

A contrarreforma da educação profissional na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: orientações para a desintegração do Ensino Médio Integrado

The counter-reform of vocational education in the Federal Network of Vocational, Scientific and Technological Education: guidelines for the disintegration of Integrated Secondary Education

Recebido: 06/01/2025 | **Revisado:** 27/06/2025 | **Aceito:** 27/06/2025 | **Publicado:** 15/07/2025

Ana Carolina Bordini Brabo Caridá
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5845-314X>
Instituto Federal de Santa Catarina
Email: carolcarida@gmail.com

Domingos Leite Lima Filho
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3802-6794>
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Email: domingos@utfpr.edu.br

Como citar: CARIDÁ, A. C. B. B.; FILHO, D. L. L. A contrarreforma da educação profissional na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: orientações para a desintegração do Ensino Médio Integrado. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 01, n. 25, p.1-22 e18132, jul. 2025. ISSN 2447-1801. Disponível em: <Endereço eletrônico>.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo: O artigo parte da compreensão que a reforma da educação profissional e a reforma do ensino médio são processos articulados que integram o mesmo movimento de contrarreforma social ocorrente no Brasil na atualidade. Ambas estão interligadas, trazendo novos sentidos e significados para a última etapa da educação básica, impactando diretamente os cursos de ensino médio integrado ofertados pelos Institutos Federais. Para trazer luz a essa discussão, nos pautamos nos conceitos e categorias do materialismo histórico e dialético e nos fundamentos e concepções do ensino médio integrado (Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2012), para assim realizar a crítica às atuais políticas educacionais e sua vinculação com as estratégias da aprendizagem flexível (Kuenzer, 2017). Como procedimentos metodológicos de pesquisa estamos trabalhando com fontes primárias, tais como os documentos de políticas educacionais publicados em nível nacional e documentos institucionais do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF). Os resultados demonstram o redirecionamento dos projetos político pedagógicos dos cursos de ensino médio integrado, na perspectiva da flexibilização da formação e a possível descaracterização de seus fundamentos teórico-práticos.

Palavras-chave: Contrarreforma do Ensino Médio; Contrarreforma da Educação Profissional; Ensino Médio Integrado; Currículo Integrado; Institutos Federais.

Abstract: The article is based on the understanding that the reform of vocational education and the reform of secondary education are articulated processes that integrate the same social counter-reform movement occurring in Brazil today. Both are interconnected, bringing new meanings and significance to the last stage of basic education, directly impacting the integrated secondary education courses offered by Federal Institutes. To shed light on this discussion, we are guided by the concepts and categories of historical and dialectical materialism and the foundations and conceptions of integrated secondary

education (Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2012), in order to criticize current educational policies and their connection with flexible learning strategies (Kuenzer, 2017). As methodological research procedures, we are working with primary sources, such as educational policy documents published nationwide and institutional documents of the National Council of Institutions of the Federal Network of Vocational, Scientific and Technological Education (CONIF). The results demonstrate the redirection of the political-pedagogical projects of integrated secondary courses, from the perspective of making training more flexible and the possible overruling of its theoretical-practical foundations.

Keywords: Counter-reform of Secondary Education; Counter-reform of Vocational Education; Integrated Secondary Education; Integrated Curriculum; Federal Institutes.

1 INTRODUÇÃO

Muitos são os limites para a materialização do currículo integrado após vinte anos da publicação do Decreto 5154/2004. Este legitimou à época a oferta de cursos de ensino médio integrado à educação profissional (luta histórica que remonta o período da redemocratização do país) pautados nos conceitos de formação humana integral, politecnia e omnilateralidade, pensando a superação da dualidade estrutural da educação. Tais orientações começam a ser desmontadas com a publicação da Medida Provisória 746/2016 e seguem com a Lei 13.415/2017 e seus desdobramentos.

Na sequência são publicados inúmeros dispositivos reguladores que resbalam diretamente na concepção de formação presente nos Institutos Federais. São eles: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018), Base Nacional Comum Curricular (2018), Decreto 10.656 (2020) que regulamenta o FUNDEB, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (2021) e Portaria 733 (2021), que institui o Programa Itinerários Formativos. Mais recentemente temos novos marcos regulatórios que reafirmam o que vinha sendo posto anteriormente e são estabelecidos através da lei 14.945/2024 e das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2024).

Seguindo esse percurso, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), que vinha até 2021 se posicionando de forma contrária ao desmonte proposto pelas contrarreformas do ensino médio e da educação profissional, publiciza sua postura favorável ao alinhamento às concepções das políticas hegemônicas, pautadas pelo regime de acumulação flexível, propondo a desintegração do Ensino Médio Integrado. Algo que vai na contramão daquilo que vem sendo desenvolvido no interior da rede, pautado nos fundamentos da formação humana integral, da politecnia e da omnilateralidade.

Podemos dizer que o que muda com a lei 14.945/2024 para a educação profissional é a ampliação da carga horária de 1800h para a formação geral básica

em 2100h para quem cursar o V Itinerário - Formação Técnica e Profissional (FTP), sendo que 300h dessas horas podem ser cursadas a partir de temas transversais. Os demais elementos como a questão dos itinerários formativos, parcerias público-público e público-privadas, a questão do notório saber e a carga horária em educação à distância permanecem inalterados. Em relação às disciplinas, agora denominadas componentes curriculares, todas voltam a ser obrigatórias nos três anos do ensino médio, exceto Espanhol, de caráter não obrigatório.

Esse conjunto de normativas abre margem para a precarização, dando novos direcionamentos para o estabelecimento das políticas educacionais incentivando parcerias público-públicas, no caso dos Institutos Federais, como forma de acesso ao orçamento, diretamente afetado após a emenda do Teto dos Gastos Públicos (EC nº 95). A tentativa é reduzir o papel da rede federal à ofertante do itinerário FTP, descaracterizando tudo aquilo que vinha sendo construído no interior dessas instituições, o que Araújo (2022) chamou de “ensino médio em migalhas”.

A perspectiva epistemológica que orienta esta pesquisa parte da aproximação com o conceito de formação humana integral, tanto no sentido da produção de conhecimento crítico, quanto na abordagem dos processos de ensino e aprendizagem, pensando a formação de sujeitos plenos, críticos e transformadores. Com este trabalho busca-se investigar a contrarreforma da educação profissional¹ como um processo de mudanças que está articulado e integra organicamente a contrarreforma do ensino médio atualmente em curso, com o objetivo de compreender seus impactos nos Institutos Federais. Para tanto, partimos de pressupostos que compreendem o mundo do trabalho e da educação como partes indissociáveis na elaboração de políticas educacionais que se retroalimentam na sociedade do capital (Pelissari, 2023).

O artigo parte do ponto de vista que a contrarreforma da educação profissional está integrada à contrarreforma do ensino médio, pois a Lei 13.415/2017, em seu artigo 4º estabelece nova redação para o Artigo 36 da LDB, dispondo que “O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos”, e no inciso V da nova redação, dentre os citados itinerários, inclui a “formação técnica e profissional”, denominação adotada pela lei para a educação profissional ou ensino profissionalizante. Nesta direção é importante desvelar as particularidades envolvidas na implementação da lei 13.415/2017 e normatizações complementares, analisando seus impactos na rede federal, escolas que se diferenciam das demais justamente pela sua vinculação histórica ao ensino profissional e à formação das juventudes.

Para delinear esse caminho tratamos das concepções e fundamentos do currículo integrado² e de como as contrarreformas impactam aquilo que vinha sendo desenvolvido desde a criação da rede dos Institutos Federais (Lei 11892/2008). É importante demarcar que, de acordo com a referida lei, 50% das matrículas nos IFs

¹ Ainda que não haja uma denominação oficial no discurso governamental, pode-se considerar que o conjunto de medidas anunciadas constitui efetivamente uma reforma da educação profissional.

² Por currículo integrado nos referimos à orientação curricular da educação profissional técnica de nível médio, em sua forma integrada à educação básica de nível médio, comumente denominada de ensino médio integrado (EMI), ou simplesmente ensino integrado.

devem ser ofertadas para a modalidade integrada e que essa legislação segue vigente. Tal menção faz referência aos pressupostos da formação humana integral que orientam o ensino médio integrado (EMI), e não às demais formas de articulação propostas pelas contrarreformas que ludibriam os trabalhadores da educação e estudantes a acreditar em supostas integrações³ entre as áreas do conhecimento.

Os fundamentos teóricos deste estudo partem da perspectiva calcada no materialismo histórico e dialético e na concepção gramsciana sobre a escola unitária. A partir deste arcabouço conceitual realizamos a crítica às atuais políticas educacionais voltadas ao ensino médio e à educação profissional, com base nos fundamentos e concepções do currículo integrado como pressuposto epistemológico que contribui para pensar a educação almejada para as juventudes da classe trabalhadora como uma estratégia de resistência à lógica do capital.

A pesquisa está fundamentada na metodologia desenvolvida por Olinda Evangelista e Eneida Shiroma (2019ab) para a realização da análise de documentos públicos que pautam as políticas educacionais. De acordo com os escritos das autoras, a investigação deve partir de categorias centrais de análise como totalidade, contradição, hegemonia, reprodução, mediação, classe social, relações de produção, capital e trabalho. A partir dessa base conceitual, investigamos as conexões íntimas que dão sentido à empiria, as relações sociais e as correlações de forças determinantes, diálogo fundamental para o andamento da reflexão dialética.

Fazemos uso de procedimentos e fontes primárias, tais como a pesquisa bibliográfica e documental. Realizamos análise dos dispositivos legais e demais instrumentos relacionados a estas contrarreformas educacionais em âmbito nacional. A ideia é captar a concepção da educação profissional e do mundo do trabalho nestes dispositivos e qual a proposta de formação que está dada para as juventudes que frequentam os cursos de ensino médio integrado na rede federal. Para tanto, também analisamos os documentos produzidos pelo Fórum de Dirigentes de Ensino do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (FDE/CONIF).

Nestes documentos buscamos perceber como o discurso em defesa do EMI vai se alterando conforme o andamento das contrarreformas. O que começa como uma defesa da concepção, passa em seguida por sua relativização, propondo ajustes nas políticas, defendendo a ideia de uma BNCC em nível nacional e terminando por incentivar seu desmonte. Partimos de um olhar minucioso acerca de como tais documentos se apropriaram de conceitos caros para aqueles que defendem a formação humana integral, invertendo sua lógica, desvirtuando seus reais fundamentos, trazendo novos significados vinculados à ideologia do empreendedorismo e das competências socioemocionais.

³ Estas demais formas de articulação entre ensino médio e educação profissional são especificamente a forma concomitante e a forma subsequente (ver Decreto 5.154/2004).

2 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO SOB ATAQUE NEOLIBERAL

Apesar da resistência verificada na comunidade educacional desde sua concepção e implementação, o Decreto 2.208/97 vigorou até o ano de 2004, quando em um contexto de um novo governo federal (de Luis Inácio Lula da Silva) e de intensos debates e disputas foi exarado novo Decreto, o 5.154/2004, que revogou o anterior e restituiu a possibilidade da oferta integrada. Podemos considerar que esta nova regulamentação resulta de uma formulação que reflete a correlação de forças no momento histórico. A partir de então, passa a ter destaque, na forma de oferta integrada, a construção do que passou a denominar-se Ensino Médio Integrado (EMI).

O Decreto 5.154/2004 expressa as contradições e disputas teóricas e políticas presentes desde o início do processo e precisa ser compreendido como indicativo e não imperativo. Ele resgata os debates realizados nos anos 1980, tratando-se de um documento híbrido com inúmeras contradições, porém tenta resgatar a base unitária do ensino médio. Contém a presença das forças conservadoras e não altera o desmonte produzido na década de 1990. Trata-se de um novo ponto de partida para a travessia, pois o horizonte do EM passa a ser a consolidação da formação básica, unitária e politécnica, com base na articulação entre trabalho, ciência e cultura (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2012, p. 43).

Em 2008, com a criação da rede dos Institutos Federais (Lei nº 11.892/2008) ampliou-se a política de fortalecimento do EMI. A referida lei tem como finalidade democratizar o acesso à educação, promover a inclusão social, reduzir as desigualdades locais e regionais, contribuindo com o desenvolvimento econômico. Busca ampliar o acesso à educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades, com foco na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, estimulando a produção de conhecimento. No que se refere ao EMI menciona que sua oferta é prioritária e que cada IF deve garantir o mínimo de 50% das vagas para esta modalidade.

Essa rede é uma especificidade brasileira e marca também a disputa pelos sentidos e finalidades do ensino médio nos últimos vinte anos (SILVA, 2018). Cinco anos mais tarde, em 2013, circula no Congresso Nacional o projeto de lei 6840/2013, proposto pela CEENSI (Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio)⁴ que retoma aquilo que vinha sendo discutido e implementado nos anos noventa para discutir uma reforma empresarial na educação (SILVA, 2018), tendo sido empurrada via medida provisória (MP 746/2016), apenas vinte e quatro dias após o estabelecimento do governo de Michel Temer, mediante o impeachment de Dilma Rousseff.

Porém, com a criação da rede, os Institutos Federais passam a ser considerados um espaço de resistência que reúnem as possibilidades para a construção de um EMI com bases na formação humana integral e que pode contribuir

⁴ O projeto de lei pode ser acessado no site oficial da Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>. Acesso em: 20 set. 2022. Esta comissão foi criada em 2012 por iniciativa do Deputado Federal Reginaldo Lopes (PT) a fim de discutir os sentidos e as concepções de ensino médio no país.

com a travessia para a superação da dualidade estrutural da educação (MOURA; LIMA FILHO, 2017). Trata-se de uma das experiências mais singulares e mais democráticas da educação brasileira. A proposta original dos Institutos Federais traz em si inúmeras potencialidades, pois emerge de um quadro de conquistas que vinha sendo debatido desde os anos 1980 (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2004), no processo de redemocratização do país e que é visibilizado pela via do Decreto 5154/2004, que desmonta o Decreto 2208/1997 que impedia a articulação da modalidade integrada entre formação geral básica e formação profissional.

Marise Ramos (2012) discute a necessidade de superação dessa fragmentação e da separação entre as dimensões técnica e política, geral e específica, teórica e prática a partir da indissociabilidade entre trabalho, ciência e cultura. Menciona que para integrar, tornar íntegro, é necessário restabelecer as relações e reconstruí-las, tomando o trabalho como princípio educativo o foco do processo de ensino e aprendizagem. Em outro texto, Ramos (2008) aborda três sentidos para a materialização da integração, são eles: formação omnilateral, indissociabilidade entre formação geral básica e formação técnico-profissional e a integração de conhecimentos gerais e específicos enquanto totalidade. O último se configura como o princípio orientador da integração, pois se baseia no processo de produção e suas interrelações. Sendo assim, a integração está para além da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. O currículo integrado expressa uma disputa por distintos projetos de educação e sociedade e tem compromisso com as lutas sociais, logo possui um caráter ético-político.

Após a lei de criação da rede federal houve a expansão dos IFs, abertura de novos campus e o estabelecimento de um novo olhar para os cursos técnicos de nível médio. Porém, há que se considerar que as escolas técnicas federais nascem em um contexto histórico anterior que não se vincula necessariamente a teorias pedagógicas críticas, o que também influenciou na construção e desenvolvimento dos cursos de ensino médio integrado, desde sua implementação até os dias atuais. Trazemos essa ênfase para apontar que são instituições que se alinham aos ideais do empreendedorismo e inovação desde antes das contrarreformas (COAN, 2011; GUERINO, 2020).

Moura e Lima Filho (2017) apontam que a lei 13.415/2017 integra uma racionalidade voltada à reconfiguração do Estado brasileiro, demarcando uma nova fase de regressão social. Consideram que as contrarreformas fortalecem a dualidade estrutural da educação, a qual é orientada para o mercado e precarização da docência. Nesta nova fase de radicalização do neoliberalismo o Estado se torna cada vez mais mínimo para garantir os direitos sociais e mais máximo para atender aos interesses do capital nacional e internacional. Os autores partem da compreensão de que o golpe perpetrado na educação é uma das formas de materialização da lógica hegemônica na atualidade do capitalismo, calcada na financeirização.

A hipótese é que as contrarreformas do ensino médio e da educação profissional vem se materializando aos poucos nos Institutos Federais, acompanhando os processos maiores relacionados à lógica do capital, contribuindo gradativamente para minar o caráter público da educação, conduzindo a formação dos estudantes com base nas estratégias da aprendizagem flexível (KUENZER, 2017). Essa flexibilização distancia o currículo integrado de seus pressupostos

políticos, filosóficos e práticos.

Consideramos que as alterações no mundo do trabalho impactam diretamente a elaboração das políticas educacionais e que estas são condicionadas pelos novos arranjos produtivos e pela realidade do desemprego estrutural, própria deste período histórico. Para tanto, partimos da indissociabilidade entre trabalho e educação, entendendo que as mudanças no primeiro, pautadas pela lógica do capital, exigem a reformulação dos sistemas de ensino para formar trabalhadores adaptáveis ao contexto de expansão do trabalho plataformizado e uberização da vida, onde os sujeitos são responsabilizados por produzir seus próprios empregos.

2.1 ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EPT

Partindo das considerações esboçadas acima, seguiremos com a análise da lei 13.415/2017 e seus desdobramentos. Nosso objetivo é compreender como os atuais dispositivos operam com conceitos do campo crítico, para inverter suas lógicas e dar outros significados relativos aos interesses em uma formação que conduz os sujeitos a aceitar as condições materiais de existência impostas pelo aprofundamento do neoliberalismo, com base nas estratégias da aprendizagem flexível (Kuenzer, 2017).

Em toda a análise documental, partimos do pressuposto que existe uma defesa da formação humana integral expressa nas políticas que antecederam as contrarreformas que é capturada pelos reformadores empresariais da educação (Freitas, 2012), gerando como consequência o que podemos denominar de hibridismo conceitual. Ou seja, existem conceitos do campo crítico presentes nos documentos, porém eles estão esvaziados de sentido, pois flertam com as concepções neoliberais, negacionistas e anticientíficas que dão base às atuais políticas educacionais.

Tal lógica expressa uma correlação de força amplamente favorável aos setores conservadores, de centro-direita e de direita (muito distinta da existente por ocasião do Decreto 5154/2004). Agora trata-se de um projeto imposto de cima para baixo, sem diálogo com a sociedade civil, que se inicia durante o governo golpista de Temer, segue ao longo do governo neofascista de Bolsonaro e tem continuidade no terceiro mandato de Lula. E que, por tratar-se de um governo de coalizão, mostra sua vinculação com o neoliberalismo e com as propostas de mercadorização da educação.

Acácia Kuenzer (2017) aponta que as contrarreformas, no contexto do regime de acumulação flexível, partem do princípio da flexibilização curricular. A vinculação entre a aprendizagem flexível e o avanço do neoliberalismo estão intimamente conectadas ao pragmatismo utilitarista, a fragmentação da formação, ao presentismo e ao acentuado processo de individualização que contribuem para cimentar o terreno no campo ideológico, causando um obscurantismo em relação às percepções das relações de exploração do trabalho. A aprendizagem flexível passa por organizar o ensino médio com base nas metodologias inovadoras, tratando-se também da flexibilização dos tempos de aprendizagem, pois busca articular o desenvolvimento tecnológico à diversidade dos modelos dinamizadores da aprendizagem e das mídias interativas.

A autora afirma que é possível classificar as contrarreformas sob dois pontos de vista, o ontológico, relativo à ideia de formação flexível, e o epistemológico, relativo às concepções acerca do conhecimento e das formas de aprender no contexto da modernidade e pós-modernidade. A flexibilização está relacionada à concepção de ensino médio e às novas formas de mediação pedagógica por intermédio das tecnologias da informação e comunicação. Porém, as contrarreformas, ao mesmo tempo em que desconstróem a relação entre o saber e a formação das juventudes, criam uma relação controversa entre rigidez e flexibilidade (Kuenzer, 2017), isso porque enrijecem os currículos a partir da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

Kuenzer (2017) sinaliza que há uma confusão no nível das políticas no sentido da apropriação das categorias do materialismo histórico e dialético incorporadas pela legislação. Menciona a necessidade de superar o nível fenomênico para buscar as relações que explicam esse novo discurso, evidenciando seu caráter ideológico de inversão da realidade no plano da consciência. O conceito de aprendizagem flexível está relacionado às expressões do projeto pedagógico da acumulação flexível e da lógica de distribuição desigual do conhecimento, onde a demanda é pela formação de profissionais flexíveis aptos a desenvolver competências que permitam aprender ao longo da vida, tendo o projeto de vida como categoria central. O mercado de trabalho é regido pela lógica dos arranjos flexíveis de competências diferenciadas.

A classe trabalhadora é levada a aceitar e acreditar nas múltiplas formas em que o mercado de trabalho flexibilizado se apresenta, incentivando o que podemos chamar de trabalhador polivalente. Essa flexibilização do ensino médio responde a demandas da base material do atual regime de acumulação. A prática é colocada como ponto de partida e ponto de chegada do conhecimento, mas não sob o prisma do materialismo histórico e dialético, mas sim destituída de seu caráter teórico, pois é substituída pelo senso comum e pelo negacionismo. Assim, a experiência histórica é substituída pela experiência do momento, reduzindo as relações sociais ao plano individual das escolhas.

Para Ramos e Magalhães (2022), não se trata de uma recuperação das reformas dos anos 1990, mas de sua radicalização. A escola se mantém como necessária à lógica do capital, pois é o espaço de adequação das personalidades e da nova sociabilidade contemporânea. Demarcam que as competências socioemocionais não tem a mesma matriz da pedagogia das competências, pois têm uma epistemologia calcada no neopragmatismo. As competências socioemocionais partem de uma agenda pautada pela OCDE e no Brasil são incorporadas primeiro pelo Instituto Ayrton Senna e depois pela BNCC (2018). Elas são vistas como algo importante e atual, núcleo das mudanças a serem realizadas. Trata-se de um movimento que vai sendo construído ideologicamente com certa consistência.

No que se refere ao estabelecimento dos itinerários formativos, Moura e Lima Filho (2017) afirmam que tal fatiamento ataca a concepção de ensino médio como etapa final da educação básica, mas também os princípios constitucionais do direito ao acesso e universalização desse nível de ensino. A lei 13.415/2017 afasta o ensino médio da concepção de formação humana integral porque dá ênfase à profissionalização precoce, com foco no mercado, em processos de certificação intermediária e na relação entre o público e o privado. Os autores também assinalam

que o V Itinerário - FTP retoma a categoria dualidade estrutural como reflexo do fosso existente entre as classes sociais no Brasil, onde os filhos da classe trabalhadora irão acessar processos educacionais empobrecidos caracterizados única e exclusivamente pelo fazer em detrimento dos conhecimentos de base científica e tecnológica.

Além da problemática que envolve a formação dos estudantes, também é necessário levar em consideração que as contrarreformas desqualificam a atividade docente, além de precarizar suas condições de trabalho. Isso porque ocorre a intensificação da jornada e o estabelecimento de contratos temporários, gerando inúmeras consequências para a qualidade do ensino, envolvendo a contratação de profissionais com notório saber para a educação profissional, reforçando os aspectos utilitaristas da formação, reiterando a dualidade e a precariedade da formação voltada para a classe trabalhadora.

Assim, as contrarreformas aprofundam a dualidade estrutural da educação, fortalecem a orientação mercadológica das políticas educacionais, formam precocemente os estudantes na educação profissional, desvalorizam a docência, incentivando a precarização ampla de todo o sistema de ensino. Nesse sentido é necessário resistir, pois ela representa a perda de direitos dos jovens e dos profissionais da educação, os distanciando da perspectiva de formação humana integral (Moura, Lima Filho, 2017).

Piulli e Sala (2021) elaboram uma crítica relativa às transformações da educação profissional pela introdução dos itinerários formativos. Afirmam que as atuais contrarreformas aprofundam a dualidade estrutural da educação e cunham o conceito de dualidade da dualidade para explicar o que passa a ser considerado educação profissional. Afirmam que a lei 13.415/2017 altera a forma de articulação entre ensino médio e educação profissional e ambas as contrarreformas passam a fazer parte do mesmo processo de desmonte da educação pública. As atuais políticas educacionais explicitam ainda mais a dualidade entre uma formação voltada para o prosseguimento dos estudos e outra voltada para o trabalho. Explicitam que a distinção entre cursos técnicos e de qualificação, amplificam as desigualdades de acesso à educação de qualidade e ao ensino superior. Essas duas formas distintas de se cumprir o itinerário, aprofundam a dualidade estrutural da educação (Piulli, Sala, 2021).

Outros pontos problemáticos das contrarreformas são a possibilidade de realização de parcerias público-privadas e público-públicas para a oferta de cursos, cumprimento de carga horária à distância e a questão da certificação e reconhecimento de competências adquiridas fora da escola, que pode significar um processo de desescolarização da educação profissional e do próprio ensino médio. Os autores entendem que a publicação em sequência dos dispositivos inter relacionados das contrarreformas contemplam um processo único (PIOLLI; SALA, 2021).

Pelissari (2023) divide as contrarreformas em três períodos. O primeiro compreende de 2016 a 2018, caracterizado principalmente pela publicação das diretrizes gerais das mudanças e pela retomada da pedagogia das competências. Nesse primeiro momento, no contexto do golpe jurídico parlamentar temos a MP

746/2016 e a lei 13.415/2017. Neste período já podemos perceber os pressupostos de contenção do acesso ao ensino superior por meio da profissionalização, a proposição de cursos concomitantes como regra geral e o enfraquecimento da política do ensino médio integrado.

O segundo período, compreende 2018 a 2021, é marcado pela publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM, 2018), Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNGEPT, 2021) e pelo novo Plano Nacional do Livro Didático, onde os materiais passam a ser organizados por áreas de conhecimento. O terceiro período, momento que compreende 2021 em diante, é marcado pela fragmentação e pelo anticientificismo, expressos pelo Decreto 10.656/2021, que regulamenta o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Onde, pela primeira vez, as instituições federais, que ofertam cursos articulados ao ensino médio, passam a ter que informar às redes estaduais de educação sua capacidade de absorção de matrículas para a oferta de cursos concomitantes. É com base nesse dispositivo que se materializa o vínculo entre a contrarreforma do ensino médio e da educação profissional nos Instituto Federais.

Existe uma relação direta das DCNEM (2018, 2024) com a ideia de projeto de vida, instrumento ideológico que pauta as contrarreformas. Em uma sociedade onde os sujeitos não podem sequer ter como garantia a mínima instrução e formação de qualidade para o prosseguimento dos estudos e inserção plena no mercado de trabalho, como os jovens terão condições de projetar seu futuro? Em relação à temática, Ramos (2004) afirma que o projeto de vida só é possível quando levamos em consideração que ele:

(...) se constrói pelas múltiplas relações sociais, na perspectiva da emancipação humana, que só pode ocorrer na medida que os projetos individuais entram em coerência com um projeto social coletivamente construído.” (RAMOS, 2004, p. 39).

A cidadania na perspectiva dos reformadores empresariais não é entendida como valor universal, mas como possibilidade a ser conquistada por meio dos projetos individuais e uma sociabilidade adaptável aos padrões produtivos e culturais. Entendemos que a formação básica deve superar a noção de competência, o relativismo e o pragmatismo científico, para que os jovens possam se ver como parte integrante de uma grande coletividade e das relações sociais que dela se originam.

Assim, no nosso entendimento, trata-se de um engodo pautado em um discurso ideológico meritocrático que busca conformar as questões socioemocionais para o enquadramento nas relações de trabalho precarizadas, próprias do contexto neoliberal, fazendo com que os trabalhadores se tornem “empresas” de si mesmos. Com base na metodologia da aprendizagem flexível, os estudantes não terão acesso aos instrumentos didático-pedagógicos que os possibilitem a atuarem de forma crítica na sua comunidade e no mundo como agentes de transformação social, inviabilizando a articulação das dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura, denotando apenas discursos falaciosos acerca das reais intencionalidades das políticas.

No que se refere aos itinerários formativos, a proposta de que possam ser organizados por meio de diferentes arranjos curriculares tem aberto espaço para disciplinas que ensinam a fazer brigadeiro gourmet, bolo de pote, coaching, dentre outros temas que não contribuem para a continuidade dos estudos, mas sim para a precarização do trabalho e a inserção no mercado de forma subalterna, atendendo aos interesses hegemônicos. A justificativa para tal organização, em torno da ideia de projeto de vida, vem responsabilizando os estudantes pelas suas próprias mazelas sociais.

Ainda sobre o V Itinerário - FTP, as DCNEM (2018) expressam que ele pode ser organizado por meio de habilitação profissional técnica ou qualificação profissional. Os maiores problemas encontrados na literatura recente (PIOLLI; SALA, 2021) apontam que além de transformações no entendimento do que são cursos técnicos integrados de nível médio, a ideia de qualificação profissional não se restringe a cursos de formação inicial, abrindo margem para o aproveitamento de carga horária no trabalho, formando os estudantes com base na exploração da mão de obra juvenil, supervalorizando a prática profissional.

A portaria 733/2021, que institui o Programa Itinerários Formativos, tem a finalidade de coordenar a implementação do Novo Ensino Médio (NEM), contribuir com o projeto de vida do estudante, sua formação integral e inserção no mundo do trabalho. Os eixos do programa são: apoio técnico e financeiro às escolas, fomento às escolas-modelo, integração das redes e monitoramento e avaliação da implementação do Novo Ensino Médio (NEM). Um dos objetivos do programa é promover a integração entre as redes de educação estaduais e federais para ampliar a oferta. O Ministério da Educação (MEC) oferecerá apoio técnico para as parcerias e articulações interinstitucionais.

O eixo de integração das redes será implementado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), em parceria com a Secretaria de Educação Superior (SESU/MEC) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC). O eixo prevê a elaboração de normativas necessárias para a integração entre as redes; criação de fóruns de integração entre equipes técnicas; elaboração de modelos de documentos para viabilizar parcerias entre as redes; e, orientações e apoio técnico entre os sistemas das redes federais e redes estaduais. O eixo monitoramento e avaliação buscará controlar o processo por meio de estudos e avaliações para coordenar, acompanhar e avaliar a implementação do NEM de maneira informatizada. O documento dá ênfase à rede estadual e traz a rede federal como parceira (BRASIL, 2021).

Ao realizar análise sobre as DCNGEPT (2021), Pelissari (2023) aponta três características principais. São elas: a pedagogia das competências, como estruturante dos cursos de educação profissional, dando ênfase às dimensões da empregabilidade; aparente construção de um vínculo com as concepções de integração, tão cara aos pesquisadores que estudam as relações entre trabalho e educação; e, o hibridismo conceitual. Outra problemática encontrada no documento se refere à concomitância intercomplementar, pois as DCNGEPT (2021) afirmam que sua oferta ocorrerá em instituições distintas, porém os conteúdos serão integrados, um verdadeiro engodo. Além disso, o acesso ao V Itinerário - FTP pode ocorrer por meio de uma somatória de cursos de qualificação profissional de curta duração.

“Procura-se, nesse caso, conciliar o inconciliável: justapor como soma algébrica o que deveria se dar em um currículo único, que integra dialeticamente conhecimentos técnicos e científicos.” (PELISSARI, 2023, p. 10).

Pelissari (2023) compara as concepções da educação politécnica em contraposição a concepção presente nas DCNGEPT (2021). Delimita algumas unidades de análise como eixo curricular: relação entre formação geral e educação profissional, núcleo conceitual, sentido do termo integração, sentido político e social e sentido epistemológico, com o intuito de esclarecer as diferenças conceituais e de perspectiva entre ambas.

Na concepção da educação politécnica o eixo curricular é ciência, cultura, trabalho e tecnologia, estabelecidos historicamente, e nas DCNGEPT (2021) são conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que aparecem como paralelo. Na concepção da educação politécnica a relação entre formação geral e educação profissional deve se dar por meio de um currículo unitário, integrado entre conhecimentos técnicos e científicos, nas DCNGEPT (2021) se enfatiza a fragmentação e traz a concomitância como regra geral. Na primeira o núcleo conceitual se aprofunda nas categorias vinculadas à formação humana integral, na segunda ele está vinculado à pedagogia das competências (PELISSARI, 2023).

Assim, o sentido da integração que parte de uma unidade dialética entre teoria e prática, entre parte e totalidade, torna-se meramente discursivo, fundado no hibridismo conceitual. O sentido político e social orientado pela politecnia faz referência a formação da consciência crítica acerca das contradições sociais, já nas DCNGEPT (2021) o sentido é o de adaptação ao mercado de trabalho, com base nas estratégias da flexibilização e do empreendedorismo. Por fim, o sentido epistemológico para a politecnia são os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e nas DCNGEPT (2021) o conhecimento é condicionado à prática (Pelissari, 2023).

A vinculação da educação profissional com o setor produtivo não está sendo construída e pensada a partir da contribuição dos pressupostos teóricos da escola unitária de Gramsci e de sua relação ontológica com o mundo do trabalho, a intenção foi reduzi-la ao preparo para o exercício das profissões. No que se refere ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, notamos que trata-se de uma intencionalidade que ludibria os profissionais em educação, pois não se trata de abarcar as lutas em torno dos conceitos de ambos os campos críticos e acrícos e nem as correlações de forças para a elaboração do documento, como expresso do Decreto 5154/2004. Isso porque as contrarreformas são produto de governos autoritários que não dialogaram com os profissionais da educação. Portanto, essa categoria aparece no sentido de relativizar e mascarar os reais interesses em uma formação que busca atender à nova lógica do capital e do mercado.

Vemos isto, pois tais considerações estão atreladas ao pleno desenvolvimento da pessoa, não as considerando como sujeitos sociais e agentes de transformação de suas próprias realidades, no sentido coletivo da emancipação social. Podemos perceber que o exercício da cidadania está condicionado à qualificação para o trabalho e não ao mundo do trabalho, empobrecendo a relação que os sujeitos estabelecem com seu entorno. Ao mesmo tempo, o documento

menciona a centralidade do trabalho enquanto princípio educativo, porém no sentido da construção de competências profissionais e não como fundamento da organização didático-pedagógica do processo de ensino e aprendizagem.

Ou seja, não há margem para a integração, pois o currículo está organizado em itinerários formativos e se apresenta de forma totalmente desarticulada dos saberes tradicionais, científicos e disciplinares, próprios do ambiente escolar. Isto é, traz os ideais de integração e interdisciplinaridade, com o intuito de esvaziamento do currículo e não como proposta de entendimento da complexidade dos fenômenos sociais, culturais, políticos e econômicos em que os conhecimentos estão inseridos.

Trata a pesquisa como princípio pedagógico, mas seu foco é integrar saberes cognitivos e emocionais, pautando-se em teorias da personalidade, como demonstra a pesquisa de Ramos e Magalhães (2022). Menciona a indissociabilidade entre educação e prática social, tão cara à pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2016), para supervalorizar o saber fazer/executar, foco das atuais contrarreformas.

Desta maneira, podemos mencionar que as atuais contrarreformas se pautam na pedagogia dos tempos da ditadura civil-militar dos anos 1960 a 1980, na pedagogia das competências dos anos 1990 e as atualiza a partir da nova lógica de reestruturação produtiva, que exige a conformação de sujeitos dóceis e resilientes para um mercado onde os sujeitos devem produzir seu próprio emprego, calcado nas novas tecnologias e na plataformização do trabalho (Antunes, 2020). Atualizando também o neotecnicismo e o neopragmatismo no campo da educação. Isto porque aponta como estratégia educacional o princípio da flexibilização, a fim de garantir a compatibilidade do binômio teoria e prática profissional.

3 ORIENTAÇÕES DO CONIF PARA A REDE FEDERAL

Diante de tais encaminhamentos em nível nacional, é importante compreender a posição do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal (CONIF) em relação ao fortalecimento ou não dos fundamentos e concepções do EMI nos Institutos Federais. A fim de complementar a análise documental e verificar possíveis impactos na defesa dos fundamentos e concepções do ensino médio integrado, analisamos os documentos publicados pelo Conselho de 2018 a 2024. Percebemos que, inicialmente, o CONIF sugere estratégias de resistência, na tentativa de minimizar seus impactos, porém depois passa a trabalhar com a mesma ideia de hibridismo conceitual.

Tal base documental orienta os caminhos que devem ser percorridos pelos Institutos Federais após a promulgação das contrarreformas. São eles: “Diretrizes Indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” (CONIF, 2018), Análise da Resolução N. 1/2021 (CONIF, 2021), “Diretrizes para a Educação Profissional e Tecnológica do Brasil” (CONIF, 2022), “Proposta do Conif para a condução do processo de reforma do ensino médio iniciado em 2013” (CONIF, 2023) e “A Lei 14.945/2024 e a organização curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino

médio ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” (CONIF, 2024).

As Diretrizes Indutoras (CONIF, 2018) foram elaboradas pelo Fórum dos Dirigentes de Ensino (FDE/CONIF) e o início de sua construção se deu após a promulgação da MP 746/2016. Inicialmente, foi lançado um Documento Base para a promoção da formação humana integral, fortalecimento do ensino médio integrado e implementação do currículo integrado no âmbito das Instituições da rede federal, conforme Lei nº. 11.892/2008.

O debate se pautou no fato de que os dados da Plataforma Nilo Peçanha apontam que a rede ainda precisa ampliar a oferta de vagas para os cursos de EMI para garantir a prioridade de 50% de matrículas para essa modalidade, de acordo com a lei de criação dos IFs. Na época muito se visibilizou o fato de que a lei 13.415/2017 não se sobrepõe à lei 11.892/2008. Uma vez publicadas, as Diretrizes Indutoras (CONIF, 2018) apontam que para que o documento tenha validade é necessário que cada instituição aprove em seus Conselhos Superiores suas próprias diretrizes e as regulamente.

É importante considerar que as Diretrizes Indutoras do CONIF (2018) são anteriores às DCNEM (2018) e DCNGEPT (2021), logo o documento ainda se pauta nas orientações que as antecederam, que tratavam da formação humana integral e contribuíam com a articulação entre ciência, tecnologia, cultura e trabalho, em seu sentido ontológico, enfatizando o último como princípio educativo, prevendo também a indissociabilidade entre educação e prática social como estratégia contra a fragmentação dos conteúdos e segmentação curricular.

Após os desdobramentos das contrarreformas do ensino médio e da educação profissional, houve a necessidade de que o CONIF se posicionasse novamente, principalmente após a publicação das DCNGEPT (2021). Para tanto, o Conselho publica seu ponto de vista com base em uma análise da Resolução n.1/2021 (CONIF, 2021), que reafirma os princípios das Diretrizes Indutoras (2018), retomando alguns elementos importantes. O documento afirma a necessidade de reconhecimento da qualidade dos cursos de EMI da rede federal, o ótimo desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala e a contribuição da rede federal na produção de conhecimento científico, tecnológico e extensionista.

Aponta que os objetivos da publicação das Diretrizes Indutoras (2018) foram construir as bases e fundamentos legais que asseguram a continuidade do EMI, em um contexto de ameaças impostas pelas contrarreformas. Defende que a visão de EMI nos Institutos Federais deve estar pautada na formação humana integral e no currículo integrado. Apresenta o conceito de qualidade em educação numa perspectiva social, compreendendo-a como atividade complexa em que processos e resultados são inseparáveis. Recomenda que as orientações são para melhorar, alinhar e estruturar o projeto de EMI na rede federal.

Dessa maneira, a Análise da Resolução n.1/2021 (CONIF, 2021), assegura que não é obrigatório desintegrar o EMI, pois as atuais contrarreformas se diferem do Decreto 2208/1997 que impedia a forma de articulação integrada entre formação geral básica e formação profissional. Portanto, além da lei 13.415/2017 não se sobrepor a lei 11.892/2008, ela também não impõe pela via curricular a extinção do EMI. Veremos

que sua fragmentação é incentivada por outros pressupostos contidos na legislação, como por exemplo, a redução do orçamento e incentivo de parcerias público-público ou público-privadas, como fruto da EC 95/2016 (Teto dos Gastos Públicos), Portaria 733/2021 (Programa Itinerários Formativos) e Decreto 10.656/2021 (Regulamenta o FUNDEB).

Trabalhando com a lógica da contradição, o FDE/CONIF afirma que os cursos que já se adequaram às Diretrizes Indutoras (CONIF, 2018), aprovadas pelos Conselhos Superiores, podem seguir com tal organização sem riscos de transgredir a legislação vigente, não precisando atender as DCNGEPT (2021). Afirmam a necessidade de diferenciar o EMI da proposta de integração posta pelas DCNGEPT (2021), pois esta trata a integração na forma de concomitância, deturpando o conceito e a modalidade.

Encerrado esse momento de propostas e estratégias para a não conformação da rede federal aos pressupostos das contrarreformas, há nos próximos três documentos analisados uma mudança abrupta no discurso do CONIF. Na apresentação das “Diretrizes para a Educação Profissional e Tecnológica do Brasil” (CONIF, 2022), o texto afirma a necessidade de repensar políticas públicas estruturantes para o país no contexto eleitoral. O texto demarca que o CONIF é uma entidade de natureza política, responsável pela indução e promoção de políticas de desenvolvimento para a EPT e que tal documento pretende balizar as campanhas dos candidatos que serão eleitos para ocupar o governo federal em 2023 (CONIF, 2022).

Trata-se de um documento amplo que abrange toda a EPT e não apenas o EMI. Ele inicia com dados da OCDE para enfatizar que um em cada três estudantes no mundo estão matriculados na EPT, porém no Brasil eles representam apenas 20%, diferente de estudantes de países desenvolvidos como Austrália, Áustria, Bélgica, Finlândia e Eslovênia onde representam 40% (CONIF, 2022). Argumento alinhado aos que defendem as contrarreformas e não levam em consideração as questões de infraestrutura e carreira docente que se diferem muito em relação aos países do norte e sul global. Também argumenta que o ensino profissional é uma opção que atrai jovens de classes subalternizadas que enfrentam dificuldades acadêmicas (CONIF, 2022), o que consideramos como o incentivo a profissionalização quase compulsória para as juventudes da classe trabalhadora.

O documento “Proposta do CONIF para a Condução do Processo de Reforma do Ensino Médio Iniciado em 2013” (CONIF, 2023), já assinala no próprio título as alterações abruptas em suas orientações, demonstrando o sentido da mudança de postura que o Conselho apresenta de 2018/2021 a 2022/2024. Se os primeiros documentos tratam das Diretrizes Indutoras para a oferta de cursos de EMI, fazendo uma crítica às contrarreformas e se alinhando ao Movimento em Defesa do Ensino Médio, os três últimos apresentam um discurso que parte do alinhamento às atuais políticas educacionais, sugerindo como deve se dar a condução do processo das contrarreformas.

Longe de fortalecer a manutenção das concepções e fundamentos do EMI e sugerir estratégias de enfrentamento, mencionam que comparar o modelo anterior de ensino médio ao atual é insuficiente para propor ações de melhorias a esta etapa da educação básica. Isto é, não parte de questões materiais para pensar soluções para

essa etapa de ensino. Nessa direção, apresenta preocupações em relação ao cronograma de implementação das contrarreformas, aos impactos da BNCC na reestruturação curricular e formação de professores, à necessidade de regulamentação dos itinerários formativos e à redefinição do modelo de avaliação do ENEM (CONIF, 2023).

Em nossa análise, o CONIF alterou seu viés de defesa do currículo integrado e está agora voltado à ideia de hibridismo conceitual, acompanhando os processos atuais das contrarreformas. Mencionam que a atual legislação e seus desdobramentos, reorientam os rumos das contrarreformas nos Institutos Federais e que elas trazem mais efeitos negativos que positivos. Enfatizam a ampliação das desigualdades educacionais pela via das contrarreformas, sinalizando que os estudantes terão mais dificuldade para acessar o ensino superior e que é necessário adequar o NEM à complexidade da realidade brasileira, se contradizendo em relação ao documento publicado anteriormente, o qual já sinalizava que a EPT é para aqueles que têm “dificuldades acadêmicas” (CONIF, 2022).

O texto fala em alcançar o NEM e afirma que existem elementos das contrarreformas que devem ser preservados, estando em desacordo com as Diretrizes Indutoras (2018). Apresenta argumentos confusos colocando que de fato a contrarreforma não alcançou seus objetivos iniciais, o que aconteceu foram ajustes curriculares questionáveis, dando a entender que trata-se de um documento que tenta abarcar tanto aqueles que defendem as contrarreformas, de um lado, e aqueles que as criticam, de outro (CONIF, 2023).

Segue mencionando que uma reforma curricular não é capaz de superar os desafios da complexidade do sistema educacional brasileiro, tratando da importância em ampliar o acesso à educação profissional pela via das parcerias. Afirma que é correta a existência de uma Base Nacional Comum e de uma parte diversificada do currículo que se ajuste às particularidades locais. Porém, defende que seu objetivo é contribuir para repensar as contrarreformas, mas sem defender sua revogação porque também não defende os modelos anteriores. Ao mesmo tempo, expressa que as contrarreformas têm caráter meramente curricular e que isso pode aprofundar a dualidade estrutural da educação, advogando em favor de uma formação docente crítica. Dessa maneira, critica alguns elementos e incorpora outros, mostrando-se favorável à lógica como um todo (CONIF, 2023).

O último documento “A Lei 14.945/2024 e a organização curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” (CONIF, 2024), foi aprovado em reunião ocorrida em 03 de dezembro de 2024. Apesar de citar a lei de criação dos Institutos Federais e falar da importância de resguardar as Diretrizes Indutoras (CONIF, 2018), recomenda a adequação dos Institutos Federais às contrarreformas e a lei 14.945/2024. Generaliza a concepção das contrarreformas para toda a rede e indica o caminho para a transformação estrutural da EPT em itinerário formativo. O documento ao acatar tais pressupostos deixa explícito seu alinhamento à BNCC (2018) inviabilizando por dentro a composição dos cursos integrados. A crítica vai no sentido de demarcar que a própria SETEC/MEC não havia criado documento específico até o momento, sendo o Conselho o próprio responsável por tal direcionamento, mostrando seu alinhamento às concepções neoliberais presentes nas políticas educacionais.

Em nota pública, o GT09 - Trabalho e Educação da Anped, se manifesta avaliando que o documento assimila os princípios das contrarreformas em desalinhamento com as concepções e fundamentos do EMI, de base politécnica. Tais orientações indicam a possibilidade de transformação dos cursos integrados em cursos concomitantes flexibilizados. Tratando-se de um retrocesso ferindo a autonomia didático-pedagógica da rede, impondo um currículo fragmentado e aligeirado para essa etapa de ensino, contrário aos interesses daqueles que defendem a formação humana integral.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto procuramos demonstrar qual a concepção de educação profissional que vem pautando as contrarreformas e como estas impactam diretamente a formação que vem sendo desenvolvida nos cursos de ensino médio integrado nos Institutos Federais. Concluímos que após vinte anos a materialização do currículo integrado ainda é um processo em construção e que demanda resistência da comunidade educacional para poder se expandir. A fundamentação epistemológica alicerçada no conceito de formação humana integral e na politécnica, além de ser uma metodologia de ensino e aprendizagem, nos dá base para fazer a crítica aos pressupostos da pedagogia da aprendizagem flexível. E, levando em consideração os ataques do próprio CONIF, que vão na direção contrária, vemos um retrocesso que mina por dentro da rede uma luta histórica que remonta o período da redemocratização.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ARAÚJO, Adilson César de. **Ensino Médio Integrado ou Ensino Médio em “Migalhas”: a reforma no contexto dos Institutos Federais de Educação**. Relatório de atividades de estágio pós-doutoral. UFPR: 2022. Disponível em: <https://www.prppg.ufpr.br/site/ppge/wp-content/uploads/sites/45/2023/06/adilson-cesar-araujo-relatorio-pos-dc-finalizado-1.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. Decreto N° 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal N° 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1997. 4p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/DF2208_97.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. 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. Brasília, 2004. 3p. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm.
Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Decreto nº 10.656, de 22 de março de 2021. Regulamenta a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, 2021. 15p. Disponível em:
<https://www.fnde.gov.br/index.php/legislacoes/decretos/item/14132-decreto-n%C2%BA-10-656,-de-22-de-mar%C3%A7o-de-2021>. Acesso em: 26 out. 2022.

BRASIL. Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e tecnologia. Brasília, 2008. 10p. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394/ 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, 2017. 6p. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Lei 14.495, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília: 2024. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Medida provisória 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília: 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria 733, de 16 de setembro de 2021. Institui o Programa Itinerários Formativos. Brasília: 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-733-de-16-de-setembro-de-2021-345462147>. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2018. 16p. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf?query=sistema%20de%20ensino. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Resolução 06, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/leis/resolucoes_cne/rceb006_12.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Resolução Nº 1, de 05 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2021. 19p. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12021.pdf?query=vida%20escolar. Acesso em: 20 set. 2022.

COAN, Marival. **Educação para o empreendedorismo: implicações epistemológicas, políticas e práticas**. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2011. Disponível em: <https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2015/03/tese-marival.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.

CONIF/FDE – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica/Fórum dos Dirigentes de Ensino. **A Lei 14.945/2024 e a organização curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/estudos/a-lei-14-945-2024-e-a-organizacao-curricular-dos-cursos-tecnicos-integrados-ao-ensino-medio-ofertados-pela-rede-federal>. Acesso em: 19 dez. 2024.

CONIF/FDE - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica/Fórum dos Dirigentes de Ensino. **Análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o Fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 2021. Disponível em: https://proen.ifes.edu.br/images/stories/An%C3%A1lise_Resolu%C3%A7%C3%A3o_01_2021_e_Diretrizes_para_EPT_na_RFEPT.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

CONIF/FDE – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica/Fórum dos Dirigentes de Ensino. **Diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica.** Brasília, 2018. 18p. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/documents/38101/1079513/Diretrizes+EMI+-+Reditec2018.pdf/0cd97af4-bad5-b347-4869-7293ac87eb69>. Acesso em: 20 set. 2022.

CONIF/FDE – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica/Fórum dos Dirigentes de Ensino. **Diretrizes para a Educação Profissional e Tecnológica do Brasil.** Brasília, 2021. Disponível em: https://portal.conif.org.br/images/Docs/estudos/diretrizes-para-a-educacao-profissional-e-tecnologica-do-brasil_digital.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

CONIF/FDE – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica/Fórum dos Dirigentes de Ensino. **Proposta do CONIF para a Condução do Processo de Reforma do Ensino Médio iniciado em 2013.** Brasília, 2023. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/images/Docs/Publica%C3%A7%C3%B5es/2023/reforma-do-ensino-medio-reflexoes-e-acoes.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. O caráter histórico da pesquisa em educação. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/14567/209209212602>. Acesso em: 19 dez. 2024.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. **Trabalho e Educação: interlocuções marxistas.** Org. CÊA, Georgia, RUMMERT, Sonia Maria e GONÇALVES, Leonardo. Rio Grande: Editora da FURG, 2019. p. 83-120. Disponível em: <http://neddate.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/224/2019/08/TRABALHO-E-EDUCACAO-1.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2024.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 dez. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria (orgs.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

GUERINO, Mariana de Fátima. **A inovação como rota do projeto formativo do IFSC**. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/219231>. Acesso em: 10 out. 2024.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 dez. 2024.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: Regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Campinas, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760/pdf>. Acesso em: 19 dez. 2024.

PELLISSARI, Lucas Barbosa. A reforma da educação profissional e tecnológica no Brasil: 2016 a 2021. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/37056/37760>. Acesso em: 25 set. 2023.

PIOLI, Evaldo; SALA, Mauro. A Reforma do Ensino Médio e a Educação Profissional: da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 11, p. 01-25, 2021. Disponível em: Vista do A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional (ufopa.edu.br). Acesso em: 26 set. 2022.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção do Ensino Médio integrado. In: **Concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**. Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, Marise Nogueira, MAGALHÃES, Jonas. O que já não era sólido se desmancha no ar: a insustentabilidade da pedagogia das competências cognitivas e socioemocionais. In: **Revista Paradigma** (Edición Temática – Docência, Pesquisa e Formação), Vol. XLIII, septiembre de 2022 / 451 – 479. Disponível em: <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1279>. Acesso em: 10 out. 2024.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, vol. 34. p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2022.