



Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica

Ensino Médio Integrado no Brasil: o desafio de implementar a utopia

Integrated High School in Brazil: the challenge of implementing utopia

Recebido: 10/01/2025 | **Revisado:** 11/11/2025 | **Aceito:** 21/11/2025 | **Publicado:** 24/09/2026

Tiago Fávero de Oliveira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5117-6274>

Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais - Campus Santos Dumont
E-mail: tiago.oliveira@ifsudestemg.edu.br

Itamar de Oliveira Corrêa Filho

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2575-631X>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
E-mail: itamardeoliveira90@hotmail.com

Como citar: OLIVEIR, T. F.; FILHO, I. O. C. Ensino Médio Integrado no Brasil: o desafio de implementar a utopia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 02, n. 26, p.1-22 e18155, set. 2026. ISSN 2447-1801.

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



Resumo

O objetivo do artigo é analisar a utopia de implementar o Ensino Médio Integrado no Brasil diante da nova conjuntura política, social, econômica e educacional que se estabeleceu vinte anos após a publicação do Decreto nº 5.154/2004. O decreto pavimentou as bases para o Ensino Médio Integrado ser protagonista na Rede Federal e, principalmente, nos Institutos Federais. O aporte teórico e metodológico orientou-se pela matriz do materialismo histórico e dialético e utilizou-se da revisão de literatura como instrumento de pesquisa. Concluiu-se que o novo campo de disputa materializa-se no enfrentamento a um ciclo altamente tecnológico, flexível e empreendedor determinado pelo capital, o qual coloca o Ensino Médio Integrado como uma utopia para a realidade concreta da classe trabalhadora brasileira.

Palavras-chave: Dualidade educacional; Educação Profissional e Tecnológica; Ensino Médio; Ensino Médio Integrado.

Abstract

The objective of this article is to analyze the utopia of implementing Integrated High School Education in Brazil in light of the new political, social, economic and educational situation that was established twenty years after the publication of Decree No. 5,154/2004. The decree paved the way for Integrated High School Education to become a protagonist in the Federal Network and, mainly, in the Federal Institutes. The theoretical and methodological contribution was guided by the matrix of historical and dialectical materialism and used a literature review as a research tool. It was concluded that the new field of dispute materializes in the confrontation with a highly technological, flexible and entrepreneurial cycle determined by capital, which places Integrated High School Education as a utopia for the concrete reality of the Brazilian working class.

Keywords: Educational duality; Professional and Technological Education; High School; Integrated High School.

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira é marcada historicamente pela dualidade estrutural de ensino. A divisão da sociedade em classes sociais resultou em diferentes processos formativos para a população, principalmente, relacionados ao ensino médio. Orientou-se uma educação humana, científica, cultural e cidadã para uma elite burguesa, enquanto para a classe trabalhadora direcionou-se uma educação fragmentada, flexível e baseada na aprendizagem técnica e de ofícios.

O capital apoderou-se da educação para conservar os seus interesses econômicos, para a construção de uma sociedade que lucra diante da exploração e da alienação da mão de obra dos trabalhadores, para o estabelecimento do controle social e para o aumento das desigualdades. Diante dessa conjuntura, “fica nítido o papel da escola em servir ao capital” (Corrêa Filho; Paixão, 2023, p. 68)

Nesse sentido, a educação profissional tornou-se a “saída” para formar a massa trabalhadora do país, através de um projeto educacional que se orientava por: “educá-los, mas não demasiadamente. O bastante para que aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto que pudessem questioná-la” (Enguita, 1989, p. 112). À exemplo disso, destaca-se o Decreto nº 5.692/1971 que profissionalizou compulsoriamente o segundo grau e tinha dois objetivos fundamentais: formar técnicos de nível médio e reprimir os avanços dos estudos na educação superior. (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005). Logo, buscou-se consolidar o ensino técnico como o auge do processo formativo para a classe trabalhadora no Brasil.

Tal realidade persiste e é contemporânea. É certo que se constitui em outra realidade social, política e econômica, marcada pelos avanços das políticas neoconservadoras, pelo aumento da racionalidade privada no empresariamento da educação, pela pedagogia das competências e das competências socioemocionais, pelo dinâmico e intenso desenvolvimento tecnológico, pelo empreendedorismo, pela indústria e pela educação 4.0, mas que contribuem intrinsecamente para a manutenção e para a legitimação do dualismo educacional na atualidade.

Isso posto, centraliza-se o debate acerca da importância do Decreto nº 5.154/2004 em defesa do Ensino Médio Integrado, mesmo após os vinte anos de sua promulgação. As forças conservadoras que em 2003 e 2004 defendiam a manutenção do Decreto nº 2.208/1997, que não permitia a integração entre ensino médio e educação profissional, e tornaram o processo de construção do Decreto nº 5.154/2004 complexo e contraditório, ainda permanecem presentes e na disputa por um projeto educacional mercantilista. Dessa forma, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) assinalam que o Decreto nº 5.154/2004 buscou retomar as disposições jurídicas, institucionais e políticas que se intentou na década de 1980 com a elaboração de um projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o qual defendia a formação politécnica no ensino médio, mas que foi desmantelado pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso.

O Decreto nº 5.154/2004 pavimentou as bases para a o Ensino Médio Integrado que, de fato, ocorreu como política pública de abrangência nacional somente em 2008, a partir da criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal) e, principalmente, dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais), os quais tornaram o Ensino Médio Integrado como o protagonista do seu projeto político e pedagógico.

Nesse sentido, Frigotto e Oliveira (2023, p. 90), reforçam que “o projeto que define a criação dos IFs representa a busca da superação da dualidade mediante a oferta do Ensino Médio Integrado, visto como travessia para a formação humana politécnica e integral”, resgatando o sentido ontológico do trabalho em Marx e tensionando esse projeto em oposição aos interesses neoconservadores. Assim, se estabelece como “a mediação fundamental para o trabalho assumir a determinação da contradição educação básica x educação profissional, como princípio educativo da educação unitária na realidade concreta deste país” (Ramos, 2024, p. 16).

A utopia se materializa diante dos desafios políticos, econômicos e sociais do Brasil como um país de capitalismo dependente, diante da dissimulada utilização do conceito de ensino integrado, principalmente, pelos empresários da educação, ocasionando conflitos e esvaziamento da sua concepção teórica original e diante da disputa pela formação humana integral, entre os seus avanços e retrocessos. Portanto, “ocupar os espaços, reforçando nosso compromisso com a classe trabalhadora, é a utopia que direciona os nossos esforços” (Kuenzer; Moura, 2023, p. 88).

A concepção e a justificativa para a elaboração do presente artigo parte desta premissa e corrobora a perspectiva de Machado (2023, p. 46) ao afirmar que trazer à tona “os contratempos, dificuldades e obstáculos que constituem o Ensino Médio Integrado é, também, uma forma de contribuir para o êxito dessa política educacional pública. E isso passa pela reflexão crítica sobre sua execução”. Portanto, esta publicação na Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica se estabelece como um espaço de diálogo entre os pesquisadores brasileiros que discutem a relação trabalho e educação, a educação profissional e tecnológica e o Ensino Médio Integrado, além de configurar o ambiente científico e acadêmico como um potente espaço de luta, de transformação social e de esperança pela utopia.

O aporte teórico e metodológico orientou-se pela matriz do materialismo histórico e dialético, considerando que o método possibilita a “compreensão de uma realidade que, além de contraditória e complexa, também opera pela exploração e pela desigualdade” (Oliveira, 2023, p. 421). Segundo Netto (2011) e Oliveira (2023), Marx não dispôs de um receituário pronto a ser seguido, as suas categorias encontram-se distribuídas nos documentos de sua produção. Para o presente artigo, a totalidade, a historicidade, a contradição e a mediação são as categorias centrais no debate acerca do Ensino Médio Integrado. Ademais, utilizou-se da revisão de literatura como instrumento de pesquisa.

O objetivo do artigo é analisar a utopia de implementar o Ensino Médio Integrado no Brasil diante da nova conjuntura política, social, econômica e educacional que se estabeleceu vinte anos após a publicação do Decreto nº 5.154/2004. Para tanto, o artigo foi organizado em quatro seções: a) A disputa

histórica e a construção do Ensino Médio Integrado; b) A utopia do Ensino Médio Integrado; c) As ameaças e disputas em torno do Ensino Médio Integrado - 20 anos depois do Decreto nº 5.154/2004; e as d) Considerações Finais.

2 A DISPUTA HISTÓRICA E A CONSTRUÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

O ensino médio é a etapa da educação básica que está no cerne das principais disputas políticas educacionais, sociais, ideológicas e econômicas do Brasil. A dualidade estrutural de ensino evidencia-se como a principal característica que coloca o ensino médio neste intenso ambiente de competição e que desvela a contradição entre capital e trabalho, de modo a determinar divergentes processos de formação baseado nas divisões da sociedade de classe (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Nos últimos anos, o debate e as tensões em torno do Novo Ensino Médio (NEM), Lei nº 13.415/2017, exemplificam esse contexto. Ferretti (2024, p. 7) destaca que o NEM é resultante da “progressiva, agressiva e persistente investida do setor privado na educação pública”, o qual apreendeu que o espaço público, em especial a escola pública, é um nicho de mercado fundamental para concretização dos interesses capitalistas e de controle social (Krawczyk, 2014).

Entretanto, o dualismo é histórico “entre formação geral ou propedêutica e formação profissional, cujas raízes como se sabe, são de classe [...]” (Ferreti, 2018a, p. 264). Dissimula-se o discurso que a educação profissional é a única saída para a formação da classe trabalhadora, mediante um processo aligeirado, fragmentado, tecnicista e diretamente atrelado aos interesses do capital. Ademais, para as camadas populares, os cursos técnicos e profissionalizantes se estabelecem como a “terminalidade dos estudos, a partir de uma visão utilitarista e simplificadora” (Caetano; Alves, 2020, p. 723).

À vista disso, os trabalhos de Corrêa Filho, Paixão e Nogueira (2022) e Caetano e Alves (2020) destacaram como a Reforma Capanema ou as Leis Orgânicas do Ensino (1942-1946) e a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, foram instrumentos políticos que contribuíram para acentuar a dualidade estrutural de ensino no país. Contudo, a presente seção não tem como objetivo aprofundar a discussão neste período histórico, mas sinalizar e referenciar essas legislações e os seus desdobramentos que influenciaram na luta para a construção do Ensino Médio Integrado.

Aqui, é fundante compreender o novo cenário de reestruturação produtiva e de globalização do capital, a partir da década de 1990, advindo com os avanços do neoliberalismo e com as políticas estabelecidas por organismos internacionais, como: o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, a Organização Mundial do Comércio, entre outros (Caetano; Alves, 2020). No Brasil, de acordo com Corrêa Filho e Paixão (2023), as políticas de desregulação do mercado, privatizações, liberalização do comércio exterior e redução dos direitos sociais se consolidaram no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002).

No campo educacional, é promulgada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 que estrutura o sistema educacional brasileiro em duas partes: educação básica e educação superior. É importante ressaltar que “a educação profissional é alocada separadamente, não fazendo parte da educação regular brasileira. Ela é tratada como algo paralelo ou como um apêndice, reforçando novamente a dualidade educacional estabelecida” (Corrêa Filho; Paixão, 2023, p. 1009).

Essa separação era pertinente aos interesses do governo, visto que no ano seguinte, alinhado ao projeto neoliberal, o presidente Fernando Henrique Cardoso publicou o Decreto nº 2.208/1997 que efetivou como um ataque à educação pública, separando o ensino médio da educação profissional e impossibilitando a forma integrada.

[...] o Decreto n. 2208/97 e outros instrumentos legais (como a Portaria n. 646/97) vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regular formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado. O que ocorreu também por iniciativa do Ministério do Trabalho e Emprego, por meio de sua política de formação profissional (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 25).

Não obstante, o governo ainda realizou empréstimo com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a fim de financiar a reforma advinda com a promulgação do Decreto nº 2.208/1997 e materializar a privatização do estado brasileiro, por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP. Moura (2007) afirma que essa transferência a baixos custos de patrimônio público para o setor privado foi “extremamente coerente com a lógica neoliberal que os patrocinou, de forma que ao serem analisados a partir dessa perspectiva, aparecem como muito ‘eficientes’” (Moura, 2007, p. 17).

Contrariamente a esse projeto, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e Moura (2007) concluíram que o Decreto nº 2.208/1997 produziu graves consequências para a educação brasileira que resultou em um profundo retrocesso educacional, político e social, com o aumento das desigualdades de classe e reforçando a dualidade de ensino já existente.

A eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2022, possibilitou a retomada da esperança em um projeto de nação democrático e progressista, mesmo sob as contradições do neoliberalismo. Assim, buscou-se lutar “pela redemocratização do país e pela ‘remoção do entulho autoritário’” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 22). Na educação não foi diferente, principalmente, no tocante ao ensino médio e à educação profissional. Moura (2007) aponta que já no período de transição de governo e durante os dois primeiros anos de mandato houve intensas e calorosas discussões sobre as possibilidades de revogação do Decreto nº 2.208/1997 que envolveram educadores, sindicatos, instituições empresariais e pesquisadores da área de trabalho e educação.

Destarte, apenas a revogação do decreto não resolveria o problema, considerando que as forças conservadoras entendiam que a LDB nº 9.394/1996 seria incapaz de garantir aos sistemas escolares a diversidade de projetos que emergiram após o Decreto nº 2.208/1997. Problematicou-se ainda que a elaboração e a tramitação de um projeto de lei no Congresso Nacional demandaria um longo prazo que acirraria as forças em disputa. Portanto, a fim de não postergar a tomada de decisão e a fim de sinalizar importantes mudanças políticas e epistemológicas relacionadas ao ensino médio e à educação profissional, o governo revogou o Decreto nº 2.208/1997 e promulgou o Decreto nº 5.154/2004 que o substituiu (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

A construção do Decreto nº 5.154/2004 manteve ainda características do “entulho autoritário” trazido pelo Decreto nº 2.208/1997, ao conservar a formação técnica concomitante e subsequente ao ensino médio em seu texto. Todavia, tornou-se um importante ganho político ao permitir a retomada da integração entre o ensino médio e a educação profissional, centralizando o debate na construção de uma educação politécnica (Moura, 2007).

O Ensino Médio Integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade. Sabemos que foi essa travessia que o Decreto n. 2.208/97 interrompeu, ao forçar a adequação da realidade à lei, proibindo que o ensino médio propiciasse também a formação técnica. O restabelecimento dessa garantia, por meio do Decreto n. 5.154/2004, pretende reinstaurar um novo ponto de partida para essa travessia, de tal forma que o horizonte do ensino médio seja a consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediada com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 43-44).

Na prática, a nova conjuntura não possibilitou a imediata integração que se esperava, mas estabeleceu diretrizes fundamentais para a “constituição de sujeitos sociais não apenas em condições de desempenhar tecnicamente uma profissão, mas de ter sobre ela, sobre o trabalho e sobre a organização deste sob o capital uma visão de totalidade” (Ferretti, 2018, p. 264).

De fato, o Ensino Médio Integrado se consolidou como protagonista de uma política pública com a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal) e, principalmente, dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais), por meio da Lei nº 11.892/2008. Estes foram constituídos pela base da formação humana integral, do trabalho como princípio educativo, da práxis como produtora de conhecimentos, da verticalização do ensino e, ainda, organizado pelo conceito de “rede”, que possibilitou a construção de uma identidade inédita e única, e ampliou a capilaridade em todo o território nacional (Pacheco, 2023). Ou seja, os Institutos Federais dispõem da estrutura material, conceitual, humana e política necessária para a implementação do Ensino Médio Integrado.

Nessas condições, o Ensino Médio Integrado configura-se como a oportunidade e a “travessia”, nos termos de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), para uma educação emancipadora da classe trabalhadora, a qual efetiva prioritariamente o “compromisso com um projeto nacional popular de massa” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 27).

Contudo, diante dos avanços das políticas neoliberais e conservadoras no país (Pacheco, 2023), é fundamental o envolvimento da sociedade civil, dos estudantes, dos docentes, dos técnicos administrativos em educação e dos pesquisadores na defesa do Ensino Médio Integrado como política pública capaz de transformar a realidade de inúmeros jovens brasileiros.

A criação de cem novos *campi* de IFs pelo Brasil, anunciada em março de 2024 pelo governo federal (Ministério da Educação, 2024b), traz à tona o cuidado e a importância dessa expansão para o futuro da Educação Profissional e Tecnológica no país, considerando ainda as dificuldades de implementação e de consolidação do Ensino Médio Integrado em algumas unidades.

De acordo com os dados da Plataforma Nilo Peçanha (PNP), em 2023, apenas 56% das matrículas em cursos técnicos na Rede Federal eram na forma integrada ao ensino médio. Logo, mesmo após 16 anos de constituição da Rede Federal e dos IFs e 20 anos após a promulgação do Decreto nº 5.154/2004, reforça-se a necessidade de fortalecimento e de consolidação dessa política educacional diante de um importante processo de expansão que tensiona o passado, o presente e o futuro da educação profissional no país.

3 A UTOPIA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Após a breve recapitulação histórica, é importante ressaltar que a formação para o trabalho no Brasil esteve majoritariamente comprometida com um processo de conformação dos trabalhadores às exigências do mercado, no sentido de garantir a oferta de cursos rápidos, fragmentados e superficiais (Oliveira; Frigotto, 2023). Isso servia como mecanismo para preparar os pobres para o exercício de profissões de baixa complexidade e remuneração, uma vez que, num contexto em que o foco era a valorização do capital, não era importante oferecer uma escola comprometida com uma formação humana integral. É por se apresentar como contradição e divergência a esta postura que o ensino integrado pode ser considerado uma utopia.

Nessa perspectiva de superação do dualismo, é possível identificar que a concepção de ensino integrado se sustenta a partir de três grandes dimensões, a saber: ontológica, epistemológica e praxica. A base ontológica se relaciona com uma concepção marcada pelo homem enquanto ser que trabalha. Entende-se o homem como um ser que, radicalmente, se produz e reproduz, se realiza e identifica com o trabalho enquanto uma categoria fundante de sua existência. Como pontuado por Marx (2017), o trabalho é categoria vital através da qual se efetiva o metabolismo do homem com a natureza. A dimensão ontológica do trabalho precisa ser compreendida como um fator de humanização do homem, uma vez que:

O primeiro pressuposto de toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal desses indivíduos e, por meio dela, sua relação dada com o restante da natureza. [...] Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. [...] Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o *que* produzem como também com o *modo como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção. (Marx; Engels, 2007, p. 87, *itálicos do autor*).

É importante destacar que, ao citar o trabalho, não se intenta relacionar esta categoria com o trabalho assalariado. Este precisa ser entendido numa perspectiva crítica, dentro da qual, na sociedade capitalista (marcada pela divisão da sociedade em classes), os trabalhadores nem sempre se humanizam quando são obrigados a venderem sua força de trabalho em troca de salário, uma vez que a exploração, a reificação e a alienação marcam este contexto. A consequência disso é que a classe que trabalha permanecerá privada do acesso aos frutos do seu trabalho para sustentar uma classe composta por homens que não trabalham e que naturalizaram a exploração do trabalho de outros.

Também é importante registrar que não se deve entender trabalho como emprego – forma histórica assumida na sociedade capitalista, mas sim como uma categoria fundante do ser humano, através da qual produz o mundo e a si mesmo, criando condições para sua vida. A dimensão ontológica da categoria trabalho (que serve como base para o Ensino Médio Integrado aqui analisado) não deve ser entendida a partir da perspectiva da divisão do trabalho, responsável pela fragmentação e alienação do próprio homem. O que se resgata aqui é a uma concepção de trabalho que humaniza e potencializa o homem, no sentido de que “a especificidade do trabalho como agir humano que não abandona a esfera da necessidade, mas ao mesmo tempo a supera e cria nela os reais pressupostos da liberdade” (Kosik, 1995, p. 207).

Neste sentido, o trabalho é assumido como ponto de partida para a superação da exploração e da desigualdade, fatores cuja manutenção é defendida pela burguesia. Esta defesa é realizada tanto pela via da hegemonia econômica (no nível da estrutura), quanto na hegemonia cultural (na vida da superestrutura), no sentido de que a classe dominante convence a classe trabalhadora a aceitar o modo de vida por ela imposto (Marx, 2017; Carnoy, 1994). A partir deste cenário, defende-se a oferta de uma proposta educacional comprometida e compatível com as demandas da classe trabalhadora (e não do capital), no sentido de construir, através de um programa escolar, uma hegemonia contrária aos interesses do capital (Manacorda, 2013).

Parte-se, assim, para a segunda base do ensino integrado que é a epistemológica. Fala-se, aqui, da compreensão do trabalho como princípio educativo, uma vez que, se ele é a base da vida, uma escola comprometida com a vida não pode negligenciar o trabalho como centro do processo educativo. Pensar o trabalho como princípio educativo vai muito além de identificar o trabalho apenas como um recurso metodológico e didático, uma vez que o trabalho é a vida real, lugar de existência humana (Pistrak, 2000).

A escola do trabalho é aquela que une teoria e prática, formação geral, científica e acadêmica com formação para o trabalho socialmente útil, no sentido de superar a dualidade educacional que alimenta desigualdades. É uma concepção que contempla o ser humano em sua totalidade. Tal situação acompanha a afirmação de Gramsci (1978, p. 7 - 8): “Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo faber do homo sapiens. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer”.

Educar pelo trabalho implica na construção de um projeto educacional cujo centro esteja ocupado pela formação de indivíduos capazes de cuidarem de sua própria vida, de forma emancipada e autônoma, que não sejam apenas “mamíferos de luxo” (Gramsci, 2007, p. 270), que vivem do trabalho de outros. A escola do trabalho, na perspectiva de Gramsci, também é a escola comum e única (sem distinção de classes sociais), desinteressada (não comprometida com uma finalidade singular, estreita e pré-definida) e unitária (que supere as rupturas entre os diversos níveis e modalidades de ensino, garantindo uma formação marcada pela continuidade). Em outras palavras, é uma escola capaz de formar indivíduos que tanto podem realizar trabalhos braçais quanto ocupar posição de dirigentes.

O ensino integrado aqui defendido está comprometido com a autonomia e a emancipação, uma vez que ele será oferecido por “uma escola que não hipoteque o futuro da criança e constrinja a sua vontade, a sua inteligência, a sua consciência em formação a mover-se por um trilho e estação prefixada” (Gramsci, 1976, p. 101). Neste sentido, é possível perceber que esta proposta se insere num campo de lutas que questionam e se opõem a tensões e contradições que servem à manutenção e reprodução do sistema burguês.

Deste campo de lutas surge a terceira base do ensino integrado, qual seja, a base praxica. É no campo de luta e da práxis que se propõe e se constrói a necessidade e a possibilidade da disputa de um novo projeto de sociedade, que sinalize para a libertação do trabalho, do conhecimento, da tecnologia e da ciência, superando a alienação e fragmentação causadas pela alienação do trabalho. A práxis deve ser entendida assim como:

Atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que

enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (Konder, 2018, p. 123).

Num contexto em que, por conta da divisão do trabalho e da alienação, o capitalismo provocou o rompimento da teoria com a prática, defender uma educação profissional integrada que tem a práxis como fundamento significa propor uma luta pela superação tanto do academicismo (em que a educação é apenas um verniz cultural), como também de um tecnicismo aligeirado (que reduz à educação a treinamento). A formação integrada do homem para o trabalho, neste caso, deverá estar associada a um projeto de escola que forme indivíduos a partir da noção da omnilateralidade (capazes de refletir, fruir e produzir; que não sejam fragmentados).

Ao propor uma escola que esteja alinhada com a dimensão política e inserida nas lutas e tensões dos indivíduos (Manacorda, 2007), a educação integral é aquela que luta e ensina lutar pela transformação social. Tendo o homem que trabalha como base ontológica e o trabalho como princípio educativo na fundamentação epistemológica, a dimensão prática defende uma formação integrada com as demandas da sociedade, dentro da qual a ciência e a tecnologia devem ser colocadas à serviço das necessidades e transformações sociais. Os princípios aqui descritos sinalizam para uma escola em que o homem seja formado em sua totalidade e integralidade, a partir de uma visão ampla sobre o mundo. Defende-se, portanto uma educação que perceba a:

Necessidade de luta pela superação deste modo de produção e, no plano das suas contradições, para que se vá construindo o caráter e a personalidade do homem novo, mediante processos educativos que afirmem os valores de justiça, de solidariedade, de cooperação e de igualdade efetiva, e o desenvolvimento de conhecimentos que concorram para qualificar a vida de cada ser humano (Frigotto, 2012, p. 268).

4 AS AMEAÇAS E DISPUTAS EM TORNO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO – 20 ANOS DEPOIS DO DECRETO Nº 5.154/2004

Vinte anos após a publicação do Decreto 5.154/2004 o que se observa é um contexto social completamente diferente no cenário educacional brasileiro. Oliveira (2024) indica que o atual momento é marcado por um avanço da racionalidade privada num movimento de empresariamento da educação que trazem impactos e consequências perversas para a educação pública. Este cenário é marcado por uma série de contrarreformas que parte de uma racionalidade comum que apresenta o modelo empresarial como exemplo para as instituições públicas, cujas marcas, segundo Freitas (2018) passam pela implementação de mecanismos importados da gestão empresarial na realidade escolar e também do uso de indicadores estatísticos produzidos em sistemas de avaliação em larga escala.

Sobre isso, Ravitch (2011) afirma que a atuação de fundações empresariais em projetos de reforma educacional se dá a partir de um filantropocapitalismo, conceito que relaciona os princípios da filantropia (por se tratar de políticas de cunho social) que são implementadas a partir da lógica do capital. A partir do exposto, propõe-se a transformação da escola numa empresa (Laval, 2004; Freitas, 2018). Este movimento prevê:

A destruição do sistema público se dá paulatinamente pela introdução dos objetivos e processos das organizações empresariais no interior das instituições públicas. Com isso, a escola passa a ser uma empresa educacional (...). Isso ainda permite que outro objetivo do neoliberalismo seja atingido: ao obter, pelo acesso à gestão, o controle do processo educativo da juventude, instala a hegemonia das ideias neoliberais (Freitas, 2018, p. 55).

O ideário contrarreformista aqui analisado pode sinalizar para um retorno às teses da Teoria do Capital Humano. Frigotto (2011) sinaliza que essa teoria é rejuvenescida a partir de discursos que ganham cada vez mais lugar na sociedade e nas políticas educacionais recentes, dentre os quais se destacam a noção de sociedade de conhecimento que produzirá um cognitariado, a busca da qualidade total, que prevê uma maior produção em menos tempo e com menos recursos, a noção de empregabilidade, diretamente relacionada à ideia de meritocracia e se opõe à compreensão do emprego enquanto um direito, a pedagogia das competências, cuja constituição se fundamenta em processos pragmáticos e fragmentados, com o objetivo final de gerar adaptação dos trabalhadores à intensificação e à exploração, e a noção de empreendedorismo, através de entendimento que se aproxima cada vez mais do trabalho informal, precário e sem nenhum tipo de proteção para o trabalhador. Dessa forma, o que se percebe é que a Teoria do Capital Humano, gestada nos anos 1960, é redefinida nos anos 1980/1990 a partir dos conceitos de sociedade do conhecimento e da qualidade total e retorna, com igual influência, no cenário atual a partir da ideia de empreendedorismo.

A consequência disso é o que Frigotto (1983) identifica como uma pedagogia da submissão: um arranjo educacional que ensina apenas conhecimentos rápidos e práticos e cuja missão central é produzir um trabalhador conformado, dócil, disciplinado, obediente e resignado. Retorna-se, assim, à dimensão da Pedagogia das Competências, confirmando mais uma vez o caráter regressivo do momento atual. Sobre isso, Ramos (2003) destaca que, dentro do conceito de competências, a educação está relacionada com a função de adequar psicologicamente os trabalhadores às relações sociais de produção, aprofundando a psicologização das questões sociais e a continuidade dos princípios educacionais da modernidade capitalista.

Aproximando esta discussão da educação profissional e tecnológica, Magalhães (2021) aponta que, nos programas de formação para o trabalho – apesar de a pedagogia das competências aparecer como um princípio formativo que visa a flexibilidade e a complexidade dos processos de trabalho –, na prática, porém, ela

acaba se manifestando como prescrição de um perfil rígido e estável no desempenho de uma atividade profissional. Desse modo, confirma-se a afirmação de Frigotto (1999), para quem:

O ideário neoliberal, sob as categorias de *qualidade total*, *formação abstrata e polivalente*, *flexibilidade*, *participação*, *autonomia* e *descentralização* está impondo uma atomização e fragmentação do sistema educacional e do processo de conhecimento escolar (Frigotto, 1999, p. 79, *itálicos do autor*).

A grande alteração educacional que representa uma mudança significativa nas políticas é a contrarreforma do Ensino Médio, que propõe uma alteração na matriz curricular na etapa final da educação básica. Com foco em Língua Portuguesa e Matemática (conteúdos avaliados pela métrica da matriz de referência das avaliações em larga escala), a contrarreforma coloca as demais disciplinas como eixos flexíveis dos variados itinerários formativos. Este movimento gera um esvaziamento e uma fragmentação curricular que produz não só um novo currículo, mas também, uma nova concepção e finalidade do Ensino Médio (Ramos; Frigotto, 2017a; 2017b; Ramos, 2019; Ferreti, 2018b).

O discurso dos itinerários formativos presente no cerne da contrarreforma está muito associado, neste contexto, ao fato do estudante ser o responsável por construir e determinar seu projeto de vida. Tal situação é apresentada como uma estratégia que dialoga com uma pretensa autonomia e a proatividade dos alunos. No entanto, na prática, o que se observa é que este discurso está fortemente relacionado a uma visão exclusivamente econômica da educação, com forte influência de várias agências e fundações privadas. É um mecanismo que remete muito ao já citado ideário da Teoria do Capital Humano, retomando a tese que entende a educação e a formação humana como capacitação de força de trabalho para o atendimento de demandas do mercado. Sem contar que a difusão desse pensamento também contribui para aumentar ainda mais a responsabilização do estudante, já que, em caso de sucesso ou fracasso, cairá sobre ele a responsabilidade por ter escolhido ou não determinado projeto de vida.

Ao lado da contrarreforma do Ensino Médio, é imperioso destacar a publicação da nova Base Nacional Comum Curricular, considerando não só sua força normativa como também sua forma de redação e construção. A reflexão sobre este documento também é fundamental por conta da relação que ele mantém com a contrarreforma do Ensino Médio e outras orientações legais que têm sido produzidas pelo governo federal. De acordo com o próprio texto:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano

Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2017, p. 7, negrito do documento).

Apesar de todos os objetivos propostos pelo texto da Base, o próprio documento afirma, de forma explícita, que “A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil” (Brasil, 2017, p. 5). Além disso, o governo tenta, com a publicação desse texto, uma reforma que vai muito além da mera produção de normas e orientações curriculares. É um movimento muito mais extenso e amplo, que, além das questões curriculares propriamente ditas, contempla alterações nas políticas de formação inicial e continuada do magistério, a estrutura e a publicação do material didático e até mesmo as matrizes de referência das avaliações em larga escala.

Todo o texto está fundamentado a partir da noção de competência. Este discurso está alinhado, como já posto, às políticas de avaliação em larga escala implementadas pelas agências internacionais. Além disso, merece destaque o fato de que este foco prioritário na busca do desenvolvimento de competências revela a dimensão eminentemente pragmática e operativa, reforçadas nesta compreensão de educação a partir do documento. Oferece-se, assim, uma educação prática, comprometida com o imediatismo na resolução de problemas, sem o questionamento das causas amplas e gerais que permitiram a produção dessas questões.

Os conhecimentos sistematizados, organizados nas ciências, artes, filosofia e linguagens, antes referência da organização curricular, são substituídos por competências a serem desenvolvidas, cuja finalidade precípua é tornar os/as estudantes empregáveis, flexíveis e resilientes. A seleção de conteúdos de ensino orienta-se por tais competências, limitando-se exclusivamente à condição de insumos ou instrumentos para o seu desenvolvimento” (Ramos; Paranhos, 2022, p. 80).

No entanto, o próprio texto da BNCC contradiz essa informação ao citar a Resolução CNE/CEB, n. 3 de 2018, a qual, no que tange ao itinerário da formação profissional, afirma que esta etapa da escolarização busca promover a qualificação e a habilitação profissional do estudante para o ingresso no mundo do trabalho. Ao propor a possibilidade do itinerário de formação técnica e profissional, a BNCC também reforça a ideia veiculada pela contrarreforma do Ensino Médio ao afirmar que o problema dessa etapa final da educação básica reside num currículo extenso, com excesso de informações e transmitido de forma descontextualizada (Brasil, 2017).

Ao lado da contrarreforma do Ensino Médio e da Nova BNCC, também foram atualizadas as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (DCNEPT). O grande ponto que pode ser destacado aqui é a sinalização que os textos fazem para a possibilidade de, em nome da flexibilidade e autonomia inovadora das redes, abandonar a organização disciplinar em disciplinas. No caso das DCNEPT, o que se percebe é a publicação de um texto marcado pelo uso confuso de

conceitos concorrentes e até mesmo antagônicos, indicando uma tentativa de estender o movimento das contrarreformas para a educação profissional (Oliveira, 2021). Prioriza-se a oferta da forma concomitante em detrimento do Ensino Médio Integrado, confirmando a dificuldade e até mesmo o abandono de buscar oferecer uma formação integral, diversificada e que tenta caminhar para a omnilateralidade. Tal situação também é destacada por Bentin e Mancebo (2020), para quem a substituição do Ensino Médio Integrado pela oferta preferencial de cursos concomitantes e subsequentes será vista como uma estratégia de ofertar uma formação superficial e apressada mediante o abandono de um projeto educacional mais emancipador (ainda que confinado aos limites de sociabilidade do capital).

Ainda que os textos das políticas de empresariamento educacional recentes utilizem o conceito de ensino integrado é importante perceber que eles o fazem ao lado de outras concepções conflitantes e antagônicas. Tal situação não produz uma política diversificada e ampla, mas gera, intencionalmente, confusão e esvaziamento semântico da utopia de Ensino Médio Integrado pela qual muitos intelectuais lutam, gerando confusão na disputa teórica e na militância pelo ensino integrado. Este hibridismo resulta numa ambiguidade que, em última análise, oculta as verdadeiras contradições do conteúdo dessas políticas, se apropriando de forma equivocada de conceitos progressistas para esconder os eixos centrais do atual movimento contrarreformista, quais sejam: o empresariamento, a fragmentação e o barateamento de uma educação que tende a se tornar cada vez mais superficial e desqualificada. Tal situação contribui para transformar a educação, que deixa de ser direito para se tornar mercadoria.

O esvaziamento da noção de formação integral vem acompanhado de um crescimento de uma concepção educacional que fortalece o discurso do empreendedorismo, como ferramenta que instrumentaliza sujeitos, conformando-os com as demandas do mercado de trabalho cada vez mais precário e informal. A defesa de uma educação para o empreendedorismo é, segundo Dardot e Laval (2016), uma estratégia intencional e planejada, que faz parte de uma nova razão do mundo, dentro do qual se busca formar um novo tipo de sujeito, nomeado por estes autores de sujeito empresarial ou neoliberal, cujas marcas passam pelo isolamento, individualismo, competitividade, concorrência e meritocracia. Neste contexto, o empreendedor será aquele que assumirá sobre si toda responsabilidade (e a culpa) de desenvolver sua vida na perspectiva da eficiência, da produtividade e do lucro em detrimento de relações solidárias e coletivas. O homem se torna empresa de si, aumentando, inclusive, sua alienação.

Por fim, outro ponto merece destaque: a indústria e a educação 4.0. Este fenômeno é entendido a partir de uma reestruturação produtiva do capital frente aos períodos de crise e mantém profunda relação com as políticas de formação de trabalhadores. A quarta revolução industrial representa, assim, um avanço no uso de recursos de automação, robótica e tecnologias virtuais e digitais nos processos produtivos. Tal uso não representa maior autonomia do indivíduo frente à tecnologia, muito pelo contrário. É uma forma que o capital utiliza para aumentar a produtividade, a intensidade e, conseqüentemente, a exploração do trabalho. É, também, mais uma estratégia para que o trabalho vivo seja transformado em trabalho morto, aumentando ainda mais as possibilidades de acumulação.

Os impactos deste movimento para o currículo escolar são muitos. Uma nova série de conceitos (automação, internet das coisas, era digital, algoritmo, inteligência artificial, robótica, *machine learning*, entre outros) surgem no mundo do trabalho e implicam em transformações na formação profissional. Esse discurso aponta que a partir do argumento de que é necessário preparar indivíduos ativos, conectados, versáteis e adaptados às mudanças tecnológicas que representam um avanço no mundo atual, novos saberes precisam fazer parte do currículo escolar. Sobre isso, Caetano e Porto Júnior (2021) identificam a difusão de uma série de métodos e conteúdos que começam a chegar no cotidiano escolar, dentre os quais se destacam: o aprender fazendo (*learning by doing*), a cultura *maker*, a noção de ensino híbrido, metodologias ativas, sala de aula invertida, novas mídias, habilidades digitais, inovação e STEAM (*Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics*).

O discurso inovador e moderno da educação 4.0 se sustenta a partir do argumento de que a inclusão destes conteúdos, metodologias e propostas de trabalho no currículo da educação básica é uma realidade que não apresenta alternativa para professores e redes, uma vez que a educação 4.0 é um caminho sem volta. Resistir a ela significa permanecer no atraso, numa realidade obsoleta e superada. No campo da educação profissional e tecnológica, tal discurso ganha ainda mais força e evidência, pois toda essa reestruturação produtiva traz uma realidade para os trabalhadores: aqueles que não acompanharem a evolução tecnológica não conseguirão se manter em seus empregos ou nem serão incorporados ao mercado de trabalho por não preencherem os requisitos básicos para este novo mundo que já prevalece entre nós.

Além disso, a relação de ensino e aprendizagem também se torna fragmentada. Mediada pela tecnologia e pelos aplicativos de inteligência artificial, a educação na era digital passa a ser uma educação tecnobancária (Ubal Camacho *et al.*, 2023). Isso acontece, pois, este novo modelo trata o estudante apenas como receptor, um depósito estanco de conhecimentos que lhe são transmitidos. É como se o estudante terceirizasse para a tecnologia as suas ideias e sua forma de se afirmar perante o mundo. O efeito disso será a limitação do desenvolvimento do pensamento e o aprofundamento de um pensamento único, sem crítica, sem diversidade, fundado no modelo de competências simples, rasas, fragmentadas e que empobrecem a formação, confiscando a capacidade criativa dos estudantes e inviabilizando a noção de ensino integrado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até aqui, observou-se que a publicação do Decreto 5.154/2004 foi marcada por tensionamentos e disputas entre diferentes grupos, cujo resultado foi um avanço considerável dentro dos limites possíveis. Não se pode deixar de registrar que foi a publicação do referido Decreto que tornou viável a forma do Ensino Médio Integrado dentro da lei de criação dos Institutos Federais em dezembro de 2008. A criação da Rede Federal, ainda que também marcada por disputas e contradições é, inegavelmente, um avanço na política de formação profissional no país.

As bases ontológicas, epistemológicas e práticas do ensino integrado aqui descritas, muito mais que um arcabouço teórico, são bandeiras de lutas que foram e ainda são gestadas por uma série de intelectuais, movimentos e grupos que militam em torno de uma educação que, se faz utópica quando sinaliza para a superação da desigualdade, da dualidade e da exploração que marcam o Brasil (país de economia dependente, de capitalismo dependente e periférico). Aqui, faz-se mister apontar que a educação opera como um importante mecanismo de manutenção desse *status quo* de subordinação, contra o qual, a proposta contra hegemônica do Ensino Médio Integrado atua de modo frontal.

É neste sentido que o avanço do movimento de empresariamento da educação pública que foi desenvolvido neste estudo realça ainda mais os desafios que estão postos para a implementação do que foi proposto pelo Decreto nº 5.154/2004. Alguns desafios ainda permanecem os mesmos desde a publicação do decreto: infraestrutura, formação de professores, ampliação do número de vagas e matrículas, financiamento, material didático e dúvidas e tensionamentos na organização do currículo propriamente dito. Tais desafios, presentes há vinte anos, ainda se fazem vigentes em nossos dias.

Para além disso, novos riscos e dilemas se apresentam. Um deles é o próprio amadurecimento da política dos Institutos Federais. Como a Rede tem se organizado? Até que ponto os IFs atuam como Rede? A organização interiorizada, ponto alto da política, fragmenta e dispersa a Rede ou a fortalece? Como o ensino integrado pode ser pensado para além do ensino médio? Como a Rede realiza a síntese da unidade na diversidade a partir do seu trabalho?

Além do exposto, há que se discutir acerca da já anunciada expansão da Rede Federal, com a abertura de novos 100 campi de Institutos Federais. Num contexto marcado por campi que ainda não foram plenamente estruturados, a expansão e criação de novos campi pode ser vista como uma oportunidade para se repetir o que aconteceu no passado (expande e cresce de forma geral e não orgânica) ou representa um crescimento desordenado e sem planejamento?

Estas e muitas outras questões são importantes para serem discutidas, tanto no plano individual de cada campus quanto no plano coletivo da Rede de Institutos Federais. Foca-se, aqui, no papel da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC (Setec) e também do CONIF (Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia) como protagonistas para unificar a diversidade da complexidade de Instituições que formam a Rede Federal, aglutinando ações que fortaleçam a política frente aos desafios propostos.

Neste momento, é fundante retomar a efervescência nas discussões entre docentes, pesquisadores, estudantes e sindicatos sobre a atual conjuntura do Ensino Médio Integrado e resgatar o desejo de transformação que tomou conta dos anos de 2003 e de 2004, o qual culminou na revogação do Decreto nº 2.208/1997 e possibilitou a criação do Decreto nº 5.154/2004. Vinte anos depois, a disputa se materializa no enfrentamento a uma fase altamente tecnológica, flexível, globalizada e empreendedora determinada pelo capital, mas que no cerne traz antigos dilemas como a exploração e a alienação da mão de obra do trabalhador e o aumento das desigualdades sociais. Portanto, a luta e a defesa do Ensino Médio Integrado que se

estabelece como uma utopia frente às contradições do capitalismo são indispensáveis na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, por meio da educação.

REFERÊNCIAS

BENTIN, Priscila Caetano; MANCEBO, Deise. “Novos caminhos” e formação para o trabalho nos Institutos Federais. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**. v. 5, n. 8, jan./jun., 2020, p. 159 - 174. Disponível em: <https://www.costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/361>. Acesso em: 03 janeiro 2025.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e outras leis. Diário Oficial da União. Brasília, 17 de fevereiro de 2017, Seção I, p. 1 - 3. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em 03 de janeiro de 2025.

CAETANO, Maria Raquel; ALVES, Aline Aparecida Martini. Ensino Médio no Brasil no contexto das reformas educacionais: um campo de disputas? **Interfaces Científicas**. v. 8, n.3, p. 718 - 736, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8349>. Acesso em: 05 janeiro 2025.

CAETANO, Maria Raquel; PORTO JÚNIOR, Manoel José. Educação e reestruturação do capital. É possível resistir ao discurso 4.0? In: CAETANO, Maria Raquel; PORTO JÚNIOR, Manoel José; SOBRINHO, Sidinei Cruz (Orgs.). **Educação Profissional e os desafios da formação humana integral: concepções, políticas e contradições**. Curitiba: Editora CRV, 2021, p. 107 - 122.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. São Paulo: Papirus, 1994.

CNE/MEC. **Resolução CNE/CEB n. 03**. Altera as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica. Diário Oficial da União. Brasília, 22 de novembro de 2018. Disponível em: <<https://www.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>>. Acesso em 05 de janeiro de 2025.

CORRÊA FILHO, Itamar de Oliveira; PAIXÃO, Jairo Antônio. Fundamentos epistemológicos da relação trabalho e educação. **Revista Trabalho & Educação**, v. 32, n.3, p.61-79, set./dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/46325>. Acesso em: 01 janeiro 2025.

CORRÊA FILHO, Itamar de Oliveira; PAIXÃO, Jairo Antônio; NOGUEIRA, Marlice de Oliveira. Origem, expansão e interiorização da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 22, n. 74, p. 996-1022, jul./set. 2022. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/29258>. Acesso em: 30 dezembro 2024.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERRETI, Celso João. A reforma do ensino médio: desafios à educação profissional. **Holos**, Ano 34, Vol. 04, p. 261-271, 2018a. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6975>. Acesso em: 02 janeiro 2025.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018b, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt>. Acesso em 11 nov. 2025.

FERRETI, Celso João. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: contradições entre sua afirmação e negação. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 24, e17177, 2024. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17177>. Acesso em: 05 janeiro 2025.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação**: Nova Direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador: o trabalho como elemento pedagógico na formação profissional. **Cadernos de Pesquisa**. n. 47, nov. 1983, p. 38 - 45. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n47/n47a04.pdf>. Acesso em: 02 janeiro 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da**

Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. 5a ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 77 - 108.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Novos fetiches mercantis da pseudo-teoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana Gonçalves de. (Orgs.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011, p. 18 - 35.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 267 - 274.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; OLIVEIRA, Tiago Fávero de. A função social dos Institutos Federais: entre impasses, desafios e possibilidades na encruzilhada brasileira. In: PACHECO, Eliezer; FIORUCCI, Rodolfo (org.). **15 anos dos Institutos Federais: história, política e desafios**. Foz do Iguaçu, PR: ITAI, 2023, p. 44-60.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4a ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere: Temas de cultura**. Ação Católica. Americanismo e fordismo. 2a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, v. 4.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan.-mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CBZXrVytNYJvJrdWhvjwP7L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 janeiro 2025.

KUENZER, Acácia Zeneida; MOURA, Dante Henrique. O trabalho como princípio educativo no processo de institucionalização dos Institutos Federais: velhos dilemas

e novos desafios. In: PACHECO, Eliezer; FIORUCCI, Rodolfo (org.). **15 anos dos Institutos Federais**: história, política e desafios. Foz do Iguaçu, PR: ITAI, 2023, p. 74-89.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

MACHADO, Lucília. 15 anos dos Institutos Federais e Ensino Médio Integrado: entre a intenção e a realidade In: PACHECO, Eliezer; FIORUCCI, Rodolfo (org.). **15 anos dos Institutos Federais**: história, política e desafios. Foz do Iguaçu, PR: ITAI, 2023, p. 44-60.

MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto. Competências Socioemocionais: gênese e incorporação de uma noção na política curricular e no ensino médio. **e-Mosaicos**. v. 10, n. 23, jan./abr., 2021, p. 62-64. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/46754>. Acesso em: 03 janeiro 2025.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**: americanismo e conformismo. 3a ed. Campinas: Alínea, 2012.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. 2a ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plataforma Nilo Peçanha**, 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>. Acesso em: 08 jan. 2025

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **100 novos IFs**, 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/100-novos-ifs>. Acesso em: 16 jul. 2024..

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, ano 23, v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/holos/article/view/11>. Acesso em: 04 janeiro 2025.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método em Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de. A Educação Profissional e Tecnológica a partir das novas Diretrizes: da precarização à privatização. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**. v. 5. n. 2. 2021, p. 205 - 228. Disponível em: <<https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1039>>. Acesso em: 03 janeiro 2025.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de. **Estatual Não Público**: como as instituições públicas de ensino passam a funcionar como empresas privadas. Curitiba: CRV, 2024.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de. O materialismo histórico e dialético e pesquisa em educação: considerações metodológicas a partir das obras de Marx. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.15, n. 2, p. 407-429, ago. 2023. Disponível: periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/51832/29950. Acesso em: 09 janeiro 2025.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de; FRIGOTTO, Gaudêncio. As bases da educação profissional e tecnológica em sua relação com a sociedade brasileira: concepções e práticas em disputa. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **O ensino médio no Brasil e sua (im)possibilidade histórica**: determinações culturais, econômicas, políticas e legais. Rio de Janeiro: UERJ/LPP; São Paulo: Expressão Popular, 2023, p. 372 - 404.

PACHECO, Eliezer. Breves anotações sobre os Institutos Federais. In: PACHECO, Eliezer; FIORUCCI, Rodolfo. (orgs.). **15 anos dos Institutos Federais**: história, política e desafios. Foz do Iguaçu, PR: ITAI, 2023.

PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

RAMOS, Marise. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**. v. 1, 2003, p. 93-114. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/sN3qXYKkxSYSQNmr6b7gT6K/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 janeiro 2025.

RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional no século XXI: avanços e retrocessos. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Rio Grande do Norte, v. 1, n. 24, e17187, 2024. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17187/4066>. Acesso em: 06 janeiro 2025.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio no Brasil contemporâneo: coerção revestida de consenso no “estado de exceção”. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 2-11, 2019. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/11>. Acesso em 11 nov. 2025.

RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**. v. 16, n. 70, mar – 2017a. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207>>. Acesso em 11 nov. 2025.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, G. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 19, n. 46, p. 2647, 2017b. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/educacao/article/view/19329>. Acesso em 11 nov. 2025.

RAMOS, Marise. PARANHOS, Michelle. Contrarreforma do ensino médio: dimensão aprovada da pedagogia das competências? **Revista Retratos da Escola**. v. 16, n. 34, p. 71 - 88, jan./abr. 2022. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>. Acesso em: 05 janeiro 2025.

RAVITCH, Riane. **Morte e Vida do Grande Sistema Escolar Americano**: como os testes padronizados e o modelo americano ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulima, 2021.

UBAL CAMACHO, Marcelo; TAMBASCO, Pablo; MARTÍNEZ, Santiago; GARCÍA CORREA Melody. El impacto de la inteligencia artificial en la educación: riesgos y potencialidades de la IA em el aula. **Riite: Revista Interdisciplinar de Investigación em Tecnología Educativa**. n. 15. dez, 2023, p. 41 – 57. Disponível em: <<https://doi.org/10.6018/riite.584504>>. Acesso em 03 janeiro 2025.