fundamenta-se na superação do modelo tradicional e dualista, que separa o conhecimento em disciplinas estanques, visando à integração das diferentes áreas do conhecimento em um projeto educativo unitário, que busca superar a fragmentação do conhecimento e promover uma formação omnilateral e politécnica. (IFRO, 2023, p. 57)

A interdisciplinaridade também é apresentada como princípio teórico-metodológico nos PDIs 2009, 2014 e 2018, porém sem propor ruptura da lógica da fragmentação disciplinar. Apenas no PDI 2009 há formas de concretização, por meio de projetos e temas geradores, mas os restringe ao “desenvolvimento de competências e habilidades”, indicando inclusive a possibilidade de “modularização” na organização curricular (IFRO, 2009, p. 44). Também no PDI 2009, a integração curricular aparece associada aos diferentes níveis da educação.

A integração entre teoria e prática pode ser observada em todos os PDIs, com propósitos distintos, seja como desafio para o ensino, como orientação metodológica ou como política institucional.

Integrar teoria e prática de forma significativa, favorecendo a autonomia do aluno. (IFRO, 2009, p. 31) [desafios do ensino].

Assim, o fazer pedagógico deve integrar ciência e tecnologia, bem como teoria e prática; deve conceber a pesquisa como princípio educativo e científico. (IFRO, 2014, p. 84)

Integração entre teoria e prática de forma significativa, por meio de organização curricular que contemple intervenções e vivência que oportunize a inter-relação dos conhecimentos teóricos e práticos essenciais, favorecendo a formação profissional e a autonomia do aluno. (IFRO, 2018, p. 79; IFRO, 2023, p. 78) [políticas para o ensino].

A integração do ensino, pesquisa e extensão é mencionada em todos os PDIs, com maior ênfase no PDI 2023, que traz a concepção de indissociabilidade entre esses eixos. a integração das dimensões da vida humana na organização do currículo e mediação pedagógica evidencia-se no PDI 2023, porém o PDI 2009 estabelece que a concepção de EPT “orienta os processos de formação com base nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos” (IFRO, 2014, p. 84), e o PDI 2018 também menciona o foco “No fortalecimento da relação entre a EPT e a Educação Básica, introduzindo o jovem no universo temático do mundo do trabalho/ciência/tecnologia e na cultura, dimensões indissociáveis” (IFRO, 2018 p. 78).

Um elemento importante na análise dos PDIs foi em relação à “flexibilidade curricular” (IFRO, 2009, p. 44; IFRO, 2014, p. 87) ou “flexibilidade para instituir itinerários de formação” (IFRO 2009, p. 26; IFRO, 2018, p. 78), submetida às necessidades do mercado e da contemporaneidade, colocando em segundo plano a própria missão estabelecida pelo IFRO.

[organização didático-pedagógica] princípios ... da flexibilidade, da interdisciplinaridade e da contextualização, além de delinear os perfis de formação que respondam às exigências da contemporaneidade. (IFRO, 2009, p. 43)

Diante das transformações da economia e do mercado de trabalho ... as possibilidades de organização curricular com gestão otimizada do tempo e de flexibilização curricular. (IFRO, 2014, p. 96; IFRO, 2018, p. 82).

Em outras palavras, é possível observar que a flexibilização curricular expressa, na verdade, a fragmentação curricular, com propostas de “itinerários” ou blocos que fragmentam a formação integral. Também está direcionada para adaptação ao modelo produtivo, priorizando as questões econômicas e gerenciais em detrimento da formação integral. Por outro lado, o PDI 2023 não menciona a flexibilização curricular explicitamente, mas, ao tratar dos princípios filosóficos para a elaboração do PPCs, apresenta elementos que apontam caminhos para a

organização curricular, tais como a teoria como sustentação da prática, a relação entre o conhecimento mais elaborado e o conhecimento prévio na aprendizagem, a concepção de ensino como mediação do conhecimento e “a prática social e os processos de trabalho como ponto de partida para a organização curricular e sua implementação” (IFRO, 2023, p. 61).

Em relação à última categoria analítica — hibridismo pedagógico — foi possível constatar que todos os PDIs apresentam controvérsias e tensões, com maior prevalência nos três primeiros. No entanto, quando analisamos especificamente os PPIs, o PDI 2023–2027 apresenta maior coerência quanto à base da Pedagogia Histórico-Crítica.

Enquanto o PDI 2009 enfatiza o humanismo, orientado para a adaptação ao mundo do trabalho ao mencionar “formação integral do profissional-cidadão crítico-reflexivo” (IFRO, 2009, p. 40), o PDI 2014 apresenta elementos relacionados a uma pedagogia “crítico-progressista” e a uma vertente da “psicologia-sócio-interacionista” (IFRO, 2014, p. 79). Já o PDI 2018 mistura a Pedagogia Histórico-Crítica, pedagogias do aprender a aprender, com ênfase para a pedagogia das competências e para os pilares “aprender a ser, a fazer e a conviver” (IFRO, 2018, p. 60). Assim, em suas primeiras três versões, há explícita a ênfase em elementos do pragmatismo e relativismo, que culminam no relativismo pedagógico (Duarte, 2010).

O hibridismo pedagógico se expressa também nas orientações para a elaboração de projetos pedagógicos de curso, uma vez que o documento afirma que este se constitui como “uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, econômicas, culturais, sociais, escolares...)” (IFRO, 2014, p. 80), sinalizando uma tentativa de superação da dimensão meramente técnica e normativa. Entretanto, a proposta permaneceu genérica e não era acompanhada de diretrizes que apontassem uma direção para a superação da fragmentação curricular. Essa incongruência é discutida por Amorim Junior (2019), que destaca a permanência de uma proposta de estrutura curricular fragmentada, com pouca articulação entre os componentes de formação geral e profissional. O próprio PDI 2014 evidencia esse movimento ao afirmar a importância da “construção de competências, preparação para a cidadania, formação para o mundo do trabalho e a continuidade de estudos” (IFRO, 2014, p. 94).

Por fim, foi possível verificar as permanências, avanços e retrocessos de concepções alinhados a uma formação emancipadora ao longo dos anos, por meio dos PDIs. O salto qualitativo importante foi identificado no PDI 2023, especialmente no que se refere ao Projeto Pedagógico Institucional, que se apresenta de forma alinhada à função social prevista na gênese dos IFs. Todavia, tais avanços convivem com contradições internas, uma vez que o PDI se

aproxima de um modelo gerencialista, distanciando-se dos princípios da gestão democrática anunciados no PPI. Dessa maneira, ainda que o discurso contra-hegemônico tenha ganhado densidade, persistem metas e estratégias vinculadas às demandas produtivistas e à racionalidade gerencial. De modo geral, observa-se a permanência de indicadores centrados no desempenho, na expansão quantitativa e na oferta condicionada às demandas mercadológicas, deslocando o foco da qualidade do processo formativo para o cumprimento de metas institucionais. Essa tendência de aproximação a uma lógica gerencial expressa a hegemonia do ideário neoliberal na educação profissional, em que a formação técnica tem cunho utilitarista e pragmático em função do mercado. Ao absorver essa lógica sem mediações críticas, a instituição corre o risco de comprometer o projeto formativo emancipatório que orientam a RFEPCT.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os PDIs do IFRO expressam sua missão, visão, valores e concepções filosóficas, pedagógicas e teórico-metodológicas, as quais definem o perfil de formação humana e o modelo de sociedade que a instituição se dedica para formar ou manter. Esta pesquisa, ao analisar esses documentos e sua relação com as múltiplas determinações históricas, econômicas, políticas e sociais, aponta caminhos para fomentar a construção de propostas formativas emancipatórias. Entretanto, destaca-se como limitação o fato de se tratar de uma análise exclusivamente documental, não contemplando a materialização dessas concepções nas práticas pedagógicas concretas da instituição. À luz das categorias do MHD, a saber, totalidade, contradição e mediação, foi possível orientar a análise pelas categorias inerentes a essa investigação, que são: formação humana integral, fundamentos para a organização curricular e hibridismo pedagógico.

Nota-se que a formação integral é uma categoria permanente dos PDIs, encontrada nos PPIs, e que foram redefinidas ao longo do tempo, com um salto qualitativo somente no PDI de 2023, em conformidade com os princípios da politecnia e *omnilateralidade*. Os princípios para organização curricular, embora apresentem traços de integração, estão predominantemente focados na fragmentação resultante da histórica dualidade, com exceção do PDI 2023 que aponta para caminhos possíveis, sem negar os desafios estruturais. Sendo assim, o PDI 2023 apresenta um marco importante na história do IFRO para seu reconhecimento como uma instituição promotora de educação para a classe trabalhadora. O hibridismo pedagógico expressa o esforço institucional em conciliar as tensões entre projetos antagônicos. Ou seja,

conciliar o inconciliável — ora reiterando uma educação meramente instrumental, ora para a emancipação social.

Por fim, observa-se que a pressão das políticas neoliberais e do modelo gerencial na EPT são forças contrárias aos princípios político-pedagógicos do EMI na RFEPCT, evidenciando que a disputa não é terminológica, mas de projeto societário na perspectiva emancipadora ou para atender à lógica de mercado. O PDI por si só, enquanto texto, não garante a formação humana integral, na perspectiva contra-hegemônica, mas é um documento orientador extremamente importante na construção de políticas curriculares, formativas, de práticas pedagógicas e de gestão no IFRO. Ademais, a constituição ontológica docente tampouco se realiza de modo imediato ou automático a cada alteração normativa ou documental. Trata-se de um processo histórico e contraditório, forjado ao longo de sua trajetória formativa, profissional e de vida concreta, atravessado por múltiplas reformas legais, diretrizes institucionais e condições objetivas de trabalho, no interior e fora das instituições.

Como desdobramento desta investigação, sugere-se a realização de estudos que analisem como essas diretrizes se concretizam no cotidiano institucional, especialmente nas práticas pedagógicas e na organização curricular, ampliando a compreensão sobre os limites e possibilidades da formação humana integral no âmbito dos IFs.

REFERÊNCIAS

- Amorim Junior, J. W. (2019). *Sentidos atribuídos à formação técnica integrada ao ensino médio: Estudo de caso no Instituto Federal de Rondônia* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Rondônia].
- Araújo, A. C. (2022). *Ensino médio integrado ou ensino médio em “migalhas”: A reforma no contexto dos Institutos Federais de Educação* [Relatório de atividades de estágio pós-doutoral, Universidade Federal do Paraná].
- Brasil. (2008). *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências*. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm
- Brasil. (2017). *Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino*. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm
- Chediak, S. (2024). *Experiência pedagógica além das fronteiras: Mobilidade internacional de professores e efeitos nas concepções pedagógicas*. Appris.
- Delors, J. (2010). *Educação: Um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques)* (G. J. F. Teixeira, Trad.). UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por
- Duarte, N. (2010). O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In L. M. Martins & N. Duarte (Orgs.), *Formação de professores: Limites contemporâneos e alternativas necessárias* (pp. 33–49). UNESP.
- Duarte, N. (2013). *A individualidade para-si: Contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo* (3ª ed.). Autores Associados.
- Duarte, R. C., & Duarte, N. (2021). Entrevista com o Prof. Dr. Newton Duarte. *Momento: Diálogos em Educação*, 30(1), 232–244. <https://doi.org/10.14295/momento.v30i01.13140>
- Instituto Federal de Rondônia. (2009). *Plano de desenvolvimento institucional (2009–2013)*. IFRO. <https://portal.ifro.edu.br/documentos-institucionais>
- Instituto Federal de Rondônia. (2014). *Plano de desenvolvimento institucional (2014–2018)*. IFRO. <https://portal.ifro.edu.br/documentos-institucionais>
- Instituto Federal de Rondônia. (2018). *Plano de desenvolvimento institucional (2018–2022)*. IFRO. <https://portal.ifro.edu.br/planejamentoestrategico-nav>
- Instituto Federal de Rondônia. (2023). *Plano de desenvolvimento institucional (2023–2027)*. IFRO. <https://portal.ifro.edu.br/pdi-2023-2027>

- Kuenzer, A. Z. (2005). Exclusão includente e inclusão excludente: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In J. C. Lombardi, D. Saviani, & J. L. Sanfelice (Orgs.), *Capitalismo, trabalho e educação* (3ª ed., pp. 77–96). Autores Associados.
- Kuenzer, A. Z. (2007). Da dualidade assumida à dualidade negada: O discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação & Sociedade*, 28(100), 1153–1178. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300024>
- Martins, L. M. (2013). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: Contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Autores Associados.
- Moura, D. H. (2007). Educação básica e educação profissional e tecnológica: Dualidade histórica e perspectivas de integração. *Holos*, 23(2), 4–30. <https://doi.org/10.15628/holos.2007.11>
- Netto, J. P. (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx*. Expressão Popular.
- Pachalski, L. J. N., & Araújo, J. J. (2024). Gerencialismo e gestão democrática nos Institutos Federais: O que nos contam as pesquisas acadêmicas? *Caderno Pedagógico*, 21(8), 1–23. <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n8-067>
- Pacheco, E. (2010). *Os Institutos Federais: Uma revolução na educação profissional e tecnológica*. IFRN.
- Ramos, M. N. (2008a). *Concepção do ensino médio integrado*. Fóruns EJA Brasil.
- Ramos, M. N. (2008b). Reforma da educação profissional: Contradições na disputa por hegemonia no regime de acumulação flexível. *Trabalho, Educação e Saúde*, 5(3), 545–558. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462007000300013>
- Saviani, D. (2015). O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 7(1), 26–43. <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.12463>

CRedit Author Statement

- ☐ **Reconhecimentos:** Instituto Federal de Rondônia (IFRO).
 - ☐ **Financiamento:** Não há.
 - ☐ **Conflitos de interesse:** Não há.
 - ☐ **Aprovação ética:** Não passou pelo Comitê de Ética em Pesquisa por se tratar somente de pesquisa documental, sem envolver seres humanos.
 - ☐ **Disponibilidade de dados e material:** Os dados e materiais utilizados no trabalho estão disponíveis para acesso conforme os *links* nas referências.
 - ☐ **Contribuições dos autores:** Jorge W. de Amorim Junior: conceitualização (idealização do estudo, definição de perguntas e objetivos), administração geral do projeto, supervisão, definição dos documentos para análise, análise e interpretação dos dados; redação do texto etc. Sheylla Chediak: curadoria de dados, análise formal, metodologia (delineamento metodológico de pesquisa), edição e revisão. Gedeli Ferrazzo: análise formal, edição e revisão. Jair Lopes Junior: revisão (revisão crítica do manuscrito original e aprovação da versão a ser submetida) e edição.
-

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação
Revisão, formatação, normalização e tradução

