

ENSINO MÉDIO INTEGRADO

1

Políticas, Currículos e Práticas

Organizadores

Cláudio Nei Nascimento da Silva
Rosa Amélia Pereira da Silva
Adilson Cesar Araújo
Mateus Gianni Fonseca



ENSINO MÉDIO INTEGRADO POLÍTICAS, CURRÍCULOS E PRÁTICAS

ORGANIZADORES

Cláudio Nei Nascimento da Silva

Rosa Amélia Pereira da Silva

Adilson Cesar Araujo

Mateus Gianni Fonseca

Brasília
2025

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA
EDITORA IFB

REITORA

Veruska Ribeiro Machado

PRÓ-REITORA DE ENSINO

Rosa Amélia Pereira da Silva

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E CULTURA

Diene Ellen Tavares Silva

PRÓ-REITORA DE PESQUISA E INOVAÇÃO

Simone Braz Ferreira Gontijo

PRÓ-REITORA DE ADMINISTRAÇÃO

Cláudia Sabino Fernandes

PRÓ-REITOR DE GESTÃO DE PESSOAS

José Anderson de Freitas Silva

CONSELHO EXECUTIVO

Augusta Rodrigues de Oliveira Zana

Bruno Marx de Aquino Braga

Érika Barretto Fernandes Cruvinel

Eryc de Oliveira Leão

Glauco Vaz Feijó

Gilberto de Melo Júnior

Jessiane Fontenele Guilherme

Lauanda Beatriz Matos Costa

Leonardo Rodrigues Miranda

Maria de Fátima Félix Nascimento

Mariela do Nascimento Carvalho

Rute Nogueira de Moraes Bicalho

Vanessa de Deus de Mendonça

Venâncio Francisco de Souza Júnior

Wákila Nieble Rodrigues de Mesquita

COORDENAÇÃO DE PUBLICAÇÕES

Daniele dos Santos Rosa

PRODUÇÃO EXECUTIVA

Jefferson Sampaio de Moura

DIAGRAMAÇÃO E CAPA

Viviani Pereira Amanajás Guimarães

REVISÃO TEXTUAL

Textos revisados por revisores especializados, sob responsabilidade dos autores.

ORGANIZADORES

Cláudio Nei Nascimento da Silva

Rosa Amélia Pereira da Silva

Adilson Cesar Araújo

Mateus Gianni Fonseca

APOIO FINANCEIRO

Agência Brasileira de

Desenvolvimento Industrial (ABDI)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Ensino médio integrado políticas, currículos e práticas [livro eletrônico] / organização Cláudio Nei Nascimento da Silva...[et al.]. -- Brasília, DF : Editora IFB : Editora Nova Paideia, 2025.
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-6074-046-4

1. Educação 2. Ensino integrado 3. Ensino médio - Currículos I. Silva, Cláudio Nei Nascimento da. II. Silva, Rosa Amélia Pereira da. III. Araújo, Adilson César. IV. Fonseca, Mateus Gianni.

25-306508.0

CDD-373.250981

Índices para catálogo sistemático:

1. Brasil : Ensino médio integrado : Educação
373.250981

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

2025 - Editora IFB

Obra produzida com apoio do Edital de Práticas de Inovação e Ineção - Edital PRPI 23/2025



ABDI - Agência Brasileira de Desenvolvimento Industrial
Rua do Comércio, 100 - Centro
CEP 01010-000 - São Paulo - SP
www.abdi.gov.br
@abdi_oficial

**Obra em co-edição
EDITORA NOVA PAIDEIA**

EQUIPE EDITORIAL

EDITOR

Prof. Dr. Cláudio Nei Nascimento da Silva, Instituto Federal de Brasília, Brasil

VICE-EDITORA

Profa. Dra. Sylvana Karla da Silva de L. Santos, Instituto Federal de Brasília, Brasil

CONSELHO EDITORIAL NACIONAL

Profa. Dra. Andreia Lelis Pena
Secretaria de Educação do Distrito Federal

Prof. Dr. Eder Alonso Castro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Profa. Dra. Cláudia Luiza Marques
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Profa. Dra. Êrika Barretto Fernandes
Cruvinel
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Profa. Dra. Hellen Cristina Cavalcante Amorim
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Prof. Dr. Klever Corrente Silva
Universidade do Distrito Federal, Brasil

Prof. Dr. Luciano Pereira da Silva
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Prof. Dr. Mateus Gianni Fonseca
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Prof. Dra. Maria do Rosário Cordeiro Rocha
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Profa. Dra. Rebecka Carocha Seixas
Instituto Federal de Rio Grande do Norte, Brasil

Profa. Dra. Rosa Amélia Pereira Silva
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Profa. Dra. Simone Braz Ferreira
Contijo
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Profa. Dra. Sirlei de Lourdes Lauxen
Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ, Brasil

Profa. Dra. Veruska Ribeiro Machado
Instituto Federal de Brasília, Brasil

**CONSELHO EDITORIAL
INTERNACIONAL**

Prof. Dr. Erick Manuel Tardencilla
UNAN-MANAGUA, Nicaragua

Profa. Dra. Carla Cubillos Vega
Universidad Complutense de Madrid

Profa. Dra. Fernanda Maria Melo Alves
UC3M, UFBA., Espanha

Prof. Dr. José Antonio González
Moreiro
UC3M, Espanha

Profa. Dra. Nuria Castells Gómez
Universitat de Barcelona (Spain), Espanha

Profa. Dra. Roberta Flaborea Favaro
Universidad Externado da Colômbia, Colômbia

INSTITUIÇÃO EDITORA
Grupo Nova Paideia



III SEMINÁRIO NACIONAL DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO - 2025

COMITÊ CIENTÍFICO

Adilson Cesar Araújo - IFB
Aline Cavalcante Ferreira - IFRR
Celimar Reijane Alves Damasceno Paiva - IFNMG
Claudio Nei Nascimento da Silva - IFB
Cristiane Borges Braga - IFCE
Liane Vizzotto - IFC
Magadã Marinho Rocha de Lira - IFPE
Marcos Pavani de Carvalho - IF Sudeste de Minas Gerais
Maron Stanley Silva Oliveira Gomes - IFMA
Mateus Gianni Fonseca - IFB
Rosa Amélia Pereira da Silva - IFB
Sâmmya Faria Adona Leite - IFRR

COMISSÃO ORGANIZADORA

Cláudio Nei Nascimento da Silva, IFB/Gama
Mateus Gianni Fonseca, IFB/Estrutural
Adilson César de Araújo, IFB/Reitoria
Brenda Lopes Hoornweg van Rij, IFAM/Reitoria
Cacilda Ferreira dos Reis, IFBA/Reitoria
Carlos André de Oliveira Câmara, IFMT/Confresa / Canarana
Gabriela Laurito Boer, IFPA/Belém
Gilmar Vieira Martins, IFB/São Sebastião
Jacqueline Pereira de Araújo, IFPA/Belém
João Ricardo Avelino Leão, IFAC/Cruzeiro do Sul
Lais Valeriano Nunes, IFB/Riacho Fundo
Leonardo Rodrigues Miranda, IFB/Ceilândia
Lucas Rocha dos Santos, IFB/Reitoria
Luciano Marcos Curi, IFM/Uberaba
Maira Ferreira Martins, IFSP/Jacaré
Marta Senghi Soares, IFSP/Campus Caraguatatuba
Neyla Reis dos Santos Silva, IFBaião/Serrinha
Noara Teófilo Klabunde, IFCA/Araquari
Rosa Amélia Pereira da Silva, IFB/Brasília
Rosilene Souza de Oliveira, IFSETE/Reitoria

AVALIADORES AD HOC

Adilson Ribeiro de Oliveira
Anna Caroline de Oliveira Barbosa Abreu
Antonio Leonan Alves Ferreira
Arthur Rezende da Silva
Brenda Lopes Hoornweg Van Rij
Cacilda Ferreira Dos Reis
Carlos André De Oliveira Câmara
Cassio Hartmann
Celimar Reijane Alves Damasceno Paiva
Cintia Maria Cardoso
Claudio Nei Nascimento da Silva
Danielle de Sousa Santos
Diego de Moraes Salim

Diego Leonardo de Souza Fonseca
Emanuel Nunes de Lima Figueiredo Jorge
Estela Pereira Batista
Francisco Bandeira Amaral Filho
Gabriela Laurito Boer
Gilberto José de Amorim
Gilmar Vieira Martins
Graziary Penna Dias
Haroldo de Vasconcelos Bentes
Igor Alyson Alencar Oliveira
Igor Lindemaiher Cavalheiro
Jaqueline Pereira de Araújo
Juliana Parente Matias
Karina Dias Alves
Kellison Lima Cavalcante
Lais Valeriano Nunes
Leonardo Miranda
Lidia Gomes de Macedo Messias
Lillian Gonçalves de Melo
Luan do Carmo da Silva
Luciandro Tassio Ribeiro de Souza
Luciano Marcos Curi
Maira Ferreira Martins
Marcos Lengrub da Silva
Marcos Pavani de Carvalho
Marcos Ramon Gomes Ferreira
Margarida Prestes de Souza
Marta Senghi Soares
Mateus Gianni Fonseca
Natália Silva Fonseca Mota
Neyla Reis dos Santos Silva
Noara Teófilo Klabunde
Nubia Rosa Baquini da Silva Martinelli
Paulo Cesar da Silva Rocha
Poliana da Silva Carvalho Araújo
Ricardo Soares Boaventura
Roberta Pereira Matos
Rosa Amélia Pereira da Silva
Rose Márcia da Silva
Roseane Sousa Oliveira
Rosilene Souza de Oliveira
Sandra Maria de Sousa Caminha
Simone Aparecida Millorin
Sônia Veras
Tamiris Possamai
Tiago Fávoro de Oliveira
Viviani Pereira Amanajás Guimarães
Weden Luis Neiva Junior

2025 - Editora IFB Obra produzida com apoio do Edital de Práticas de Inovação e Integração - Edital PRPI 23/2025



A atribuição das informações, no relatório e na pesquisa científica
no âmbito do sistema nacional de ensino superior
Todos os direitos desta publicação são reservados à Editora IFB.
É permitida a publicação parcial ou total desta obra, desde que
citado o nome e fornecido o endereço da publicação.



REITORIA - Setor de Autoprodução
Q. 2, Bloco F - Salão Sideral
CEP: 70090-200/Asa Sul, Brasília - DF
www.ifb.edu.br
F +55 (61) 2103-2028
ifb@editoraifb.edu.br

SUMÁRIO

	Apresentação	07
1	IMPACTOS E DESAFIOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A CONSOLIDAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO BRASIL Pétala Souza Farias Henrique Belem dos Santos Gabriela Araújo de Souza Cíntia Maria Cardoso	13
2	FUNDAMENTOS DA EPT NA GESTÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: O DESAFIO DA INTEGRAÇÃO TEORIA E PRÁTICA PARA GESTORES Cláudio Nei Nascimento da Silva Joyce Vieira de Castro Marra	37
3	POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NOS INSTITUTOS FEDERAIS: APONTAMENTOS PARA UM CURSO DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO Arthur Rezende da Silva	58
4	O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE DIRETRIZES PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA: UM OLHAR A PARTIR DA GESTÃO Adriano Larentes da Silva Ivanir Ribeiro Felipe Silveira de Souza Juliana Almeida Coelho de Melo	79
5	A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO SEUS IMPACTOS SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE Maria Aparecida Alves	98
6	A JUVENTUDE E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO DOS INSTITUTOS FEDERAIS: ENTRE SONHOS E NECESSIDADES Gilberto José de Amorim João Antonio Rocha	118
7	AVANÇOS CONDICIONADOS E TENSÕES PERSISTENTES: A LEI Nº 14.945/2024 E A DISPUTA PELO PROJETO DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA Paulo César da Silva Rocha Welisson Marques Paula Teixeira Nakamoto	138
8	A LEI Nº 14.945/2024 E OS RUMOS DA POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO NO BRASIL: LIMITES, AVANÇOS E O DESAFIO DA FORMAÇÃO INTEGRAL Daniele Soares da Silva José Nildo Alves Caú	159

9	ENSINO MÉDIO INTEGRADO E POLÍTICA DE COTAS RACIAIS: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA Kellison Lima Cavalcante	177
10	DIRETRIZES INDUTORAS E CURRÍCULO INTEGRADO: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO Ana Lúcia Ferreira de Queiroga Simone Fernandes da Silva	198
11	EDUCAÇÃO OU ADESTRAMENTO? A DISPUTA POR UMA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NA RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO NO BRASIL E EM PORTUGAL Rose Márcia da Silva	219
12	AUTOAVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFRS Margarida Prestes de Souza Clarice Monteiro Escott Andréa Poletto Sonza	247
13	PROCESSOS SELETIVOS DE INGRESSO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IF BAIANO: HISTÓRICO DE QUEM SOMOS PARA PENSAR EM QUEM SEREMOS Carla Andréia Souza Nascimento Camila Lima Santana e Santana Cristiane Brito Machado	268
14	O ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM SUA RELAÇÃO COM A SUSTENTABILIDADE E A QUALIDADE DE VIDA Tiago Fávero de Oliveira	294
15	A DIVULGAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO (EMI) PELA REDE FEDERAL: DIFICULDADES, IMPASSES E DESAFIOS Bruna Pessato Bueno Luciano Marcos Curi	316
16	A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFSP ENTRE 2008 E 2021: CONTRADIÇÕES E DISPUTAS Maíra Ferreira Martins Cintia Magno Brazorotto	335
17	O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO/DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE: TENSÕES E RESISTÊNCIAS DIANTE DA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/2017) Tamiris Possamai Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva	356
18	“PORQUE DIZEM QUE É UMA ESCOLA MUITO BOA”: MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVAS DE ESTUDANTES E FAMÍLIAS SOBRE OS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO IFBA Cacilda Ferreira dos Reisto	374

APRESENTAÇÃO

A partir de 2016, com o advento do golpe midiático-jurídico-parlamentar sofrido pela presidente Dilma Rousseff, um novo grupo político assumiu o governo e passou a definir as políticas educacionais. Nesse cenário, foram alteradas a postura do Estado brasileiro frente à educação, com impactos diretos sobre a Educação Profissional e Tecnológica, como cortes no orçamento da educação de forma escalonada que passaram a ser uma realidade cada vez mais presente.

A partir da falta de recursos, o cenário desenhado com a aprovação da Lei 13.415/2017 foi o de pressão do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de educação (CNE) rumo à implementação da Reforma do Ensino Médio nos sistemas de ensino estaduais, como também no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. A lógica da reforma ditada pela racionalidade econômica constituiu uma ameaça à continuidade do Ensino Médio Integrado ao preterir investimentos necessários para a formação humana integral e privilegiar o tipo de formação aligeirada, fragmentada, barateada e precarizada para as juventudes.

O contexto de cortes nos investimentos públicos da educação, agravados na última década, tem comprometido o orçamento dos Institutos Federais de Educação (IFs), e por conseguinte, constituído óbices ao funcionamento e à continuidade do Ensino Médio Integrado. Por outro lado, é

importante destacar que a realidade concreta das instituições de ensino é complexa e contraditória, não sendo o espaço escolar mera reprodução do que vem a ser prescrito pela “tecnocracia” governamental, do que está escrito nos textos oficiais. Neste cenário, é importante compreender qual tem sido a posição predominante e a margem de autonomia dos Institutos Federais de Educação frente ao avanço das normativas educacionais neoliberais, bem como entender quais têm sido as alternativas e estratégias buscadas para garantir a continuidade do projeto de Ensino Médio Integrado no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Foi no interior desse processo de disputa por projetos antagônicos de educação para as juventudes que foram realizados o I e II Seminário Nacional do Ensino Médio Integrado em Brasília, nos anos de 2017 e 2018. Os Seminários ofereceram momentos ricos de reflexão, de proposição e de construção de possibilidades de resistência à lógica reformista neoliberal que buscava descaracterizar o projeto de Ensino Médio Integrado.

Em nota intitulada “Panorama Orçamentário da Rede Federal 2021”, O Conselho Nacional dos Reitores dos Institutos Federais de Educação (CONIF) denunciou o corte no orçamento dos IFs com a redução dos recursos para a Rede Federal de 21% para o orçamento de 2021, correspondendo ao valor de R\$ 1,9 bilhão, montante inferior ao orçamento do ano de 2013, que foi de 1,9 bilhões. A recomposição do orçamento a partir de 2023, com o Governo Lula mostra-se insuficiente para o atendimento pleno das necessidades dos IFs.

Os seminários ocorridos em Brasília em parceria com o Fórum dos Dirigentes de Ensino (FDE-CONIF) deliberaram acerca de questões centrais para a defesa e aperfeiçoamento do Ensino Médio Integrado da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica, com destaque aos seguintes pontos: 1) construir as bases e os fundamentos legais que assegurem a continuidade do Ensino Médio Integrado da Rede Federal, em um contexto de ameaças impostas pela Reforma do Ensino Médio; 2) afirmar uma visão de Ensino Médio Integrado para os IFs pautada na formação humana integral e no currículo integrado; 3) apresentar o conceito de qualidade em educação numa perspectiva social, compreendendo a educação como atividade complexa em que processos e resultados são inseparáveis; 4) e reconhecer que o desenho curricular apresentado pela BNCC induzia a uma organização curricular pautada no desenvolvimento de

habilidades e competências, numa lógica de fragmentação do conhecimento que contraria à perspectiva de formação integral. 5) defender a autonomia didático-pedagógica dos Institutos Federais de Educação como forma de possibilitar a preservação do currículo integrado como resistência à fragmentação e à compartimentalização do conhecimento.

Além de se caracterizar como momento de crítica à reforma do Ensino Médio e aos seus possíveis impactos nos projetos pedagógicos dos Ifs, o I Seminário resultou no lançamento do livro composto por 35 artigos de pesquisadores da Rede e das universidades sobre experiências e reflexões teóricas que buscavam afirmar o EMI como uma experiência que merece ser defendida e aperfeiçoada.

O III Seminário Nacional do EMI tem como objetivo aprofundar o debate sobre as políticas, o currículo e as práticas vivenciadas no âmbito dos projetos pedagógicos dos IFs e reafirmar a importância da existência de espaços coletivos de reflexão, de debate e de proposição que contribuam para o aperfeiçoamento do EMI como experiência de formação humana integral comprometida com a emancipação social. Surge da necessidade de se avançar na defesa de políticas e práticas que visam fortalecer o projeto de Ensino Médio Integrado, concebendo-o como política de Estado, tendo este o papel de financiador e de indutor dessa política que deve ser construída de forma pactuada e democrática com envolvimento e participação direta dos profissionais da educação e da comunidade escolar.

Nessa perspectiva, a discussão de políticas, currículos e práticas no âmbito do Ensino Médio Integrado deve buscar atender às necessidades e às potencialidades do mundo juvenil, contribuindo para a inserção ativa das juventudes no mundo do trabalho e na vida democrática. Desta forma, lançamos aqui algumas reflexões no sentido de contribuir com o debate na busca de se elevar a eficácia pedagógica e a relevância social e cultural do projeto do Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais de Educação:

É fundamental compreender que o momento exige o resgate dos ativos históricos que foram duramente conquistados pelos movimentos sociais na década de 1980 e que estão presentes na Constituição Federal de 1988, como os princípios da formação plena, cidadã e da gestão democrática da escola e da educação, que estão ameaçados diante da imposição de políticas

educacionais que negam a participação os sujeitos sociais no seu processo de elaboração, desconhecem a autonomia das instituições de ensino e que buscam a instrumentalização do espaço escolar a partir de metas e objetivos pactuados à revelia da comunidade escolar.

É urgente a necessidade de se resgatar a dimensão política no debate educacional, como forma de confrontar o viés neotecnista, utilitário, pragmático e de pseudoneutralidade imposto pela racionalidade neoliberal, o que tem gerado consequências devastadoras sobre o trabalho pedagógico, a organização curricular, a formação humana e para o projeto de educação e a identidade social dos IFs.

É importante afirmar e revitalizar cada espaço escolar como um espaço educativo vivo, dinâmico e acolhedor para as juventudes e a comunidade local, como um campo de atuação da pluralidade de vozes, da diversidade, fazendo de cada campus um espaço de reflexão-formação-ação a serviço de um novo modo de vida mais justo, democrático e inclusivo, contribuindo para processos democráticos que vão do espaço escolar para a sociedade mais ampla.

É necessário instituir a cultura de encontros regionais e nacionais (seminários nacionais, congressos, conferências, fóruns) como espaços de formação-reflexão-proposição das questões que envolvem a política educacional para a EPT. Hoje esse espaço se reduz aos gestores da Rede (REDITEC), mas esvaiu-se a cultura do encontro da comunidade escolar da EPT para debater e deliberar sobre as metas e objetivos das políticas educacionais dos IFs.

É essencial trabalhar com a perspectiva de construção de projeto pedagógico que recuse a hierarquização do conhecimento, mas que busque isonomia e equilíbrio em sua distribuição, uma vez que não tem como falar de formação plena e cidadã com projetos de cursos que reservam quase a metade da formação geral para apenas dois componentes curriculares obrigatórios, secundarizando os demais campos de saberes.

É preciso afirmar e revigorar cada campus/escola como espaço público democrático e acolhedor da pluralidade de vozes, por meio do exercício da arte da conversação e do respeito ao outro como ser humano. A democracia depende da existência de espaços públicos vigorosos, pois é nele que nos encontramos como iguais, uma vez que a democracia está fadada ao fracasso quando se perde o respeito pelo outro e pelas

instâncias que a alicerçam.

É impreterível que a gestão democrática nos IFs não se reduza à garantia dos mecanismos formais da eleição para reitor e gestores de campus. Esses mecanismos, apesar de imprescindíveis, são insuficientes para a construção de uma cultura democrática no interior dos IFs. Assim, é necessário aprofundar a cultura democrática, por meio da criação e consolidação de canais de participação para que a comunidade escolar possa interferir na definição das políticas educacionais que afetam a EPT. A gestão democrática será uma política limitada e incompleta na Rede Federal de Educação enquanto não atingir os poderes centrais.

É necessário dar visibilidade às questões culturais, transformando cada campus do IF num pólo irradiador de cultura e de produção de conhecimento como contraponto à lógica imposta pela BNCC que é de hipertrofia prescritiva e de desenvolvimento de competências numa perspectiva de educação utilitária, pragmática e a serviço do capital, o que nega as dimensões culturais e sociais da educação.

É inadiável disputar o conceito de qualidade da educação, trabalhando com a perspectiva de uma verdadeira transformação na estrutura da educação básica, de forma articulada, orgânica e democrática, dentro de um contexto de institucionalização do Sistema Nacional de Educação pactuado socialmente.

É imprescindível que o projeto de Ensino Médio Integrado valorize a formação humana integral em suas múltiplas dimensões, pois a democracia depende e precisa da valorização das humanidades e das artes para a construção de sujeitos críticos, sensíveis, criativos e reflexivos e atuantes na esfera pública.

É vital que o projeto pedagógico dos IFs não se limite a dar respostas de caráter pragmático, com tendência marcadamente operacional, de forte conotação eficientista para atender à dinâmica econômica e produtivista.

Enfim, inúmeros são os desafios apresentados num contexto de ameaças à democracia, à formação cultural sólida dos jovens e que anuncia um processo de mercantilização e de privatização da educação. A política educacional hegemônica tem que ser combatida a partir de projetos alternativos concretos e viáveis.

Hoje, o projeto de Ensino Médio Integrado dos IFs é

um contraponto ao que está posto como proposta de reforma educacional baseada nas orientações neoliberais. A defesa e busca de aperfeiçoamento do Ensino Médio Integrado é tarefa de todos os setores comprometidos com a democratização da educação e com a defesa de um projeto que possibilita o desenvolvimento humano, a socialização, a apropriação da cultura e o domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos para a inserção ativa na democracia e no mundo do trabalho. Por essas razões, a coletânea “Ensino Médio Integrado: políticas, currículos e práticas”, organizada em três volumes, representa um esforço de pesquisadores e atores do Ensino Médio Integrado em reafirmar suas bases teóricas, refletir sobre seus arranjos e possibilidades e propor alternativas para sua operacionalização, tendo como horizonte um ideal de formação das juventudes comprometido com a construção de um mundo mais justo, inclusivo e democrático.

Os organizadores

1

IMPACTOS E DESAFIOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A CONSOLIDAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO BRASIL

Pétala Souza Farias

Universidade Federal Rural da Amazônia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5983-5080>

Henrique Belem dos Santos

Universidade Federal do Pará
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4200-4040>

Gabriela Araújo de Souza

Universidade Federal Rural da Amazônia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1974-8055>

Cíntia Maria Cardoso

Universidade Federal Rural da Amazônia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6373-6803>

1. INTRODUÇÃO

A consolidação do Ensino Médio Integrado (doravante EMI) no Brasil representa um marco importante na trajetória da educação profissional e tecnológica, configurando-se como uma estratégia de superação da histórica dualidade educacional brasileira, que separa a formação geral da formação profissional. Essa modalidade busca articular saberes científicos, tecnológicos e culturais, promovendo uma formação omnilateral, capaz de preparar os estudantes para o mundo do trabalho, para o ensino superior e para o exercício pleno da cidadania (Xavier; Fernandes, 2019).

O desenvolvimento do EMI está diretamente ligado às políticas públicas de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, especialmente após a promulgação da Lei nº 11.892/2008, que criou os Institutos Federais, tornando-os protagonistas na oferta desse modelo educacional (Moraes; Diemer, 2019). No entanto, apesar dos avanços institucionais, a trajetória do EMI é marcada por tensionamentos que colocam em disputa dois projetos: um que defende uma educação emancipatória, integral e crítica, e outro que se orienta por uma lógica mercadológica, voltada para a flexibilização curricular e a precarização da formação (Ferretti, 2024).

Nos últimos anos, mudanças legislativas como a Emenda Constitucional nº 95/2016, que impôs o teto de gastos públicos, e a Lei nº 13.415/2017, que instituiu o Novo Ensino Médio, impactaram diretamente a sustentabilidade e a qualidade do EMI. Essas reformas resultaram no aprofundamento da fragmentação

curricular e na redução dos investimentos na educação pública, comprometendo os princípios de integralidade e de equidade que norteiam essa modalidade (Costa; Coutinho, 2018).

Além disso, a defesa do Ensino Médio Integrado deve ser analisada no contexto do direito à educação, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que asseguram a educação como um direito social e um dever do Estado (Brasil 1988; 1996). O EMI, nesse sentido, assume um papel central na promoção da inclusão social, da redução das desigualdades e da garantia de oportunidades para os jovens, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica (Ramos, 2017).

É igualmente relevante observar como outros países estruturam seus modelos de ensino técnico integrado, a fim de identificar boas práticas, desafios e possíveis aprendizados aplicáveis ao contexto brasileiro. Da mesma forma, torna-se fundamental compreender a influência da função social do EMI na formação de pesquisadores e de profissionais, considerando seus impactos na mobilidade social, na preparação acadêmica e no desenvolvimento científico dos estudantes.

Diante desse panorama, este trabalho tem como objetivo analisar a consolidação do Ensino Médio Integrado no Brasil a partir de cinco eixos fundamentais: (i) a contextualização histórica do EMI; (ii) os avanços institucionais que impulsionaram sua expansão; (iii) os retrocessos legislativos e seus impactos diretos na sua estrutura e qualidade; (iv) uma análise comparativa com modelos internacionais de ensino técnico integrado; e (v) a compreensão da função social do EMI na formação acadêmico-profissional e na promoção da inclusão social, destacando seus desafios e suas perspectivas para a efetiva consolidação no contexto educacional brasileiro.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO BRASIL

O EMI no Brasil surge como resposta às históricas desigualdades estruturais do sistema educacional, marcado pela dualidade que separa a formação propedêutica, destinada às elites, da formação técnica e profissional, tradicionalmente voltada às camadas populares (Xavier; Fernandes, 2019). A construção desse modelo educacional tem suas raízes na trajetória da educação profissional no país, que remonta à criação das Escolas de Aprendizes Artífices em 1909, instituídas pelo Decreto nº 7.566, durante o governo de Nilo Peçanha. Essas instituições tinham como objetivo formar mão de obra qualificada para atender às demandas do mercado industrial nascente, voltadas prioritariamente para filhos de trabalhadores (Lima; Alves, 2015).

Ao longo do século XX, a educação profissional passou por diversos momentos de expansão e reorganização, sobretudo durante o governo de Getúlio Vargas, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e de outras instituições do Sistema S, que reforçaram a lógica da formação profissional atrelada às necessidades do mercado (Moraes; Diemer, 2019). Apesar da ampliação da rede, essa expansão manteve a lógica de separação entre ensino médio regular e ensino técnico, perpetuando a dualidade educacional e a fragmentação do ensino médio e da educação profissional que, segundo Ciavatta e Ramos (2012, p. 36), manifestam-se, desde o Período Colonial, quando as relações de desigualdade entre as classes sociais se consolidaram, destinando o “trabalho manual aos escravos e, depois, aos trabalhadores livres, e o trabalho intelectual para as elites”. Longe de ser superada, essa herança histórica ainda se reflete nas políticas educacionais contemporâneas, que produzem/reproduzem desigualdades e se alimentam dela,

limitando assim a plena integração entre saberes técnicos e científicos. Nesse diapasão, Frigotto (2007), ao analisar a educação brasileira, destaca que, em todos os níveis e modalidades, existe um erro recorrente e enraizado: o de tratá-la de forma isolada, sem reconhecê-la como parte integrante - e, ao mesmo tempo, constituinte - de um projeto inserido em uma sociedade marcada por desigualdades de classe.

E no campo educacional, de acordo com Frigotto (2007) e Frigotto e Ciavatta (2006), esse embate de forças se amplia e se reflete no campo político e econômico no qual se percebe que, no Brasil, a educação nunca foi prioridade, tanto que, nem mesmo a promulgação da Constituição de 1988 mudou essa situação. E, analisando a trajetória da educação brasileira, os autores sustentam que essa questão se confirma com a aprovação da LDB e do Plano Nacional de Educação (PNE), ambos contrários a um projeto nacional popular; para eles, o ciclo de reformas iniciado no período do golpe civil-militar, baseado na ideologia do capital humano, foi sucedido por outro, sob a lógica da “ditadura do capital”, caracterizado pela regressão social e pela mercantilização da educação, que resultaram na transformação da educação em “serviço, regulado pelo mercado, e não mais como direito social” (Frigotto, 2006, p. 47).

Nesse contexto, o que se percebe é a manutenção de um discurso educacional retórico e invertido, tanto nas formulações do capital humano (1960-1980), que, de acordo com Frigotto (1984), apresenta uma visão reducionista, pois ignora os recursos que contribuem para o desenvolvimento e para a equidade social; quanto nas formulações da “sociedade do conhecimento”, “pedagogia das competências” e “empregabilidade” (1980-1990) que, apesar de ser apresentada como humanizadora, Ciavatta e Ramos (2012, p. 30) advertem que se trata de uma concepção que, na verdade, mascara o discurso do empresariado que busca “desenvolver nas pessoas

competências genéricas e flexíveis, de modo que elas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo”, isso demonstra a função ideológica da nova lógica de subordinação do trabalhador ao capital. Na perspectiva de Frigotto (2007, p. 1138),

a noção de capital humano mantinha, no horizonte da classe dominante, a idéia da educação como forma de integração, ascensão e mobilidade social. (...) com a crescente incorporação de capital morto com a ciência e tecnologia, como forças produtivas diretas, e a ampliação do desemprego estrutural e de um contingente de trabalhadores supérfluos, as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, cidadão produtivo, competências e empregabilidade indicam que não há lugar para todos e o direito social e coletivo se reduz ao direito individual.

Ou seja, se antes a educação era vista como meio de integração e mobilidade social, na nova lógica, ela se restringe à formação de “cidadãos produtivos” para o mercado, desconsiderando o direito coletivo. Essa perspectiva transfere a responsabilidade pelo desemprego ao indivíduo, alegando insuficiência de escolaridade ou de formação técnica (Frigotto; Ciavatta, 2006).

Nesse contexto, Amorim e Rocha (2024) e Graciano e Dias (2023) acrescentam que a discussão sobre o ensino médio articulado ao ensino profissional pode ser compreendida, de um lado, como uma tentativa de preservação do projeto hegemônico da classe burguesa, alinhado à defesa do capitalismo neoliberal, que busca transformar a escola em mercadoria, atribuindo-lhe valor apenas enquanto ela for capaz de entregar à sociedade um trabalhador (capital humano), que atenda às demandas do mercado do século XXI; e, de outro, como a proposta de construção de um novo projeto social hegemônico, fundamentado em uma concepção socialista e progressistas, que defenda um modelo de ensino médio voltado à formação integral, orientado para a emancipação política e social da juventude brasileira,

uma vez que o período do ensino médio coincide com essa fase, e é essencial incentivar os jovens a desenvolverem autonomia e responsabilidade para realizarem suas escolhas no futuro.

Vale ressaltar ainda as concepções de Nosella (2015) que, ao analisar os debates sobre a formação no ensino médio, aponta três correntes teóricas: a mercadológica, a reformista e a revolucionária. As duas últimas pertencem ao campo dos educadores progressistas que se posicionam em lados opostos: um que defende o ensino baseado na cultura humanista; e outro que defende o ensino politécnico como princípio educativo. Todavia, o autor tece críticas à concepção de formação politécnica, pois a considera ultrapassada, e defende uma formação para além da politécnica. Nosella (2007; 2015) considera o ensino médio uma fase estratégica de escolarização no processo formativo do jovem brasileiro, por isso, defende uma formação política, moderna, humanística e de qualidade, que combata a fragmentação do ensino médio e sua profissionalização precoce, só assim poderíamos assegurar uma sociedade mais justa e igualitária.

Com efeito, essas discussões educacionais, impulsionadas pelos movimentos sociais, nas décadas de 1980 e 1990, levaram acadêmicos e educadores críticos como Saviani, Frigotto e Ramos a iniciarem a defesa de uma formação integral, capaz de superar a dicotomia entre trabalho e formação acadêmica. Esse movimento culminou na publicação do Decreto nº 5.154/2004, que, pela primeira vez, regulamentou a possibilidade de oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio, formalizando juridicamente essa modalidade. Esse decreto representou um divisor de águas ao permitir que as instituições ofertassem o ensino médio de forma articulada, integrada e/ou concomitante com a formação técnica profissional, rompendo, ao menos no campo legal, a histórica segregação educacional.

A consolidação do EMI se fortaleceu de forma expressiva com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), instituídos pela Lei nº 11.892/2008, que estabeleceu como obrigatoriedade que, no mínimo, 50% das vagas fossem destinadas a cursos técnicos integrados ao ensino médio. Essa legislação não apenas ampliou a oferta, como também promoveu uma profunda reestruturação curricular e pedagógica, pautada na indissociabilidade entre ciência, trabalho, cultura e tecnologia, com foco na formação humana integral.

Além dos marcos legais, políticas públicas como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007 e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, programas como o PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) também foram fundamentais para impulsionar a expansão do EMI, promovendo a interiorização do ensino técnico e garantindo oportunidades para populações historicamente marginalizadas.

No entanto, embora as políticas de ensino médio integrado à educação profissional, aparentemente, demonstrem atender a antigas demandas e reivindicações, na prática, evidencia-se ações que visam mais desarticular a classe trabalhadora do que impulsionar e fortalecer a luta por seus próprios interesses, ou seja, apesar de estar prevista em lei, a universalização da educação básica não se efetivou na prática; mantém-se a separação entre a educação geral - voltada à preparação para o ensino superior - e a formação imediata para o mercado de trabalho, voltada às demandas do sistema produtivo (Ciavatta; Ramos, 2012).

Nesse contexto, o papel dos Institutos Federais foi e continua sendo essencial para a consolidação do Ensino Médio Integrado. Essas instituições não apenas ofertam a formação técnica articulada ao ensino médio, mas também desenvolvem projetos de pesquisa, extensão e inovação, tornando-se referências na promoção

de uma educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada. Elas atuam na contramão da lógica mercadológica, defendendo uma concepção de educação comprometida com a transformação social, a democratização do conhecimento e a promoção da justiça social.

Portanto, a trajetória do EMI no Brasil reflete uma constante tensão histórica entre avanços, materializados na ampliação de oportunidades educacionais, e os desafios que persistem, especialmente no enfrentamento das tentativas de fragmentação curricular e de mercantilização da educação, reforçando a necessidade permanente de sua defesa enquanto política pública comprometida com a formação omnilateral dos sujeitos.

3. AVANÇOS INSTITUCIONAIS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

A Educação Profissional Tecnológica (EPT), no Brasil, desenvolveu-se historicamente sob uma lógica dicotômica e excludente, voltada sobretudo para uma educação que visava formar cidadãos para o mercado de trabalho (Klem; Oliveira, 2024; Correa Filho; Paixao; Nogueira, 2022). E, ao longo da sua trajetória, passou por inúmeras reformas, permanecendo como tema de controvérsias e disputas políticas pela democratização a fim de garantir o acesso à educação, conforme analisam Kuenzer (2009), Moura (2007) e Araújo e Rodrigues (2010). Os autores também observaram divergências entre classes sociais e destacam que a EPT contribui para a manutenção das desigualdades sociais, uma vez que constrói percursos escolares distintos, conforme a posição social do indivíduo: para os filhos das elites são destinados cursos de ensino básico propedêutico e cursos do ensino superior, e para os filhos das classes trabalhadoras/populares são destinados cursos técnicos e profissionalizantes, voltados à formação de mão de obra

operária para o exercício profissional.

Essa seria uma estratégia de enfrentamento da dualidade educacional brasileira, segundo a qual de um lado tem-se uma educação voltada para o saber-fazer, destinada aos trabalhadores, e de outro lado uma educação voltada para o saber pensar, destinada às elites econômicas e políticas. De um modo geral, essa dualidade corresponde à divisão técnica do trabalho que aparta os trabalhadores de funções operativas dos demais com funções de concepção e gerência dos processos (Araújo; Rodrigues, 2010, p. 59).

Neste contexto, a EPT evidencia um cenário contraditório acerca do direito de acesso à educação garantido na Constituição de 1988, no artigo 205, constituindo-se como condição imprescindível para o desenvolvimento humano e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. E, nessa construção, o ensino médio exerce um lugar relevante ao cumprir com os objetivos de consolidar a educação básica e preparar para o trabalho e para a cidadania (Brasil, 1988). Assim, o EMI, como última etapa da educação básica, torna-se um modelo que integra a educação profissional ao ensino básico propedêutico, ao oferecer uma formação mais completa e integrada para o aluno (Brasil, 2004).

Essa modalidade de ensino tinha por objetivo superar a separação entre o ensino propedêutico (voltado para o ensino superior e destinado à elite) e o técnico (voltado para o mercado de trabalho e destinado às classes mais vulneráveis socioeconomicamente), buscando uma formação que desenvolvesse tanto competências e habilidades gerais quanto as específicas para uma determinada área profissional, ou seja, buscava uma formação omnilateral e politécnica, visando a formação de um cidadão mais completo e preparado para os desafios do mundo do trabalho e da vida em sociedade. Entretanto, estudos realizados por Araújo (2023, p. 8) revelaram que as bases do currículo do EMI apresentam ambiguidades e “empobrecimento da formação geral dos jovens, abrindo

espaço para um processo formativo que mais valoriza destrezas e as dimensões técnicas do que a formação plena das juventudes, em suas múltiplas dimensões". E isso pode ser constatado em projetos pedagógicos e diretrizes curriculares, que apresentam diferentes perspectivas de formação humana e de educação como se fossem complementares à concretização de uma determinada política educacional que só descaracteriza o EMI (Araújo, 2023).

Durante o século XX, os avanços constitucionais, no Brasil, refletiram na luta por direitos da classe trabalhadora e no acesso à educação. Em especial, durante o Governo Vargas que concedeu em suas reformas um projeto de educação nova que proporcionou oportunidade de acesso à educação a todos, mas separou o currículo da educação básica da profissional. Nesse período, são criados o Sistema de Educação Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o sistema S. A separação do ensino médio da educação profissional se fortalece como uma iniciativa que objetiva formar profissionais técnico para empresas privadas, acentuando a dualidade no ensino básico.

Nesse sentido, vale ressaltar a perspectiva de Araújo e Rodrigues (2010), a qual apresenta o período varguista do Brasil, como o momento mais marcante da diferenciação entre as escolas técnicas e a educação regular, ao criar um sistema próprio para as escolas técnicas e institucionalizar as práticas pedagógicas e o planejamento dos cursos técnicos e profissionalizantes. A formalização desse sistema ocorreu durante a década de 1940, quando as Escolas Técnicas Federais (ETF) substituíram os chamados "liceus" e expandiram as Escolas Técnicas Profissionalizantes (ETP) pelo território nacional.

A partir da década de 1960, a educação profissional técnica é reformada pela lei nº 4.024/1961, primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a qual prevê a equivalência na

formação de alunos oriundos de escolas de ensino médio regular e de escolas profissionais técnicas. Desse modo, a LDB reforma a educação e garante ao estudante de EPT a equivalência dos diplomas do ensino técnico e do ensino médio, o que garante a qualquer estudante o direito ao ingresso no ensino superior, independente do sistema educacional no qual tenha se formado.

4. RETROCESSO LEGISLATIVO E SEUS IMPACTOS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

O EMI, apesar de representar um avanço significativo na busca por uma formação humana integral, tem sido alvo de retrocessos legislativos que impactam diretamente sua efetividade e sustentabilidade. As mudanças recentes no ordenamento educacional brasileiro, especialmente a promulgação da Lei nº 13.415/2017, que instituiu o Novo Ensino Médio, trouxeram profundas alterações na organização curricular, afetando a proposta pedagógica do EMI (Costa; Coutinho, 2018).

A flexibilização curricular proposta pela referida lei fragmenta a formação dos estudantes ao priorizar itinerários formativos voltados, em grande parte, para competências específicas, em detrimento de uma formação geral crítica e científica. Esse modelo desconsidera a indissociabilidade entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, pilares fundamentais do EMI (Ramos, 2017).

Somado a isso, a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que estabeleceu o teto de gastos públicos, impôs severas restrições ao financiamento da educação pública no Brasil. Essa medida compromete diretamente a expansão, a manutenção e a qualidade da educação nos Institutos Federais e nas demais instituições que ofertam o EMI, uma vez que esse modelo exige investimentos contínuos em infraestrutura, formação docente, laboratórios e materiais didáticos adequados

(Brettas et al., 2025).

As consequências práticas desse conjunto de medidas incluem o enfraquecimento da modalidade, aumento das taxas de evasão, redução da oferta de cursos integrados e o comprometimento da qualidade do ensino. Ao priorizar uma formação rápida, aligeirada e desvinculada de uma base humanística sólida, as reformas caminham na contramão do princípio constitucional da educação como direito social e instrumento de desenvolvimento humano e social.

Portanto, os retrocessos legislativos não apenas fragilizam o EMI, mas também aprofundam as desigualdades educacionais, restringindo o acesso da juventude, especialmente das camadas populares, a uma educação emancipadora e socialmente referenciada.

5. EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º, estabelece a educação como um direito social fundamental, condição indispensável para o exercício da cidadania e para a promoção da dignidade humana. Complementarmente, a LDB, Lei nº 9.394/1996, reafirma que a educação é dever do Estado e direito de todos, devendo promover o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988; 1996).

Nesse contexto, o EMI se configura como uma importante política pública de efetivação desse direito, na medida em que promove a inclusão social e a igualdade de oportunidades. Ao articular formação geral e formação técnica, o EMI oferece aos estudantes, especialmente aqueles provenientes de grupos socialmente vulneráveis, a possibilidade de acesso a uma educação de qualidade que permite tanto a inserção no mundo do trabalho quanto a continuidade dos estudos no ensino superior

(Ferretti, 2024).

A função social do EMI vai além da mera qualificação profissional. Ele cumpre um papel estratégico na redução das desigualdades regionais e sociais, na medida em que democratiza o acesso ao conhecimento científico, tecnológico e cultural, proporcionando aos estudantes das classes populares a possibilidade de romper com os ciclos históricos de exclusão e marginalização (Xavier; Fernandes, 2019).

Ademais, a permanência dos estudantes no EMI está diretamente relacionada às condições objetivas oferecidas pelas instituições, tais como assistência estudantil, transporte, alimentação e acesso a recursos pedagógicos. Sem tais garantias, o direito à educação plena fica comprometido, e a promessa constitucional de igualdade se esvazia.

Portanto, defender o Ensino Médio Integrado significa defender a educação como direito social, um instrumento de transformação individual e coletiva, essencial para a construção de uma sociedade justa, democrática e solidária.

5.1. A INFLUÊNCIA DA FUNÇÃO SOCIAL DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA FORMAÇÃO DE PESQUISADORES E PROFISSIONAIS.

O EMI exerce uma influência significativa na formação de pesquisadores e profissionais, especialmente por seu papel enquanto instrumento de promoção social e democratização do acesso ao conhecimento. Sua função social transcende a lógica da simples preparação para o mercado de trabalho, uma vez que oferece aos estudantes a oportunidade de desenvolver competências acadêmicas, científicas, tecnológicas e socioculturais que impactam diretamente sua trajetória educacional e profissional.

Os impactos sociais do EMI são visíveis na medida

em que ele se constitui como uma ferramenta efetiva de elevação social, particularmente para discentes oriundos de contextos de vulnerabilidade socioeconômica. Ao proporcionar uma formação articulada entre conhecimentos científicos e saberes técnicos, o EMI amplia significativamente as oportunidades de inserção no mundo do trabalho qualificado e de acesso ao ensino superior, contribuindo diretamente para a redução das desigualdades sociais e regionais (Ramos, 2017).

Além disso, o modelo de ensino-aprendizagem adotado pelo EMI, que combina práticas pedagógicas experimentais, projetos integradores, desenvolvimento de pesquisa aplicada e atividades extensionistas, atua como uma poderosa modalidade de preparação para a jornada acadêmica no ensino superior. Essa abordagem permite ao estudante desenvolver autonomia intelectual, pensamento crítico, capacidade de investigação e resolução de problemas, competências fundamentais tanto para o ambiente acadêmico quanto para o exercício profissional.

Portanto, o EMI cumpre uma dupla função social: promove a qualificação técnica e, ao mesmo tempo, fomenta o desenvolvimento de competências científicas e acadêmicas que preparam os estudantes não apenas para o mercado de trabalho, mas também para a continuidade dos estudos em níveis superiores. Dessa forma, reafirma-se seu papel enquanto política pública estratégica, voltada para a formação integral de sujeitos capazes de atuar de forma crítica, reflexiva e transformadora na sociedade.

6. DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A CONSOLIDAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Apesar dos avanços alcançados nas últimas décadas, o EMI enfrenta diversos desafios institucionais, estruturais e políticos que comprometem sua consolidação como modelo de educação integral no

Brasil. Entre as principais barreiras está a insuficiência de financiamento, agravada pela Emenda Constitucional nº 95/2016, que limita os investimentos públicos, afetando diretamente a expansão e a manutenção das unidades da Rede Federal e outras instituições que ofertam o EMI (Brettas et al., 2025).

Outro obstáculo relevante diz respeito às dificuldades na articulação entre a formação geral do ensino médio e a formação técnica profissional. A falta de integração efetiva entre os componentes curriculares, aliada à escassez de docentes com formação interdisciplinar, dificulta a construção de práticas pedagógicas que contemplem uma visão omnilateral do conhecimento (Ramos, 2017).

Além disso, a gestão do EMI enfrenta entraves burocráticos e estruturais, como a defasagem de infraestrutura, carência de laboratórios adequados, materiais didáticos específicos e falta de políticas robustas de assistência estudantil. Tais limitações impactam diretamente a qualidade da oferta e a permanência dos estudantes, principalmente daqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica (Moraes; Diemer, 2019).

Por outro lado, o potencial do EMI permanece evidente. Esse modelo é capaz de atender, simultaneamente, às demandas do mercado de trabalho, às exigências de desenvolvimento econômico sustentável e aos interesses formativos dos sujeitos, desde que preservada sua concepção de educação integral, crítica e emancipadora (Ferretti, 2024).

Diante desse cenário, torna-se urgente a implementação de políticas públicas que fortaleçam a formação docente interdisciplinar, que garantam financiamento adequado, que promovam a integração efetiva entre ensino médio e técnico, e que articulem o EMI com o ensino superior, criando percursos formativos contínuos. Além disso, é necessário revogar medidas que fragilizam a educação pública, como o teto de gastos, e

defender a revogação da reforma do Novo Ensino Médio, restabelecendo o compromisso com uma educação pública, gratuita, laica, de qualidade e socialmente referenciada.

6.1 Comparações Internacionais

Ao analisar o EMI no Brasil, é fundamental observar como outros países estruturam seus modelos de educação técnica integrada, a fim de compreender experiências bem-sucedidas e possíveis aprendizados aplicáveis ao contexto brasileiro. Em diversos países da Europa, como Alemanha, Finlândia e Suécia (quadro 1), o EMI é consolidado como uma política pública que articula formação acadêmica e profissional de maneira equilibrada, sem estabelecer hierarquias entre elas.

Quadro 1 - Modelos Internacionais de Ensino Técnico Integrado

Quadro Comparativo – Modelos de Ensino Técnico Integrado					
País / Modelo	Estrutura	Características Principais	Objetivos Centrais	Pontos Fortes	Possíveis Aprendizados para o Brasil
Brasil – EMI	Formação geral integrada à técnica em escolas públicas (principalmente Institutos Federais).	Currículo articulado entre ensino médio e técnico; foco na formação omnilateral; oferta mínima de 50% das vagas no IF para cursos integrados.	Superar a dualidade educacional; garantir formação técnica + acadêmica; promover inclusão social.	Acesso gratuito; articulação com pesquisa, extensão e inovação; alcance nacional.	Ampliar integração teoria-prática; fortalecer financiamento; consolidar formação interdisciplinar.
Alemanha – Dual System	Aulas teóricas em escolas técnicas + treinamento prático em empresas.	Forte articulação com setor produtivo; formação simultânea no ambiente escolar e profissional.	Inserção rápida no mercado; formação técnica de alta qualidade.	Baixa taxa de desemprego juvenil; alta empregabilidade; experiência prática robusta.	Expandir parcerias estruturadas com empresas; incorporar estágios obrigatórios com acompanhamento pedagógico.

País / Modelo	Estrutura	Características Principais	Objetivos Centrais	Pontos Fortes	Possíveis Aprendizados para o Brasil
Finlândia	Ensino técnico integrado com foco em projetos e competências transversais.	Curriculo flexível; autonomia discente; metodologias ativas.	Desenvolver autonomia, pensamento crítico e mobilidade acadêmica.	Possibilidade de transitar entre técnico e ensino superior; valorização da formação crítica.	Aumentar flexibilidade curricular; promover protagonismo estudantil; investir em metodologias inovadoras.
França	Ensino técnico e acadêmico possuem igual prestígio e valorização social.	Políticas públicas garantem acesso facilitado ao ensino superior para egressos do técnico.	Eliminar hierarquia entre formação técnica e acadêmica.	Igualdade de oportunidades; alta taxa de continuidade no ensino superior.	Reduzir estigma social do ensino técnico; criar políticas de transição facilitada para universidades.
Suécia	Educação técnica integrada socialmente e academicamente.	Mesma relevância que o ensino acadêmico; currículo alinhado a competências do século XXI.	Formação completa para trabalho e vida acadêmica.	Mobilidade profissional e acadêmica garantida; foco em competências amplas.	Garantir equivalência de prestígio entre técnico e acadêmico; integrar competências socioemocionais e tecnológicas.

Fonte: Autores da pesquisa

Na Alemanha, o modelo Dual System combina aulas teóricas em escolas com treinamento prático nas empresas, garantindo que os estudantes desenvolvam competências profissionais enquanto concluem sua formação acadêmica. Esse modelo é reconhecido mundialmente por sua eficácia na inserção dos jovens no mercado de trabalho, bem como na redução das taxas de desemprego juvenil. No entanto, mantém uma forte articulação com o setor produtivo, o que exige a participação ativa das empresas no processo formativo.

Na Finlândia, o EMI é fortemente baseado em projetos, desenvolvimento de competências transversais e metodologias de ensino centradas no aluno. O modelo finlandês prioriza a autonomia discente, a formação crítica e a flexibilidade curricular, permitindo que os jovens transitem entre diferentes trajetórias, incluindo o ensino superior.

Já em países como a França e a Suécia, a educação técnica não é tratada como uma alternativa de menor prestígio, mas sim como uma via formativa que possui o mesmo valor social e acadêmico que o ensino acadêmico tradicional. Nesses países, políticas públicas garantem que os estudantes do ensino técnico integrado tenham acesso facilitado ao ensino superior, o que amplia as possibilidades de ascensão social e mobilidade profissional.

Essas experiências internacionais demonstram que é possível construir modelos de EMI que não reproduzam a dualidade educacional, mas que promovam a formação completa dos indivíduos. Para o Brasil, os principais aprendizados estão na necessidade de consolidar um currículo que articule teoria e prática de forma consistente, sem subordinar a formação técnica às demandas imediatistas do mercado, e, sobretudo, garantir que o EMI seja uma ponte real tanto para a inserção profissional quanto para o ingresso e a permanência no ensino superior.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consolidação do EMI no Brasil reflete um processo complexo, permeado por avanços significativos no campo das políticas públicas educacionais e, ao mesmo tempo, por retrocessos legislativos que ameaçam sua sustentabilidade. A criação dos Institutos Federais e a ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica representaram passos fundamentais para a democratização do acesso ao conhecimento científico, técnico e cultural, contribuindo diretamente para a formação integral dos jovens brasileiros.

No entanto, a adoção de medidas como a Emenda Constitucional nº 95/2016 e a Lei nº 13.415/2017 comprometeu seriamente a efetividade desse modelo, ao impor limitações orçamentárias e promover uma fragmentação curricular que enfraquece os princípios que sustentam o EMI. Tais políticas aprofundam as desigualdades educacionais, prejudicando, sobretudo, os estudantes das classes populares, que dependem da educação pública para garantir sua inclusão social, acadêmica e profissional.

Defender o EMI, portanto, é defender a educação como um direito social, indissociável da construção de uma sociedade justa, democrática e igualitária. Isso exige, por parte do Estado e da sociedade civil, o fortalecimento das políticas de financiamento, a valorização da formação docente interdisciplinar, a revisão das reformas que comprometem a integralidade da formação e a construção de currículos que articulem trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

Por fim, é imprescindível reconhecer que o EMI, quando bem estruturado e financiado, tem potencial para formar sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a transformação social. Sua consolidação, portanto, não pode ser vista como uma opção, mas como uma necessidade para o desenvolvimento social, econômico e humano do país.

REFERÊNCIAS

AMORIM, G. J.; ROCHA, J. A. A formação integrada nos institutos federais: qual o princípio pedagógico? **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 24, p. 1-17, e15213, jul., 2024.

ARAÚJO, A. Ensino médio integrado ou ensino médio em migalhas: a reforma no contexto dos Institutos Federais de Educação. **Formação em Movimento**. v. 5, n. 11, 2023.

ARAÚJO, R. M. de L.; RODRIGUES, D. S. Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo. **Boletim Técnico do Senac**, [S. l.], v. 36, n. 2, p. 51–63, 2010.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial**, 26 set. 1909, p. 6975.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11.429.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841.

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, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 2004, p. 18.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 253, p. 1., 30 dez. 2008.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias [...] e estabelece o Novo Regime Fiscal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...] e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário**

Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRETTAS, A. C. F.; CAMPOS, D. L.; TERRA, M. F. de O.; TERRA, P. H. Educação integral e emancipação humana: análises críticas das legislações brasileiras e perspectivas do pensamento educacional. **Cadernos da Fucamp**, v. 40, p. 141-164, 2025.

ClAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 5, n. 8, p. 27-41, 2012.

CORREA FILHO, I. de O.; PAIXAO, J. A. da; NOGUEIRA, M. de O. e. Origem, expansão e interiorização da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 22, n. 74, p. 996-1022, jul., 2022.

COSTA, M. A.; COUTINHO, E. H. L. Educação profissional e a reforma do ensino médio: Lei nº 13.415/2017. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, out./dez. 2018.

FERRETTI, C. 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.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Autores Associados, 1984.

FRIGOTTO, G. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. In.: FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M. (Org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura do mercado no ensino médio técnico**. Brasília/DF: INEP, 2006. p. 25-54.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007.

FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M. (Org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura do mercado no ensino médio técnico**. Brasília/DF: INEP, 2006.

GRACIANO, L. P. L. V.; DIAS, V. E. M. A formação de intelectuais e a administração escolar na educação integrada. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 32, n. 3, p. 110-126, 2023.

KLEM, A. P. F.; OLIVEIRA, T. S. de. Educação profissional e tecnológica no Brasil e integração curricular: breves considerações. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí-GO., v. 20, n. 2, p. 17, 2024.

KUENZER, A. Z. (Org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, C. C. P.; ALVES, J. M. Ensino técnico no Brasil: breve histórico. **Revista Educação e Tecnologia**, v. 20, n. 3, 2015.

MORAES, Á. A.; DIEMER, O. Bases históricas da criação dos cursos técnicos integrados ao ensino médio no Brasil. **História da Ciência e Ensino**, Belém, v. 20, 2019.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, [S. l.], v. 2, p. 4-30, 2007.

NOSELLA, P. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

NOSELLA, P. Ensino médio unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação**. v. 20, n. 60, jan.-mar., 2015.

RAMOS, M. N. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Espírito Santo, v. 1, n. 1, 2017.

XAVIER, T. R. T. M.; FERNANDES, N. L. R. Educação Profissional Técnica integrada ao ensino médio: considerações históricas e princípios orientadores. **Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 5, n. 11, 2019.

2

FUNDAMENTOS DA EPT NA GESTÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: O DESAFIO DA INTEGRAÇÃO TEORIA E PRÁTICA PARA GESTORES

Cláudio Nei Nascimento da Silva

Instituto Federal de Brasília (IFB)

<https://orcid.org/0000-0003-3285-5268>

Joyce Vieira de Castro Marra

Secretaria de Estado de Educação

do Distrito Federal (SEEDF)

<https://orcid.org/0009-0004-0475-4114>

1. INTRODUÇÃO

O presente texto objetivou discutir os desafios da gestão no âmbito do Ensino Médio Integrado (EMI), a partir dos conceitos fundamentais que regem a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil. Em um primeiro momento, o texto busca apresentar esses conceitos por meio de uma revisão teórica, tendo em vista a relação trabalho - educação. Nesse sentido, o texto ora apresentado centrou em responder às seguintes perguntas: qual é a atualidade das categorias conceituais da Educação Profissional e Tecnológica? Em que medida, na prática da gestão do Ensino Médio Integrado, nos aproximamos e nos distanciamos destas categorias? Como essas categorias nos ajudam a pensar os novos desafios do Ensino Médio Integrado?

O trabalho, portanto, buscou partir dos preceitos legais que explicam a Educação Profissional e Tecnológica sem neles se limitar. A partir de categorias presentes na legislação brasileira, buscou-se, na literatura pertinente, apresentar o estado da arte dos conceitos para, com isso, ter-se a compreensão dos princípios e fundamentos básicos da EPT na contemporaneidade. A Educação Profissional e Tecnológica da Rede Federal no Brasil é uma modalidade educacional que integra os níveis básico e superior da educação e tem como propósito fundamental se integrar às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia.

Na Educação Básica, a EPT pode ser ofertada de forma integrada ao Ensino Médio, conforme disposto no Artigo 4º, § 1º, Inciso I do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 (Brasil, 2004). Segundo esse importante marco legal, a forma integrada é “oferecida somente a quem já tenha

concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno”.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, ao revogar a Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, reformulou as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. O Artigo 3º da referida Resolução apresenta os princípios norteadores da Educação Profissional e Tecnológica, dos quais, destacamos o “IV: centralidade do trabalho, assumido como princípio educativo e base para a organização curricular, visando à construção de competências profissionais, em seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem, na perspectiva de sua integração com a ciência, a cultura e a tecnologia” (Brasil, 2021).

Ramos (2017) destaca que a luta pelo Ensino Médio Integrado constitui-se na batalha pelo direito a uma formação humana plena, tendo o trabalho como princípio educativo em um currículo centrado nas dimensões fundamentais da vida: o trabalho, a ciência e a cultura. A unidade entre as dimensões trabalho, ciência e cultura, que estruturam o currículo do Ensino Médio Integrado, é ancorada na compreensão do conhecimento como um instrumento de apreensão da realidade, capaz de identificar necessidades e produzir estratégias para saná-las, da mesma forma que a atividade inicial do trabalho produz conhecimentos, a partir da necessidade de modificação da natureza, e novas formas de existir.

Sendo assim, a unicidade evidencia o sentido integral da formação humana ao considerar a relação educação e trabalho em seu sentido ontológico, extrapolando o sentido fragmentado e utilitarista que essa relação assume na sociedade capitalista de classes, que reduz a educação, em especial a Educação Profissional e Tecnológica, ao papel de formar para

as demandas do mercado de trabalho. De um lado, o trabalho super explorado e flexibilizado, tão alheio ao trabalhador, desumaniza os sujeitos; de outro, o trabalho como o responsável pelo nosso processo de humanização apresenta potencial educativo para organizar processos formativos que considerem a formação humana integral.

2. A RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO E O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: HORIZONTES CONCEITUAIS PARA A PRÁTICA EDUCATIVA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Quando se abre o debate para a busca dos princípios e fundamentos da EPT, o primeiro passo é considerar essa modalidade educacional no contexto da relação trabalho - educação. Isso porque “a relação trabalho-educação constitui um campo central e de grande relevância de estudo, na medida em que busca tratar integradamente da formação geral e profissional das gerações, o que inclui necessariamente a dimensão humanística, ético-política, científica e tecnológica” (Lima Filho, 2024, p. 24). A consideração da relação trabalho-educação no debate fundamental da EPT nasce a partir das preocupações de Marx e Engels acerca da centralidade do trabalho na produção da existência humana em cada momento de sua história.

O trabalho é, portanto, a centralidade da vida social e material. Nas palavras de Marx e Engels, “somente o trabalho produz; é a única substância que dá valor aos produtos” (Marx e Engels, 2011, p. 63). Trabalho deve ser, nesse sentido, compreendido como uma categoria sociológica e não se confunde, portanto, com emprego, embora este seja uma forma de trabalho na sociedade capitalista. O trabalho é visto, nessa perspectiva, como “elemento de humanização, por meio do qual o homem produz seus meios de vida e produz-se a si próprio enquanto ser social e histórico” (Vendramini, 2018, p. 219).

É por meio do trabalho que as sociedades humanas se reproduzem materialmente e estabelecem sua supremacia sobre as determinações da natureza. Ocorre que, nas relações sociais de produção dos meios materiais para a existência humana no mundo, da dominação do ser humano sobre a natureza, passou-se à dominação do ser humano sobre outro ser humano, gerando, com isso, uma dicotomia entre aqueles que dominam os meios de produção e aqueles que vivem da venda de sua força de trabalho. Nesse sentido, o trabalho passa a se tornar, na concepção de Marx e Engels, condição de dominação nas relações sociais de produção, em especial, na concepção burguesa de sociedade.

O trabalho, como condição social e humana, é uma categoria que só pode ser explicada a partir da sua relação com a educação, porque, conforme nos esclarece Saviani (2007) em seu célebre texto “Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos”,

a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (Saviani, 2007, p. 154).

Trabalho e educação passam a ser compreendidos, portanto, como instâncias interdependentes na medida em que os processos de trabalhos não estão inscritos nos genes humanos para serem transferidos de geração para geração. Em cada momento histórico, o trabalho, como forma de converter a natureza ao regime de necessidades e satisfações humanas, é configurado e reconfigurado para ser aprendido. Trabalho, nessa perspectiva, é o esforço humano para existir. Existir

pressupõe aprender (educação) os modos de agir sobre a natureza e a realidade (trabalho).

Dessa articulação entre existir e aprender na perspectiva de superação das relações sociais de dominação nasce a noção de trabalho como princípio educativo que, na visão de Dal Ri e Vieitez (2009, p. 301), proporciona “aos sujeitos uma formação integral. Essa formação integral significa elevar os sujeitos da condição de executores à de dirigentes, ou seja, num processo de integração entre as funções manuais, técnicas e de direção ou intelectuais”. Trabalho e educação constituem os pilares da formação nas instituições de Educação Profissional e Tecnológica e assumem centralidade na formação das novas gerações por meio do Ensino Médio Integrado. No EMI, a formação para o saber fazer e o saber pensar se fundem para garantir que os filhos dos trabalhadores tenham a mesma educação que os filhos das classes mais privilegiadas da sociedade.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa, ao se apoiar numa abordagem qualitativa de caráter explicativo, pode ser apresentada por duas etapas complementares: a revisão teórica e o trabalho empírico. Essa compreensão metodológica permitiu pensar o processo de produção das ideias presentes neste texto a partir da articulação teoria e prática. O objetivo central da pesquisa foi, precisamente, perceber na prática educativa dos gestores das instituições de Ensino Médio Integrado como os fundamentos da EPT se manifestam ou, em outras palavras, em que medida a prática dos gestores destas instituições é orientada pelas bases conceituais da EPT.

Para tanto, a revisão teórica buscou refletir sobre o trabalho como princípio educativo, resgatando o trabalho como dimensão da existência humana no mundo e como elemento central do processo de humanização do ser

humano, para além das formas alienadas de trabalho nas sociedades de classe. Por outro lado, a dimensão empírica se deu a partir da realização de uma entrevista coletiva com quatro gestores de instituições distritais de Ensino Médio Integrado, conforme quadro a seguir.

Quadro 1 - Caracterização dos participantes da pesquisa em relação à unidade educativa, função, tempo de gestão

UE	Respondentes	Função	Tempo de gestão no EMI
Cemi Gama	R-3	Coordenador pedagógico	5 anos
Cemi Cruzeiro	R-2	Supervisor pedagógico	2 anos
CED Sttela (Planaltina)	R-1	Supervisora pedagógica	1 ano e 6 meses
IFB/ Ceilândia	R-4	Coordenador de curso	8 meses

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

A entrevista durou cerca de duas horas e os participantes puderam, de maneira dialogada e coletiva, expor como percebem categorias como o trabalho como princípio educativo, a formação integral, a politécnica, assim como essas categorias se manifestam e orientam suas práticas profissionais no âmbito da gestão das instituições de Ensino Médio Integrado em que atuam. A opção pela entrevista coletiva inspirou-se nos pressupostos metodológicos presentes na literatura acerca do grupo focal. Segundo Vieira (2024), o trabalho com grupo focal permite capturar a percepção dos sujeitos sobre o assunto tratado, perceber seu cotidiano, além de possibilitar uma

interação, ainda que indireta, entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O Centro de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Gama (Cemi Gama), localizado no Setor Oeste do Gama (DF), criado por meio da Portaria nº 94 de 15 de março de 2006, oferta o curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas integrado ao Ensino Médio. Conforme apresentado no Censo Escolar do Distrito Federal, no ano letivo de 2024, foram registradas 451 matrículas.

O Centro de Ensino Médio Integrado do Cruzeiro (Cemi Cruzeiro), localizado na Área Especial do Cruzeiro Velho, instituído por meio da Portaria nº 149 de 28 de maio de 2018, a qual alterou sua antiga denominação, oferta a Educação Profissional Integrada desde o ano letivo de 2016. A escola oferta o curso Técnico em Informática para internet integrado ao Ensino Médio. Conforme apresentado no Censo Escolar do Distrito Federal, no ano letivo de 2024 foram registradas 352 matrículas.

O Centro Educacional Stella dos Cherubins Guimarães Trois (CED Stella), localizado na Rua Hugo Lobo em Planaltina-DF, tem uma oferta diversificada, com turmas de anos finais do Ensino Fundamental, de Ensino Médio regular e de Ensino Médio Integrado com a Educação Profissional. A oferta da Educação Profissional teve início no ano letivo de 2018 com o curso Técnico em Informática para internet integrado ao Ensino Médio. Conforme apresentado no Censo Escolar do Distrito Federal, no ano letivo de 2024 foram registradas 247 matrículas.

O Campus Ceilândia - IFB, localizado na QNN 26, entre o campus da Universidade de Brasília (UnB) e o viaduto do metrô, oferece cursos voltados à eletrônica,

à área de equipamentos biomédicos e à segurança do trabalho. No nível superior, o campus atua na área de Letras – Espanhol. Na pós-graduação o campus oferece a especialização em segurança pública, fruto de uma parceria das instituições IFB, Polícia Civil do DF e Fundação Universidade Aberta do Distrito Federal (Funab). Oferta um curso exclusivo centrado em metodologia Ativa de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), segundo informações do Portal IFB (Brasil, 2025). Segundo dados da Plataforma Nilo Peçanha, o campus apresentou, em 2024, 1989 matrículas.

3.2 PROCESSAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados para esta reflexão, de natureza discursiva, consistiram nas falas gravadas dos participantes da pesquisa. A gravação foi submetida a um processo de transcrição e, posteriormente, submetida a um programa de apoio à análise de dados qualitativos, o ATLAS.ti - versão teste. A análise dos dados consistiu na categorização das falas dos participantes do grupo focal, seguida da análise de sua natureza semântica e conceitual para fins de agrupamentos ou isolamento. Com base nessa análise, foi possível isolar as categorias, aglutiná-las e tratá-las a partir dos conceitos orientadores do estudo.

4. A GESTÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM INSTITUIÇÕES DO DISTRITO FEDERAL: UMA ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DE GESTORES SOBRE A TEORIA E A PRÁTICA NA EPT.

As instituições educativas podem se tornar um espaço privilegiado para se “discutir a vida produtiva e como um país, uma sociedade, divide o trabalho, gera e distribui riqueza” (Ramos, 2014, p. 17). A compreensão dessa possibilidade carece de uma fundamentação que, conforme mencionado anteriormente, coloca

o trabalho no centro da vida humana e ressalta seu princípio educativo, isto é, a compreensão de que a existência humana deriva da subordinação da natureza ao seu regime de necessidades e satisfações. Por isso é fundamental que, numa instituição de Ensino Médio Integrado, todos os atores, sobretudo, os gestores, tenham compreensão dos fundamentos teóricos, filosóficos e políticos que regem esse modelo educativo. As questões que orientaram a coleta de dados junto aos gestores foram as seguintes: qual é a atualidade das categorias conceituais da Educação Profissional e Tecnológica? Em que medida, na prática da gestão do Ensino Médio Integrado, nos aproximamos e nos distanciamos destas categorias? Como essas categorias nos ajudam a pensar os novos desafios do Ensino Médio Integrado? O resultado do trabalho empírico junto aos participantes da pesquisa encontram-se apresentados e discutidos nos itens seguintes.

4.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NA EPT

A compreensão sobre formação para atuação na EPT se mostrou um aspecto relevante para os participantes da entrevista. Para esses entrevistados, a formação para a EPT deve considerar: estudo dos teóricos que fundamentam a EPT; a importância de compreender o que é e como se dá a integração; a formação inicial para a EPT; a formação para superação dos desafios próprios da EPT.

Os participantes da pesquisa consideraram que o estudo dos teóricos que fundamentam a EPT deve perfazer o cotidiano da instituição que oferece o Ensino Médio Integrado. Segundo a respondente R-1, “do ponto de vista mais teórico, a minha referência teórica é o Saviani. O conceito de tecnologia do Saviani, [...] que traz uma ideia, na minha opinião, mais ampla e mais coerente,

inclusive, da proposta, seria a proposta do CEMIS, do projeto CEMI” (R-1). O reconhecimento da importância do estudo dos textos e autores que trazem fundamentação para a Educação Profissional e Tecnológica se mostrou, inclusive, necessário para se chegar à compreensão da própria operacionalização da integração na prática docente, como demonstra o relato do R-4

A gente precisaria relacionar física com as áreas de conceitos técnicos e assim por diante. Mas quando a gente resgatou um pouco a discussão, os artigos, os autores que construíram esse conceito, a gente tentou resgatar bastante a ideia de que a integração era uma integração também com o mundo do trabalho. Então, como é que a física se relaciona com o mundo do trabalho de um estudante que estava fazendo um curso técnico eletrônico, um curso técnico de segurança do trabalho, porque estava muito a visão da integração como interdisciplinaridade (R-4).

A percepção sobre a formação para atuação no EMI se revela, portanto, na sua dimensão continuada, como parte do prática docente, sendo alimentada permanentemente com autores e textos que problematizam e fundamentam esse nível de ensino, na visão dos participantes da pesquisa.

A integração aparece, no discurso dos participantes da pesquisa, como uma categoria central da formação para a EPT e, por conseguinte, da atuação no Ensino Médio Integrado. O segundo aspecto mencionado refere-se **à importância de compreender o que é e como se dá a integração**. Ficou evidente que, na percepção dos entrevistados, o desafio maior da integração se dá na articulação entre os professores da formação geral e os professores da formação técnica, ou seja, refere-se à indissociabilidade entre formação geral e formação profissional. A integração entre os saberes específicos das áreas técnicas e os de formação geral poderia acontecer caso, segundo os entrevistados, todos os professores possuísem formação docente necessária para atuação

na sala de aula.

Os professores da área comum, de alguma forma eles fizeram uma graduação, e desde o início da graduação eles saberiam que estariam dentro de uma sala de aula. Agora, os professores da área técnica nem sempre fizeram essa escolha. Às vezes, depois que se formaram, foi uma possibilidade que surgiu, e eles acabaram entrando na instituição (R-4).

Além da falta de formação pedagógica para atuação em sala de aula, professores, especialmente da área técnica, se mostraram, conforme relato dos entrevistados, menos identificados com a instituição de Educação Profissional e Tecnológica. Essa constatação torna a integração no ensino médio um desafio ainda maior, pois não se faz integração de saberes sem o envolvimento dos atores que a materializam nas práticas curriculares.

O terceiro aspecto identificado acerca da formação dos professores para a EPT refere-se **à formação para superação dos desafios próprios da EPT**. Conforme relato de um dos entrevistados: “eu percebo que não é uma escolha muito saudável para alguns professores [a atuação no Ensino Médio Integrado]. Muitos não gostariam de estar ali lidando com adolescentes, lidando com aquelas questões” (R-4). Na EPT, portanto, construir no professor as condições políticas e epistêmicas necessárias para sua atuação nestas instituições constitui um desafio a ser enfrentado pela formação, segundo os entrevistados. Além disso, a coordenação do trabalho pedagógico, que pode ser uma importante experiência de formação em serviço para docentes que atuam na EPT, mostrou-se desafiadora para alguns gestores:

a formação com o professor, a gente trabalha por área. Então, são grupos menores que a gente vai trabalhando ali a formação. E, na hora de integrar, acaba sendo um desafio maior, porque a área técnica nem sempre se encontra com as ciências humanas, que nem sempre

se encontra com a ciência da natureza, e por aí vai (R-1).

Nesse sentido, a formação de professores para a EPT, especialmente no caso de instituições de Ensino Médio Integrado, apresenta um desafio próprio: a sensibilização da equipe acerca das características que lhe são próprias e de suas bases conceituais, ao mesmo tempo em que esta mesma equipe tem que atuar na formação dos estudantes.

4.2 A ATUALIDADE DAS BASES CONCEITUAIS DA EPT PARA OS DESAFIOS DA GESTÃO NO EMI

A percepção dos participantes da pesquisa acerca da atualidade e pertinência das bases conceituais da EPT para o enfrentamento dos desafios da gestão no Ensino Médio Integrado se mostrou bastante positiva. Em Almeida (2023), temos uma visão bastante clara da manifestação das bases conceituais na operacionalização do Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais. Para esta autora, essas instituições organizam seus currículos de modo

integrado, politécnico e omnilateral, com a oferta em tempo integral na maioria de suas unidades, sendo proporcionadas aos estudantes do ensino médio, além das atividades de ensino, atividades ligadas à pesquisa e extensão (Almeida, 2023, p. 71).

Portanto, pensar na fundamentação teórica é, sobretudo, pensar nas diretrizes para orientação da ação educativa no interior destas instituições. Segundo R-3, “nesta modalidade, a teoria por trás dela é a que melhor responde aos desafios do nosso tempo” (R-3). Para os entrevistados, responder aos desafios do nosso tempo implica oferecer uma formação integral que se ocupe também da formação para a cidadania, para a compreensão ampla da realidade e não apenas servir às demandas do mercado de trabalho.

Isso requer a compreensão de que a formação integral exige da gestão destas instituições capacidades de articular os diferentes atores do processo educativo, de promover possibilidades de convergência e construção coletiva entre docentes da formação geral e docentes da formação técnica.

Além da atualidade das bases conceituais da EPT para a gestão do Ensino Médio Integrado, os participantes também confirmaram a necessidade de tais conceitos, considerando os desafios da realidade em que vivemos. Segundo R-2, “as bases conceituais são aplicadas. Eu acho que, nesse momento, elas são não só aplicáveis, mas também necessárias porque os jovens ficam cada vez mais vivendo na sua própria bolha” (R-2). Para os participantes da pesquisa, há uma tendência ao individualismo, ao isolamento que pode ser mais bem enfrentado a partir da concepção de educação presente nas bases conceituais da EPT.

e eu estava até conversando com um colega essa semana sobre o individualismo, sobre o egocentrismo dessa geração. Acho que todo mundo já passou por algum momento assim, só que essa geração está mais exacerbada. Porque eles ficam de casa, do quarto, interagindo com o mundo, então parece que interage com todos, mas ao mesmo tempo interage com poucos porque é uma bolha ali. E acha que acabam tendo, às vezes, até uma visão um pouco distorcida do mundo (R-2)

Nesse sentido, observa-se que os estudantes acabam tendo no Ensino Médio Integrado, segundo os entrevistados, a possibilidade de estarem desafiados à vida em sociedade, à convivência humana, à resolução de problemas próprios de uma instituição que busca, permanentemente, uma aproximação entre teoria e prática.

Além disso, os entrevistados também reforçaram a ideia de que pensar na atualidade dos conceitos

fundamentais da EPT implica sempre em revisitá-los: “eu acho que a gente precisa ou precisaria retomar cada vez mais essa discussão para realmente conseguir dar conta dessa questão” (R-4). Tem-se, então, a ideia de que as bases conceituais da EPT não constituem elementos estanques na práxis educativa dos gestores. Esses elementos carecem de atualização, revisitação, ampliação e contextualização, para que possam dar conta de subsidiar o trabalho de gestão no interior das instituições que ofertam Ensino Médio Integrado no Distrito Federal.

4.3. OS DESAFIOS DA ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA GESTÃO DO EMI

Os bons resultados que as instituições de Educação Profissional e Tecnológica ostentam na oferta de Ensino Médio Integrado não significam ausência de desafios. Os participantes da pesquisa indicaram uma série de desafios que são enfrentados cotidianamente nas instituições.

Para melhor apresentação dos desafios indicados pelos participantes desta pesquisa, optou-se por organizá-los em duas dimensões do trabalho do gestor no âmbito das instituições de Ensino Médio Integrado: a dimensão pedagógica e a dimensão administrativa.

Quadro 02 - Desafios enfrentados pelos gestores na oferta do Ensino Médio Integrado em instituições do Distrito Federal

Dimensões	Desafios
Pedagógica	Formação de professores
	Integração dos conteúdos
	Especificidade do EMI

Dimensões	Desafios
Administrativa	Atividades burocráticas
	Orçamento
	Infraestrutura
	Rotatividade da equipe

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Tal divisão se deu apenas para facilitar a apresentação dos dados, uma vez que as dimensões não se separam na prática dos gestores. No que tange à dimensão pedagógica, os gestores participantes da pesquisa indicaram que os principais desafios referem-se à formação de professores que atuam no EMI, às dificuldades de integração dos conteúdos na prática destes professores e à natureza do EMI em relação ao ensino regular ou outras modalidades educativas.

Em relação à dimensão administrativa, os participantes afirmaram haver, pelo menos, três principais desafios para a gestão: o excesso de atividades burocráticas demandadas do órgão central e que acabam por consumir o tempo de dedicação às atividades inerentemente pedagógicas; a falta de recursos orçamentários que impede a realização de uma série de ações necessárias ao bom funcionamento da instituição; as limitações de infraestrutura que uma instituição de Ensino Médio Integrado requer, como laboratórios, espaços para atividades práticas, para realização dos projetos que visem à integração dos conteúdos etc.; e, por fim, a rotatividade da equipe, que tem se tornado um problema importante para os gestores, pois dificulta a continuidade das ações que foram previamente planejadas e para as quais necessita-se conhecimento prévio.

De modo geral, os desafios enfrentados pelos gestores, segundo dados da pesquisa, referem-se à natureza de uma instituição de educação integral, que merece ser compreendida na sua especificidade

e no seu propósito social. A integração entre saberes, que se manifesta na articulação da práxis pedagógica entre os docentes da formação geral com os docentes da formação técnica, mostrou-se transversal entre os desafios apresentados.

Eu acho que essa é a ideia que a gente tenta, na verdade, implementar, porém, do ponto de vista prático, a gente sabe que é um desafio muito grande, um desafio em termos de recurso material e até mesmo de compreensão do propósito da escola. Ou seja, no final das contas, o importante é garantir a colaboração entre o propedêutico e a área técnica. Às vezes o problema está reservado à área técnica, porque o próprio grupo de professores fica um pouco isolado, são profissionais que tiveram uma formação pedagógica. São profissionais que foram formados mais com a questão técnica mesmo, ou seja, essa questão mais pedagógica. Com todo respeito aos colegas, é um pessoal que não é muito simpático às questões pedagógicas, então, há um desafio de integração, às vezes até pessoal, mas a gente vai tentando, a gente vai tentando levar à frente, baixo, altos e baixos, a gente vai levando à frente (R-3).

Portanto, a integração mostrou-se como dimensão fundante de uma instituição de Ensino Médio Integrado na visão dos gestores. Por outro lado, o desafio da integração não se restringe aos muros da instituição. Segundo os gestores de instituições de Ensino Médio Integrado da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, as dificuldades de integração também são observadas no âmbito da articulação entre os órgãos internos, pois “a própria Secretaria de Educação não compreende a integração, porque os setores da secretaria não conversam entre si” (R-1), de onde todo o processo integrado deveria emergir. Esse desafio se mostra bastante evidente quando se considera que, no caso de uma secretaria distrital de educação, a oferta de Educação Profissional e Tecnológica concorre com a oferta de ensino regular, o que não acontece no caso dos institutos federais.

Talvez o desafio mais importante vivenciado pelos gestores e manifestado na entrevista refere-se à contrarreforma do ensino médio imposta pela Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017). As consequências dessa medida, no âmbito da gestão, impactaram diretamente a própria construção da compreensão sobre o tema da integração e, por conseguinte, a articulação entre as bases conceituais e a prática educativa na gestão do Ensino Médio Integrado, como se nota na fala de um dos entrevistados:

Já presenciei várias discussões em que esse novo Ensino Médio é lei, temos que aplicar, temos que adequar ao ensino profissionalizante dentro da instituição. E aí, talvez, o que eu sinto falta, eu acho que a gente precisa, não sei como fazer isso, é como fazer essa discussão, que talvez deva ser uma discussão contínua dentro da instituição, esse debate, essa disputa que existe nesses projetos, e como que a gente pode fazer isso, como que a gente deve fazer isso para que a gente avance (R-4).

Tem-se a compreensão de que, no caso da contrarreforma do ensino médio proposta em 2017, a educação é um campo de lutas e disputas e que tal alteração na organização e no funcionamento do ensino médio representou a vitória de uma visão funcionalista da educação, que subordina sua estrutura aos interesses de grupos dominantes e a reduz a uma mera peça da composição econômica da sociedade, servindo para a formação instrumental de mão de obra para as demandas do mercado de trabalho.

Os gestores entrevistados demonstraram compreensão dos fatores subjacentes às mudanças no ensino médio que, conforme Piolli e Sala (2022, p. 16), entre outras, “introduziu, com a proposição dos itinerários formativos, a noção da flexibilização curricular e da liberdade de escolha advogadas pelos propositores da reforma”. Tais mudanças reduziram a Educação Profissional e Tecnológica a um itinerário formativo, retirando dela a dimensão da integração dos saberes

específicos com os saberes gerais.

Além disso, como esclarecem Piolli e Sala (2022, p. 16), essa “noção de flexibilidade curricular e de escolha constituem-se, hoje, como um campo aberto para a privatização do ensino por meio de parcerias com o setor privado e para ampliação da Educação à Distância”. A compreensão destas contradições por parte dos gestores é de fundamental importância para se construir resistência às mudanças impostas no campo da educação e para que as possibilidades de uma prática educativa orientada pelas bases conceituais defensoras de uma formação integral e baseadas na ideia de uma escola única para todos, continuem como horizonte utópico dos que acreditam no potencial emancipatório da educação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve por objetivo discutir os desafios da gestão no âmbito do Ensino Médio Integrado (EMI), a partir dos conceitos fundamentais que regem a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil. Para tanto, a reflexão buscou responder a três perguntas principais: Qual é a atualidade das categorias conceituais da Educação Profissional e Tecnológica? Em que medida, na prática da gestão do Ensino Médio Integrado, nos aproximamos e nos distanciamos destas categorias? Como essas categorias nos ajudam a pensar os novos desafios do Ensino Médio Integrado?

No que concerne à primeira questão, a pesquisa revelou que, não só as bases conceituais da EPT apresentam a atualidade necessária para fazer frente aos desafios enfrentados no Ensino Médio Integrado, como elas são fundamentais para afirmar a identidade dessa concepção de educação, sobretudo frente aos sucessivos ataques que historicamente tem sofrido. A partir desta pesquisa, é possível inferir que, nas sociedades capitalistas, é, ainda, urgente a consolidação da perspectiva do

trabalho como princípio educativo, para resgatar o seu sentido ontológico, ou seja, a compreensão do trabalho como o elemento fundante do ser social.

No campo da gestão do Ensino Médio Integrado, os resultados evidenciaram diferentes movimentos de aproximação e distanciamento das categorias fundamentais da EPT. O excesso de atividades burocráticas, as quais acabam por sobrecarregar os gestores; a falta de orçamento para desenvolvimento de projetos voltados para a formação integral; as necessidades de infraestrutura adequada para garantir uma formação diferenciada no EMI; e, por fim, a rotatividade da equipe de professores, que torna difícil o planejamento de ações a longo prazo são desafios ligados ao distanciamento dos gestores em relação aos conceitos fundamentais da EPT. Por outro lado, a formação de professores, tanto em nível inicial quanto continuado; as estratégias desenvolvidas pela instituição para promoção da integração dos saberes; e a especificidade das atividades formativas no âmbito de uma escola de Ensino Médio Integrado constituem oportunidades de aproximação das bases conceituais do EPT, na medida em que são ações que não podem prescindir de fundamentação.

A pesquisa também revelou que o Ensino Médio Integrado é um espaço com desafios próprios, que podem ser enfrentados a partir de um retorno às bases teóricas fundamentais da EPT. O Ensino Médio Integrado assume um papel fundamental na mediação da contradição da dualidade educacional, quando, por exemplo, oferece aos filhos da classe trabalhadora um currículo integrado, organizado para promover a formação integral, para desenvolver todas as dimensões humanas, quais sejam: as intelectuais, as técnicas, as emocionais, as físicas, as sociais, as estéticas, as éticas e as culturais.

Dessa forma, o currículo integrado contribui para superar essa contradição da totalidade social à medida em que busca integrar os saberes da formação geral com

os saberes técnicos, por meio da interdisciplinaridade e da articulação teoria e prática, bem como promover o desenvolvimento de uma consciência crítica que possibilite à classe trabalhadora maiores oportunidades de compreensão e intervenção em sua própria realidade e na realidade social, buscando a sua transformação.

Na gestão do Ensino Médio Integrado em instituições do Distrito Federal, a integração teoria e prática se mostrou ainda mais determinante para se construir uma escola verdadeiramente emancipatória. Gestores, cômicos de sua responsabilidade na liderança de processos que ultrapassam a dimensão administrativa, demonstraram que a integração, como categoria transversal, exige de todos a capacidade de pensar o conhecimento para além do currículo; a formação humana, para além das atividades pedagógicas; e a dimensão política, para além da educativa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. D. B. Reflexões sobre o ensino médio integrado nos Institutos Federais e a teoria de Pierre Bourdieu. **Revista Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 1, n. 1, p. 58–74, 2023.

BRASIL. 5.154. Decreto no 5.154 de 23 de julho de 2004. . 23 jul. 2004.

____. 13.415. Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. . 2017.

____. 01/2021. Resolução CNE/CP no 1, de 05 de janeiro de 2021. . 2021, Sec. 1, p. 19–23.

____. **Portal do Instituto Federal de Brasília**. Brasília, 2025. . Acesso em: 10 jul. 2025

DAL RI, M. N.; VIEITEZ, C. G. Trabalho como princípio educativo e práxis político-pedagógica. Em: **Marx, Gramsci e Vigotski: Aproximações**. São Paulo: Editores Junqueira & Marin, 2009. p. 253–305.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Censo Escolar**. Disponível em: <https://dadoseducacionais.se.df.gov.br/etm2024.php>. Acesso em: 14 de julho de 2025.

LIMA FILHO, D. L. Luta de classes, precarização da formação da juventude trabalhadora e acirramento da dualidade estrutural: a contrarreforma do ensino médio e da educação profissional. Em: **Educação Profissional no Brasil do século XXI**. São Paulo: Oficina Universitária, 2024. v. 3.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

PIOLLI, E.; SALA, M. A reforma do ensino médio e as reformas empresariais na educação. **EccoS – Revista Científica**, n. 62, p. 1–20, 8 nov. 2022.

RAMOS, M. Ensino Médio Integrado: da conceituação à operacionalização. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 19, n. 39, p. 15–29, 2014.

____. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. Em: **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: IFB, 2017. .

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152–180, 2007.

VENDRAMINI, C. R. A pesquisa em trabalho e educação diante dos desafios de formação da classe trabalhadora: uma análise a partir da categoria experiência. Em: **Experiência: um termo ausente?** Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. .

VIEIRA, S. R. DE A. Grupo focal como metodologia de pesquisa. Em: **Gestão & Educação**. 2. ed. São Paulo: Editora Instituto Educar Rede, 2024. v. 8.

3

POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NOS INSTITUTOS FEDERAIS: APONTAMENTOS PARA UM CURSO DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO

Arthur Rezende da Silva

Instituto Federal Fluminense (IFF)

Campus Santo Antônio de Pádua

<https://orcid.org/0000-0002-4543-7842>

1. INTRODUÇÃO

Nos 15 anos de Institutos Federais (IFs), ocorridos em 2023, e com os 20 anos da publicação do Decreto nº 5154/2004, há de se destacar os desafios e potencialidades dessa política pública em um país marcado por desigualdades sociais extremas como o Brasil (Pacheco, 2020). Enquanto potencialidade, cita-se a interiorização da rede federal de educação profissional e tecnológica (RFEPCT), possibilitando acesso das classes populares a um ensino federal, tornando-se, portanto, um patrimônio da classe trabalhadora (Ramos, 2021). Em relação aos desafios, a própria consolidação e expansão da RFEPCT, ameaças à gestão democrática dos IFs com projetos de lei para retirar a autonomia (Pacheco; Fiorucci, 2023) e a consolidação do EMI (Machado, 2023).

O EMI representa a maior possibilidade de oferta de matrículas nos IFs, visto que a lei de criação nº 11.892/2008 determina que a prioridade são os cursos integrados na ordem de 50% das matrículas (Brasil, 2008). Dessa forma, alunos oriundos dos mais diversos municípios do país, de muitos rincões, têm a possibilidade de acessarem o EMI, cuja característica é uma formação que contemple todas as dimensões do ser humano, combinando currículos com as práticas sociais, suplantando a mera aquisição de habilidades instrumentais, inspirando-se na politecnia (Pacheco, 2020; Pacheco, 2010).

Sobre politecnia é apropriado frisar que tal concepção abarca o trabalho enquanto princípio educativo e a escola unitária, esta com uma formação inicial de cultura geral, humanista que equipare o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e as capacidades do trabalho intelectual, enfim, a aproximação do trabalho manual com o intelectual, rompendo com a alienação

da classe trabalhadora. (Gramsci, 2004). Uma escola que se inspire na politecnia deve buscar uma formação omnilateral, que não promova a concepção de “corpos dóceis” (Foucault, 2009) em que o status quo seja mantido com trabalhadores alienados e submissos.

A questão que provoca a comunidade dos IFs: como fortalecer o EMI? Baseando-se em pesquisas de Machado (2023), Cruz Sobrinho (2021) e Lima et al (2018), temos como resposta a urgência de uma formação em serviço enquanto uma decisão institucional, ainda mais quando se anuncia uma nova fase de expansão, cuja promessa é a oferta de vagas, principalmente, no EMI.

Cruz Sobrinho (2021) esclarece que é evidente que uma fragilidade dos IFs é a falta de formação continuada em serviço, articulada com as especificidades institucionais. Dessa forma, este artigo, o qual é um desdobramento de tese de doutorado em Educação, tem como questão-problema: quais as bases conceituais asseguram uma formação continuada em serviço sobre EMI à EPT nos IFs?

Para se chegar a possíveis respostas à questão-problema citada anteriormente, a construção metodológica perpassa por um fio condutor do materialismo histórico e dialético (Oliveira, 2023a), combinado com análises documentais das políticas educacionais de EMI (Evangelista, 2012), com estado da arte alicerçado pela Análise Textual Discursiva (ATD) (Romanowski; ENS, 2006; Moraes; Galiazzi, 2016), além da narrativa da experiência do pesquisador enquanto gestor da RFEPCT por 10 anos (Benjamin, 2012) em um campus em implantação no interior do Estado do Rio de Janeiro. Portanto, tendo como arcabouço metodológico principal o materialismo histórico e dialético, combinando este procedimento com a narrativa da experiência do pesquisador, com a análise documental e com o estado da arte e ATD, este artigo apresenta possibilidades de bases conceituais para um curso de formação continuada

em serviço sobre EMI. É urgente para a rede de IFs tomar o EMI enquanto uma prioridade institucional, a fim de promover as concepções e diretrizes da RFEPCT, pois, caso contrário, tal modalidade corre um sério risco de ater-se ao conformismo, como nos provoca Cruz Sobrinho (2021), ao trazer à tona uma crítica construtiva ao fato de a rede de IFs possuir servidores aprovados em seleção pública rigorosa e, além disso, possuírem uma sólida formação acadêmica, grande parte com mestrado, doutorado e pós-doutorado:

Para alguns, o fato de terem sido aprovados em concurso público e ou já terem concluídos seus mestrados e pós-doutorados, parece que nada mais precisam aprender ou ninguém é capaz de os ensinar. Na linguagem popular, são os “PHDeuses institucionais”, enclausurados em seus academicismos e prepotência. Ocorre que, calar-se diante destes ou deixar de exigir a participação e o cumprimento nos espaços institucionalmente estabelecidos e exigidos, é errar por omissão. (Cruz Sobrinho, 2021, p.275-276)

Na próxima seção, sistematizam-se as bases conceituais que podem fazer parte de uma formação continuada em serviço institucionalizada. E por que se reforça isso? Os professores e técnicos dos IFs, em geral, têm uma trajetória acadêmica muito consolidada, tendo realizado cursos de mestrados e doutorados nas universidades brasileiras. Mas a questão que se coloca é uma formação “no chão da escola”, como uma decisão institucional, a fim de que o professor e o técnico dos IFs compreendam a função social e contra-hegemônica do EMI.

2. BASES CONCEITUAIS POSSÍVEIS PARA UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO SOBRE O EMI NOS IFs.

Inicialmente, se historiciza o objeto de pesquisa a partir da experiência do pesquisador. Enquanto

concurado da RFEPCT, o pesquisador alcançou a oportunidade de atuar como diretor de ensino e diretor geral de um campus em implantação no interior do Estado do Rio de Janeiro, de maio de 2014 a abril de 2024. Afinal, “o conhecimento é fruto da relação entre sujeito e objeto, entendendo o sujeito não de forma isolada e particular, mas como um sujeito social, coletivo, complexo e atravessado pela história.” (Oliveira, 2023a, p. 415).

Assim, por meio da narrativa da experiência do pesquisador e da análise dos documentos institucionais, como atas de conselhos, de reuniões pedagógicas, de fotografias, há uma investigação de documentos em que se extraiu dados da realidade numa posição ativa na produção do conhecimento, em que o pesquisador localiza, seleciona, lê, relê, sistematiza, analisa as evidências que se apresentam. Assim, esses passos do pesquisador são oriundos de discussão, de elucidação, de construção e de (des)construção de compreensões do mundo, visto que produzir documentos é produzir conhecimentos e consciências (Evangelista, 2012).

Outro caminho metodológico, com o qual se trabalhou, para se chegar às bases conceituais do EMI, foi a realização de um estado da arte, a partir da biblioteca de teses e dissertações da Capes (BTDC), em que foram selecionadas, a partir do filtro consoante ao objeto de pesquisa, 29 teses de doutorado. Para não se realizar uma interpretação “livre” das teses, adotou-se como metodologia de análise a ATD que “(...) é um processo de produção de novas compreensões em que a recursividade está presente o tempo todo, com movimentos em ciclos e em espirais, conduzindo entendimentos cada vez mais complexos.” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 253). Assim, chegou-se ao quadro a seguir que sintetiza as categorias iniciais que culminaram na categoria final, que na ATD, tal categoria final é desdobrada em Metatextos (Moraes; Galiuzzi, 2016):

Quadro 1: Recorte do processo de construção das categorias iniciais e da categoria final.

Categorias iniciais	Categoria final
Dificuldade do docente em entender a natureza conceitual, política, pedagógica do EMI	Urgência de uma política de formação continuada dos servidores, docentes e técnicos dos IFs, enquanto decisão institucional, nas bases conceituais, políticas, pedagógicas e organizacional do EMI.
Currículo criado para atender ao mercado de trabalho	
Resistência dos professores e alunos em relação à concepção de EMI.	
Formação continuada dos docentes em fundamentos e princípios do EMI	
As mudanças na legislação não garantem a efetivação do EMI	
Necessidade de compreender o que seriam práticas hegemônicas em educação	

Fonte: Elaborado pelo autor

2.1. SUGESTÕES DE EIXOS PARA A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE UM CURSO DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOBRE O EMI.

A fim de sistematizar as possíveis bases teóricas a serem validadas em um curso de formação continuada, segue o quadro 2, oriundo de todo percurso metodológico mencionado na seção anterior. Destaca-se que o curso de formação em tela deve assumir uma perspectiva crítica em educação e formação colaborativa e dialógica, a fim de potencializar uma pedagogia da resistência, da esperança, da possibilidade.

Diante das limitações da escrita de um texto acadêmico, não será detalhado cada tópico da sistematização do quadro 2, até porque este texto não

tem a pretensão de esgotar a discussão. O objetivo deste artigo é fomentar o debate sobre a necessidade de se pensar na formação em serviço para atuação no EMI nos IFs.

Quadro 2: Síntese de sugestões de eixos estruturantes para um curso de formação continuada em serviço nos IFs sobre EMI.

Sugestão de eixos estruturantes para uma formação continuada em serviço na temática EMI à EPT.	Formação social brasileira
	Comprometimento ético-político de Servidor Público
	Processo Histórico do Ensino Médio brasileiro: reformas e contrarreformas
	Memórias da EPT: de escola de aprendizes artífices a IFs
	Concepção e Diretrizes dos IFs
	Experiências educacionais das Escolas do Campo como fonte de inspiração aos IFs.
	Dissertações e Produtos Educacionais do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) enquanto subsídio teórico-prático.
	15 anos de IFs em 2023

Fonte: Elaborado pelo autor.

Pela limitação de um artigo, não discorreremos sobre todos os eixos, mas deixaremos as indicações de eixos a fim de provocar os leitores. Para fortalecer a concepção do EMI nos IFs, inicialmente, faz-se necessário dialogar com professores, técnicos e gestores sobre a formação social brasileira. O professor e o técnico-administrativo que atuam nos IFs compreendem a formação da sociedade brasileira? Esses servidores compreendem o processo de escravidão no Brasil durante o Império? A precarização da classe trabalhadora? Os servidores se reconhecem enquanto classe trabalhadora? O processo de favelização

nas cidades? Entendem a dualidade histórica, entre o fazer e o pensar, que é a marca da sociedade brasileira? A concepção de ser humano integral? Questões importantes para a compreensão da formação da sociedade brasileira.

Uma discussão sobre a formação social brasileira poderia ser baseada no texto “O Estado Brasileiro: gênese, crise, alternativa”, de Carlos Nelson Coutinho (Coutinho, 2006). Nas palavras do pesquisador “(...)o Brasil se caracterizou até recentemente pela presença de um Estado extremamente forte, autoritário, em contraposição a uma sociedade débil, primitiva, amorfa” (Coutinho, 2006, p.173). Então, o que marca nossa formação social é a passividade, a exploração, o conservadorismo do status quo. Coutinho (2006) recupera um conceito de Barrington Moore Jr: “Modernização Conservadora”, que colabora para compreender a frágil formação social brasileira.

O servidor dos IFs deveria compreender que o neoliberalismo é a defesa da burguesia, sobretudo o setor financeiro, propondo a regulação das políticas públicas pelo mercado, o que está deixando a crise estrutural cada vez mais profunda, destrutiva e explosiva (Coutinho, 2016; Frigotto; Ferreira, 2023). Como pensar na formação para a totalidade, que é a proposição do EMI, se, por vezes, esse professor e técnico dos IFs, muitas vezes, se compreendem como essas classes dominantes? Os servidores sabem realmente qual é o papel da escola? Pistrak (2018) elucida o seguinte: “A tarefa fundamental da escola é estudar a atualidade, dominá-la, penetrar nela.” (Pistrak, 2018, p. 42-43)

Os servidores dos IFs devem questionar o modelo hegemônico de educação burguesa, sabendo que o papel da escola não é o de reproduzir a irracionalidade do capitalismo avassalador, mas sim, o papel deve ser uma escola inclusiva. Por isso, a urgência de se pensar numa formação continuada em serviço nos IFs e que uma de suas bases conceituais seja compreender a formação social brasileira. O professor e técnico dos IFs precisam

compreender as mazelas do capitalismo, a acomodação em torno da desigualdade e da pobreza.

Pensem nos professores, recém-concursados, das áreas técnicas; pensem nos professores licenciados, habituados com o ensino médio regular focado no ENEM; nos técnicos-administrativos em educação com formações diversas! Enquanto não for tomada uma decisão institucional, em nível macro, como Reitorias, continuaremos a construir o EMI muito distante do projeto centrado na pessoa humana. O EMI exige um professor comprometido com as causas sociais, com o combate às opressões de toda a ordem. Um professor que compreenda que ele deva estar do lado do oprimido e não do lado do opressor; que entenda as características da burguesia brasileira:

Portanto, estamos diante de uma burguesia dotada de moderado espírito modernizador e que, além do mais, tendia a circunscrever a modernização ao âmbito empresarial e às condições imediatas da atividade econômica ou do crescimento econômico. Saía desses limites, mas como meio - não como um fim - para demonstrar sua civilidade. Nunca para empolgar os destinos da nação como um todo, para revolucioná-la de alto a baixo (Fernandes, 2020, p.210)

Uma outra temática importante para uma formação continuada em serviço sobre EMI à EPT é a compreensão do processo histórico do Ensino Médio no Brasil. Marcado por uma dualidade histórica, ensino propedêutico e ensino técnico, o Ensino Médio brasileiro vive em crise permanente, seja por falta dos recursos necessários para sua consolidação, seja pelos currículos extensos, seja pelo ensino descontextualizado, seja pela formação precária dos professores de um modo geral. E uma das questões que permeia o cotidiano do Ensino Médio é a sua finalidade: para que serve o ensino médio? Alguns falam que é a preparação para a Universidade, e em consequência, preparação para o ENEM. Há os

que colocam o Ensino Médio como o caminho para o trabalho. Mas o que fazer, caso não haja vagas para todos nas Universidades, ou caso o mercado de trabalho esteja precarizado?

Então, o professor e o técnico dos IFs precisam compreender e aceitar que o EMI é uma proposta totalmente distinta do ensino médio regular atual, para assim, lutar pela permanência do EMI, afinal, é uma conquista para a classe trabalhadora do Brasil, tão marginalizada, tendo uma educação de “quinta categoria.” Assim, o professor e o técnico estudando a problemática do Ensino Médio brasileiro, terão maiores condições de defender o EMI como possibilidade de travessia para uma juventude mais politizada, mais coletiva, mais fraterna.

No histórico brasileiro educacional, há uma valorização do exame, da prova, em detrimento do processo de aprendizagem. Pensa-se primeiro em como avaliar, para depois pensarmos no ensino. É uma contradição. Sobre essa oposição entre uma avaliação formativa e os exames de larga escala no Ensino Médio, Rangel, Mocarzel e Pimenta ponderam que embora o ENEM se contraponha a uma avaliação formativa, possibilitou alguma atualização dos currículos, em certa medida, valorizando a interdisciplinaridade e o raciocínio contextualizado (Rangel; Mocarzel; Pimenta, 2016).

Esses exames foram alavancados, em grande parte, pela mídia, reveladores do aspecto qualitativo da educação brasileira, principalmente no Ensino Médio. Esse tipo de perspectiva de avaliação reducionista, afinal, taxar uma escola de boa ou ruim, com apenas o resultado de um exame, é algo desolador e questionável (Rangel; Mocarzel; Pimenta, 2016).

Os professores e técnicos dos IFs devem compreender todos os riscos desse neoliberalismo, gerencialismo e empresariamento do campo educacional, até para compreenderem o porquê de lutarmos pelo EMI à EPT. Não podemos sucumbir com a falácia do

capitalismo feroz sem qualquer neutralidade. Não há um desinteresse, como querem nos fazer acreditar, das ações empresariais na educação. O professor, o gestor e o técnico dos IFs estão cientes de toda essa problemática, de todo esse planejamento neoliberal em torno do Ensino Médio, e não tão distante do EMI à EPT? Compreendem a sociedade de classes? Entendem que nossos jovens do Ensino Médio estão condenados a se tornarem “operários-avulso” (Semeraro, 2021, p.180) com a disseminação de um empreendedorismo que regula a vida do indivíduo, que aprofunda a alienação, intensifica o trabalho e oculta os instrumentos de exploração e desigualdade? (Oliveira, 2023b)

Portanto, em um curso de formação continuada em serviço sobre o EMI, é fundamental estabelecer discussões sobre o Ensino Médio brasileiro e todos os seus sabores e dissabores. O professor e o técnico dos IFs devem compreender esse conceito inapropriado de qualidade a partir de exames em larga escala. Se isso não ocorrer, muito dificilmente, o projeto de um EMI politécnico lograria êxito dentro da concepção de uma formação não alienante. Para defender o que representa o EMI, é fundamental conhecer todo o processo histórico da RFEPCT, a partir da sua gênese com as Escolas de Aprendizizes Artífices, em 1909.

É fundamental entendermos esse processo histórico da EPT para compreendermos a necessidade do EMI à EPT e quão potencial são os IFs. Não se pode tirar o mérito da tentativa de instituir, em 1909, o que hoje é a RFEPCT, mas ao ler o trecho do decreto, é certo que, no mínimo, o leitor ficaria perplexo. Expressões como “desvalidos de fortuna”, ou candidato não ser portador de moléstia contagiosa, precisando de uma certidão de autoridade competente, são no mínimo, surpreendentes, pois tratam as crianças da classe trabalhadora como perigosas, e que precisam ser então regeneradas na EPT. Se os servidores não conhecerem esse processo histórico,

difícilmente hão de compreender a luta pelo EMI à EPT.

As escolas ou institutos no início do século XX serviam mais para uma preparação político-ideológica do que para a qualificação para o trabalho propriamente dito. Além de servirem para o ordenamento do espaço urbano, afastando os indivíduos perigosos e indesejáveis. (Rizinni, 2020). A EPT no Brasil surge como uma alternativa aos desvalidos de fortuna, os quais não foram incluídos nos novos contextos políticos, econômicos, sociais e culturais prometidos pela República. A oportunidade dos filhos da classe trabalhadora empobrecida era a EPT, e mesmo assim, questionada pelos membros da elite da época do início da República, que ansiavam pela manutenção de uma sociedade efetivamente estratificada.

Por isso é que o docente, o gestor e o técnico dos IFs precisam desse conhecimento histórico, para não restar dúvida na defesa por um EMI à EPT que dialogue com a realidade, aprofundando a análise crítica de uma sociedade dividida em classes. E para minorar esse quadro é fundamental a conexão do EMI com a natureza, com o mundo do trabalho, com a história, com a cultura, com a política e com os problemas da sociedade nacional e internacional (Semeraro, 2021). É fundamental que os IFs incorporem o trabalho enquanto princípio educativo como um processo ético-político de socialização humana.

Outra temática para um curso de formação em serviço para servidores dos Institutos é a discussão da Identidade, principalmente no que se refere à dicotomia Universidade Tecnológica e IFs. Na gênese da discussão sobre a nova institucionalidade de IFs, houve quem defendesse o modelo da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), que priorizou mais cursos de graduação e pós-graduação em detrimento aos cursos técnicos. Não que sejamos contrários ao princípio da verticalização, em que o estudante pode percorrer um caminho formativo acadêmico bem pulsante dentro de um IF. Refletindo para um curso de formação em serviço

cujo objetivo é a temática no EMI à EPT é importante que os servidores conheçam essa vontade de ser universidade dos IFs, isso porque esse fenômeno é antigo dentro das transformações na centenária RFEPCT.

Como já foi mencionado, a dualidade histórica é muito presente em toda a sociedade brasileira: ensino técnico fortemente marcado pela desvalorização do trabalho manual e pela supervalorização dos títulos universitários. Enfim, um tensionamento histórico entre uma escola técnica para os pobres, e um curso universitário, para as elites. (Moraes; Kipnis, 2017)

O professor que atua no EMI à EPT tem consciência desse tensionamento? Este docente, por sua formação acadêmica tradicional na graduação e pós-graduação, não alimenta o desejo de lecionar apenas em cursos superiores, afinal, é um ponto alto da carreira docente?! Por isso, um curso de formação em EMI à EPT deve trazer à baila toda essa tensão na história da RFEPCT. Moraes e Kipnis (2017) sintetizam a gênese e consolidação do ensino superior na rede, destacando as Escolas Técnicas Federais dos estados do Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Compreender toda essa discussão em torno de Universidade Tecnológica e Escolas Técnicas é fundamental para servidores ingressantes na rede e para os veteranos.

Afinal, deve-se recusar o reforço da dualidade histórica ao vislumbrar o desejo de “ser universidade” como único caminho dos IFs, além de reduzir uma postura saudosista de escola técnica: precisamos da confrontação entre tradição e inovação, sendo os IFs pólos indutores das transformações nacionais (Moraes; Kipnis, 2017).

Os IFs têm muito a aprender com as escolas do Campo. Uma experiência exitosa é a que consta em Machado et al (2022). Tais autores trazem uma experiência inspiradora de Educação do Campo, mais especificamente a Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré em Canindé, Ceará. Os autores realizaram uma análise do

PPP da referida escola. Experiências como essa escola do campo têm muito a motivar os servidores e gestores dos IFs a serem militantes em defesa do EMI.

Por que não poderíamos seguir alguns princípios desse PPP da escola do campo em tela? Os pesquisadores Machado et al (2022) demonstram que o PPP da escola do campo em tela dialoga com as dimensões do trabalho como princípio educativo, com as da politécnica e com as da omnilateralidade. Os IFs precisam de se inspirar com as experiências das Escolas do Campo e dialogar com elas, afinal, as dimensões do EMI à EPT conciliam-se com os pressupostos do currículo de uma escola emancipadora, pois

[...] busca por um currículo que esteja na contramão do que as classes dominantes idealizaram para escola pública do Brasil, em que as relações de poder hegemônicas sejam quebradas, o conhecimento não se torne um produto mercadológico e os educadores meros reprodutores de um conhecimento descontextualizado da realidade vivida pelos educandos. (Machado et al, 2022, p.14)

O currículo dessa Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré tem como objetivo aproveitar o conhecimento empírico e do saber local como um conhecimento científico que tenha significado para o estudante. Para materializar esse desafio, a referida escola tem em seu currículo os seguintes componentes: Inventário da Realidade e os componentes curriculares integradores, quais sejam, Organização de Técnicas e Trabalho Produtivo, Projeto de Estudo e Pesquisa e Práticas Sociais e Comunitárias, além do campo experimental, em que ocorra uma aproximação entre a educação e a produção realizada pelo trabalho (Machado et al, 2022, p.14).

Um tema pertinente para um curso de formação continuada em serviço sobre a temática retratada seriam os “15 anos de IFs” completados em 2023. Dentre os

textos a serem trabalhados nesse contexto específico de formação, poder-se-ia citar o “15 anos os IFs: História, Política e Desafios” dos organizadores, Eliezer Pacheco e Rodolfo Fiorucci, publicado em 2023 (Pacheco; Fiorucci, 2023). A obra celebra os IFs enquanto política pública para romper o status quo que aprisiona os filhos da classe trabalhadora a um ambiente de miséria e de mão de obra barata.

Refletir sobre os 15 anos dos IFs é uma ação necessária a toda a comunidade da instituição, visto que essa primeira década e meia representa oportunidade de olhar para a política pública que contribui para a efetivação dos objetivos da república federativa do Brasil, que é a erradicação da pobreza e marginalização, além da redução das disparidades sociais e regionais e da promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade, dentre outras discriminações.

E nesse cenário de um curso de formação continuada em serviço seria pertinente utilizarmos a produção da própria RFEPCT, como exemplo, o programa, em rede, de mestrado profissional em EPT, o PROFEPT. Tem-se um potente programa de formação continuada, porém de pouco alcance dentro das ações do próprio IF. Não seria uma oportunidade para um curso de formação continuada em serviço utilizar a própria pesquisa interna de seus servidores? Cruz Sobrinho (2021) destaca a importância de os próprios servidores da rede estimularem as discussões:

Os melhores formadores sobre as questões específicas da RFEPCT, estão nela mesma. Obviamente, ouvir olhares externos e pesquisadores da universidade e outras instituições sobre temas essenciais à Rede, como formação integral/omnilateral, gestão pública, etc., é essencial para abrir novos horizontes e aprofundar conhecimentos, mas não deve ser a regra ou seguir de modo acrítico a estes olhares externos. (Cruz Sobrinho, 2021, p.283)

Com a maturidade institucional em construção, nesses 15 anos de RFEPECT, há de se destacar o campo de disputas do qual faz parte, historicamente, a EPT. Os servidores e gestores dos IFs devem ser os maiores interessados na permanência e êxito dos estudantes do EMI. Por isso, é indispensável a decisão institucional de formar o servidor para atuar no EMI.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recorrendo aos ensinamentos de Marx, uma pesquisa que se guia pelo materialismo histórico e dialético, deve superar a noção de neutralidade e de imparcialidade. O pesquisador, portanto, participa da pesquisa e assume e reconhece sua posição. Dessa forma, este texto toca em questões atuais, mas que se movimentam e que não estão acabadas (Oliveira, 2023a). O EMI, os IFs e os sujeitos, que deles fazem parte, são atravessados pela história, que se movimenta.

Em vista do exposto, este texto apresenta uma proposição de curso de formação continuada em serviço nos IFs com o intuito de encorajar gestores, servidores e estudantes a revisarem toda a forma de pensar o EMI. Isso para que optem pelo caminho de uma verdadeira escola politécnica, que tenha como objetivo uma participação socialmente consciente de estudantes e servidores, despertando impulsos internos para transformarem o ensino desapaixonado em algo cheio de energia e ímpeto revolucionário, enfim, uma educação pelo trabalho socialmente útil. (Pistrak, 2018).

Assim, o curso de formação continuada em serviço sobre EMI à EPT deve assumir uma perspectiva crítica em educação e formação colaborativa e dialógica, a fim de potencializar uma pedagogia da resistência, da esperança, da possibilidade. Enquanto ativistas sociais de um EMI à EPT emancipador da classe trabalhadora, deve-se construir, ou pelo menos enquanto tentativa, uma nova

cultura formativa que desenvolva novos processos na teoria e na prática de formação, aproximando a escola das situações problemáticas de sua comunidade acadêmica, estudantes, gestores e servidores, tornando-se uma comunidade formativa. (Imbernón, 2009; Pistrak, 2018)

É urgente a necessidade de um EMI à EPT que empodere nossos estudantes a dominarem solidamente os métodos científicos essenciais para lidar com fenômenos da vida, enfim, um EMI à EPT que viabilize ao estudante um conhecimento necessário para dominar e alterar a realidade (Imbernón, 2009; Pistrak, 2018). Vislumbra-se, portanto, uma formação continuada em serviço sobre EMI à EPT que abra janelas por onde entre o ar fresco, provocando um novo pensamento e um novo processo formativo, criando espaço para que os servidores e estudantes dos IFs tenham voz, desenvolvendo processos reflexivos e indagativos. (Imbernón, 2009).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. (Sic) . Portal da Câmara dos Deputados, 26 set. 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicaca> . Acesso em: 18 jul. 2021

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os IFs de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. D.O.U. Seção 1, de 30 de dezembro de 2008. Brasília, DF, 2008.

COLOMBO, Irineu Mario. Prefácio. In: PACHECO, Eliezer; FIORUCCI, Rodolfo. **15 anos dos IFs: história, política e desafios**. Foz do Iguaçu - Pr: Parque Itaipu, 2023. p. 2-3.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado Brasileiro: gênese, crise e alternativas. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 173-200.

CRUZ SOBRINHO, Sidinei. A formação continuada em serviço nos

IFs na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica: um trabalho pedagógico necessário. In: FERREIRA, Liliana Soares; ANDRIGHETTO, Marcos José; MARASCHIN, Mariglei Severo; CALHEIROS, Vicente Cabrera (org.). **Trabalho pedagógico na educação profissional e tecnológica em diferentes contextos: desafios e reflexões (volume 2)**. Curitiba: Editora Crv, 2021. p. 265-289

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. (org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas - São Paulo: Alínea, 2012. Cap. 4. p. 51-72.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 6. ed. São Paulo: Kottter Editora, 2020. 432 p.

FIORUCCI, Rodolfo. Integração curricular no IFPR/Jacarezinho: do tempo escola ao tempo aluno.. In: PACHECO, Eliezer; FIORUCCI, Rodolfo (org.). **15 anos dos IFs: história, política e desafios**. Foz do Iguaçu - Pr: Parque Itaipu, 2023. Cap. 9. p. 137-156.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Apresentação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **IFs de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Rio de Janeiro, 2018. Cap. 7. p. 7-14.

FRIGOTTO, Gaudêncio; FERREIRA, Sônia Maria. Cultura colonizadora e escravocrata, autoritarismo e ultraconservadorismo: o dna da classe burguesa brasileira. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Ensino Médio no Brasil e sua (im)possibilidade histórica**: determinações culturais, econômicas, políticas e legais. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2023. Cap. 1. p. 32-75 .

GRAMSCI, Antônio. **Os cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo**. Jornalismo.(vol. 2); Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela.

LIMA, Marcelo et al. Integração Curricular no IFES: limites e possibilidades da pesquisa-ação. **Revista Trabalho Necessário**, v. 16, n. 29, p. 192-217, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4649> Acesso em: 12. jan. 2022

MACHADO, Aline Laureano et al. Educação do campo no Ceará: uma

análise do Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré em Canindé. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 7, p. e12824-e12824, 2022. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/12824> Acesso em: 28.abril.2023

MORAES, Gustavo Henrique; KIPNIS, Bernardo. Identidade de Escola Técnica vs Vontade de Universidade nos IFs: uma abordagem histórica. **Linhas Críticas**, vol. 23, núm. 52, 2017, pp. 693-716. Universidade de Brasília. Brasília, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193554181012.pdf> Acesso em: 10 jun.2023

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016. 264 p. (Coleção Educação em Ciências).

MORGAN, K.; MOCARZEL, M. Formação para a conformação? Uma análise das redes da Fundação Itaú Social na implementação da BNCC. **Interfaces da Educação**, v. 12, n. 35, p. 1039-1064, 2021. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5979>. Acesso em: 20 jan. 2022

OLIVEIRA, Tiago Fávero de; FRIGOTTO, Gaudêncio. As bases da EPT em sua relação com a sociedade brasileira: concepções e práticas em disputa. In: SILVA, Cláudio Nei Nascimento da; ROSA, Daniele dos Santos (org.). **As bases conceituais na EPT**. Brasília: Nova Paideia, 2021. Cap. 1. p. 13-27. Disponível em: <http://ojs.novapaideia.org/index.php/editoranovapaideia/article/view/121>. Acesso em: 20 jan. 2022

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**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 407-429, 2023a. DOI: 10.9771/gmed.v15i2.51832. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/51832> . Acesso em: 30 set. 2024

OLIVEIRA, Tiago Fávero. A barbárie neoliberal e a escola: a formação de empreendedores para um mundo sem direitos e sem emprego. **Revista Trabalho Necessário**, v. 21, n. 44, p. 01-24, 13 abr. 2023b. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/57268> Acesso em: 19.abril.2023

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os IFs: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC/SETEC, 2010. Disponível <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1013/Os%20institutos%20federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 07.fev.2022

PACHECO, Eliezer. Desvendando os IFs: identidade e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. 1, p. 4-22, 2020. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/575> Acesso em: 24. jan.2022.

PACHECO, Eliezer; FIORUCCI, Rodolfo (org.). 15 anos dos IFs: história, política e desafios. Foz do Iguaçu - Pr: Parque Itaipu, 2023. 217 p.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2018. 286 p. Tradução de Luiz Carlos Freitas.

RAMOS, Marise Nogueira. O ensino médio integrado e a educação profissional e tecnológica. In: CAETANO, Maria Raquel; PORTO JÚNIOR, Manoel José; CRUZ SOBRINHO, Sidinei. **Educação Profissional e os desafios da formação humana integral**: concepções, políticas e contradições. Curitiba: Crv, 2021. p. 66-76.

RANGEL, Mary; MOCARZEL, Marcelo Siqueira Maia Vinagre; PIMENTA, Maria de Fatima Barros. A trajetória das competências e habilidades em educação no Brasil: das avaliações em larga escala para as salas de aula. **Revista Meta: Avaliação**, v. 8, n. 22, p. 29-47, 2016. Disponível em: [file:///D:/Users/User/Downloads/951-2749-2-PB%20\(1\).pdf](file:///D:/Users/User/Downloads/951-2749-2-PB%20(1).pdf). Acesso em: 19.abril.2023

RIZZINI, Irma. Pequenos trabalhadores do Brasil. IN: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2020, p. 376-406.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf> Acesso em: 12.out.2021

SEMERARO, Giovanni. **Intelectuais, educação e escola. um estudo do caderno 12 de Antônio Gramsci**. São Paulo: Expressão Popular, 2021. Tradução do caderno 12: Maria Margarida Machado.

SOUSA, Francisco Carlos de Oliveira. Escola para os desvalidos: a formação da rede federal de educação profissional industrial. **Revista Trabalho Necessário**, v. 18, n. 35, p. 208-230, 23 jan. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/40502>. Acesso em: 19.jul.2021

4

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE DIRETRIZES PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA: UM OLHAR A PARTIR DA GESTÃO

Adriano Larentes da Silva

Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus Chapecó
<https://orcid.org/0000-0002-3604-5281>

Ivanir Ribeiro

Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus
Florianópolis-Continente
<https://orcid.org/0000-0003-4706-7408>

Felipe Silveira de Souza

Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus São José
<https://orcid.org/0009-0008-9566-6716>

Juliana Almeida Coelho de Melo

Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus
Florianópolis
<https://orcid.org/0000-0003-2217-9649>

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta as lutas, tensões e conquistas no processo de construção de Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Tal processo foi iniciado em 2021 e concluído em 2025, em um movimento que contou com ampla participação de servidores e estudantes desta instituição, que buscaram, por um lado, seguir as orientações das Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF, 2018) e, por outro, construir resistências ao que Ramos e Paranhos (2022) chamaram de Contrarreforma do Ensino Médio. Além disso, insere-se em um contexto de posse da gestão eleita do IFSC para o mandato 2020-2024, mas que só se efetivou após 16 meses de intervenção institucional, desencadeada durante o governo de Jair Bolsonaro.

Nesse cenário, o que foi vivenciado foi um movimento coletivo e organizado, com forte protagonismo de estudantes e servidores técnico-administrativos e docentes, que construíram, por meio das diretrizes, ações de resistência e de manutenção e produção de novas utopias.

A síntese e análises aqui apresentadas partem de um olhar dos autores e autoras deste artigo enquanto gestores e gestoras à frente da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) do IFSC, no período de agosto de 2021 a agosto de 2025, deixando explícito que a defesa e os avanços no Ensino Médio Integrado e na formação humana integral dos trabalhadores prescindem, também, da criação de mecanismos de indução dessa política e da atuação e

presença em diferentes espaços de gestão.

A escrita do presente texto adota abordagem qualitativa, de caráter descritivo e analítico, realizada com base na síntese dos processos vividos pelos(as) autores(as) e, principalmente, em pesquisas em documentos e registros, como atas, relatórios, fotografias, minutas preliminares e minuta final das diretrizes, momentos de formação, memórias do I e II Encontro do Ensino Médio Integrado do IFSC, realizados em 2022 e 2024, e das diferentes visitas aos câmpus, documentos, vídeos e notícias publicadas pelos canais oficiais do IFSC, dentre outros. Os documentos e registros foram produzidos e sistematizados especialmente pelo Departamento de Educação de Jovens e Adultos e Ensino Técnico Integrado, vinculado à PROEN e à Diretoria de Ensino (DIREN) e pelo Grupo de Trabalho (GT) responsável pela condução do processo de construção das diretrizes, permitindo a reconstituição histórica do processo.

A síntese e análise realizadas tiveram como referência os debates e embates nacionais sobre o tema e pautaram-se em autores como Frigotto (2016), Ramos (2022), Araújo (2023) e Paixão e Silva (2024), vinculados ao campo trabalho e educação e aos debates sobre formação omnilateral e à Contrarreforma do Ensino Médio, evidenciando a totalidade na qual está inserida a realidade do IFSC.

2. O IFSC E A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO

Explicitada de forma mais concreta pela Lei 13.415 (Brasil, 2017), a Contrarreforma do Ensino Médio é o resultado de disputas históricas pela formação da classe trabalhadora no Brasil. Neste sentido, possui correlação com outros momentos e documentos, tais como a Lei 5.692 (Brasil, 1971), que levou à compulsoriedade da educação profissional na educação básica; com os debates sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ocorridos

a partir do final da década de 1980; com as reformas educativas realizadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso, nos anos 1990; com a publicação do Decreto 2.208 (Brasil, 1997) e sua substituição pelo Decreto 5.154 (Brasil, 2004), entre tantos outros marcos importantes da educação brasileira.

Como argumenta Frigotto (2016), essa contrarreforma ocorreu no contexto de disputas pelo estado brasileiro e foi desencadeada de forma mais imediata por um processo golpista, jurídico, parlamentar e midiático, que visou liquidar a dura conquista do Ensino Médio como educação básica universal para a grande maioria de jovens e adultos brasileiros.

No IFSC, seus efeitos foram sentidos diretamente desde a publicação da Medida Provisória 746 (Brasil, 2016), por meio de um grande movimento de ocupação em diferentes câmpus da instituição pelo movimento estudantil organizado. A síntese desse movimento foi feita por Lima (2023), contemplando, inclusive, um dos momentos mais emblemáticos da organização estudantil e da repressão oficial, que foi a desocupação violenta do Câmpus Palhoça, em novembro de 2016.

Neste contexto, dois movimentos passaram a coexistir na instituição. De um lado, seguiram as ações de resistência à contrarreforma em espaços institucionais por meio do Conselho Superior, do movimento estudantil, do sindicato dos servidores (Sinasefe), de grupos de pesquisa, dentre outros. De outro lado, as gestões da reitoria e dos câmpus, até 2021, foram, aos poucos, aderindo às mudanças propostas, conforme mostra Mota (2023), com base na experiência do IFSC-Câmpus São Carlos e na síntese de outras ações realizadas em âmbito institucional.

O cenário institucional e nacional foi agravado, a partir de 2018, com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e com a eleição de Jair Bolsonaro para presidente do Brasil, com impactos diretos no âmbito

da Educação nos anos seguintes, dentre os quais destaca-se a intervenção do governo federal, no IFSC, a partir de abril de 2020, impedindo que a gestão eleita para o mandato 2020-2024 tomasse posse como estava previsto. Tal intervenção durou até agosto de 2021, o que resultou na manutenção de uma perspectiva neopragmática nas políticas educativas do IFSC, com impactos diretos também sobre os processos participativos da instituição e o Ensino Médio Integrado.

É neste cenário, pós-intervenção, já com a gestão democraticamente eleita empossada, que iniciaram-se os movimentos de construção das diretrizes para o Ensino Médio Integrado do IFSC, a partir do segundo semestre de 2021, conforme mostraremos a seguir.

3. A CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFSC

O processo de construção das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio Integrado no IFSC teve início ainda em 2021, com a publicação do documento “Orientações Curriculares para a Manutenção e Fortalecimento dos Cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal de Santa Catarina”, encaminhado pela Pró-Reitoria de Ensino do IFSC a todos os câmpus, em dezembro daquele ano. Havia, à época, muitos questionamentos dos câmpus sobre como proceder em relação à Reforma do Ensino Médio, frente a um movimento de incorporação das novas orientações pela rede federal de educação, conforme evidenciam os estudos de Araújo (2023) e Paixão e Silva (2024).

Entre os pontos centrais trazidos pelo referido documento de orientações destacam-se: a) ênfase da Pedagogia Histórico-Crítica como referência teórica na construção dos projetos pedagógicos de curso, conforme o Plano Pedagógico Institucional (PPI) do IFSC; b) a

compreensão de que as cargas horárias mínimas dos cursos não deveriam se reduzir a 3000 horas, tal como proposto na Resolução CNE/CP 01/2021, ficando o mínimo estabelecido em 3000 horas para cursos cujo Catálogo Nacional de Cursos seja de 800 horas para área técnica, 3100 horas para a área técnica de 1000 horas e 3200 horas para cursos cuja formação técnica tenha 1200 horas, como estabelecido na Resolução CNE/CP 06/2012, garantindo assim que a carga horária da formação geral não sofresse grandes prejuízos; c) a busca pela equidade na distribuição da carga horária entre as diferentes áreas da Formação Geral - Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática; d) a necessidade de estabelecer uma carga horária para a Formação Geral, para a Formação Técnica e para um Núcleo Politécnico Comum - que seria formado por componentes interdisciplinares, tais como os Projetos Integradores e as Oficinas de Integração; e) ênfase de que os cursos deveriam ser presenciais.

As orientações destacavam, também, que no ano seguinte seria constituído um grupo de trabalho, com representação de todos os câmpus e que se iniciaria o processo de construção das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio Integrado do IFSC, o que se concretizou em março de 2022.

Visando garantir ampla participação no processo de construção das diretrizes, foram convidados para o referido grupo de trabalho todos os coordenadores de cursos, cujos câmpus possuíam ofertas de cursos técnicos integrados, além de representantes das coordenadorias pedagógicas dos câmpus, coordenadoria de juventudes e diversidades, coordenadoria de estágios e articuladores de artes e esportes, vinculados à reitoria.

A fim de subsidiar as discussões do grupo e a construção do documento, foram organizados encontros formativos com pesquisadores, com larga trajetória de estudos sobre temas fundamentais que subsidiaram a construção das diretrizes. Para o primeiro encontro foi

convidado o professor Lucas Pelissari, à época no IFPR e, atualmente, na UNICAMP, que apresentou um panorama sobre a construção das diretrizes curriculares para o Ensino Médio Integrado daquele instituto. Na sequência, o grupo de trabalho contou com a presença da professora Marise Ramos, que abordou a “formação humana integral e a integração curricular”. E, ainda, o professor Newton Duarte, que tratou dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, que constitui-se base do Projeto Político Pedagógico do IFSC.

Paralelamente, foi planejado e organizado o I Encontro Estadual do Ensino Médio Integrado do IFSC, que ocorreu em agosto de 2022, em Chapecó, oeste de Santa Catarina. O objetivo desse evento, realizado pela primeira vez depois de mais de 15 anos desde o início da oferta de cursos integrados na instituição, foi promover o debate e reflexões sobre o Ensino Médio Integrado no contexto dos embates da Reforma do Ensino Médio e avançar na construção das diretrizes curriculares para o Ensino Médio Integrado no IFSC, articulando as discussões com outros institutos federais, especialmente com o IFC, o IFPR, o IFRN e IFSP.

Como resultado do encontro, servidores e estudantes referendaram a necessidade de expandir a oferta de cursos técnicos integrados no IFSC e de construir diretrizes, visando criar uma identidade institucional que se distanciasse da Reforma do Ensino Médio, pela Lei 13.415/2017, e da Resolução CNE 01/2021, bem como ratificaram a autonomia institucional na construção dos Projetos Pedagógicos de Cursos, amparada pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) e pela Lei de criação dos Institutos Federais (Brasil, 2008). Outrossim, considerando que a construção das diretrizes, pelo grupo de trabalho, encontrava-se em andamento naquele momento, salientou-se que os câmpus pautassem as alterações e construções de novos projetos pedagógicos de curso, nas

diretrizes do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) e nas orientações da PROEN, anteriormente elencadas.

Após o I Encontro Estadual do Ensino Médio Integrado, os trabalhos do GT responsável pela construção das diretrizes curriculares do Ensino Médio Integrado no IFSC foram intensificados. Iniciado, efetivamente, em fevereiro de 2022, estendeu-se até dezembro de 2024¹. Durante esse longo período, foram realizadas reuniões virtuais semanais, além de um encontro presencial, para aprofundamento de temas mais polêmicos, a exemplo da distribuição de carga horária entre as unidades curriculares e a discussão sobre a EAD, os quais serão discutidos na sequência. Cabe destacar que o grupo não era homogêneo em termos de concepção de educação, condição que demandava longas horas de debate sobre determinados temas para o estabelecimento de alguns consensos.

Importante salientar, também, que neste intervalo de tempo houve uma importante mudança de conjuntura nacional com a eleição de Lula à presidência do Brasil, criando a esperança de que a Reforma do Ensino Médio fosse derrubada.

Em 2023, antes mesmo que o novo governo federal promulgasse uma lei tratando o ensino médio com uma nova perspectiva, houve, por parte do GT, a construção de um posicionamento visando retirar a possibilidade da inserção de 20% de carga horária em EAD em cursos técnicos integrados no IFSC - o que era permitido pela Resolução 03/2018/CEB/CNE, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e que no IFSC foi incorporada pela Resolução 72/2020/

¹ Considera-se aqui o período de discussão promovido pelo GT, excluindo-se a elaboração das orientações iniciais, em 2021, e o período de apreciação do documento pelo Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e Conselho Superior (CONSUP), em 2025.

CEPE-IFSC.

Diante deste cenário e com o acúmulo de discussões no contexto de construção das diretrizes, o GT produziu e encaminhou ao Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE, um documento intitulado “Posicionamento do Grupo de Trabalho Diretrizes Curriculares para os cursos técnicos integrados do IFSC em relação à inserção da Educação a Distância nos Projetos Pedagógicos de Cursos”, em que apontava uma série de aspectos que justificavam a necessidade de alteração da permissão existente na Resolução 72/2020/CEPE-IFSC², com vistas a mudanças nas orientações de EAD para os cursos técnicos integrados, enfatizando: i) limitação de acesso às tecnologias de informação aos estudantes; ii) falta de Infraestrutura e de experiência em EAD nos cursos técnicos integrados; iii) implicações da EAD para a aprendizagem e o desenvolvimento dos jovens; iv) o alinhamento da adoção da EAD com a Reforma do Ensino Médio; e v) insuficiência de dados que sustentassem que a EAD potencializaria pedagogicamente os currículos dos cursos técnicos integrados do IFSC.

Tal posicionamento foi referendado pelo Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão de modo que, a partir de então, não seria mais possível aprovar cursos técnicos integrados com carga horária EAD no IFSC. Cabe ressaltar que a contraposição à inserção da EAD nos cursos técnicos integrados foi parte de um movimento também desencadeado por servidores e estudantes, que se mobilizaram em torno da temática, ao promoverem participação em duas reuniões do CEPE, de forma presencial, além de emitirem manifestações escritas, de modo a contribuir para o enriquecimento do debate sobre o tema, resultando no entendimento daquele grupo (CEPE), de que a inclusão da EAD nos cursos técnicos integrados não era a melhor alternativa a ser adotada

² A referida Resolução estabelece diretrizes para a oferta de cursos e componentes curriculares na modalidade EAD no âmbito do IFSC.

pelo IFSC.

Em novembro de 2023, na 55ª reunião do GT, a minuta das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio Integrado do IFSC foi finalizada e, em dezembro, foi divulgada a toda a comunidade do IFSC, por meio de reportagem publicada pela instituição e envio aos diretores e chefias de ensino dos câmpus, para repasse a todos os servidores. Nesta primeira versão do documento cabe destacar: a) o conceito de “Ensino Médio Integrado” foi definido como a nomenclatura a ser utilizada para nominar as diretrizes, assim como as bases teóricas e filosóficas que dão sustentação à sua defesa se tornaram princípios da normativa, como a busca pela Formação Humana Integral, o trabalho como princípio educativo, a indissociabilidade entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, e a politecnia e a escola unitária como horizontes a serem perseguidos; b) A definição de que a Formação Geral seria composta por três áreas do conhecimento - Ciências Humanas, formada por História, Geografia, Filosofia e Sociologia; Ciências da Natureza e Matemática, formada por Matemática, Biologia, Física e Química; e Linguagens, formada pelas unidades curriculares de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Artes e Educação Física; c) A necessidade de estabelecimento de um Núcleo Politécnico Comum com pelo menos 120 horas cuja carga horária seria dividida entre a Formação Técnica e a Formação Geral; d) A Formação Geral com garantia do mínimo de 2100 horas no currículo; e) A busca pela equidade na distribuição da carga horária, em que nenhuma das grandes áreas do conhecimento ficaria com menos de 30% da carga horária do currículo destinado à Formação Geral; f) A garantia de que nenhuma unidade curricular da Formação Geral tivesse menos de 120 horas no currículo; g) A prerrogativa de tempos e espaços para planejamento e avaliação coletiva dos cursos; h) a possibilidade de criação de Núcleos Pedagógicos Estruturantes para acompanhamento dos

curso; i) a defesa de que os espaços necessários aos cursos correspondem tanto a exigência de laboratórios da Formação Técnica quanto de locais apropriados para a execução das diferentes unidades curriculares da Formação Geral.

Com a minuta em sua primeira versão finalizada, no primeiro semestre do ano seguinte, 2024, o processo de consulta pública foi iniciado, por meio de diferentes ações. Foram realizadas reuniões para apresentação da minuta aos coordenadores dos cursos técnicos integrados e com chefias de ensino dos câmpus. Foi realizada uma live pelo canal do IFSC no Youtube, para divulgação da consulta pública que contou com ampla participação de servidores. Nesse momento, iniciou-se o processo de visitas aos câmpus para apresentação da minuta e esclarecimento de dúvidas sobre o documento, bem como para orientar os câmpus sobre como proceder em relação às sugestões de alteração ao documento por meio de emendas ao texto original.

Em virtude da greve de servidores da educação federal, ocorrida de abril e junho de 2024, o processo de consulta pública se alongou para além do previsto, sendo necessário, inclusive, um período de interrupção das ações, sendo retomado em setembro, ficando esse período marcado pelos debates nos câmpus em relação à minuta das diretrizes. Ao todo, foram realizadas visitas presenciais em 18 câmpus, dos quais 16 já ofertavam cursos técnicos integrados naquele momento e dois passariam a ofertar em 2025. Após as visitas, os câmpus realizaram debates internos e encaminharam um formulário no qual apontavam suas emendas em relação à minuta montada pelo GT. Cada câmpus teve o direito ao preenchimento de um formulário, sendo que as contribuições ao texto original ocorreram até o início de outubro de 2024.

Em outubro foram realizadas as reuniões do grupo de trabalho, a fim de sistematizar as contribuições dos câmpus e reformular a minuta original. Ao todo, o GT

recebeu 313 contribuições, de alteração, exclusão e inclusão de texto. Trabalho que iniciou na 61ª reunião e terminou na 67ª reunião do GT. No processo de sistematização desenvolvido, em linhas gerais, os membros do GT analisaram de modo qualitativo as emendas vindas de cada câmpus, observando sua pertinência com o conteúdo das diretrizes e a frequência das observações (se as mesmas se repetiam em muitos câmpus). Dessa forma, produziram uma segunda versão da minuta das diretrizes como resultado deste processo de sistematização.

Em relação à segunda minuta, entre as alterações realizadas, cabe destaque que o Grupo de Trabalho decidiu alterar: a) A nomenclatura do documento que passou a ser chamado de “Diretrizes Curriculares dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio” ao invés de “Diretrizes Curriculares do Ensino Médio Integrado”, tendo em vista o volume de solicitações de mudanças, com emendas que buscavam reforçar o conteúdo técnico dos cursos com propostas como “Diretrizes do Ensino Técnico Integrado”, Diretrizes do Ensino Médio Técnico Integrado; b) A separação da Matemática em uma área específica do conhecimento, de modo a contemplar os documentos oficiais e também minimizar os conflitos que foram gerados com a junção da Matemática com a área de Ciências da Natureza - assim o documento passou a compreender, portanto, que a Formação Geral é composta pelas áreas do conhecimento de Ciências Humanas, de Ciências da Natureza, de Linguagens e de Matemática; c) A retirada da proposta que previa que nenhuma área do conhecimento deveria ficar com menos de 30%, haja vista que a Matemática passou a ser tratada como uma área do conhecimento formada pela unidade curricular de mesmo nome. É importante salientar que nenhuma emenda solicitou a entrada da Educação a Distância, evidenciando que o movimento feito pelo GT em defesa da impossibilidade de carga horária em EAD nos cursos técnicos integrados, tinha aderência institucional.

No II Encontro Estadual do Ensino Médio Integrado do IFSC, realizado em novembro de 2024, na cidade de Criciúma, no sul catarinense, foi divulgada e debatida a minuta do GT resultante do processo de sistematização das contribuições enviadas pelos câmpus. A análise realizada no evento gerou o documento “Relato da Análise da Minuta das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio Integrado do IFSC realizado no II Encontro Estadual do Ensino Médio Integrado do IFSC, realizado em Criciúma”.

Dentre os pontos de maior discussão no encontro, estava a própria nomenclatura Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio Integrado, utilizada pelo GT inicialmente e que fora modificada na segunda versão para Diretrizes Curriculares dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. Os embates sobre este tema novamente traziam no seu bojo uma perspectiva bastante neotecnicista e fragmentada de educação, que visava dar ênfase à dimensão do ensino técnico no contexto do Ensino Médio Integrado, desconsiderando o caráter omnilateral desta formação. Mesmo tendo esta compreensão, diante das muitas manifestações contrárias e visando garantir a aprovação do documento nos colegiados institucionais, o GT, como fora dito anteriormente, optou por mudar o título do documento para Diretrizes Curriculares para os Cursos Técnicos Integrados. Tal alteração gerou muitos debates e tensionamentos, tendo um grupo que defendia a manutenção da nomenclatura anterior e outro que defendia a alteração. Neste contexto, apesar da ênfase dada à forma de oferta e não à concepção mais ampliada, a decisão foi pela manutenção de todos os avanços que o documento trazia, inclusive explicitando a formação humana integral como referência para as ofertas de cursos no IFSC.

Outro ponto que gerou bastante repercussão no evento foi relativo à presença da Língua Espanhola como única possibilidade de língua adicional para além da

Língua Inglesa. Desta forma, o documento com o relato da análise da minuta, realizado pelos participantes do II Encontro Estadual do EMI do IFSC, apontou que assim como a Língua Espanhola, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) pudesse ser tratada como uma alternativa de língua adicional. A escolha da segunda língua adicional do currículo da Formação Geral passaria a ser uma decisão de cada câmpus.

A partir deste amplo debate, a minuta das diretrizes produzida pelo GT, juntamente com o relato da análise deste mesmo documento realizada pelos participantes do II Encontro Estadual do EMI do IFSC, foram entregues aos membros do Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFSC para análise, visando à aprovação do documento, o que ocorreu no mês de dezembro de 2024. A análise promovida pelo CEPE incorporou a Libras como alternativa de segunda língua adicional, tal como havia sido debatido no II Encontro Estadual do Ensino Médio Integrado do IFSC. Em março de 2025, as diretrizes foram aprovadas no Conselho Superior e passaram a ter força normativa.

4. UMA SÍNTESE SOBRE O PROCESSO VIVIDO

Como exposto, o processo de construção das diretrizes para o Ensino Médio Integrado do IFSC, o debate com a comunidade interna, incluindo o I e o II Encontro Estadual do Ensino Médio Integrado, a posterior aprovação no Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão e, finalmente, no Conselho Superior, durou mais de três anos.

Nesse tempo, ocorreu a defesa de pressupostos centrais de uma educação omnilateral e emancipatória mas, também, proposições de atrelamento a perspectivas hegemônicas, como nos casos do debate sobre a EAD e da própria nomenclatura das diretrizes.

O debate relacionado às diretrizes, portanto,

explicitou projetos educativos e institucionais em disputa, refletindo os grandes debates e embates nacionais, ocorridos desde a publicação da Medida Provisória 746 (Brasil, 2016). Ao mesmo tempo, foi um processo pedagógico e formativo, permitindo aos membros do GT e a diversas outras pessoas, a construção de coesão de posicionamento em relação aos diferentes temas. Tudo isso, aliado ao processo de formação realizado tanto pelo GT, quanto nos dois encontros do EMI, bem como pelas várias atividades formativas realizadas pela PROEN, contribuiu para a ampliação da defesa do Ensino Médio Integrado e das diretrizes propostas.

A aprovação das diretrizes foi um trabalho que mobilizou, ao mesmo tempo, estudantes e trabalhadores de base e também uma ação desencadeada a partir de uma perspectiva de gestão. Esta perspectiva foi fundamental para a construção da metodologia definida para todo o processo, para viabilizar as condições financeiras e de infraestrutura necessárias, para priorizar, pela primeira vez, na instituição, a criação de uma Coordenadoria de Ensino Médio Integrado e de um Departamento de Educação de Jovens e Adultos e Cursos Técnicos Integrados no âmbito da gestão da Reitoria. Todo esse trabalho ocorreu paralelamente ao estímulo de novos cursos integrados, que passaram de 39, em 2021, para 48, em 2025, a ampliação dos câmpus com oferta do EMI e a indução para que novas ofertas passassem a fazer parte do Plano de Desenvolvimento Institucional, aprovado também em 2025, pelo Conselho Superior do IFSC. Para viabilizar essas novas ofertas, os cursos técnicos integrados, junto com a EJA e a formação de formadores, foram incluídos como critérios obrigatórios para o recebimento de novos códigos de vagas pelos câmpus. Com isso, a previsão é de oferta de mais de 60 cursos técnicos integrados até 2029.

Estamos, portanto, diante de um cenário com inúmeros desafios futuros para a oferta do EMI no IFSC, que exigirá da instituição a manutenção dos processos

de formação continuada e dos encontros estaduais do EMI, a estruturação das equipes de servidores docentes e técnicos-administrativos nos câmpus e na reitoria, a construção de estruturas mínimas para atendimento das várias demandas da juventude que acessa e acessará ao IFSC, além da defesa intransigente por parte das gestões da reitoria e dos câmpus, da concepção de Ensino Médio Integrado e da formação humana integral dos estudantes.

Outro grande desafio é a sistematização das várias experiências vividas, permitindo conectá-las a outras experiências em nível nacional e internacional e aos debates acumulados sobre a relação juventude, trabalho e educação. Será a partir da sistematização que emergirá a totalidade e a dimensão coletiva dos processos, abrindo espaços para novas utopias e projetos educativos.

Sistematizar as experiências vividas foi justamente um dos propósitos do presente texto, que partiu de um olhar da gestão para mostrar o processo de construção das diretrizes para o Ensino Médio Integrado do IFSC. Ao realizar esse movimento de síntese, buscou-se revelar o papel estratégico que têm as diferentes gestões no contexto dos Institutos Federais para a construção de resistências e para viabilizar o fortalecimento das experiências com o Ensino Médio Integrado em nosso país. Neste cenário, é fundamental que todos e todas que defendem e que lutam por essa pauta ocupem os diferentes espaços de decisão nas instituições educativas e contribuam para manter vivo o projeto de uma outra escola e de uma outra sociedade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Adilson César. **Ensino Médio Integrado ou Ensino Médio em migalhas: a reforma no contexto dos Institutos Federais de Educação.** Formação em Movimento, Rio de Janeiro, v. 5, n. 11, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/720>. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Altera a**

Lei nº 9.394/1996 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **LEI Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 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, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 15 de julho de 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta a Lei nº 9.394/1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CEB-006-2012-09-20.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-cp-001-2021-01-05.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CEB-CNE-003-2018-11-21.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

CONIF. **Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** Brasília: CONIF, 2018. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/documents/38101/1079513/Diretrizes+EMI+-+Reditec2018.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Reforma do Ensino Médio do (des)governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres.** Movimento: revista de educação, Rio de Janeiro, ano 3, n. 5, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32621>. Acesso em: 15 jul. 2025.

IFSC. **Resolução CEPE nº 72, de 22 de outubro de 2020.** Estabelece diretrizes para a oferta de cursos e componentes curriculares na modalidade a distância no âmbito do IFSC. Florianópolis: IFSC, 2020. Disponível em: http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/Resolucao72_2020-Atualiza_Diretrizes_EaD_revoga_Resol_CEPE_n4-2017_vmaro21_4.pdf. Acesso em: 15 jul. 2025.

IFSC. **Resolução CEPE nº 80, de 5 de outubro de 2023.** Altera o art. 5º da Resolução CEPE nº 72/2020. Florianópolis: IFSC, 2023. Disponível em: <https://sigrh.ifsc.edu.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=3330345&key=7d7f761692e19ff313e081b8d2abe0b6>. Acesso em: 15 jul. 2025.

IFSC. **Resolução CONSUP nº 142, de 27 de março de 2025.** Aprova as Diretrizes Curriculares para os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. Florianópolis: IFSC, 2025. Disponível em: <https://sigrh.ifsc.edu.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=40174554&key=83b4b05>

377ec4635455cbe3e0ee4ec67. Acesso em: 14 jul. 2025.

LIMA, Rodrigo da Costa. A gente ocupa o IFSC: as ocupações estudantis no Instituto Federal de Santa Catarina. Porto Alegre: Polifonia, 2023.

MOTA, Israel da Silva. **Os impactos da reforma do ensino médio e das novas diretrizes para EPT no Ensino Médio Integrado do Câmpus São Carlos do Instituto Federal de Santa Catarina.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

PAIXÃO, Alessandro Eziquiel da; SILVA, Mônica Ribeiro da. **Caminhos da reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) nos Institutos Federais: 2019–2022.** Revista Ponto de Vista, Viçosa, v. 13, n. 2, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16890/9603>. Acesso em: 15 jul. 2025.

RAMOS, Marise; PARANHOS, Michelle. **Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências?** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 16, n. 34, p. 71–88, jan./abr. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 15 jul. 2025.

5

A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO E SEUS IMPACTOS SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE

Maria Aparecida Alves

Universidade Federal Fluminense

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1376-4934>

1. INTRODUÇÃO

O objetivo do presente capítulo é analisar a contrarreforma do Ensino Médio e, especialmente, compreender quais são suas implicações para a formação em nível técnico profissionalizante. Parte-se da análise de que a implementação da contrarreforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) realiza, ao mesmo tempo, uma reforma da educação básica e da educação profissional (Resolução CNE/CP N° 1/2021). Mediante esse contexto de reformas, cabe questionar qual seria o sentido atribuído à formação técnica e profissional em um contexto de contrarreforma do Ensino Médio. Pode-se indagar, ainda, quais são as consequências das mudanças propostas na contrarreforma para a formação dos alunos da educação profissionalizante.

São essas indagações que embasam o presente trabalho, mas há que se considerar também outros aspectos importantes que marcam as políticas educacionais no Brasil. Dentre eles, observa-se que esse contexto de reformas na educação é decorrente do processo de mercantilização e privatização dessa área. Afinal, esta tendência tem se intensificado nas últimas décadas, quando os agentes privados, vinculados a institutos e fundações empresariais, ampliaram seu poder de influência sobre as várias instâncias do poder público, desde a esfera municipal, estadual até a federal, com forte atuação no Ministério da Educação (MEC). Assim, esses agentes passaram a interferir nas políticas públicas de educação, como é o caso de propostas de reformas nessa área, que tem como um de seus objetivos atender aos índices e às metas estabelecidas pelos

organismos multilaterais (Banco Mundial, Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico — OCDE, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura — UNESCO) e, sobretudo, beneficiar-se das parcerias que são estabelecidas entre o setor público e o privado.

No contexto mundial, observa-se que as ações na área da educação, tanto no ensino médio regular quanto no ensino profissionalizante, têm sido caracterizadas por forte atuação de empresas do setor educacional nacional e transnacional. Portanto, os agentes privados têm buscado construir uma concepção de escola que possa ser inserida em um mercado competitivo, de modo a garantir lucratividade para os empresários do setor.

As questões elencadas acima tornaram-se mais marcantes nas duas últimas décadas do século XXI. Contudo, no início dos anos 2000, tinha-se uma perspectiva diferente em relação ao ensino profissionalizante, pois com a anexação do teor do Decreto nº 5.154/2004 ao texto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB de 1996), foi possível conceber a integração formal da educação profissional ao Ensino Médio, fato que possibilitou a criação do Ensino Médio Integrado. Como resultado desta configuração foi promulgada a Lei nº 11.892/2008, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Entretanto, com a contrarreforma do Ensino Médio preconizada em 2017, houve uma reversão das políticas progressistas com a proposição do fim da integralidade através da divisão do Ensino Médio em cinco itinerários formativos, que são independentes entre si. Além disso, passou-se a incorporar uma pedagogia baseada na lógica das competências que, no contexto de reformas, são incorporadas por meio das chamadas “competências socioemocionais”, que se expressam através da disciplina Projeto de Vida.

Este trabalho é baseado em uma pesquisa bibliográfica, utilizando-se de uma metodologia que

envolveu levantamento e análise de material bibliográfico e documental sobre os temas tratados nesse texto. O referencial teórico e metodológico é o materialismo histórico-dialético, bem como a Sociologia da Educação e do Trabalho.

Este artigo está dividido em duas partes. Na primeira, busca-se compreender o contexto sócio-histórico que norteia a contrarreforma do Ensino Médio. Já na segunda parte, busca-se analisar quais os impactos da contrarreforma do Ensino Médio para a educação profissionalizante.

2. O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO

Para compreender as reformas realizadas na área da educação e, especialmente, a contrarreforma do ensino médio, cabe situar essas ações no contexto mundial mais amplo, que é marcado pelo predomínio do capital transnacional e global, pautado em um processo de acumulação flexível, com efeitos sobre o processo educacional, que é levado a oferecer uma formação versátil, pautada em múltiplas competências, de modo a atender ao mercado de trabalho.

Somando-se a essas questões, é importante considerar que há uma forte atuação dos organismos multilaterais (Banco Mundial, OCDE e UNESCO, como já citado), no sentido de influenciar as políticas educacionais dos países periféricos e direcionar suas ações, visando atender às necessidades do mercado (Magalhães, 2021; Siqueira; Lamosa, 2023).

Além disso, vivencia-se um contexto marcado pelo predomínio do ideário neoliberal que defende a redução da proteção social e busca mercantilizar todos os aspectos da vida social, utilizando o mesmo critério racional para se referir às esferas da educação, cultura, saúde e economia. Assim, transformam-se os direitos

sociais em “serviços” a serem adquiridos no mercado e, deste modo, estimula-se a privatização em todos os setores da sociedade (Freitas, 2018).

Em decorrência desse contexto, no Brasil, os setores privatistas passam a defender um ideário de privatização e de mercantilização da educação. Desta maneira, passou-se a criticar o modelo vigente do sistema educacional brasileiro, sob a alegação de que é pautado em uma escola conteudista, distante das exigências do mundo moderno (Kuenzer, 2016). Então, como resposta aos grandes questionamentos da educação, impõe-se a contrarreforma do Ensino Médio e uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que propõe a uniformização de todos os currículos escolares nacionais. E, sobretudo, instituem-se políticas educacionais com forte estímulo ao estabelecimento de parcerias entre o setor público e a iniciativa privada.

Assim, na direção de romper com a estrutura do ensino integrado, a contrarreforma do Ensino Médio realiza, ao mesmo tempo, uma reforma da educação básica e da educação profissional. Deste modo, foi implementada a Lei 13.415/2017, que altera a estrutura curricular do ensino médio regular, promovendo o aumento da carga horária de 2.400 horas para 3.000 horas. Além disso, essa lei alterou a organização curricular estabelecendo 1.800 horas para a formação geral básica (FGB) e 1.200 horas para os itinerários formativos. Assim, o Ensino Médio passou a ser organizado através de Itinerários Formativos divididos em cinco áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas; e Formação técnica e profissional.

Outro ponto a ser observado é que, com a Lei 13.415/2017, a carga horária anual do ensino médio técnico profissionalizante foi igualmente ampliada de 800 para 1.400 horas. Essa lei também realizou uma mudança na organização curricular desta modalidade de ensino, que

passou a se concentrar em áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

Seguindo essa tendência de reformas, o Ministério da Educação (MEC) promulgou a Portaria 1.432/2018, que estabelece os referenciais para elaboração dos Itinerários Formativos, conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), que se baseiam em quatro eixos estruturantes, sendo: Investigação Científica; Processos Criativos; Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo, destacando que ao menos um desses eixos deve fazer parte do desenvolvimento dos Itinerários Formativos. Deste modo, os cursos profissionalizantes e técnicos passam a ser orientados a desenvolverem as chamadas “competências não cognitivas”. E, neste caso, devido à falta de professores especializados nesta área, um dos problemas apontados seria o estímulo ao aumento de parcerias entre o setor público e a iniciativa privada para atender a esta demanda.

Deste modo, além da aprovação da contrarreforma (Lei 13.415/2017), também foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), através da Resolução nº 4 de 2018, que contou com o apoio do “Movimento Pela Base”, constituído por intelectuais, União dos Dirigentes Municipais de Educação, Conselho Nacional de Secretários de Educação e o movimento Todos Pela Educação (TPE). Pode-se afirmar que estes agentes acolheram as pautas da agenda neoliberal. O TPE, por exemplo, atua desde 2006, por meio de fundações e organizações sociais, na implementação de projetos na área da educação (Magalhães, 2021).

Assim, a BNCC passa a ser um documento normativo que regula as instituições de ensino públicas e privadas, orientando a elaboração dos currículos escolares, priorizando o desenvolvimento de competências, enfatizando a formação de atitudes e habilidades e passando a exercer influência direta sobre o ensino fundamental e o ensino médio.

Por conseguinte, como parte do movimento

de reformas, foram atualizadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 3/2018), bem como foi instituída a Resolução CNE/CP nº 1/2021, que cria “as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica”, tanto na modalidade presencial quanto à distância, que propõe critérios norteadores para os currículos que serão implementados nos sistemas de ensino públicos e privados e, assim, passa a reger todo o conjunto da educação profissional no país.

Cabe ressaltar que através da Resolução CNE/CP nº 1/2021 (Capítulo III — “Da organização e funcionamento”, Art. 4º — “A Educação Profissional e Tecnológica”, Item II — “Educação Profissional Técnica de Nível Médio”), implementa-se uma redução da formação geral dos estudantes, devendo ficar em torno de 1.800 horas para a BNCC e 1.200 horas para a formação técnica, totalizando 3.000 horas (conforme Art. 26, § 1º, p. 10), sublinhando que a formação técnica poderá ser obtida através da realização de um curso técnico ou de vários cursos de qualificação profissional. Estes cursos devem ser organizados através de itinerários formativos:

Art. 7º Os cursos de Educação Profissional e Tecnológica se referenciam em eixos tecnológicos e suas respectivas áreas tecnológicas, quando identificadas, possibilitando a construção de itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos, conforme a relevância para o contexto local e as reais possibilidades das instituições e redes de ensino públicas e privadas, visando ao desenvolvimento de competências para o exercício da cidadania e específicas para o exercício profissional competente, na perspectiva do desenvolvimento sustentável (Brasil, 2021).

Cabe destacar que a oferta de cursos técnicos deverá ser uma escolha a ser feita pelos sistemas educativos e pelas escolas, sendo que a implementação dessa modalidade de ensino dependerá de recursos

humanos e materiais. Além disso, com os efeitos da contrarreforma no ensino profissionalizante, que impôs a criação de itinerários formativos flexíveis, com redução dos conteúdos formativos, científicos e culturais, os alunos poderão escolher entre fazer um curso de educação profissional técnica de Nível Médio ou um curso de qualificação profissional técnica. Assim sendo, os cursos poderão ser organizados em módulos, com sistema de créditos com terminalidade determinada, em que as certificações não seriam por áreas específicas, mas estariam voltadas para uma grande área. Nesse sentido, a Resolução CNE/CP nº 1/2021 oferece uma definição do que entende por qualificação, conforme consta em seu Capítulo III, Art. 7º:

§ 3º Para os fins desta Resolução, entende-se por competência profissional a capacidade pessoal de mobilizar, articular, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que permitam responder intencionalmente, com suficiente autonomia intelectual e consciência crítica, aos desafios do mundo do trabalho (Brasil, 2021, p. 4).

Portanto, de um lado, a prioridade seria profissionalizar os alunos ao oferecer múltiplas habilidades, visando atender ao mercado de trabalho. Mas, por outro lado, eles não atenderiam aos pré-requisitos para inserção em cursos de nível superior.

Deste modo, observa-se que houve uma profunda vinculação da educação profissional técnica de nível médio “com o mundo do trabalho, com as tecnologias e com os avanços dos setores produtivos pertinentes, de forma a responder às demandas de profissionalização do mercado de trabalho” (Brasil, 2021, p. 8).

O Capítulo XIV da Resolução, em seu Art. 46, possibilita o “aproveitamento de estudos, de conhecimentos e de experiências anteriores, inclusive no trabalho” para compor os créditos do curso, desde

que atenda a respectiva área de habilitação profissional do concluinte. Além disso, possibilita a incorporação da qualificação ou habilitação profissional técnica que tenha sido adquirida em outros cursos.

Esta mesma resolução define formas de medir o reconhecimento de saberes e competências; uma delas está prevista no Capítulo XV, em seu Art. 47: “Os saberes adquiridos na Educação Profissional e Tecnológica e no trabalho podem ser reconhecidos mediante processo formal de avaliação e reconhecimento de saberes e competências profissionais” (Brasil, 2021). E ainda:

§ 1º A certificação profissional abrange a avaliação do itinerário profissional e social do estudante, que inclui estudos não formais e experiência no trabalho (saber informal), bem como a orientação para continuidade de estudos, segundo itinerários formativos coerentes com os históricos profissionais dos cidadãos, para valorização da experiência extraescolar (Brasil, 2021, p.14).

Conforme pode-se notar, tem sido estabelecida uma vinculação direta entre a educação técnica profissionalizante e o mundo do trabalho. As orientações da CNE/CP N° 1/2021 rompem com a possibilidade de ofertar aos alunos o ensino integrado e o aprendizado dos fundamentos sócio-histórico e cultural da produção moderna, e a eles são reservados apenas os conhecimentos de ordem técnica, com o objetivo de prepará-los somente para o exercício profissional.

3. A FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO

É importante informar que a proposta da contrarreforma do Ensino Médio foi apresentada por meio da Medida Provisória 746/2016 e, posteriormente, foi instituída através da Lei 13.415/2017. Esta contrarreforma promoveu a flexibilização do currículo escolar e aumentou a carga horária do Ensino Médio regular, que passou

de 2.400 horas para 3.000 horas. Além disso, promoveu uma divisão curricular que estabeleceu 1.800 horas para a formação geral básica (FGB), conforme definição da Base Nacional Comum Curricular e 1.200 horas para os itinerários formativos, que foram classificados em cinco áreas de conhecimento, sendo: Linguagens e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas; Formação técnica e profissional. Assim, caberia ao estudante matricular-se em apenas uma dessas áreas, de acordo com a oferta de itinerários disponibilizada pelas escolas.

Entretanto, entre os anos de 2016 e 2024 houve um período de forte resistência, por parte de setores da sociedade civil, às mudanças instituídas pela Lei 13.415/2017, que implementou a contrarreforma do Ensino Médio. Então, como forma de atender parcialmente às reivindicações dos movimentos sociais e de segmentos da educação, o recém-formado Ministério da Educação (MEC) revogou parcialmente a lei em destaque e instituiu a Lei nº 14.945, em 31/07/2024, que propõe novas diretrizes para o Ensino Médio.

Sendo assim, para o Ensino Médio regular a nova lei define uma carga horária mínima de 3.000 horas, sendo no mínimo 2.400 horas para formação geral básica (FGB) e no mínimo 600 horas para o itinerário formativo, totalizando 3.000 horas. No que se refere à formação técnica e profissional, a Lei 14.945/2024 estabelece uma carga horária de 2.100 horas para formação geral básica (FGB), e uma carga horária de 600 horas para os itinerários formativos, totalizando 2.700 horas. Esta lei também propõe mais 300 horas que poderão ser “destinadas ao aprofundamento de estudos de conteúdos da Base Nacional Comum Curricular diretamente relacionados à formação técnica profissional oferecida” (Brasil, 2024).

Cabe destacar que a Lei 14.945/2024 manteve a composição do currículo, que é constituído por formação

geral básica e itinerários formativos, ao mesmo tempo em que promoveu o retorno das disciplinas científicas para a grade curricular do Ensino Médio. Entretanto, caberá a cada estado da federação definir a quantidade de horas a ser atribuída para cada disciplina científica. Além disso, a citada lei manteve o projeto de vida como tema a ser trabalhado nesta modalidade de ensino. Conforme pode-se ver no Art. 35-B:

§ 2º Serão asseguradas aos estudantes oportunidades de construção de projetos de vida, em perspectiva orientada pelo desenvolvimento integral, nas dimensões física, cognitiva e socioemocional, pela integração comunitária no território, pela participação cidadã e pela preparação para o mundo do trabalho, de forma ambiental e socialmente responsável (Brasil, 2024).

Contudo, apesar da promulgação da Lei 14.945/2024, alguns aspectos negativos da Lei 13.415/2017, que receberam críticas vindas de vários setores da sociedade civil, foram mantidos. Um deles é que a lei atual abre brechas para o uso de plataformas digitais que, em muitos casos, tem sido marcado por parcerias com forte atuação de institutos e fundações privadas, que têm agido na área da educação. Assim, no 3º § do Art. 35-B está previsto que “o ensino médio será ofertado de forma presencial, admitido, excepcionalmente, ensino mediado por tecnologia, na forma de regulamento elaborado com a participação dos sistemas estaduais e distrital de ensino” (Brasil, 2024).

Em relação ao itinerário de formação técnica e profissional, a própria Lei 14.945/2024, em seu Art. 36, § 6º, reconhece a possibilidade de realização de “convênios ou outras formas de parceria entre as secretarias de educação e as instituições credenciadas de educação profissional, preferencialmente públicas, observados os limites estabelecidos na legislação” (Brasil, 2024).

Outro ponto a ser observado é que a Lei nº

14.945/2024 manteve as orientações da lei anterior que permitem o aproveitamento de horas de experiências extraescolares, incluindo Formação Inicial Continuada (FIC) e qualificação profissional como forma de cumprir a carga horária, desde que tenham afinidade com a área cursada pelo aluno. Conforme o Art. 35-B:

§ 4º Para fins de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio em regime de tempo integral, excepcionalmente, os sistemas de ensino poderão reconhecer aprendizagens, competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes em experiências extraescolares, mediante formas de comprovação definidas pelos sistemas de ensino (Brasil, 2024).

Conforme ficou demonstrado, com a contrarreforma do Ensino Médio, rompeu-se com a estrutura proposta pelo Decreto nº 5.154/2004, que integrava a educação profissional ao Ensino Médio. Conforme Silva, este documento determinava que:

a articulação entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio deveria se efetivar, preferencialmente, na forma 'integrada', considerando as dimensões da ciência, da cultura, do trabalho e da tecnologia como eixos a partir dos quais se associaria formação científica básica e formação técnico profissional (Ensino Médio Integrado) (2023, p. 6).

O Decreto em destaque também possibilitou a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), que foi instituída através da Lei nº 11.892/2008. Destacamos que a partir dessas medidas outras mudanças foram acontecendo sucessivamente:

As bases conceituais propostas para o Ensino Médio Integrado foram também aportadas para a elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio [...], que deixavam de ter como fundamento o modelo de 'competências' e propunham uma perspectiva de integração curricular que, sem abrir

mão dos conhecimentos escolares, buscaria enfrentar a fragmentação e hierarquização entre disciplinas e áreas por meio da proposta de um currículo integrado, cuja fundamentação estaria na ideia do trabalho como princípio educativo (Silva, 2023, p. 6).

Dessa maneira, pode-se afirmar que as mudanças propostas pela contrarreforma do ensino médio romperam com a integralidade proposta para os cursos regulares e técnicos e apontam para uma formação profissional limitada aos conhecimentos estritamente da área técnica. Neste sentido, há uma fragmentação da grade curricular e a substituição da formação integral por uma formação dual e desintegrada. Por conseguinte, altera-se o fundamento do Ensino Médio Integrado proposto pelo Decreto nº 5.154/2004, em que predominava uma determinada concepção de trabalho:

O trabalho como princípio educativo está na base de uma concepção epistemológica e pedagógica que visa proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais, considerada como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos (Ramos, 2014, p. 209).

Naquele contexto, o modo de organização do ensino integrado foi concebido no sentido de proporcionar aos alunos a possibilidade de apreender os fundamentos do ensino tecnológico, sócio-históricos e culturais da produção moderna, opondo-se ao conceito de educação técnica, que tem por objetivo preparar os alunos para o desenvolvimento de determinadas técnicas visando apenas o exercício profissional.

A proposta de currículo integrado trata dessa dimensão objetiva, ou seja, da relação social e histórica entre ciência e produção. A seleção e a organização de conteúdos de ensino e de métodos de ensino-aprendizagem ocorrem

de modo que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar, compreender e transformar (Ramos, 2014, p. 212).

Como pode ser observado, a formação integrada não se reduz a uma área específica do conhecimento, mas busca integrar a formação específica com a formação geral. Entre ambas há uma mediação da totalidade social que se realiza através da organização do conhecimento na escola e dos processos de ensino-aprendizagem. Deste modo, o conhecimento geral, histórico e cultural passa a ser o fundamento que dá sentido e consistência à base científica de cada área. Porém, com a reforma do Ensino Médio, ocorre um retrocesso nessa concepção de integralidade (Ramos, 2019, p. 9).

Faz-se fundamental recordar que a base estruturante da contrarreforma do Ensino Médio foi concebida a partir da lógica das competências, que foi incorporada no Brasil na década de 1990. Segundo Machado, “o termo competência tem sido utilizado para identificar, classificar e nomear capacidades pessoais de operacionalização e de efetivação eficiente desses recursos diante de situações concretas” (2002, p. 93).

Neste sentido, as políticas educacionais dos anos 1990 passaram a adotar um critério mais economicista e produtivista quando se tratava da instituição escolar, de modo a estabelecer uma vinculação direta entre a formação escolar e as necessidades do mercado de trabalho. E, assim, buscou-se introduzir uma pedagogia baseada na lógica das competências na educação, processo que se efetiva através da promulgação de leis e decretos voltados para a área educacional (Machado, 2002).

Para melhor compreender este processo de institucionalização da lógica de competências, deve-se inseri-lo no quadro normativo da educação e no âmbito da perspectiva pedagógica adotada pelas

escolas, englobando desde os programas, conteúdos e métodos de ensino, até as formas de avaliação e o papel a ser desempenhado pelos docentes. Portanto, há nesse processo uma perspectiva de:

controle do processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva unificadora, coerente com a implementação de políticas de emprego orientada para a busca da flexibilização das relações de trabalho e de capacidades também flexíveis dos trabalhadores, como a de transferência de conhecimentos de uma situação de trabalho a outra, de mobilidade técnica e física e de adaptabilidade temporal e espacial (Machado, 2002, p. 99).

A pedagogia das competências pode ser considerada como uma variação das pedagogias do aprender a aprender. Ela adota uma visão instrumental do conhecimento, que seria a de que as instituições formativas pudessem possibilitar a aquisição de competências, sendo este um dos critérios principais definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conforme Duarte et al.:

O caso da BNCC mostra claramente que quando o conhecimento é entendido de maneira pragmática e instrumental os currículos escolares se afastam das disciplinas clássicas e se aproximam aos temas e questões presentes na cotidianidade da sociedade atual. O sentido dos conhecimentos deixa de ser dado por seu poder de explicação da realidade e passa a depender do quão úteis eles supostamente possam ser à intensa disputa cotidiana por um lugar ao sol numa sociedade altamente competitiva e crescentemente excludente (2024, p. 12).

Com a instituição da BNCC do Ensino Médio (2018), abre-se caminho para a inserção das competências socioemocionais no sistema educacional brasileiro, noção aí introduzida ganhando “materialidade no elenco de competências gerais descritas na BNCC”. Ela entra para

o currículo do ensino médio através da “diversificação do percurso formativo, pela flexibilização das formas de integralização curricular e pela possibilidade de inclusão de componentes como projeto de vida e similares” (Magalhães, 2021). Ainda de acordo com o autor, a valorização das competências socioemocionais se dá no sentido de revigorar:

noções associadas à teoria do capital humano e do reforço de uma concepção de sociedade meritocrática, individualista e individualizante. Importa menos a coerência teórica em relação ao constructo das competências do que a convergência ideológica que unifica intenções político-pedagógicas de agentes do estado e do mercado (2021, p. 80).

Conforme observa Magalhães (2021), a BNCC propõe o desenvolvimento de competências socioemocionais, que devem ocorrer através de uma perspectiva individualizante. Entretanto, os processos pedagógicos desenvolvidos pela escola já desenvolvem os aspectos socioemocionais da formação escolar com implicações na esfera do coletivo. Para o autor:

Essa formação perpassa a dimensão da sociabilidade e das emoções já que comporta a relação professor-aluno como elemento pedagógico fundamental, sem o qual o processo propriamente educativo não se realiza. (...) A escola participa da formação de competências socioemocionais dos alunos como consequência daquilo que lhe é próprio e segundo princípios axiológicos, éticos e políticos, construídos com base em concepções das quais os educadores participam direta ou indiretamente (2021, p. 79).

É importante destacar que, com a contrarreforma de ensino médio instituída em 2017, a BNCC do Ensino Médio modifica o artigo 35-A da LDB e estabelece em seu § 7º: “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida

e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2018).

Portanto, a BNCC propõe uma formação que possibilite o desenvolvimento de múltiplas competências, sob a alegação de que:

Se o trabalhador transitará, ao longo de sua trajetória laboral, por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional, não há razão para investir em formação profissional especializada; a integração entre as trajetórias de escolaridade e laboral será o elo entre teoria e prática (Kuenzer, 2016, p. 16).

Atualmente, dentro desse contexto global de reformas da educação, já existe uma base tecnológica que possibilita uma maior interferência no sistema público de ensino, permitindo maior interatividade do aluno com o conteúdo escolar, alterando deste modo a relação entre professor e aluno. Como consequência, o processo tecnológico passa a fazer parte do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, as propostas curriculares apontam na direção de uma educação mais pragmática, o que se dá concomitantemente com a redução de uma formação teórica e integrada e, também, com o aumento das parcerias entre o setor público e o privado (Freitas, 2018).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a contrarreforma do Ensino Médio e a instituição da BNCC, bem como com a imposição de uma lógica baseada nas competências socioemocionais, observa-se que essas medidas têm alterado o processo de sociabilidade construído no interior da instituição escolar. Neste contexto, a escola tem tido seu papel esvaziado enquanto espaço de socialização do conhecimento, bem como tem sido desestimulada a oferecer uma formação que possa incitar o senso crítico e a autonomia do aluno. Afinal, as mudanças em curso caminham na direção de

priorizar outras formas de aprendizagens que possam ser adquiridas fora do ambiente escolar.

Além disso, as reformas realizadas na área da educação têm afetado diretamente o trabalho docente, que, por sua vez, devido às precárias condições de trabalho, tem sido levado a não se reconhecer enquanto sujeito histórico que atua em uma sociedade de classes. Além do mais, criou-se a possibilidade de contratação de professor com “notório saber” em algumas áreas específicas, especialmente para atuar nos cursos técnicos profissionalizantes, medida que poderá agravar ainda mais tal cenário de precariedade.

Conforme se observa nas leis que regulamentam a contrarreforma do ensino médio a tendência é de fragmentação da proposta curricular integrada, levando à dissolução da organização do ensino escolar que tinha como princípio a integração de uma formação técnica e profissional com a formação geral. Portanto, passou-se a valorizar um conjunto de macro competências, no sentido de fortalecer a dimensão não cognitiva da aprendizagem escolar, que vai sendo incorporada através das competências socioemocionais que são trabalhadas por meio do desenvolvimento de projetos de vida.

Pode-se apontar que, embora o professor realize um trabalho socialmente útil, a realização da contrarreforma do ensino médio profissionalizante tem por objetivo tirar sua autonomia, pois as grades curriculares deverão obedecer às orientações da BNCC e da Resolução CNE/CP Nº 1/2021, que definem as formas de organização e funcionamento da educação profissional técnica de nível médio, propondo itinerários formativos flexíveis, organizados em módulos e por um sistema de créditos com terminalidade específica. Nesse sentido, prioriza-se uma formação tecnicista e mais pragmática, marcada pela meritocracia e caracterizada pelo estímulo à competitividade em contraposição a uma formação integrada, geral, humanista, científica e cultural.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. **Pós-Neoliberalismo** — As políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. p. 9-22.

BRASIL. **Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 24 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 28 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. **Lei nº 14.945, 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14945.htm. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4/2018, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 17 dez. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/2021, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 14 nov. 2024, pg. 48.

DUARTE, N.; SILVA, E. M.; DUARTE, E. C. M. O caráter político da

especificidade da educação: dificuldades de aceitação de uma tese. **Debates em Educação**, v. 16, n. 38, 2024.

FERRETI, J.C.; SILVA, M. R. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Revista Educação e Sociedade**, n. 139, abr./jun. 2017.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação** — nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. **Rev. do Trib. Reg. Trab.** 10ª Região, Brasília, v. 20, n. 2, 2016.

MACHADO, L. A institucionalização da lógica das competências no Brasil. **Pro-Posições**, vol. 13, n.1, jan./abr. 2002.

MAGALHÃES, J. E. P. Competências socioemocionais: gênese e incorporação de uma noção na política curricular e no ensino médio. **Revista e-Mosaicos**, v. 10, n. 23, p. 62-84, jan./abr. 2021.

RAMOS, M. Filosofia da práxis e práticas pedagógicas. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 207-218, jan./abr. 2014.

RAMOS, M. Ensino Médio no Brasil contemporâneo: coerção revestida de consenso no “estado de exceção”. **Rev. Nova Paideia — Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, Brasília/DF, v. 1, n. 1, p. 2 -11, jan./jun. 2019.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, M.; PARANHOS, M. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 16, n. 34, p. 71-88, jan./abr. 2022.

SILVA, M. R. da. Avanços e retrocessos nas recentes reformas do ensino médio: que rumo tomará a última etapa da educação básica? **Eccos — Revista Científica**, São Paulo, n. 67, p. 1-15, e25514, out./dez. 2023.

SIQUEIRA, T. V.; LAMOSA, R.. Novo ensino médio e economia comportamental: fundamentos para modelar o comportamento da classe trabalhadora no contexto de crise. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 15, n. 2, p. 36-56, ago. 2023. 7

VALENTE, J. C. L. O paradigma tecnológico das TICs: para uma reconstrução não determinista da dimensão técnica no capitalismo contemporâneo. **Revista Eptic On-Line (UFS)**, v. 20, n. 3, p. 112-132, set./dez. 2018.

6

A JUVENTUDE E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO DOS INSTITUTOS FEDERAIS: ENTRE SONHOS E NECESSIDADES

Gilberto José de Amorim

Instituto Federal de Educação, Ciência
e Tecnologia do Triângulo Mineiro.
Coordenador Geral do SINASEFE-TM
<https://orcid.org/0000-0002-4920-064X>

João Antonio Rocha

Instituto Federal de Educação Ciência
e Tecnologia de São Paulo
<https://orcid.org/0009-0007-2449-3443>

1. INTRODUÇÃO

A guisa de introdução, vale destacar o fato de que, sem dúvida, dentre as etapas e níveis da educação básica no Brasil, o ensino médio é o “patinho feio” que ainda requer compreensão. As discussões e controvérsias acerca dessa etapa da educação básica procuram, cada uma a sua maneira, esclarecer: qual é o verdadeiro objetivo do ensino médio; qual ‘qualidade’ ele deve possuir, e como resolver a questão do acesso, permanência e êxito dos jovens nessa etapa.

De acordo com Eliza Ferreira (2017), existem duas teorias para o ensino médio: uma formulada pelos defensores do capitalismo, que consideram o indivíduo como capital humano. Isso significa que o indivíduo e sua classe social (que não detêm os bens de produção) são vistos por esses como “bens” úteis e indispensáveis para a preservação e expansão da grande roda do capital. Por essa razão, é essencial para a elite dominante, detentora das riquezas produzidas pelo capital, que a escola repercuta um tipo de estruturação específica, baseada na demanda do mercado. Assim, os defensores do capitalismo concordam que a escola, como instrumento ideológico do Estado, deve transmitir e incutir valores e práticas que satisfaçam as exigências do mercado.

A segunda proposta configura-se como um contraponto. Guiados por um sigma progressista e conectados a grupos sociais historicamente explorados pela grande roda do capital, intelectuais advogam a favor de um modelo de ensino médio que mantenha a formação técnica profissional para grupos sociais subalternizados, embora proponham uma necessária

e urgente ampliação da carga horária das disciplinas e conteúdo que priorizem formação básica, haja vista que sua ampliação encaminharia o adolescente/jovem para a emancipação política e social. Os intelectuais defendem que essa organização didática traduz a luta por um projeto de educação que priorize uma formação humana desinteressada, ou seja, omnilateral.

Nosella (2007) radicaliza ao criticar o primeiro e o segundo grupos de intelectuais, destacando suas diferenças ideológicas, mas sem desconsiderar todo o avanço que a proposta do grupo dois trouxe nos últimos vinte anos, principalmente a partir dos treze anos de governos Lula/Dilma. Para esse intelectual, a fórmula marxiana de formação omnilateral, ou de escola unitária de Gramsci, para todos é antes de tudo a superação da dicotomia entre o trabalho produtor de mercadorias e o trabalho intelectual. Para isso, qualquer concepção que pretenda se colocar como tradução ou interpretação de categorias marxianas ou gramscianas precisar levantar a bandeira de uma escola de nível médio desinteressada, uma escola que ofereça atividades formativas com grande rigor formal e disciplinar, mas também ofereça outras atividades para o exercício responsável de encaminhar os filhos e filhas de trabalhadores para uma formação dirigente (político+especialista), ou seja, para o exercício da liberdade.

No tocante ao Ensino Médio Integrado (EMI), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) sugerem que a educação geral deva se integrar de forma indissociável à educação profissional em todas as áreas onde ocorra a formação para o trabalho: tanto nos processos produtivos quanto nos processos educativos. Conforme os autores, o EMI, guiado pelo trabalho como princípio educativo, poderia resolver a dicotomia entre trabalho intelectual versus trabalho manual. Assim, integrar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo elevaria os trabalhadores à condição de dirigentes (especialista + político).

É preciso definir, consoante Ramos (2004), o ensino médio como última etapa da educação básica mediante um projeto que, embora seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que o constituem, reconhecendo-os não como cidadãos e trabalhadores de um futuro indefinido, mas como cidadãos de direitos no momento em que cursam o ensino médio.

Os defensores da proposta do EMI, como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), qualificaram-no como uma proposta de “travessia”, imposta pela realidade de milhões de jovens que têm direito ao ensino médio pleno e, ao mesmo tempo, necessitam inserir-se rapidamente no sistema produtivo. Dessa maneira, para esses autores, o Ensino Médio Integrado (EMI) configura-se como uma condição social e historicamente imprescindível para a elaboração de um “novo” ensino médio, esse pautado por duas categorias marxistas: unitário e politécnico.

Ao discorrer sobre a escola unitária (1920-1930), Gramsci (2001) a caracterizou como uma antítese radical e profunda ao modelo escolar que se estabeleceu sob o regime fascista de Mussolini, por meio do seu primeiro Ministro da Educação Giovanni Gentile que exerceu essa função de 1922 a 1924. A luta do pensador italiano se deu pela superação de uma concepção escolar que divide os estudantes entre os que terão acesso ao conhecimento mais profundo que a humanidade já produziu (minoridade) e, por isso, estarão aptos a dirigir; e aqueles (maioria) que serão contemplados com um conhecimento limitado, raso, estreito e, conseqüentemente, ocuparão postos de trabalho de execução simples, cumprindo de forma ordeira as ordens de quem dirige, sem as condições mínimas para ao menos controlá-los.

Desse modo, é a partir da trama que vimos descrevendo até agora, que buscamos analisar o EMI implementado a partir de 2008, após a criação dos

Institutos Federais. Contudo o recorte do presente estudo busca compreender os motivos que levam os adolescentes/jovens brasileiros a buscarem uma vaga nessa modalidade de ensino a partir dos IFs. Para isso, teses e dissertações produzidas por servidores-pesquisadores da rede federal entre os anos de 2008 e 2017 foram utilizadas como fontes para esse trabalho. O limite cronológico se deve à criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica ocorrida em 2008 e à promulgação da reforma do ensino médio promovido pelo governo Temer, que provocou a descontinuidade na proposta defendida pelos intelectuais ligados ao MEC ao longo dos governos Lula e Dilma.

A busca pelos trabalhos foi realizada no catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O processo de busca ocorreu por meio de palavras-chave, mais precisamente pelos termos “formação integrada” e “formação profissional/instituto federal”, separadamente. Por meio dessa busca, foram identificados 112 trabalhos, sendo 82 dissertações e 30 teses. Os trabalhos encontrados foram lidos, fichados e analisados por meio da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011).

Todo servidor-pesquisador foi visto como um sujeito ativo, vivo. Isso significa dizer que, por meio de seu trabalho e de sua pesquisa, ele contribui para modificar ou conservar o ambiente social em que seu trabalho se desenvolve. Nessa perspectiva, os discursos proferidos por esses sujeitos não foram vistos como diálogos neutros, mas como enunciados. De acordo com Mikhail Bakhtin (2014), em um mesmo enunciado é apresentado um jogo simultâneo de vozes, no qual se pode perceber, ao mesmo tempo, a voz do eu e a do outro. Ao conceber o discurso como algo social e concreto, o autor afirma que nele aparecem várias vozes, um amontoado de concepções de mundo contidas em um mesmo ambiente social.

Assim, os trabalhos produzidos por servidores-pesquisadores dos IFs são fundamentais para compreendermos os anseios dos jovens acerca dos seus projetos de futuro. Por meio dessas fontes, nas quais muitos servidores-pesquisadores ouviram os próprios jovens, foi possível compreender os reais motivos da busca pelo EMI nos IFs.

2. O PERFIL DOS JOVENS MATRICULADOS NO EMI, SEGUNDO AS TESES E DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS POR SERVIDORES

Para analisar os motivos que levam os jovens a buscarem uma vaga no EMI dos IFs, é primordial analisar as condições sociais dos jovens que adentram o EMI, bem como a participação na construção dos cursos e suas perspectivas de futuro. Para isso, a compreensão do conceito de juventude, ou juventudes, conforme muitos autores, é fundamental. Nesse trabalho, a noção de juventude não é vista como um caminho natural no desenvolvimento do ser humano, mas um momento específico em que se dá o processo de amadurecimento do ser humano, que posteriormente será inserido no mundo do trabalho e na vida adulta. Desse modo, a juventude deve ser vista como uma etapa muito importante e específica da vida.

Esse debate sobre juventude é tão intenso que alguns pesquisadores defendem a ideia da singularidade da juventude, enquanto outros acreditam que a melhor forma de analisar essa fase da vida é por meio da pluralidade. Com relação à perspectiva de futuro existente no rol de características dessa etapa de vida, Dayrell (2005) afirmou que ela é construída com base em duas variáveis: a primeira é a identidade, ou seja, pelo autoconhecimento os jovens conseguem experimentar suas potencialidades individuais e, assim, descobrir o que gostam e o que têm prazer em fazer. Nesse caso, o grupo social de

pertencimento do jovem, as esferas culturais, as atividades de lazer e a escola podem contribuir para a construção de atividades positivas, atuando para que ele construa seu projeto de vida individual ou coletivo. A segunda variável é o conhecimento da realidade, uma vez que, quanto mais o jovem conhece o contexto onde está inserido, melhor compreenderá os mecanismos de inclusão e exclusão da estrutura social onde vive, entendendo a partir disso quais suas possibilidades e quais são os seus limites.

De acordo com Bourdieu (1983), a juventude pode ser compreendida como uma etapa da vida caracterizada pela presença de sonhos, aspirações e expectativas em relação ao futuro. Esse período é marcado por uma variedade de possibilidades, tanto materiais quanto simbólicas, que permitem ao indivíduo projetar diferentes trajetórias de vida. No entanto, o autor adverte que tais possibilidades não são acessíveis de forma equitativa a todos os jovens. A maioria deles encontra-se em situação de vulnerabilidade, tendo seus sonhos expropriados ou suas escolhas limitadas pelas imposições da ideologia capitalista.

Nesse contexto, conformam-se duas juventudes distintas. A primeira corresponde aos filhos e filhas das classes dominantes, os quais se preparam para a transição à vida adulta por meio de um percurso educacional voltado à formação acadêmica e ao ingresso no ensino superior. A segunda diz respeito aos jovens oriundos das classes trabalhadoras, para os quais a escola destina uma formação geral básica, muitas vezes insuficiente, e progressivamente orientada por uma lógica de preparação para o mercado de trabalho. Particularmente no ensino médio — etapa geralmente cursada entre os 14 e 18 anos — observa-se a tendência de oferecer a esses jovens uma formação de cunho técnico ou profissionalizante. Tal prática é justificada, segundo alguns autores, pela necessidade de inseri-los precocemente no mundo do trabalho, o que evidencia a segmentação

educacional baseada em origens sociais e a reprodução das desigualdades no interior do sistema escolar.

Essas condições desiguais e suas relações com a construção de um projeto de futuro são destaques em diferentes teses e dissertações. Por exemplo, Estivalet (2014) observou que a maioria dos jovens brasileiros enfrenta rigorosos mecanismos de seleção social com o intuito de manter e levar de maneira disciplinar seus cursos nas escolas públicas, pois muitos deles conciliam formação escolar e emprego. O servidor-pesquisador conclui que a formação proposta no EMI, do IF por ele pesquisado, prevê a conformação dos adolescentes/jovens como mais uma prática de trabalho para a chamada empregabilidade. De outro modo, uma formação para o trabalho que atende mais aos mecanismos de controle social e gera perdas irreversíveis ao processo de formação humana.

Para Zibenberg (2016), a condição socioeconômica familiar do jovem possui um caráter determinante no que se refere à promoção de condições para o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes do ensino médio. Isso é verificado, segundo o servidor-pesquisador, tanto para os custos financeiros mínimos à frequência da vida escolar, pelo transporte, alimentação e vestuário, quanto para a complementação didático-pedagógica, por meio de aulas particulares, atendimento oferecido por profissionais especializados e a aquisição de livros e apostilas. O maior acesso aos bens culturais põe um pequeno grupo de adolescentes/jovens (filhos da elite) em condições privilegiadas do ponto de vista escolar, especialmente porque a escola pública, como já fora dito, reproduz os valores que a cultura dominante impõe à sociedade.

A etapa de tomadas de decisão profissional, segundo Danilo Ferreira (2017), é considerada uma das fases mais importantes da vida, sendo um período de transição significativa para os jovens, por estar

indissolúvelmente atrelada a sua inserção futura no mercado de trabalho e à satisfação profissional. Os jovens acreditam que a escola é o lugar que lhes permitirá ter promoção pessoal e, nesse sentido, facilitará a conquista de um bom emprego, uma relevante preocupação juvenil, apesar de todas as incertezas quanto ao futuro que os esperam na vida adulta, principalmente no que se refere à inserção no mundo do trabalho.

Acerca da participação dos estudantes dos IFs na construção do EMI, o trabalho de Costa (2012) traz informações importantes. Segundo ela, os jovens não participam efetivamente do processo de elaboração, planejamento e operacionalização dos cursos. Ainda que sejam convidados a opinarem acerca do planejamento pedagógico dos cursos, e mesmo que tenham assento garantido em algumas reuniões pedagógicas e/ou nos conselhos de classe, os jovens estão lá, na maioria das vezes para cumprir pró-forma o regimento da instituição.

Nas teses e dissertações pesquisadas, alguns trabalhos analisaram o perfil dos estudantes inseridos no EMI. Virote (2009), por exemplo, assinalou que existe uma especificidade no que ela chama de “clientela”, que busca uma formação técnica de nível médio integrado no Instituto Federal de Goiás (IFG). Para a autora, os estudantes do curso analisado vão de encontro à ideia de que a procura pelos cursos do EMI se dá pela classe trabalhadora. Isso se deve ao fato de que o curso é realizado no período matutino, o que dificulta a frequência de trabalhadores. Em seu trabalho, Virote (2009) concluiu que as famílias dos estudantes que adentram os EMIs dos IFs têm renda suficiente para manter seus filhos na escola, sem a necessidade de colaboração financeira para o sustento.

Diferentemente dos estudos realizados antes da vigência da Lei nº 12.711/2012, nos quais servidores apontavam a predominância de estudantes oriundos de famílias pertencentes às camadas sociais mais

favorecidas nos cursos de Ensino Médio Integrado (EMI) desses campi, pesquisas mais recentes — sobretudo aquelas conduzidas em campi mais novos e, portanto, mais diretamente impactados pelos efeitos da referida legislação — indicam uma mudança significativa nesse perfil. Com a implementação da Lei nº 12.711/2012, que estabelece a reserva de 50% das vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, os dados analisados demonstram que os discentes matriculados no EMI dos Institutos Federais passaram a ser majoritariamente provenientes de grupos sociais historicamente marginalizados.

Por exemplo, Amorim (2018) identificou que os estudantes que ingressaram no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio do Instituto Federal de São Paulo (IFSP/Barretos) são oriundos da classe trabalhadora. Segundo dados apontados por ele em sua dissertação, 93% dos estudantes matriculados fizeram o ensino fundamental em escolas da rede pública. Além disso, considerando o critério de renda, 94% dos estudantes matriculados no curso, no ano de 2017, são provenientes de famílias com renda menor que 1,5 salário-mínimo. Desse modo, é possível assinalar um perfil altamente inclusivo desse campus do instituto federal.

A realidade social dos estudantes do EMI, portanto, é bastante diversa. Em alguns campi, os estudantes possuem perfil altamente elitizado, mas em outros os sujeitos matriculados são oriundos de famílias trabalhadoras com renda familiar bastante reduzida. Isso possibilita uma reflexão sobre o papel do Estado no êxito ou fracasso dos estudantes que usufruem da estrutura do instituto federal. A partir dessa constatação, é fundamental compreender o que os jovens buscam ao se inserirem como estudantes do EMI dos IFs.

3. A JUVENTUDE E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: ENTRE SONHOS E PERSPECTIVAS

Nas últimas décadas, a educação profissional ofertada durante o ensino médio no Brasil passou por diferentes mudanças, que aconteceram o intuito de adaptar a formação técnica do ensino médio às novas necessidades do capitalismo flexível. Segundo Giovani e Souza (2014), abordar a educação por meio da teoria bakhtiniana implica, essencialmente, considerar a memória. Segundo a teoria do pensador russo, existem dois tipos de memória: uma memória é sobre o que já aconteceu; a outra é sobre o que pode acontecer no futuro. Essa memória de futuro relaciona-se a um projeto, ao planejamento daquilo que os atos realizados no agora pretendem construir no futuro.

Nessa perspectiva, as pesquisas realizadas por servidores-pesquisadores acerca dos projetos de futuro dos jovens que passam pelos Institutos Federais (IFs) assumem papel fundamental, na medida em que revelam não apenas os objetivos que orientaram a criação dessas instituições, mas também se a atual organização didático-pedagógica e político-institucional está alinhada às expectativas e aspirações dos adolescentes e jovens que escolhem — ou necessitam — cursar o ensino médio nos IFs.

As teses e dissertações, em sua quase totalidade, desenvolvem pesquisas de natureza qualitativa. No entanto alguns servidores-pesquisadores utilizaram gráficos e porcentagens para intensificar e ressaltar ainda mais seus resultados. Analisando as escolhas dos concluintes dos cursos de nível médio integrado à educação profissional acerca da preferência pela empregabilidade, ou pelo ensino superior, Feital (2011) assinalou que 100% dos alunos concluintes prestaram vestibular para, pelo menos, uma instituição no ano de formação.

Os resultados obtidos por meio da pesquisa realizada por Aguiar Junior (2012), acerca do EMI implementado no Instituto Federal do Maranhão (IFMA), também assinalaram que a maioria, precisamente 79% dos estudantes, procura o IF com o intuito de obter uma boa preparação para o Enem.

Com relação à opção dos estudantes do EMI do Instituto Federal do Norte de Minas (IFNMG/campus Salinas), Anjos (2013) assinalou que 63% buscam prioritariamente o acesso à educação superior. A escolha pela modalidade se deve, segundo a servidora-pesquisadora, especialmente por seu caráter formativo, embora os estudantes não menosprezem a formação profissional que recebem da instituição.

Conforme a pesquisa realizada por Zukowski (2013), no Instituto Federal do Tocantis (IFTO/Palmas), com relação à perspectiva de os estudantes se matricularem em algum curso profissional integrado ao ensino médio, obtiveram-se os seguintes resultados: 55% ingressaram no EMI do IF objetivando um ensino de 'qualidade'. Qualidade que interpretam como sucesso na aprovação dos vestibulares, 29% buscavam melhorar suas possibilidades de inserção no mundo do trabalho. O restante, 16%, escolheu o EMI por influência dos pais ou amigos, que podem ter utilizado como argumento uma das opções anteriores.

Ao estudar os projetos de futuro dos estudantes do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), acerca das possibilidades e dos sentidos do trabalho, Loureiro (2013) afirmou que, por meio dos enunciados dos estudantes, pode-se observar que o EMI emerge como um pré-projeto que servirá de caminho para outros projetos. Os motivos para a busca do EMI dos IFES se devem tanto pela qualidade de seus cursos quanto pelo elevado índice de aprovação no vestibular. Esses jovens percebem o trabalho como uma evolução do estudo, segundo a lógica de que o mercado de trabalho exige empregados escolarizados

e qualificados. Além disso, Loureiro assinalou que o objetivo dos estudantes é uma vaga no EMI dos IFES, independentemente da formação profissional específica.

A chamada qualidade oferecida pelos IFs se dá, segundo Carvalho (2010), por meio da comparação com as escolas anteriores. No discurso dos alunos, eles expressam gratidão pela chance de estudar no IF, que oferece uma excelente infraestrutura física e pedagógica. Isso, segundo a servidora-pesquisadora, reflete a baixa qualidade ofertada em outras escolas de ensino médio regular da rede pública, uma vez que faltam professores, recursos didáticos e infraestrutura.

Já Silveira (2015) demonstrou a ausência de sentido da formação profissional para os estudantes do EMI do IFTO/campus Palmas. O objetivo de grande parte desses estudantes é aproveitar inteiramente o conteúdo das disciplinas de formação geral com o intuito de aumentar suas chances de êxito nos processos seletivos, como o Enem e os vestibulares, visando exclusivamente ao ensino superior. Desse modo, foi constatado por meio dos depoimentos colhidos que a busca é pela formação geral e não pelo ensino técnico, que passa a ser visto como um peso no percurso escolar.

De acordo com Zibenberg (2016), o resultado mais evidente de sua dissertação, que analisou dados de estudantes ingressantes no IFRS nos anos de 2011 e 2012, diz respeito à percepção desses alunos sobre o Ensino Médio Integrado (EMI) como uma etapa de transição para o ensino superior. Essa transição tem como objetivo o ingresso em cursos superiores de diversas áreas do conhecimento, incluindo aquelas que não se restringem aos eixos tecnológicos. Em outras palavras, os estudantes participantes da pesquisa — que vivenciaram o percurso institucional ao longo de sua formação — compartilham a compreensão de que o ensino médio não representa a etapa final de sua trajetória educacional formal. Assim, o êxito escolar é associado à utilização do EMI como uma

“passagem” estratégica rumo à continuidade dos estudos, especialmente no ensino superior

Enfim, em todos os textos, seja a pesquisa qual for, tenha ela uma ou outra concepção de Instituto Federal, o que se verifica é que os jovens que procuram os IFs veem neles a melhor escolha para a realidade da escola pública de ensino médio, tendo em vista o aumento das possibilidades de acesso a uma educação superior de qualidade.

É importante destacar, ainda, que o intervalo entre a conclusão do ensino médio e a inserção no mercado de trabalho insere os jovens em um processo de transição marcado por incertezas e descontinuidades, no qual não se pode delimitar com precisão um ponto de partida ou de chegada. Se, por um lado, os jovens procuram na educação os suportes necessários para se inserirem futuramente no mercado de trabalho; por outro lado, sofrem também as imposições presentes no sistema capitalista, que coopta a mão de obra e interfere diretamente na educação. Além dessas dificuldades presentes no mercado de trabalho e na educação, em termos de inserção profissional, o jovem ainda convive com a pressão social e familiar.

Para Lenin (1981), a tarefa da juventude é buscar conhecimentos que são universais, pois herdados da história e produzidos pelos seres humanos. A conquista da educação em sua plenitude somente se efetivará quando a escola contribuir para a transformação radical do ensino e da organização institucional, sendo também apropriada pela classe trabalhadora em busca da emancipação humana. Para isso, a construção das individualidades deve resultar do processo educativo e autoeducativo.

Ao considerar todos esses anseios e perspectivas, acredita-se que a cultura escolar precisa funcionar como contraponto dessas propostas que pensam a sociedade e o capitalismo como realidades absolutas e estáticas. Assim, a escola não pode se organizar de forma que imponha aos

jovens de classes sociais diferentes conteúdos e objetivos diversos. A luta principal reside justamente em garantir as possibilidades de acesso universal a uma cultura também universal, humanista, histórica e política.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das teses e dissertações utilizadas na elaboração deste estudo, tornou-se possível identificar que a juventude que ingressou no Ensino Médio Integrado (EMI) nos Institutos Federais (IFs) entre 2008 e 2017 caracteriza-se por uma ampla diversidade cultural, social e regional. Em determinados campi, observa-se a presença de adolescentes e jovens que, embora não pertençam aos grupos sociais hegemônicos, têm acesso a formas de cultura consideradas “elevadas” e desfrutam de melhores condições para a fruição da educação e da cultura. Em contrapartida, outras investigações apontam que há unidades em que a maioria dos estudantes do EMI é oriunda de contextos familiares marcados por vulnerabilidades socioeconômicas. Além disso, essas teses e dissertações evidenciam que o maior objetivo dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio é o acesso a uma educação de ‘qualidade’ que permita o prosseguimento dos estudos por meio do acesso à educação superior, prioritariamente, nas universidades federais.

Esses dados sugerem a revisão da ideia de que os estudantes matriculados nos EMIs dos IFs buscam essa modalidade de ensino porque desejam entrar imediata e precocemente no chamado mercado de trabalho. Não foi isso que restou demonstrado nas pesquisas. Nesse sentido, todas as pesquisas em análise demonstram que as justificativas para implementação do EMI, que historicamente respaldam os trabalhos de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), contradizem o que buscam e desejam os filhos e filhas da classe trabalhadora.

De outra perspectiva, diversos intelectuais progressistas, entre eles Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), têm reiterado, sobretudo nas últimas duas décadas, que o Ensino Médio Integrado (EMI) dos Institutos Federais (IFs) configura-se como uma resposta às demandas da conjuntura brasileira das primeiras décadas do século XXI. Tal modalidade educacional impõe aos jovens da classe trabalhadora a necessidade de se qualificarem precocemente, ainda no ensino médio, para que possam ingressar rapidamente no mercado de trabalho e contribuir com o sustento de seus respectivos núcleos familiares. Essa dinâmica reflete um conformismo estruturado que atende às exigências do capital, em detrimento das reivindicações e necessidades dos grupos explorados por esse sistema.

Os dados apresentados por meio do estudo das teses e dissertações aqui mencionadas demonstram que a vinculação direta do ensino médio com a formação técnica para a juventude da classe trabalhadora interessa e serve prioritariamente aos interesses do capitalismo, que precisa de mão de obra cada vez mais flexível. Entretanto não é esse o anseio dos adolescentes e jovens que buscam uma vaga no EMI dos IFs, como foi comprovado pelo estudo em tela. Os trabalhos analisados ainda permitem afirmar que os estudantes dos EMIs dos IFs formulam para si e para os seus o mesmo ensino médio unitário prolatado por Gramsci, ou seja, que contenha em si um gérmen revolucionário.

Nesse sentido, o EMI implementado pelos IFs deveria propiciar uma formação aos estudantes que possibilitasse transformar suas relações com o trabalho e o mundo produtivo e, por conseguinte, pudessem formular uma concepção de mundo mais inclusiva, participativa e democrática. Dessa forma, há que se repensar o papel do Estado na garantia da permanência e êxito dos estudantes que possuem condições financeiras adversas, bem como a importância de se lutar por uma formação humanística

para todos os jovens brasileiros. Para concretização dessa formação, Gramsci (2001) propôs a escola unitária.

No capitalismo, a educação dos subalternos é constantemente modificada, com vistas a garantir que os conteúdos transmitidos nas escolas públicas se conduzam pelo que é demandado tanto pelas necessidades de reprodução imediata do capital quanto pela concepção burguesa de conhecimento e sociedade. Assim é o chamado setor produtivo que direciona os currículos, os conteúdos, os métodos e a avaliação da aprendizagem daqueles que precisam se alocar rapidamente no mercado de trabalho.

Diferentemente, em sua proposta educacional, Gramsci (1999) ressaltou a importância de um movimento intelectual que difunda novas concepções de mundo, capazes de elevar a consciência histórica das classes subalternas e de produzir novos comportamentos, para que não haja submissão completa ao direcionamento do Estado burguês. Ou seja, enquanto a educação escolar da burguesia busca a adaptação, a escola unitária pauta-se pelo ideal de cisão, de ruptura.

A aquisição de capacidades diretivas é exatamente o que Gramsci (1999) concebe como o aspecto mais positivo da “escola tradicional”. O problema dessa escola não estava nos métodos de ensino nem em sua proposta pedagógica, já que a preparação para se orientar e dirigir na vida não caracteriza uma escola como classista. Para ele, o que marca socialmente a educação escolar é a existência de um tipo diferente de escola para cada grupo social.

Nessa perspectiva, a formação técnica oferecida pelo Ensino Médio Integrado (EMI) no Instituto Federal (IF) não deve, em nenhuma hipótese, comprometer a formação humanística da juventude brasileira, especialmente diante das exigências colocadas pela atual conjuntura histórica. Assim, o ensino médio almejado pelos adolescentes/jovens deve proporcionar a todos

os grupos sociais um processo formativo pautado no desenvolvimento do pensamento crítico, na autonomia intelectual e no amadurecimento pessoal, de modo a ampliar seus horizontes e possibilitar o acesso ao ensino superior — e não os restringir a uma escolha profissional precoce, de caráter excludente e mercadológica.

REFERÊNCIAS

AGUIAR JUNIOR, Arnaldo Cunha de. **A educação profissional e o currículo integrado no ensino médio do IFMA: avaliação; percepções e desafios**. 2012. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

AMORIM, Gilberto José de. **Da luta pela politécnica à reforma do ensino médio: para onde caminha a formação integrada ao ensino médio?** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

ANJOS, Helen Vivian Moreira dos. **A opção pelo ensino médio integrado: o caso dos alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Norte de Minas- campus Salinas**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BAKHTIN, Mikhael. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.

CARVALHO, Nivaldo Moreira. **Ensino Médio Integrado, representações de gênero e perspectivas profissionais: um estudo com jovens dos cursos de agropecuária e agroindústria em Guanambi-BA**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

COSTA, Ana Maria Rayol. **Integração do ensino médio e técnico: percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Castanhal**. 2012. Dissertação (Mestrado) – UFPA, Belém, 2012.

DAYRELL, Juarez. **Pedagogia da Juventude**. Revista Onda Jovem, São

Paulo, v. 1, n. 1, p. 34-37, mar./jun. 2005.

ESTIVALETE, Emerson Bianchini. **Currículo integrado: uma reflexão entre o legal e o real.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FEITAL, Máximo Leon. **Trabalho ou ensino superior? A educação profissional técnica de nível médio do IF Sudeste MG/JF e as escolhas dos concluintes.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2011.

FERREIRA, Danilo José. **Fatores que contribuem para trajetórias diferenciadas dos egressos da área da agropecuária na relação entre o ensino técnico, o ensino superior e o mercado de trabalho demandado.** 2017 Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2017

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr./jun. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIOVANI, Fabiana; SOUZA, Nathan Bastos. **Bakhtin e a educação: a ética, a estética e a cognição.** São Carlos: Pedro e João editores, 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, v. 2. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. As tarefas das uniões da juventude. **Revista HISTEDBR**, Campinas, número especial, p. 367-376, abr. 2011.

LOUREIRO, Terezinha de Jesus Lyrio. **Juventude e projetos de futuro: possibilidades e sentidos do trabalho para estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES).** 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

NOSELLA, Paolo. **Trabalho e perspectiva de formação de trabalhadores: para além da formação politécnica.** Revista Brasileira de Educação. V.12, n.º 34, jan/abril. 2007.

RAMOS, Marise Nogueira. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio;

ClAVATTA, Maria. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC: SEMTEC, 2004. p. 37-52.

SILVEIRA, Raquel Francisca da. **A ausência de sentido da formação profissional para o público adolescente: uma investigação no ensino médio integrado do IFTO/Campus Palmas**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2015.

VIROTE, Shirley Mar Pereira. **A educação técnica de nível médio integrada ao ensino médio: implicações das mudanças legais no governo Lula para o IFG**. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009.

ZIBENBERG, Igor Ghelman Sordi. **Permanência e êxito na passagem pelo ensino médio integrado: implicações do capital cultural e do ofício de aluno na seletividade escolar**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

ZUKOWSKI, Noemi Barreto Sales. **Estudo comparativo entre o ensino médio integrado e o técnico subsequente no IFTO-campus Palmas: formação, empregabilidade, satisfação**. 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

7

AVANÇOS CONDICIONADOS E TENSÕES PERSISTENTES: A LEI Nº 14.945/2024 E A DISPUTA PELO PROJETO DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Paulo César da Silva Rocha

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Triângulo Mineiro (IFTM)
<https://orcid.org/0000-0002-1911-7386>

Welisson Marques

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Triângulo Mineiro (IFTM)
<https://orcid.org/0000-0001-6766-4651>

Paula Teixeira Nakamoto

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Triângulo Mineiro (IFTM)
<https://orcid.org/0000-0001-8705-8587>

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo refletir sobre os impactos da Lei nº 14.945/2024 sobre a formação humana integral no contexto do Ensino Médio Integrado ofertado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, discutindo em que medida as alterações legais reforçam ou contradizem os princípios da educação omnilateral, à luz do materialismo histórico e dialético.

A discussão sobre esse contexto será desenvolvida em quatro momentos. Inicialmente, situamos o nosso entendimento sobre os fundamentos teórico-epistemológicos do Ensino Médio Integrado, com ênfase nos conceitos de politecnia e omnilateralidade, na perspectiva da formação humana integral. Em seguida, analisamos a contrarreforma implementada pela Lei nº 13.415/2017, destacando as mudanças estruturais que reforçam a fragmentação curricular. Posteriormente, abordamos a atual Lei nº 14.945/2024, identificando tanto os possíveis avanços conquistados quanto as continuidades da lógica anterior.

Por fim, nas considerações finais, reafirmamos a educação politécnica como horizonte emancipatório, apresentando uma reflexão para o debate educacional ao reafirmar que a materialização da formação humana integral exige uma atuação pedagógica que evidencie a historicidade do trabalho, da ciência e da cultura como dimensões constitutivas do ser social.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia têm assumido, nas últimas décadas, uma atuação fundamental na consolidação de um projeto educativo orientado pela formação humana integral e pela superação da dualidade histórica entre ensino médio e formação profissional.

Nessa perspectiva, Ciavatta e Ramos (2011), destacam o caráter histórico dessa dualidade afirmando que deve ser compreendida não apenas na sua expressão atual, mas também nas suas raízes sociais, a estrutura secular da sociedade de classes e da implantação do capitalismo. Diante desta realidade, o Ensino Médio Integrado (EMI) representa uma escolha ética, política e pedagógica. Ética porque se trata de uma tomada de posição em defesa da dignidade humana e do direito ao conhecimento e à formação plena. Política porque representa um ato de resistência às contrarreformas do Estado brasileiro, especialmente àquelas que se materializam na Lei 13.415/2017, na Lei nº 14.945/2024 e na BNCC. Pedagógica porque defende um projeto formativo baseado na omnilateralidade, ou seja, no desenvolvimento pleno dos sujeitos, articulando trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

A concepção de politecnia é central para essa proposta. Kuenzer (2002) define-a como uma forma de integração do conhecimento que rompe com a fragmentação disciplinar e permite a apreensão das relações que estruturam a totalidade social. Essa leitura é aprofundada por Saviani (2003), ao afirmar que a politecnia implica o domínio dos fundamentos científicos das diversas técnicas envolvidas nos processos de trabalho, o que possibilita ao trabalhador não apenas executar, mas compreender criticamente sua atividade. Complementarmente, Ramos (2023) esclarece que a

educação politécnica não se refere à mera multiplicidade de técnicas, mas à apropriação crítica dos fundamentos científicos, tecnológicos, históricos e culturais da produção contemporânea.

Essa perspectiva articula-se diretamente com o conceito de omnilateralidade, termo de origem latina que significa literalmente “todos os lados ou dimensões”. Para Gaudêncio Frigotto (2012), a Educação omnilateral representa uma concepção de formação humana que busca contemplar todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico.

Isso evidencia que tais dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Nas palavras do autor, educação omnilateral abrange a formação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza. Aqui é importante retomarmos a importância do EMI nessa direção, como uma alternativa concreta à dicotomia entre formação técnica imediatista, destinada às classes populares, e a formação propedêutica, reservada às elites e orientada ao prosseguimento dos estudos, como situam Melo e Silva (2017).

Ambas as formações, em sua cisão, revelam-se modalidades alienantes, ao restringirem a compreensão crítica do trabalho e suas mediações com a vida social. Nessa linha de pensamento, o trabalho educativo proposto pelo EMI visa à formação de sujeitos históricos, inseridos em seus territórios e atravessados por múltiplas determinações. A defesa de um projeto educativo com base na integração entre ciência, cultura e trabalho implica, portanto, o compromisso com a emancipação dos sujeitos e com a transformação das condições sociais que limitam suas possibilidades de existência.

Assim, consideramos o trabalho como categoria fundante na gênese e no desenvolvimento do ser social,

que permite sua autocriação e reprodução ampliada, a explicitação e o desenvolvimento das capacidades e a diversificação de esferas do ser social (Escurre, 2016). Portanto, expandir-se em distintas esferas da vida, como por exemplo, nas dimensões ético-políticas, estético-culturais, técnico-produtivas e científico-intelectuais, esferas pelas quais o ser social afirma sua humanidade, elabora seus projetos de mundo e dá forma às múltiplas expressões de sua historicidade.

A partir dessas formulações, evidencia-se a necessidade de articular saberes técnicos, científicos, culturais e políticos, com vistas à constituição de sujeitos autônomos e críticos, capazes de compreender e transformar a realidade. Essa perspectiva rompe com os paradigmas da empregabilidade e da preparação para ocupações específicas, como propõem os modelos neoliberais de formação centrados em competências e habilidades utilitaristas (Possamai; Silva, 2022).

Depreende-se, portanto, que o EMI constitui uma práxis educativa contra-hegemônica. Essa concepção pedagógica opõe-se diametralmente ao projeto neoliberal, que reduz a educação à lógica mercantil mediante a desregulamentação, a privatização, a competitividade individual e a destruição de direitos sociais (Antunes, 2020). Por conseguinte, a crítica à lógica das competências subordinada ao mercado torna-se indissociável da defesa de um currículo integrado, no qual o trabalho seja compreendido como categoria fundante da existência humana (Escurre, 2016). É precisamente contra essa perspectiva emancipatória que se dirige a contrarreforma do ensino médio, objeto de análise no próximo capítulo.

3. A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017: LEI Nº 13.415/2017

A expressão hegemônica do capital em relação à

educação dos trabalhadores brasileiros, sustentada pelo ideário neoliberal esteve na lógica intransigente vivida a partir de 2016 com as contrarreformas do Estado brasileiro. Ideário esse que reduz a formação humana à lógica da empregabilidade, da produtividade e da competição (Ramos, 2024). Esse processo não foi ao acaso, mas parte de um projeto estrutural de reconfiguração regressiva da educação.

Justifica-se a utilização da expressão “contrarreforma” por entender que a atual reconfiguração do ensino médio opera em sentido inverso à reforma promovida pelo Decreto 5.154, de 2004 (Kuenzer, 2017; Ramos 2023), que abriu a possibilidade para o ensino médio integrado, que permitiu produzir movimentos na direção da politecnia, omnilateralidade e escola unitária. Essa reversão de perspectiva não ocorreu de forma espontânea, mas encontrou terreno fértil no contexto de instabilidade política que se configurou no país.

O golpe parlamentar de 2016 que destituiu Dilma Rousseff abriu caminho para a implementação destas mudanças. A Medida Provisória nº 746/2016, editada pelo governo Temer apenas três meses após sua posse, sinalizava a urgência ideológica de reformular o ensino médio sem qualquer consulta à comunidade educacional. Esta medida, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017, representou a materialização de interesses empresariais e de organismos internacionais que há décadas pressionavam por mudanças no modelo educacional brasileiro.

Entre as alterações estruturais determinadas pela Lei nº 13.415/2017, destaca-se a modificação na carga horária através da alteração do artigo 24 da LDB nº 9394/1996. Antes da Lei, estabelecia-se 800 horas anuais para cada etapa da Educação Básica, excluído o tempo reservado aos exames, quando houver. Com a alteração, o Ensino Médio passa a ter a carga horária mínima anual ampliada de forma progressiva para 1400 horas (Barrios,

2023). Estabeleceu-se, inclusive, um prazo de cinco anos para iniciar as mudanças propostas na Lei.

A partir da Lei nº 13.415/2017 e da BNCC, diferentes disciplinas foram conjugadas em um novo formato. Assim, houve significativas reduções curriculares decorrentes da concepção e implementação dos itinerários formativos. Essa mudança significativa aconteceu sem ter o embasamento teórico e metodológico de qualquer pesquisa do campo da educação. O artigo 36 da Lei nº 13.415/2017 estabelece que o currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos, este último, será organizado em diferentes arranjos curriculares considerando a relevância para o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino. Os itinerários formativos são: I) linguagens e suas tecnologias; II) matemática e suas tecnologias; III) ciências da natureza e suas tecnologias; IV) ciências humanas e sociais aplicadas; e V) formação técnica e profissional.

Nesse contexto, perdendo espaço no currículo e força na formação dos trabalhadores, os estudos de Sociologia e Filosofia foram relegados a uma presença marginal no itinerário formativo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Com isso, tais campos do saber, historicamente fundamentais para a constituição do pensamento crítico e para a leitura das determinações sociais, políticas e culturais da realidade, deixaram de ocupar um espaço próprio no currículo do Ensino Médio.

Este deslocamento não representa apenas uma perda de conteúdos, mas a expressão concreta de um retrocesso político-pedagógico que compromete a função formativa da escola pública como espaço de emancipação. Ao serem esvaziadas ou diluídas, Sociologia e Filosofia deixam de cumprir o papel que, junto às demais disciplinas, lhes é constitutivo: o de contribuir para a formação de sujeitos críticos, conscientes de sua condição histórica e capazes de intervir no mundo de modo transformador.

Além disso, entre os cinco itinerários formativos propostos, o de formação técnica e profissional recebeu destaque oficial. Segundo o Ministério da Educação:

A formação profissional e técnica será mais uma alternativa para o aluno. O Novo Ensino Médio permitirá que o jovem opte por uma formação profissional e técnica dentro da carga horária do ensino médio regular. Ao final dos três anos, os sistemas de ensino deverão certificá-lo no ensino médio e no curso técnico ou nos cursos profissionalizantes que escolheu (Brasil, 2018).

Para o MEC, portanto, o itinerário de formação técnica e profissional é apresentado como uma alternativa supostamente vantajosa para os estudantes que buscam certificações técnicas ou profissionalizantes dentro da carga horária da etapa final da Educação Básica. Entretanto, cumpre enfatizar que o currículo, longe de ser uma simples composição entre forma e conteúdo, constitui, em si, um campo de disputa ideológica e política, onde se confrontam projetos societários distintos. É nesse terreno tenso que se decide se a escola será espaço de reprodução ou de transformação social.

Esse itinerário manifesta forte retomada da categoria dualidade estrutural, “[...] para sua implantação, renunciaram-se as parcerias público-privadas, a contratação de profissionais com “notório saber”, o reconhecimento de experiências do setor produtivo e a sua realização a distância” (Correa et al., 2020). Nesse contexto, Ramos (2024) buscou compreender a intenção, a forma e o conteúdo da Medida Provisória nº 746/2016 que deu origem à Lei nº 13.415/2017, seguida BNCC do Ensino Médio, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018), para a Educação Profissional e Tecnológica (2021) e as Diretrizes Operacionais da EJA (2021). Chegou a conclusão que trata-se de uma contrarreforma condizente com a ideologia hegemônica nesse período que instaura uma pobre educação para

as pessoas pobres, abrigada sob o slogan “Novo Ensino Médio”.

Desse modo, sob a justificativa da flexibilização das trajetórias curriculares para atender aos projetos de vida dos jovens, a organização curricular passa a admitir diferentes percursos. Assim, da carga horária total, um máximo de 1.800 horas seria destinado à BNCC, incluindo a parte diversificada. Contudo, como aponta Kuenzer (2017), o art. 35-A da Lei nº 13.415/2017, em seu quinto parágrafo, estabelece apenas a duração máxima do conteúdo curricular comum, “de acordo com a definição dos sistemas de ensino” (Kuenzer, 2017).

Torna-se necessário, diante das ofensivas neoliberais que distorcem a função social da escola, interpelar criticamente sobre o projeto de formação ofertada aos jovens brasileiros na etapa final da Educação Básica. Essa pedagogia é subordinada à lógica do capital, que nega à juventude da classe trabalhadora o direito à formação politécnica, sob o pretexto do protagonismo e da liberdade de escolha, palavras apresentadas em rede nacional por meio da propaganda televisiva sobre o “novo ensino médio”. Longe de ampliar horizontes formativos, institui uma arquitetura curricular minimalista e fragmentada, orientada por competências motivadas pelo setor produtivo inserido nas decisões.

A manutenção do vínculo à BNCC subordina o EMI à lógica das competências, complementada pelas competências socioemocionais e pela ideologia do empreendedorismo, que têm permeado a proposta do componente Projetos de Vida. Modelo esse, que conforme Correa et al (2020), é defendido pelos organismos internacionais, como Unesco e Banco Mundial, e está presente nessa contrarreforma, buscando responsabilizar o próprio jovem pela sua empregabilidade, reforçando os processos de individualização e culpabilizando-os pelos seus sucessos ou fracassos.

Esse quadro presente na contrarreforma do

Ensino Médio exige a formação de indivíduos flexíveis que possam “[...] submeter-se ao novo, o que supõe, subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, a instabilidade, a fluidez.” (Kuenzer, 2017, p. 341). Pela análise do formato assumido, tal como delineado nesta seção, evidencia-se de modo incontestado a influência de organismos internacionais, cujas diretrizes vêm ditando, em larga medida, os rumos da política educacional, o aprofundamento da lógica privatista que vem corroendo as bases da educação pública, a flexibilização curricular como eixo articulador dessa engenharia regressiva e, por fim, a resultante mais perversa: a supressão de direitos historicamente conquistados no campo educacional.

5. A LEI Nº 14.945/2024: AVANÇOS CONDICIONADOS E TENSÕES PERSISTENTES

Em 2024, foi promulgada a Lei nº 14.945/2024, que emergiu de um intenso processo de luta e disputa política, mobilizado por pesquisadores, estudantes e professores em defesa da educação pública. Esta lei representa uma tentativa de mitigar as perdas impostas pela contrarreforma anterior, buscando recuperar elementos fundamentais do projeto educativo progressista. No entanto, o texto final aprovado reflete uma correlação de forças complexa e contraditória. O governo Lula, ao construir alianças amplas, encontrou-se limitado politicamente, impossibilitando a revogação completa da contrarreforma de 2017.

Embora a nova legislação incorpore alguns avanços conquistados pela pressão dos movimentos educacionais, ela mantém estruturas e lógicas da reforma anterior, configurando-se como um resultado híbrido das tensões entre projetos societários distintos em disputa no campo educacional brasileiro. A promulgação da Lei nº 14.945/2024, ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB), reafirma e ao mesmo tempo reconfigura os contornos da reforma educacional em curso no ensino médio brasileiro, discutida na seção anterior.

As alterações recentes trouxeram maior flexibilidade curricular através do artigo 35-B, ao estabelecer que

§ 4º Para fins de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio em regime de tempo integral, excepcionalmente, os sistemas de ensino poderão reconhecer aprendizagens, competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes em experiências extraescolares, mediante formas de comprovação definidas pelos sistemas de ensino [...]. (Brasil, 2024, art. 35-B, parágrafo 4º)

Dentre essas experiências, destacam-se a conclusão de cursos de qualificação profissional e a realização de estágios. Este dispositivo revela-se especialmente problemático, uma vez que o reconhecimento de aprendizagens obtidas fora do ambiente escolar formal representa um processo de precarização da formação educativa. Quando se permite que o estudante possa complementar ou substituir parte de sua carga horária curricular por atividades realizadas fora da escola, configura-se uma desvalorização substancial do processo formativo do ensino médio. Essa prática implica aceitar que experiências dispersas e não sistematizadas possam equivaler à formação estruturada que deveria ser oferecida pela instituição, comprometendo assim a qualidade e a integralidade da educação básica.

Entre as principais alterações na lei, encontra-se a ampliação progressiva da carga horária anual para 1.400 horas, o que totaliza 2.400 horas de formação geral básica ao longo do curso. Para a formação técnica e profissional, contudo, a legislação estabelece parâmetros diferenciados:

Art. 35-C. Parágrafo único. No caso da formação

técnica e profissional prevista no inciso V do caput do art. 36 desta Lei, a carga horária mínima da formação geral básica será de 2.100 (duas mil e cem) horas, admitindo-se que até 300 (trezentas) horas da carga horária da formação geral básica sejam destinadas ao aprofundamento de estudos de conteúdos da Base Nacional Comum Curricular diretamente relacionados à formação técnica profissional oferecida. (Brasil, 2024, art. 35-C, parágrafo único).

Este artigo denota que, no caso da educação profissional e tecnológica, a formação geral básica foi reduzida a 2.100 horas, mas tal redução pode voltar às originais 1.800, uma vez que o texto prevê que 300 horas podem ser destinadas ao aprofundamento de estudos de conteúdos da BNCC diretamente relacionados à formação técnica profissional oferecida. Esse dado sinaliza uma decisão política orientada por uma concepção minimalista de formação para a juventude da classe trabalhadora, em que a “reforma da reforma” designa para a educação profissional uma posição subalternizada.

Nessa conjuntura estabelecida na Lei nº 14.945/2024, a BNCC é reafirmada como eixo normativo central, definindo direitos e objetivos de aprendizagem para todas as áreas do conhecimento, uma reafirmação que caracteriza-se pela padronização do conhecimento. Essas limitações tornam-se evidentes quando se constata, como observa Ramos (2024), que não se assegurou a obrigatoriedade de qualquer disciplina, inclusive a língua espanhola. Arte e educação física permaneceram diluídas na área de Linguagens, mantendo-se igualmente a possibilidade de parcerias para oferta do itinerário da educação profissional e tecnológica e do notório saber para seus professores, além da educação a distância em caráter excepcional.

Essas manutenções da contrarreforma tem sido alvo de críticas contundentes, na medida em que tendem a acentuar as desigualdades educacionais, impactando de modo mais agudo as juventudes oriundas das classes

populares, que enfrentam maiores barreiras de acesso a percursos formativos diversificados e a oportunidades educacionais efetivamente equitativas. Trata-se, em suma, de uma atualização da pedagogia das competências sob novos contornos normativos.

Nessa direção, a nota pública divulgada pela ANPED (2024), em dezembro de 2024, expressa uma crítica ao documento divulgado pelo Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE) do CONIF (2024), no qual a formação geral básica perde 300 horas, que, seguindo a lei, se fundem com conteúdos teóricos de formação técnica e profissional. Trata-se, em outro termos, de uma flexibilização, reduzida à BNCC, desconfigurando a proposta originária do EMI, cuja estrutura epistemológica se fundamentava na integração orgânica entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia. O que se delineia, nesse novo arranjo, é a progressiva substituição do modelo integrado por um formato concomitante adaptado às exigências da racionalidade instrumental do capital.

Ademais, o documento indica que essa tendência se torne a regra no EMI em três anos, movimento que deslegitima práticas pedagógicas construídas em quatro anos e ancoradas em fundamentos científicos.

Essa continuidade configura a necessidade de situar a análise no marco das contradições estruturais do capitalismo e como se manifesta no campo da Educação. O Ensino Médio, enquanto segunda etapa da Educação Básica, quando concebido sob a égide do modelo integrado, pressupõe uma articulação orgânica com o mundo do trabalho. Ainda assim, é neste mesmo campo de forças, tensionado e contraditório, que se impõe a necessidade inadiável de uma disputa permanente por espaços de construção crítica.

6. A REFORMA DA REFORMA NO CONTEXTO NEOLIBERAL BRASILEIRO

É precisamente neste contexto de disputas que se insere a análise do neoliberalismo como forma histórica e mutável de Estado, que não se apresenta de modo uniforme, pois sua materialização concreta depende das condições materiais e sociais em que se insere. Como defende Ricardo Antunes (2020), essa lógica que estamos descrevendo é fortemente destrutiva em relação ao mundo do trabalho.

É no interior dessas contradições, que ora possibilitam avanços pontuais, ora impõem perdas sensíveis, que se delineia a arena da luta pela preservação e ampliação da formação emancipadora, o que exige, de forma incontornável, a continuidade incessante dessa disputa. O impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação, como situa Mészáros (2005), tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema. O autor reforça que as soluções não podem ser apenas formais: elas devem ser essenciais. Entendemos então que o impacto da lógica do capital sobre a educação não é circunstancial, mas estrutural.

Ao longo do desenvolvimento do sistema capitalista, a educação tem sido subordinada às exigências da acumulação, da produtividade e da adaptação da força de trabalho, em detrimento de sua função integral. É o que Kuenzer (2017) define como a flexibilização das trajetórias curriculares e até mesmo das subjetividades dos estudantes.

À luz desse marco teórico, torna-se evidente que a atual contrarreforma do ensino médio revela com nitidez contundente sua finalidade essencial: diminuir o financiamento da educação pública, esvaziar a função da escola, diluir o sentido do currículo e rebaixar estruturalmente a profissão docente. Não se trata, portanto, de uma mera reorganização curricular, mas

de um projeto político de reconfiguração regressiva do direito à educação. Direciona-se a uma cisão profunda naquilo que deveria ser unitário, integral, omnilateral.

Esta fragmentação consolida o lugar subalternizado que a reforma designa para a educação profissional, reproduzindo a histórica dualidade estrutural do ensino brasileiro. Em contraposição a essa lógica restritiva, Ciavatta (2012) advoga que se trata de ir além do preparo para o trabalho operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Ao contrário disso, busca-se garantir ao estudante o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sociedade política.

E vale lembrar: os atores que hoje a defendem são os mesmos que, nos anos 1990, sustentaram e implementaram a contrarreforma sob o governo Fernando Henrique Cardoso. Aquela mesma que nos levou à necessidade histórica de revogar o Decreto nº 2.208/1997, formular o Decreto nº 5.154/2004 e travar, na arena social e política, a luta pela afirmação do Ensino Médio Integrado como projeto contra-hegemônico.

Suprimir esse espaço, negar à juventude a possibilidade de convivência e dignidade, e reduzi-los à condenação antecipada de ocupações mais precarizadas da cadeia produtiva, é preocupante. Isso se agrava com a intensificação das parcerias público-privadas que tem se consolidado de forma alarmante. Esta é a lógica mercadorizante incidindo sobre o espaço educativo, com o setor produtivo ditando o que é conhecimento e o que é educação. Tal ofensiva se materializa nas múltiplas realidades do ensino médio através da subordinação dos projetos pedagógicos aos interesses empresariais, da terceirização de funções educativas e da redução da autonomia institucional.

Frente a isso, à luz dos apontamentos de Mészáros

(2005), as respostas não podem ser meramente formais ou legislativas, como ajustes curriculares ou mudanças terminológicas, representando avanços condicionados. As mudanças precisam atingir o cerne da questão: a natureza social da educação e sua finalidade histórica. Isto implica reconhecer que, embora a revogação completa da lei seja uma demanda legítima, a disputa deve ocorrer simultaneamente em múltiplas frentes: na defesa da escola pública, na construção de projetos pedagógicos emancipadores e na formação crítica dos educadores.

Não há como negar que a promulgação da Lei 14.945/24 representou, de fato, alguns avanços, dada a insistência do movimento educacional progressista. Isso foi observado, por exemplo, na inclusão da expressão “mundo do trabalho” em substituição ao “mercado de trabalho”. No entanto, e aqui reside a contradição incontornável sob a perspectiva qualitativa, os limites tornam-se evidentes, na medida em que permanece vigente todo um arcabouço legislativo que sustenta-se na lógica da formação por competências e habilidades. Uma lógica, diga-se, que reduz o processo formativo a um treinamento para competências, obliterando seu potencial emancipador.

Assim como apontam Moraes e Henrique (2017), entendemos que a proposta de currículo aqui tratada abarca muito mais que apenas um conjunto de diretrizes para o contexto das práticas escolares. Defendemos uma proposta ético-político formativa, na qual os pilares do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura não podem, sob nenhuma hipótese, ser dissociados do horizonte formativo crítico, emancipatório e transformador que almejamos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da Lei nº 14.945/2024 revela que, apesar de avanços pontuais resultantes da mobilização

social, as novas diretrizes não rompem com a lógica da contrarreforma de 2017, perpetuando tensões que ameaçam o projeto de Ensino Médio Integrado. Conclui-se que as alterações legais, ao invés de reforçarem os princípios da educação omnilateral, mantêm um alinhamento com a racionalidade neoliberal, configurando um cenário complexo que exige uma reflexão ética e política aprofundada por parte dos educadores e pesquisadores.

Mais do que nunca, o campo educacional brasileiro vem sendo palco de intensas disputas político-ideológicas que se materializaram na promulgação da Lei nº 14.945/2024. Contra a equivocada expectativa de uma ruptura substantiva com os marcos regressivos da contrarreforma educacional de 2017, a nova legislação exprime, antes, uma processualidade híbrida e contraditória: se por um lado acolhe limitadamente algumas demandas históricas dos movimentos educacionais progressistas, por outro, perpetua estruturas curriculares em progressiva substituição do modelo integrado por um formato que dá sustentação à lógica neoliberal das competências e à fragmentação instrumentalizada do saber escolar.

A manutenção da BNCC, a possibilidade de reconhecimento de aprendizagens extraescolares e a redução da carga horária para a educação profissional (2.100 horas) revelam uma concepção minimalista de formação que contradiz o projeto de formação humana integral. Assim, construir uma atuação pedagógica que ultrapasse a lógica da exposição formal e que, ancorada no conhecimento rigorosamente sistematizado, seja capaz de evidenciar a historicidade e a materialidade do trabalho, da ciência e da cultura como dimensões constitutivas do ser social em sua trajetória onto-histórica.

Este é o horizonte histórico da educação politécnica, cuja materialização encontra no EMI uma travessia. Tensionar esse projeto frente à ofensiva dos interesses conservadores não é tarefa acessória, mas sim

mediação decisiva para que o trabalho, compreendido em sua densidade ontológica e sociopolítica, assuma o lugar de determinação central na contradição entre educação básica e educação profissional. Somente assim poderá constituir-se como princípio educativo da educação unitária, enraizada na materialidade concreta da realidade brasileira.

Reconhecemos nesse contexto a necessidade de investigações futuras que aprofundem a análise dos impactos concretos dessas reformas nas práticas pedagógicas dos Institutos Federais, bem como examinem as repercussões das ameaças ao EMI tal como é vivenciado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Torna-se fundamental investigar como as comunidades acadêmicas têm construído estratégias de resistência e reinterpretação das normativas legais, mantendo a coerência com os princípios da formação omnilateral e da educação politécnica, mesmo diante das limitações impostas pelo arcabouço legislativo vigente.

É nesse cenário adverso e, justamente por isso, carregado de tensões e possibilidades, que se impõe a urgência de adentrarmos, com compromisso ético-político, esse campo incontornável de disputa. Não nos cabe, neste momento, abrir mão de nossas convicções fundantes, tampouco abdicar de nossas utopias substantivas. Somente a resistência, ancorada em princípios éticos-políticos, e construída pela práxis social em nossa ação cotidiana, como educadores, poderá frear o movimento historicamente regressivo.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Nota pública do GT 09 questiona documento sobre oferta de ensino médio integrado nos institutos federais**. 20 dez. 2024. Disponível em: <https://bit.ly/4lqHUoB>. Acesso em: 30 jun. 2025.

ANTUNES, Ricardo. **O Privilégio da Servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020. 336 p.

BARRIOS, Juliana Bicalho de Carvalho. **A construção da Lei nº 13.415/2017 sob a influência de frações da burguesia: as facetas políticas do neoliberalismo no Brasil e o Ensino Médio a partir do final da década de 1990.** 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 28 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio: perguntas e respostas.** Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 5 jun. 2025.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escolar e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-107.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jun. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 27 jun. 2025.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 28 jun. 2025.

CORREA, Licinia Maria et al. A contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil. **Roteiro** vol.45 Joaçaba jan./dez 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3ZShZxi>. Acesso em: 28 Jun 2025.

CONIF. Conselho Nacional das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Brasil). A Lei nº 14.945/2024 e a organização curricular dos cursos **técnicos integrados ao ensino médio ofertados pela Rede Federal.** Brasília, DF: CONIF, 2018.

ESCURRA, Maria Fernanda. O trabalho como categoria fundante do ser social e a crítica à sua centralidade sob o capital. **Verinotio** - Revista online de Filosofia e Ciências Humanas. n. 22. Ano XI., 2016. Disponível em: <http://www.verinotio.org/conteudo/0.2349637776938861>

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular; 2012

KUENZER, Acácia. (Org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, Acácia. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 38, n.º. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017

MELO, Mayara Soares de; SILVA, Roberto Ribeiro da. Ensino médio integrado à educação profissional: os desafios na consolidação de uma educação politécnica. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 184-198.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAIS, João Kaio Cavalcante de; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. Ensino Médio Integrado: fundamentos e intencionalidade formativa. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (orgs.). **Ensino Médio Integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 419-433.

POSSAMAI, Tamiris.; SILVA, Filomena Lucia da. O Ensino Médio Integrado diante da contrarreforma do ensino médio. **Retratos da Escola**, [S.l.], v. 16, n. 34, p. 53-69, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1461>. Acesso em: 29 jun. 2025.

RAMOS, Marise Nogueira. O ensino médio e técnico na conjuntura do avanço de políticas ultraconservadoras: desafios teóricos e políticos. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 23, p. 1-14, e15279, Jun. 2023. ISSN 2447-1801.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio e Educação Profissional no

século XXI: avanços e retrocessos. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 24, p. 1-18 e17187, Jun. 2024. ISSN 2447-1801.

SANTOS, Danielle de Sousa; NADALETTI, Cristiane Letícia; SOARES, Marta Senghi. O ensino médio integrado à educação profissional: avanços e desafios. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 90-105.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **O choque teórico da politécnica**. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro: EPSJV; FIOCRUZ, v. 1, p. 131-152, 2003.

8

A LEI Nº 14.945/2024 E OS RUMOS DA POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO NO BRASIL: LIMITES, AVANÇOS E O DESAFIO DA FORMAÇÃO INTEGRAL

Daniele Soares da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência
e Tecnologia de Pernambuco (IFPE)
<https://orcid.org/0009-0004-4777-5548>

José Nildo Alves Caú

Instituto Federal de Educação, Ciência
e Tecnologia de Pernambuco (IFPE)
<https://orcid.org/0000-0002-8963-0134>

1. INTRODUÇÃO

O Ensino Médio tem ocupado, historicamente, um lugar central nas disputas por projetos formativos dentro da educação básica brasileira. Essa disputa envolve a busca pelo direcionamento da juventude que, ao concluir essa etapa de ensino, enfrenta desafios, seja ingressando no mundo do trabalho, na educação superior ou encarando a realidade do desemprego e dos postos de trabalho precários. Nas últimas décadas, diversas reformas tentaram redefinir seus currículos, seus objetivos e suas articulações com o mundo do trabalho e o ensino superior. A promulgação da Lei n.º 13.415/2017, que instituiu o Novo Ensino Médio (NEM), marcou uma inflexão nesse processo, orientando-se por uma lógica de flexibilização curricular, fragmentação da formação e adaptação da juventude às exigências do “mercado”¹ de trabalho.

Com forte influência de setores empresariais e ausência de participação pública efetiva, a reforma de 2017 intensificou a dualidade educacional no país, esvaziando a formação geral dos estudantes das escolas públicas e ampliando as desigualdades entre os sistemas de ensino. Em resposta às inúmeras críticas

¹ A expressão “mercado de trabalho” sugere uma conotação predominantemente econômica, retratando a mão de obra do ser humano como uma mercadoria na dinâmica entre empregador e empregado. Na produção acadêmica na área da Educação Profissional, optamos por empregar a expressão “mundo do trabalho”, uma vez que ela abrange relações mais amplas, reconhecendo o indivíduo como um ser interligado por relações e necessidades que vão além do puramente econômico. Essa escolha linguística reflete a nossa intenção de reconhecer a complexidade das interações humanas no contexto laboral.

de pesquisadores, docentes, estudantes e movimentos sociais, foi sancionada, em julho de 2024, a Lei n.º 14.945, que alterou parcialmente a legislação anterior. A nova lei buscou incorporar algumas das demandas históricas da comunidade educacional, como a ampliação da formação geral básica e a maior regulamentação dos itinerários formativos. No entanto, manteve aspectos centrais da reforma de 2017, como a lógica da escolha precoce, a flexibilidade dos itinerários, a continuidade da fragmentação curricular, entre outros pontos.

Este capítulo tem como objetivo analisar criticamente a Lei n.º 14.945/2024, como atualização da política nacional de Ensino Médio, discutindo seus avanços, seus limites e suas contradições, especialmente no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica. Parte-se da compreensão de que as reformas educacionais são expressão de disputas políticas e de projetos de sociedade, e de que a recente atualização da legislação reflete tanto as pressões da sociedade civil, quanto os limites estruturais de um modelo educacional submetido à lógica da mercantilização.

A reflexão aqui desenvolvida parte da investigação realizada na dissertação de mestrado intitulada *A implementação do Novo Ensino Médio Integrado em Pernambuco: percepções a partir da vivência dos estudantes de uma Escola Técnica Estadual*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Pernambuco - IFPE.

Adotamos uma abordagem qualitativa e de caráter teórico-documental, com base na análise da Lei n.º 13.415/2017, do Projeto de Lei n.º 5.230/2023, da proposta substitutiva aprovada na Câmara dos Deputados e da Lei n.º 14.945/2024, sancionada em julho de 2024. A análise está articulada a referenciais teóricos da educação crítica, especialmente aqueles que discutem a formação omnilateral, a dualidade estrutural da educação brasileira

e as reformas empresariais da educação (Freitas, 2018; Saviani, 2004; Frigotto, 2015; Frigotto, Oliveira, 2023). Como apoio à reflexão desenvolvida, são mobilizados trechos da pesquisa empírica realizada na dissertação de mestrado, com o objetivo de aproximar a análise das experiências concretas vividas por estudantes do Ensino Médio Integrado.

O texto está estruturado em quatro seções, incluindo esta introdução e as considerações finais. A seção 2 apresenta uma análise crítica da Lei n.º 13.415/2017, suas bases ideológicas e seus impactos sobre a educação pública brasileira. A seção 3 discute a construção e a promulgação da Lei n.º 14.945/2024, destacando seus avanços, suas contradições e suas permanências em relação à reforma de 2017. Por fim, nas considerações finais, aponta-se a urgência de políticas educacionais que garantam o direito à formação humana integral, omnilateral e articulada aos interesses e às necessidades das juventudes da classe trabalhadora brasileira.

2. A LEI N.º 13.415/2017 E A LÓGICA DA CONTRARREFORMA EDUCACIONAL NO ENSINO MÉDIO

A promulgação da Lei n.º 13.415/2017, originada da Medida Provisória n.º 746/2016, representou um marco na intensificação das reformas de orientação neoliberal no campo da educação pública brasileira. Apresentada pelo governo Michel Temer como uma resposta à suposta obsolescência do Ensino Médio, a reforma foi aprovada sem amplo debate com a comunidade escolar e à revelia das demandas históricas por uma educação básica crítica, integral e emancipadora. Seu caráter autoritário e apressado denuncia a tentativa de reconfigurar o Ensino Médio como uma etapa voltada à preparação funcional da juventude para um mercado de trabalho cada vez mais precarizado e instável. Soma-se a isso seu forte caráter ideológico, típico de projetos educacionais em

países de capitalismo dependente. Nesse cenário, em vez de enfrentar as estruturas de poder e as desigualdades sociais, a educação frequentemente opera no sentido de reproduzi-las, atuando como um dos aparelhos ideológicos do Estado e das classes dominantes (Saviani, 2004).

Ancorada na lógica da flexibilização curricular, a reforma fragmentou o currículo por meio da introdução dos itinerários formativos e da ampliação da carga horária mínima anual, desestruturando a base comum e sobrecarregando as redes públicas com a responsabilidade de readequar suas matrizes pedagógicas sem os devidos investimentos estruturais e formativos. O artigo 4º da nova legislação passou a prever que o currículo do Ensino Médio seria composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelos itinerários, organizados segundo áreas do conhecimento ou da formação técnica e profissional, a depender da definição dos sistemas de ensino (Brasil, 2017). Tal medida gerou arranjos desiguais entre as redes e as escolas, aprofundando as desigualdades educacionais históricas entre o ensino público e o ensino privado.

De acordo com Silva (2021), essa reconfiguração curricular deve ser compreendida como parte de um projeto de modernização conservadora neoliberal, que, sob o discurso da inovação e da flexibilização, intensifica a histórica dualidade estrutural da educação brasileira. Nessa lógica, como destaca Frigotto (2015), o Novo Ensino Médio foi moldado sob os ditames da Teoria do Capital Humano, segundo a qual a educação é um investimento individual capaz de gerar retornos econômicos futuros, deslocando a formação humana de seu caráter social para uma dimensão mercantilizada. Nesse contexto, a escola passa a assumir a função de formar sujeitos “empreendedores de si”, capazes de se adaptar a um mercado em constante mutação, ainda que precarizado e excludente (Dardot e Laval, 2016).

A incorporação de componentes como “Projeto

de Vida”, “Empreendedorismo” e “Educação Financeira” evidencia a assimilação dessa racionalidade neoliberal no currículo, centrada na responsabilização individual pelo sucesso ou pelo fracasso. Como analisa Freitas (2018), esse movimento insere-se no contexto da reforma empresarial da educação, que transforma o currículo em um instrumento de conformação de subjetividades, priorizando competências comportamentais e socioemocionais em detrimento de uma formação crítica.

Ao transformar o Ensino Médio em um espaço de escolhas curriculares precoces e percursos “customizados” e flexíveis, a reforma de 2017 comprometeu a concepção de formação integral assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996). Desconsiderou, também, a trajetória dos Institutos Federais de Educação com o Ensino Médio Integrado, construído sob uma perspectiva histórico-crítica que articula formação básica e técnica, o trabalho como princípio educativo e a politecnia como fundamento pedagógico. Para Ciavatta (2014), a integração entre ciência, trabalho, cultura e tecnologia é condição para superar a fragmentação dos saberes imposta por modelos que subordinam a educação às lógicas do capital. Nessa direção, Frigotto (2010) destaca que o projeto de integração curricular rompe com a dicotomia entre formação geral e formação para o trabalho, ao reconhecer a indissociabilidade entre teoria e prática, cultura e trabalho.

Nesse sentido, a Lei n.º 13.415/2017 configura-se como uma contrarreforma que esvazia a concepção de Ensino Médio como etapa terminal da educação básica e fragiliza a Educação Profissional e Tecnológica como um direito social articulado à formação omnilateral. Em vez de ampliar os horizontes de futuro para a juventude, consolida um modelo de escolarização voltado à adaptação passiva dos sujeitos à precarização do trabalho e às desigualdades estruturais.

Essa leitura é confirmada pelas análises empíricas

da pesquisa inicialmente citada, que analisa as percepções dos estudantes sobre a implementação do Novo Ensino Médio. Os jovens denunciavam a redução da carga horária de disciplinas básicas e a fragmentação dos saberes, associando a nova organização curricular a prejuízos na preparação para o ENEM e no acesso à educação superior:

Matérias de química, por exemplo, que são consideradas difíceis em concursos, [...] biologia, física, acabam sendo **extremamente precarizadas** porque o que ensinam para a gente é isso, por conta de vários fatores, **por conta do que tem que incluir no horário o curso técnico, que tem que incluir as matérias do Novo Ensino Médio, eu acabo aprendendo no mínimo, do mínimo, do mínimo, só alguns conceitos dessas matérias.** E na hora de concorrer a alguns concursos, universidades, eu acabo ficando para trás, porque vai ser exigido o que **não me foi ensinado.** Então, se eu não estudar por fora da escola, que é outro assunto também, porque **como a escola é integrada, eu acabo não tendo o tempo disponível para estudar o que deveria ser estudado.** Ou seja, acaba sendo muito prejudicado por vários fatores, do Novo Ensino Médio, que acaba matérias do curso técnico, invadindo espaços que não eram para ser invadidos, tudo por conta das matérias do Novo Ensino Médio, que disponibilizam um conhecimento que, querendo ou não, não vai ser útil para nada (jovem/estudante Jojo - 2º ano).

A promessa de liberdade de escolha também aparece como uma ilusão diante das limitações estruturais das escolas, da falta de professores e da organização dos itinerários em função da disponibilidade institucional, e não do interesse discente:

[...] eu acho que o grande problema no Ensino Médio é como tá sendo colocado. Porque se a gente pega, tipo assim, uma teoria “nossa, meu filho pode escolher o que ele vai estudar durante suas aulas da semana, então, não vai ficar aquilo cansativo na escola e tal”. Porém, chega e **não é a gente que escolhe. É tipo, tem lá e pronto você vai querer fazer isso, isso ou isso? É, mas eu não me identifico com nenhuma das áreas. Então, problema. Escolhe um aí, entra e tu domina as aulas.**

Quando a gente vai ver, tem 16 itinerários na proposta, mas na prática cada escola tem um número limitado e pronto (jovem/estudante Reynan - 2º ano).

Eu tenho uma dificuldade em matemática, mas sou muito bom na área de biologia, que é muito difícil, então eu queria ir pra área que eu gostava [...] **E eu acabei indo pra nenhuma das duas, eu acabei indo pra uma área que eu não gostava, eu não gostei [...]** A gente só podia trocar de comunicação com a saúde, se alguém de saúde quisesse ir pra comunicação. Por uma parte foi [...] sorte. Foi limitado pela quantidade de vagas. Só conseguia quem fosse mais rápido [...]. No primeiro semestre, eu tentei ir pra Saúde, mas eu não consegui, porque já tinha completado a quantidade (jovem/estudante Gabriel - 3º ano).

Além disso, os jovens expressam frustração com componentes como Projeto de Vida, que são percebidos como esvaziados de sentido e pouco conectados com suas realidades concretas:

Foi um impacto muito grande a gente passar o dia todo na escola e, no meu ver, **ter matérias que ocupam muito espaço na nossa carga horária e que a gente não utiliza pra nada. A gente tinha duas aulas de projeto de vida, enquanto história, a gente só tinha uma aula. Fora educação socioemocional. Foram matérias que ocuparam duas aulas, enquanto matérias de geografia e história, a gente só tinha uma aula.** A gente teve só uma aula de história, por semana, tiveram meses que se a gente teve 2 aulas de história foi muito, porque aconteciam imprevistos (jovem/estudante Clara - 1º ano).

Como aponta Santos (2021), essa ofensiva contra o projeto de educação pública crítica e socialmente referenciada não ocorre de forma isolada. Ela integra um conjunto mais amplo de reformas estruturais do Estado brasileiro, como a Emenda Constitucional n.º 95/2016 (teto de gastos), a reforma trabalhista e a reforma da previdência, todas orientadas pela lógica do ajuste fiscal, da retirada de direitos e da subordinação das políticas

sociais aos interesses do capital. Nesse cenário, a reforma do Ensino Médio emerge como um mecanismo de conformação da força de trabalho em bases flexíveis, polivalentes e precarizadas.

3. A LEI N.º 14.945/2024 E AS AMBIVALENCIAS DA “REFORMA DA REFORMA”

Em abril de 2023, após o retorno da esquerda à presidência, e diante dos desafios enfrentados na implementação do Novo Ensino Médio, bem como da crescente pressão popular pela revogação da contrarreforma, o governo, liderado por Luiz Inácio Lula da Silva (PT), optou por abrir uma consulta pública e suspender o cronograma de implementação do Novo Ensino Médio por 60 dias, especialmente, no que dizia respeito ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Durante esse período, nas escolas, nenhuma alteração foi realizada, uma vez que a política já estava em processo de implementação, desde o início de 2022, conforme Portaria nº 627, de 4 de abril de 2023 (Brasil, 2023a). Contudo, como alerta Daniel Cara (2023), o governo federal falhou ao não adotar medidas emergenciais nas escolas, mesmo durante o período de suspensão. Para o autor, a simples paralisação do cronograma, sem iniciativas concretas para reparar os prejuízos já acumulados pela juventude, sobretudo nas redes públicas, representou uma decisão insuficiente frente à gravidade dos efeitos do Novo Ensino Médio em vigor.

No mês de outubro, do mesmo ano, o governo federal submeteu ao Congresso o Projeto de Lei 5230/2023 que propôs uma revisão da Política Nacional de Ensino Médio do Brasil. Nessa ocasião, o deputado federal Mendonça Filho (DEM) foi designado pelo presidente da Câmara para ser o relator do projeto, o que, segundo Frigotto e Oliveira (2023), foi considerado um golpe fatal, pois Mendonça Filho ocupou o cargo de Ministro

da Educação, no governo Temer (MDB), e foi um dos principais impulsionadores da contrarreforma de 2017.

A proposta original do governo restabelece as 2.400 horas anuais para a formação geral básica do Ensino Médio regular. Para o Ensino Médio Integrado, a carga horária pode variar de 1.800 a 2.100 horas, com pelo menos 800 horas dedicadas à Educação Profissional. Além disso, os itinerários formativos passam a ser chamados de “Percursos de Aprofundamento e Integração de Estudos”, os quais combinam, no mínimo, três áreas do conhecimento. Os sistemas de ensino devem garantir que todas as escolas de Ensino Médio ofereçam, pelo menos, dois percursos formativos distintos. O texto também prevê que o Ministério da Educação (MEC) definirá, por meio de regulamento, parâmetros nacionais para a organização interna de cada um dos percursos de aprofundamento. Conforme o projeto original, a formação geral básica asseguraria a oferta dos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa e suas literaturas, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Arte em suas múltiplas linguagens e expressões, Educação Física, Matemática, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Física, Química e Biologia, de acordo com o Projeto de Lei nº 5.230, de 2023 (Brasil, 2023b).

Segundo Frigotto e Oliveira (2023), o governo suspendeu a aplicação da lei para realizar debates com a sociedade, todavia, tratou-se de um processo marcado por protelação e dissimulação. Em seu artigo intitulado A tentativa de remendo ao Projeto de Lei do Novo Ensino Médio: traição à juventude da escola pública e à nação brasileira, os autores supracitados apontam que a proposta de substituição da Lei nº 13.415/2017, apresentada pelo Ministério da Educação, é descrita como um remendo insuficiente que mantém a essência da reforma original. Destacam-se críticas à manutenção dos itinerários formativos, considerados deformadores, e à substituição do termo por “percursos formativos” como

uma estratégia cínica.

O Projeto foi enviado para a Câmara dos Deputados, no dia 20 de março de 2024, tendo sido aprovado na forma de um substitutivo do relator e seguiu para aprovação no Senado. Na nova proposta do relator Mendonça Filho, foram identificados alguns retrocessos em relação ao projeto de lei original. Por exemplo, há a inclusão da possibilidade de ensino a distância, sob condições excepcionais, por meio de regulamentação elaborada pelos sistemas estaduais de ensino. Além disso, outra medida retroativa foi o retorno da possibilidade de contratação de professores para a Educação Profissional com base no critério de “notório saber”, que havia sido removido no texto inicial. O substitutivo também eliminou a exigência obrigatória do ensino da Língua Espanhola, nos currículos, delegando aos estados a decisão de incluí-la ou não (Agência Câmara de Notícias, 2024).

No dia 31 de julho de 2024, o presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei nº 14.945/2024, que institui a Política Nacional de Ensino Médio. Essa nova legislação, que entrou em vigor em 2025, modificou a Lei nº 9.394/1996, que estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e revogou, parcialmente, a Lei nº 13.415/2017, relacionada à reforma do Ensino Médio. O texto aprovado estabeleceu que, até o final de 2024, fossem desenvolvidas novas diretrizes nacionais para aprofundar as áreas de conhecimento e que as escolas implementassem todas as regras a partir de 2025. Para os alunos que já estavam cursando o Ensino Médio, estabeleceu-se que houvesse uma transição para as novas normas (Agência Câmara de Notícias, 2024).

No quadro a seguir, apresentamos um comparativo entre as diretrizes do Novo Ensino Médio, instituído pela Lei n.º 13.415/2017, a proposta de reformulação encaminhada pelo governo federal, por meio do PL 5.230/2023, a proposta substitutiva apresentada pelo relator Mendonça Filho e, por fim, o texto aprovado e

sancionado como Lei n.º 14.945/2024.

Quadro 01 - Comparativo com as mudanças do Novo Ensino Médio propostas pelo Projeto de Lei 5230/2023, proposta substitutiva aprovada na Câmara dos Deputados e Lei 14.945/2024 sancionada em 31 de julho de 2024

Pontos de alteração	Lei 13.415 / 2017	PL 5230 / 2023	Proposta Substitutiva	Lei 14.945 / 2024
Carga horária total do Ensino Médio	3000h	3000h	3000h	3000h
Carga horária das disciplinas obrigatórias	>1800h	>2400h (ensino regular) 1800-2100h (EMI)	>2100h	>2400h (ensino regular) 1800-2100h (EMI)
Carga horária dos itinerários formativos	>1200h	600h (ensino regular) 800h (EMI)	900h	600h (ensino regular) 800h (EMI)
Itinerário de Educação Profissional	<1800h	>1800h	>1800h	<1200h
Formação dos itinerários formativos	Específico (1 área) ou Integrado (2 áreas do conhecimento)	Percursos de aprofundamento com 3 áreas do conhecimento	Percursos de aprofundamento com 3 áreas do conhecimento	Mínimo de 2 itinerários com as 4 áreas do conhecimento
Parâmetros para criação dos itinerários	Estaduais	Nacionais	Nacionais	Nacionais, adaptados às regiões

Pontos de alteração	Lei 13.415 / 2017	PL 5230 / 2023	Proposta Substitutiva	Lei 14.945 / 2024
Disciplinas obrigatórias nos 3 anos do Ensino Médio	Língua Portuguesa e Matemática	Todas as áreas, incluindo Língua Espanhola	Retira a obrigatoriedade	Todas as áreas, com Língua Espanhola opcional
Contratação de profissionais pelo notório saber	Permitido na Educação Profissional	Permitido em situações excepcionais, conforme regulamento	Permitido na Educação Profissional	Permitido na Educação Profissional
Oferta de componentes da formação geral à distância	Permitido	Vedado	Permitido em situações excepcionais, conforme regulamento	Permitido, com restrições e em caráter excepcional
Formação Profissional Intermediária	Permitida	Não permitida	Não é permitida, mas reconhece aprendizagens em experiências extraescolares	Não é permitida, mas reconhece aprendizagens em experiências extraescolares

Fonte: Elaborada pela autora (2025)
Legenda: EMI = Ensino Médio Integrado

Nesse cenário, Daniel Cara (2024) pontua que, embora as mudanças tragam avanços pontuais, a essência do modelo permanece calcada em uma visão gerencialista e fragmentada da educação, em que o aprofundamento da formação depende mais do contexto socioeconômico dos estudantes do que de garantias efetivas do Estado. Entre os retrocessos identificados, destacam-se a reintrodução da possibilidade do ensino a distância, a autorização para contratação por notório saber na Educação Profissional e a retirada da obrigatoriedade

da Língua Espanhola. Tais medidas representam não apenas concessões às pressões políticas conservadoras, mas, também, uma reafirmação de lógicas precárias que, historicamente, marcam o Ensino Médio público, sobretudo, em relação à juventude trabalhadora.

De avanços, podemos notar a ampliação da carga horária destinada às disciplinas da formação geral básica, que volta a assumir papel central no currículo, especialmente, no Ensino Médio regular. A elevação de, no mínimo, 1800 horas para 2400 horas (no Ensino Médio regular) sinaliza uma tentativa de reequilibrar a balança entre a formação geral e os itinerários formativos, que haviam adquirido peso excessivo na versão anterior da reforma. No caso do Ensino Médio Integrado, a manutenção de um intervalo entre 1800 e 2100 horas busca preservar a articulação com a Educação Profissional, respeitando, ainda que de forma limitada, a especificidade dessa modalidade.

Outro aspecto relevante diz respeito à nacionalização dos parâmetros para a criação dos itinerários formativos, com adaptações regionais. Se por um lado, isso pode indicar um maior controle e uma coerência pedagógica entre os estados, por outro, acende o alerta para possíveis limitações à autonomia das redes de ensino em atender às demandas e às identidades locais, especialmente, em contextos de forte desigualdade regional, como é o caso da realidade brasileira. Quanto à formação dos itinerários, a exigência de contemplação de todas as áreas do conhecimento, na escola, representa um avanço frente à limitação curricular promovida anteriormente, porém, essa medida pode continuar forçando os jovens a realizarem escolhas prematuras. A nova legislação mantém, também, pontos controversos como o reconhecimento de experiências extraescolares, que pode favorecer a validação informal de competências sem, necessariamente, garantir uma formação técnica estruturada e de qualidade.

Dessa forma, ainda que a Lei n.º 14.945/2024 represente uma melhora importante frente aos retrocessos da reforma de 2017, seu alcance permanece limitado diante da profundidade dos problemas estruturais enfrentados pela educação pública brasileira. É preciso avançar para além da correção de rumos: é necessário reconstruir o Ensino Médio como parte de um projeto de educação integral, pública, gratuita e emancipadora, articulado às expectativas e às necessidades das juventudes brasileiras.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da política educacional que instituiu e, posteriormente, reformulou o Novo Ensino Médio revela a permanência de um cenário marcado por disputas, tensões e avanços limitados. A promulgação da Lei n.º 14.945/2024, resultado da mobilização contrária à Lei n.º 13.415/2017, incorporou mudanças importantes, mas não rompeu com os fundamentos estruturais da contrarreforma anterior.

Como aponta Frigotto (2015), reformas que se orientam pela lógica do capital tendem a reconfigurar o papel da escola pública, transformando-a em espaço de formação funcional de mão de obra precarizada e flexível. Essa perspectiva se expressa tanto na formulação da Lei n.º 13.415/2017 quanto em sua atualização parcial, revelando a dificuldade de promover uma ruptura efetiva com os interesses empresariais que permeiam as políticas educacionais brasileiras.

O discurso da “vitória possível”, como argumenta o professor Fernando Cássio (2024), revela as limitações políticas, enfrentadas pelas esquerdas e pelos movimentos sociais, diante do risco de novas polarizações e ataques institucionais. Essa postura moderada implica consequências, entre elas, o comprometimento do direito à educação de qualidade e o enfraquecimento do Ensino Médio Integrado como proposta emancipadora. Frigotto

e Oliveira (2023) reforçam essa perspectiva ao apontarem que a nova formulação mantém o esvaziamento da educação pública e técnica, desconsiderando avanços históricos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio de 2012.

Nesse contexto, é possível afirmar que a “reforma da reforma” altera a lógica estrutural da reforma de 2017, mas não o suficiente. Ainda que busque reparar distorções, sua efetividade é limitada pela ausência de ruptura com os fundamentos mercadológicos que orientaram a proposta anterior. A não revogação integral da Lei n.º 13.415/2017 deixa em aberto a continuidade de uma educação orientada por interesses externos à realidade da escola pública, tecnicista, desigual e pouco democrática.

É notório, portanto, que a nova legislação continuará impactando de forma mais intensa os filhos e as filhas da classe trabalhadora, maioria nas escolas públicas brasileiras. O Novo Ensino Médio segue sendo reformulado sem uma escuta ampla e real das juventudes, mantendo um caráter verticalizado e tecnocrático.

Diante desse cenário, é urgente retomar o horizonte do Ensino Médio Integrado como política de Estado comprometida com a formação humana plena e a democratização do conhecimento. Os Institutos Federais têm exercido um papel central na defesa desse projeto ao articularem formação básica e técnica sob uma concepção unitária, pública e socialmente referenciada. No entanto, sua experiência deve ser expandida e fortalecida, não isolada como exceção em meio a um sistema cada vez mais desigual. É preciso seguir escutando as juventudes, os trabalhadores da educação e as comunidades escolares. Mais do que revisar leis, é necessário disputar sentidos, reconstruir o pacto democrático em torno do direito à educação e reafirmar que a escola pública não é lugar de adaptação, mas de transformação.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS. **Câmara dos Deputados aprova nova reforma do Ensino Médio**. Brasília, 2024. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/1045654-camara-dos-deputados-aprova-nova-reforma-do-ensino-medio>>. Acesso em: 17 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. Brasília: 2017. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 7 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 7 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral [...]. Brasília, 2016. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=MPV&numero=746&ano=2016&ato=762ITUE1EeZpWT31a>>. Acesso em: 17 abr. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 627, de 4 de abril de 2023**. Dispõe sobre a suspensão do cronograma de implementação do Novo Ensino Médio. Diário Oficial da União, 2023a. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-627-de-4-de-abril-de-2023-475187235>>. Acesso em: 3 maio 2025.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 5.230/2023, de 26 de outubro de 2023**. 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, e 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Brasília: Ministério da Educação, 2023b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2351731&filename=PL%205230/2023>. Acesso em: 18 abr. 2024.

CARA, D. Ensino Médio: entre conquistas coletivas e mudanças não realizadas. **Campanha Nacional pelo Direito à Educação**, 11 jul. 2024. Disponível em: <<https://campanha.org.br/noticias/2024/07/11/ensino-medio-entre-conquistas-coletivas-e-mudancas-nao-realizadas/>>. Acesso em: 25 jun. 2025.

CARA, D. Novo Ensino Médio: uma breve análise da proposta apresentada.

Revista Fórum, 08 ago. 2023. Disponível em: <<https://revistaforum.com.br/debates/2023/8/8/novo-ensino-medio-breve-analise-da-proposta-apresentada-por-daniel-cara-141889.html>>. Acesso em: 25 jun. 2025.

CASSIO, F. **A reforma do Ensino Médio e seus eufemismos**. CartaCapital. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/opiniao/a-reforma-do-ensino-medio-e-seus-eufemismos/>>. Acesso em: 17 abr. 2024.

ClAVATTA, M. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral: por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan./abr. 2014.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 20, 2015.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: crítica ao senso comum em educação. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G.; OLIVEIRA, T. **A tentativa de remendo ao Projeto de Lei do Novo Ensino Médio**: traição à juventude da escola pública e à nação brasileira. Brasil de Fato, São Paulo, 19 dez. 2023. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2023/12/19/tentativa-de-remendo-ao-pl-do-novo-ensino-medio-traicao-a-juventude-da-escola-publica-e-a-nacao-brasileira>>. Acesso em: 27 jan. 2024.

SANTOS, S. **A dualidade na educação brasileira a partir da contrarreforma do Ensino Médio de 2016/2017**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SILVA, J. A. A. Reforma do Ensino Médio em Pernambuco: a nova face da modernização-conservadora neoliberal. **Revista Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 39, p. 82-105, 2021.

DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Recursos de Inteligência Artificial foram empregados como apoio à organização e revisão linguística desta pesquisa, sob total supervisão e autoria intelectual dos pesquisadores responsáveis. Utilizou-se, para esse fim, a ferramenta ChatGPT (OpenAI), a fim de aprimorar a apresentação formal do conteúdo, sem prejuízo da autoria intelectual, das escolhas teóricas e da análise crítica realizadas exclusivamente pelos pesquisadores responsáveis.

9

ENSINO MÉDIO INTEGRADO E POLÍTICA DE COTAS RACIAIS: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Kellison Lima Cavalcante -

Instituto Federal do Sertão
Pernambucano (IFSertãoPE)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5750-9076>

1. INTRODUÇÃO

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em 2008 representou uma mudança significativa na história da educação profissional e técnica brasileira. Com a proposta de ofertar uma formação omnilateral, os Institutos Federais tornaram-se referência na implementação do Ensino Médio Integrado (EMI), um modelo pedagógico que articula a formação geral com a formação técnica e profissional, tendo como horizonte a formação humana integral. De acordo com Ramos (2017), essa concepção se baseia em fundamentos filosóficos, éticos, políticos, epistemológicos e pedagógicos que reconhecem a indissociabilidade entre Ciência, Cultura, Trabalho e Tecnologia.

Logo, Ensino Médio Integrado (EMI), conforme Milliorin e Silva (2020), vai além da simples justaposição de saberes técnico-profissionais e conhecimentos escolares, visto que é um projeto de formação que visa superar a dualidade histórica entre formação para o trabalho e formação geral, defendendo a integração entre teoria e prática, saber técnico e saber científico, dimensão individual e inserção social. É neste contexto que o EMI se apresenta, para além de um arranjo curricular: como uma escolha ética, política e pedagógica, orientada pela defesa dos direitos da juventude trabalhadora à educação de qualidade, pública e emancipadora.

Contudo, apesar de seus avanços, o EMI ainda reflete as desigualdades estruturais que marcam a sociedade brasileira, dentre as quais se presentifica o racismo. A população negra, historicamente excluída dos espaços de poder e das oportunidades educacionais,

enfrenta desafios persistentes de acesso, permanência e valorização no espaço escolar. Por isso, a adoção de políticas de ação afirmativa, como as cotas raciais, representa um instrumento necessário para a promoção da justiça social e do direito à Educação. Conforme destaca Nascimento (2016), a exclusão racial no Brasil é histórica e estrutural, por isso se fazem necessárias políticas públicas de combate à desigualdade.

A Lei de N° 12.711/2012 (Brasil, 2012), posteriormente revisada pela Lei de N° 14.723/2023 (Brasil, 2023), estabelece a reserva de vagas para estudantes negros, indígenas e quilombolas no ensino técnico de nível médio das instituições federais. No entanto, grande parte do debate público e acadêmico sobre as cotas raciais se concentrou no ensino superior, havendo ainda uma lacuna significativa na produção científica sobre a aplicação e os impactos dessa política no Ensino Médio Integrado. Estudos como os de Barbosa, Lobregat e Lobão (2023), Machado-Costa (2022) e Martins e Ribeiro (2017) revelam que, embora as cotas contribuam para ampliar o acesso de estudantes negros, há desafios relacionados à permanência, ao racismo institucional e ao reconhecimento da identidade negra no espaço escolar.

Dessa forma, este capítulo tem como objetivo analisar a importância da política de cotas raciais para a consolidação de uma educação antirracista no EMI, compreendendo-a como parte da missão histórica dos Institutos Federais em democratizar o acesso à educação e promover a equidade racial. Para isso, realiza-se uma discussão teórico-documental, que percorre inicialmente os fundamentos do EMI e a gênese da política de cotas raciais no Brasil, apresentando na seção 2 os fundamentos teórico-políticos do EMI, enfatizando sua perspectiva omnilateral e os princípios que sustentam a articulação entre Trabalho, Ciência e Cultura. Na seção 3, discute-se a construção da política de cotas raciais no Brasil, destacando a luta histórica do Movimento Negro. A seção

4 mapeia as principais pesquisas sobre as cotas raciais no EMI, com foco nos aspectos de ingresso, permanência, identidade e desafios institucionais. Já a seção 5 defende a educação antirracista como princípio orientador da política institucional dos Institutos Federais, refletindo sobre práticas e caminhos possíveis. Por fim, a seção 6 propõe encaminhamentos e destaca a centralidade das ações afirmativas para a efetivação de uma escola pública democrática, plural e comprometida com a superação do racismo estrutural.

Como principal contribuição, este capítulo evidencia que as cotas raciais, embora frequentemente tratadas apenas como mecanismos de acesso, possuem potencial transformador quando articuladas a uma perspectiva de formação integral e antirracista no Ensino Médio Integrado. Conclui-se que, para que a política de cotas seja efetiva, é necessário que os Institutos Federais assumam, em sua totalidade, o compromisso político de enfrentar as desigualdades raciais por meio de práticas pedagógicas, curriculares e institucionais que reconheçam e valorizem a identidade negra, promovendo, assim, a justiça social e a equidade racial no interior da educação profissional e tecnológica.

2. FUNDAMENTOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

O Ensino Médio Integrado (EMI), no contexto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, emerge como uma proposta pedagógica que visa à formação humana integral. Inspirado por princípios da educação omnilateral, o EMI rompe com a lógica da dualidade entre formação geral e formação técnica, superando a tradicional fragmentação curricular e propondo uma articulação entre Ciência, Cultura, Trabalho e Tecnologia.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/1996) já previa a possibilidade de integração

entre formação técnica e ensino médio. No entanto, o Decreto nº 2.208/1997 (Brasil, 1997) restringiu essa articulação, separando as duas formações. Essa medida foi revertida com a publicação do Decreto Nº 5.154/2004 (Brasil, 2004), que passou a permitir novamente a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio, com matrícula única e projeto pedagógico unificado. A Lei Nº 11.892/2008 (Brasil, 2008), que criou os Institutos Federais, consolidou essa diretriz ao definir como finalidade prioritária dessas instituições a oferta da educação profissional técnica de nível médio, preferencialmente na forma integrada.

Na perspectiva pedagógica, o EMI assume uma concepção unitária de escola e de currículo, que reconhece a necessidade de desenvolver competências técnicas, científicas, éticas e políticas de forma integrada. Para Ramos (2017), essa proposta está ancorada em quatro sentidos: o Filosófico, que diz respeito à concepção de ser humano, sociedade e educação que orienta o projeto; o Ético-político, quando afirma o compromisso com a formação da classe trabalhadora e com a transformação social; o Epistemológico sustenta-se na visão de totalidade e na crítica à fragmentação do conhecimento; e o Pedagógico, valorizando a interdisciplinaridade, a articulação curricular e a integração entre os diferentes saberes.

A formação omnilateral, que orienta o EMI, busca desenvolver as múltiplas dimensões da existência humana numa perspectiva emancipadora. Segundo Pacheco (2023), integrar trabalho, Cultura e Ciência significa proporcionar aos estudantes uma formação que os capacite para o exercício de uma profissão e, também, para a compreensão crítica da realidade e a participação ativa na vida social e política. Nessa direção, o EMI contribui para a superação de uma concepção de formação profissional meramente utilitária, voltada apenas à empregabilidade imediata, ao incorporar ao

currículo a reflexão crítica, os fundamentos científicos e os saberes culturais que estruturam o mundo do trabalho.

Melo e Silva (2017) reforçam essa concepção ao afirmarem que o termo “integrado” não deve ser compreendido apenas como a soma de disciplinas ou componentes curriculares, mas como uma proposta de formação que integra as dimensões técnica e geral de maneira orgânica, promovendo o desenvolvimento de sujeitos autônomos, críticos e conscientes. Essa abordagem está alinhada ao princípio da Educação Politécnica, o que, segundo os autores, visa romper com a formação tecnicista e instrumentalizada, promovendo uma formação que articule teoria e prática, ciência e tecnologia, cultura e produção. Neste sentido, o EMI é concebido como uma ação estratégica do Estado para garantir o direito à educação de qualidade, com equidade e inclusão, cuja proposta não se limita à preparação para o mercado de trabalho, mas à formação de sujeitos capazes de compreender e intervir criticamente no mundo em que vivem. Como afirmam Cunha e Pimentel (2020), ao articular Ensino, Pesquisa e Extensão, os Institutos Federais tornam-se espaços privilegiados para a formação cidadã, científica e profissional das juventudes brasileiras, especialmente daquelas historicamente excluídas das oportunidades educacionais.

A proposta de uma educação politécnica e omnilateral, como orienta o EMI, responde além das exigências do mundo do trabalho como as demandas por uma escola pública que reconheça a pluralidade dos sujeitos, suas identidades, culturas e trajetórias. Deste modo, entendemos que a integração curricular é mais que técnica, pois é, também, e, sobretudo, política, uma vez que ela se compromete com a superação das desigualdades e com a construção de um projeto educativo emancipador, democrático e inclusivo.

Dessa forma, o EMI, tal como concebido na Rede Federal, constitui-se como um projeto ético e político

que desafia a lógica excludente do sistema educacional e aponta para uma formação comprometida com a justiça social e com a transformação da realidade, cujo horizonte que insere na discussão sobre a política de cotas raciais no EMI, compreendida como uma estratégia fundamental para que a promessa de formação humana integral atinja, de fato, todos os sujeitos, especialmente aqueles historicamente excluídos dos sistemas educacionais.

3. A POLÍTICA DE COTAS RACIAIS: ENTRE AÇÕES AFIRMATIVAS E A LUTA ANTIRRACISTA

A consolidação da política de cotas raciais é fruto de um longo processo de mobilização social, principalmente das lutas históricas do Movimento Negro por justiça social, equidade e reparação das desigualdades raciais estruturais. A exclusão histórica da população negra do acesso à educação demandou a formulação de ações afirmativas como forma de correção das assimetrias impostas por séculos de escravidão, racismo institucional e negligência do Estado.

De acordo com Gomes (2017, p. 24), o Movimento Negro tem contribuído significativamente para os processos educacionais que “constrói, sistematiza, articula saberes emancipatórios produzidos pela população negra ao longo da história social, política, cultural e educacional brasileira”. Sua atuação nas últimas décadas tem sido fundamental para pautar a necessidade de políticas públicas que busquem combater o racismo, ao mesmo tempo em que promova a igualdade de oportunidades. Nesse cenário, as cotas raciais são compreendidas como instrumentos jurídicos e políticos de reparação histórica e promoção da justiça social.

O primeiro projeto legislativo voltado à implementação de cotas raciais na educação foi apresentado em 1983, pelo deputado federal Abdias Nascimento, uma das mais importantes lideranças negras

do país. O Projeto de Lei N° 1332/1983 propunha a reserva de vagas nas universidades públicas para estudantes negras e negros, e embora não tenha sido aprovado à época, o projeto foi fundamental para abrir caminho ao debate público sobre ações afirmativas no Brasil. Como afirma Nascimento (2016), o racismo é uma ferida visível no tecido social brasileiro e exige respostas estruturais por meio de políticas públicas inclusivas.

A partir dos anos 2000, algumas universidades estaduais, como a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) passaram a adotar políticas de cotas em seus processos seletivos. Essas experiências serviram como base para a posterior formulação da Lei N° 12.711/2012 (Brasil, 2012), que instituiu o sistema de cotas nas universidades e nos institutos federais. A legislação determinou a reserva de, no mínimo, 50% das vagas para estudantes oriundos da rede pública, considerando critérios étnico-raciais, de renda e de deficiência.

Embora a maior parte da discussão sobre cotas raciais tenha se concentrado no ensino superior, a Lei n° 12.711/2012 (Brasil, 2012) também contempla o acesso à educação técnica de nível médio, ofertada por instituições da Rede Federal. Essa dimensão foi reforçada com a Lei N° 14.723/2023 (Brasil, 2023), que revisou a política de cotas, reafirmando seu caráter permanente e ampliando sua abrangência, ao incluir expressamente estudantes quilombolas. Essa atualização reforça o papel das instituições federais, como os Institutos Federais, na promoção da diversidade e no combate às desigualdades educacionais, inclusive no EMI.

A institucionalização das cotas raciais na educação básica, especialmente nos cursos técnicos de nível médio integrados, representa um avanço importante no compromisso com uma formação justa e plural. No entanto, como apontam estudos recentes (Ferreira; Coelho, 2019; Machado-Costa, 2022; Oliveria;

Garzoni, 2023), os desafios persistem. A simples reserva de vagas não garante, por si só, o sucesso acadêmico ou a permanência de estudantes negras e negros, visto que ainda são evidentes os efeitos do racismo institucional, da estigmatização de cotistas e da ausência de políticas de suporte pedagógico, psicológico e material.

Munanga (2001) argumenta que as ações afirmativas, como as cotas, não representam privilégios, mas medidas reparatórias diante da desigualdade histórica. A efetividade dessas políticas depende de sua articulação com outras estratégias institucionais voltadas à permanência, à valorização da identidade negra e à promoção de uma cultura escolar antirracista, cuja visão também é corroborada por Gomes (2022), ao destacar que o Movimento Negro e ao pressionar o Estado, desafiando as elites do poder e contribuindo para a criação de políticas educacionais transformadoras.

Dessa forma, a implementação da política de cotas no EMI não deve ser compreendida apenas como um mecanismo de acesso, mas como parte integrante de um projeto educativo comprometido com a equidade racial e a construção de uma escola pública democrática. Trata-se de reconhecer que a formação omnilateral preconizada pelo EMI só poderá ser efetivada plenamente se as instituições assumirem um compromisso ativo com o enfrentamento do racismo e com a valorização das trajetórias e saberes das juventudes negras, indígenas e quilombolas.

Ao reconhecer a importância histórica da política de cotas, especialmente no contexto da educação profissional e técnica, os Institutos Federais reforçam seu papel como espaços de promoção da cidadania, da diversidade e da justiça social. O fortalecimento dessas ações afirmativas deve caminhar lado a lado com a consolidação do Ensino Médio Integrado como projeto de formação humana integral, sensível às desigualdades e comprometido com a emancipação dos sujeitos.

4. COTAS RACIAIS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PANORAMA DAS PESQUISAS

Embora a política de cotas raciais esteja consolidada legalmente para o acesso aos cursos técnicos de nível médio nas instituições federais de ensino, como previsto na Lei N° 12.711/2012 e ampliado pela Lei N° 14.723/2023, observa-se que os estudos sobre sua implementação e impacto no EMI ainda são escassos. Essa lacuna evidencia a necessidade de maior atenção acadêmica e institucional às especificidades da aplicação das cotas no nível médio, particularmente na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Um dos aspectos mais recorrentes nas pesquisas diz respeito à ampliação do acesso. Sobre isto, com Machado-Costa (2022) afirma que as cotas raciais têm contribuído para a inserção de pessoas negras em instituições que, historicamente, mantinham um perfil discente elitizado e majoritariamente branco. Essa mudança de cenário tem permitido que estudantes de camadas populares e oriundas da escola pública ingressem no EMI, o que reforça o caráter democratizante da ação afirmativa. Além disso, a autora destaca que esse processo não se dá de forma homogênea, pois o ingresso via cotas é marcado por múltiplas vulnerabilidades que atravessam raça, gênero e classe.

No que se refere ao perfil de estudantes cotistas, estudos como o de Mesquita, Modesto e Oliveira (2022) apontam que a maioria é composta por mulheres negras, de baixa renda, residentes em territórios periféricos e com histórico de escolarização familiar limitado. Esses dados reafirmam o papel das cotas como política reparadora, ao possibilitar o acesso de sujeitos historicamente excluídos do sistema educacional público e gratuito de excelência. Contudo, o ingresso representa apenas a primeira etapa de um percurso que, para ser concluído, exige condições institucionais que garantam permanência e sucesso

acadêmico.

Sobre a permanência, os estudos convergem ao indicarem que esse é um dos maiores desafios enfrentados por estudantes cotistas. Segundo Kostrycki e Urbanetz (2023), o ingresso pela via das cotas não tem sido acompanhado, na maioria das instituições, por políticas de assistência estudantil suficientemente robustas. Ainda de acordo com Kostrycki e Urbanetz (2023), estudantes negras e negros enfrentam dificuldades econômicas, trajetos longos até a escola, responsabilidades domésticas, além de vivenciarem situações de racismo e solidão institucional. Sem o suporte necessário, muitas não conseguem permanecer até o fim do curso, sendo forçadas à evasão. Esse dado revela que o direito à educação exige mais do que uma vaga: requer acolhimento, acompanhamento e compromisso com a equidade.

O desempenho acadêmico também tem sido tema de investigações. De acordo com Lima, Oliveira e Cruz (2020), os dados de rendimento das estudantes cotistas são semelhantes aos das não cotistas, o que refuta argumentos baseados no mito da meritocracia ou na suposta perda de qualidade. Os autores indicam que, quando há condições materiais e pedagógicas adequadas, as estudantes negras demonstram envolvimento, comprometimento e resultados positivos. A diferença, portanto, não está na capacidade, mas nas oportunidades oferecidas e nos obstáculos enfrentados no ambiente escolar.

Outro aspecto de grande relevância abordado nas pesquisas diz respeito à identidade racial e ao pertencimento das estudantes negras no espaço institucional. Segundo Martins e Ribeiro (2017), muitos estudantes relatam que o ingresso por meio da política de cotas despertou um processo de reconhecimento e de afirmação identitária. Ao se verem dentro de uma instituição de prestígio, historicamente ocupada por outros grupos sociais, esses estudantes começam a construir

um olhar crítico sobre sua trajetória, compreendendo-se enquanto sujeitos negros e reivindicando visibilidade e respeito. Esse movimento tem impulsionado a criação de coletivos estudantis e ações de valorização da cultura negra dentro das escolas.

Entretanto, como lembra Machado-Costa (2022), esse processo de afirmação não se dá sem conflitos. Muitos estudantes relatam vivências de racismo institucional, discriminação velada ou explícita e sensação de não pertencimento. A política de cotas, nesse sentido, tensiona a estrutura escolar, revelando que o acesso de corpos negros ao espaço educacional, embora garantido legalmente, ainda encontra barreiras simbólicas, curriculares e relacionais. Essa constatação reforça a necessidade de que a ação afirmativa esteja articulada a um projeto institucional antirracista mais amplo.

Outro ponto relevante identificado sobre este recorte de pesquisa é o fortalecimento da consciência política entre estudantes cotistas. Para autoras como Pereira e Silva (2024), a política de cotas atua como um marco na trajetória desses jovens, despertando o entendimento de que o racismo é estrutural e de que seus direitos precisam ser garantidos por meio da ação coletiva. Essa consciência crítica tem potencializado o engajamento em debates sobre justiça social, educação e participação cidadã, contribuindo para o desenvolvimento de uma formação integral, em consonância com os princípios do EMI.

5. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA COMO PRINCÍPIO ESTRUTURANTE DO EMI

A proposta de formação omnilateral que sustenta o EMI nos Institutos Federais é, em sua essência, incompatível com qualquer forma de exclusão, discriminação ou silenciamento de sujeitos historicamente marginalizados. Nesse sentido, a promoção de uma

educação antirracista deve ser compreendida não como um aspecto adicional ou periférico ao projeto educativo do EMI, mas como um princípio estruturante, indispensável à realização de sua proposta ética, política e pedagógica.

A presença da juventude negra nas instituições da Rede Federal, potencializada pela política de cotas raciais, coloca em evidência a urgência de um compromisso institucional com práticas pedagógicas que reconheçam, valorizem e incorporem as identidades, os saberes e as experiências dessas juventudes. Não se trata apenas de garantir o acesso, mas de assegurar a permanência qualificada, a valorização das identidades e o direito ao sucesso escolar. De acordo com Gomes (2017), não há democracia racial na educação se a escola não for antirracista em sua estrutura, em suas práticas e em suas relações.

A efetivação de uma educação antirracista no EMI exige o reconhecimento do racismo como um problema estrutural da sociedade brasileira, cujos efeitos se manifestam também no cotidiano escolar, desde o silenciamento das vozes negras nos currículos, até o preconceito institucional e a evasão escolar de estudantes negras, indígenas e quilombolas. Como argumenta Munanga (2001), é preciso substituir a ideia de uma igualdade formal abstrata por ações concretas de equidade que levem em consideração os diferentes pontos de partida sociais e históricos dos sujeitos educandos.

Nesse sentido, as cotas raciais constituem uma importante estratégia de justiça educacional, mas sua eficácia está diretamente vinculada à criação de um ambiente escolar antirracista, no qual as subjetividades negras sejam acolhidas, afirmadas e respeitadas. Isso implica mudanças curriculares, formação docente crítica e engajada, bem como o incentivo à produção de conhecimentos que valorizem a história e a cultura afro-brasileira e indígena, conforme determina a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003).

O projeto político-pedagógico do EMI deve, portanto, dialogar com os princípios da educação antirracista de forma transversal e comprometida. É necessário repensar os currículos, as metodologias e as relações escolares, a fim de combater o epistemicídio e abrir espaço para saberes historicamente excluídos. Como pontua Ribeiro (2017), uma escola antirracista não pode ignorar as marcas do racismo em sua estrutura, ao contrário, deve tornar-se espaço de denúncia, resistência e reconstrução.

Além disso, a valorização da identidade negra deve ser assumida como parte do próprio processo formativo. A construção da consciência racial e do pertencimento é fundamental para o fortalecimento da autoestima e da trajetória educacional das estudantes negras. A escola, nesse contexto, tem o papel de mediar experiências formativas que dialoguem com a realidade dos sujeitos, reconhecendo a importância da cultura, da ancestralidade e das formas de resistência da população negra.

Para que o EMI seja, de fato, um projeto de formação integral, é indispensável que as instituições da Rede Federal desenvolvam políticas internas de combate ao racismo, de acolhimento a estudantes negras e negros, quilombolas e indígenas, além de formação continuada de seus profissionais em perspectiva antirracista. Também, se faz necessário fomentar espaços de escuta, participação e protagonismo estudantil, nos quais os sujeitos possam refletir criticamente sobre sua realidade e agir na transformação social.

Assim, a educação antirracista deve deixar de ser apenas um ideal ou uma diretriz normativa e tornar-se uma prática concreta e cotidiana nos Institutos Federais, reconhecendo as cotas raciais como uma via legítima de democratização da educação, ao assumir o antirracismo como eixo formativo, o EMI fortalece seu compromisso com a construção de uma escola pública justa, plural e

promotora de direitos. Mais do que combater o racismo, trata-se de reconstruir o projeto educativo a partir de uma ética da equidade, da justiça e da valorização das diferenças.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo teve como objetivo analisar a importância da política de cotas raciais no Ensino Médio Integrado (EMI) como estratégia essencial para a consolidação de uma educação antirracista na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A partir de uma abordagem teórico-documental, foram discutidos os fundamentos do EMI como projeto ético, político e pedagógico de formação omnilateral, e evidenciada a centralidade da luta do Movimento Negro na conquista das ações afirmativas no campo educacional.

A política de cotas raciais representa um avanço fundamental na democratização do acesso às instituições da Rede Federal, permitindo que estudantes negras e negros, indígenas e quilombolas ingressem em espaços historicamente elitizados e racialmente excludentes. Contudo, conforme demonstrado pelos estudos analisados, o acesso por si só não garante a permanência nem o êxito do discente, sendo, portanto, imprescindível o fortalecimento de políticas institucionais que assegurem condições concretas para o desenvolvimento pleno desses sujeitos.

O panorama das pesquisas aponta que as cotas têm desempenhado um papel importante na valorização da identidade negra, na ampliação das oportunidades educacionais e no fortalecimento da consciência crítica entre estudantes cotistas, ao mesmo tempo em que revela desafios como a ausência de políticas de permanência, a insuficiência de dados desagregados por raça e a persistência do racismo institucional. Tais desafios exigem uma atuação mais consistente e sistemática por

parte dos Institutos Federais.

Dessa forma, a educação antirracista precisa ser incorporada como um princípio estruturante do projeto pedagógico do EMI, articulando acesso, permanência e valorização das identidades negras em todas as dimensões da vida escolar. Isso inclui a reformulação dos currículos, a formação continuada de docentes e servidores, a criação de espaços de escuta e o fortalecimento de ações institucionais que enfrentem o racismo de forma efetiva. A consolidação de uma educação antirracista no EMI também passa pela construção de uma cultura institucional que reconheça as desigualdades raciais como parte de uma estrutura que deve ser transformada. Isso requer vontade política, investimento público e compromisso ético com a equidade racial. Conforme afirmam autores como Gomes (2017) e Munanga (2001), não há educação de qualidade em um país racialmente desigual sem o enfrentamento direto do racismo e sem a valorização das trajetórias negras na escola.

Diante disso, é fundamental reafirmar que o fortalecimento da política de cotas raciais nos Institutos Federais deve caminhar lado a lado com a consolidação do Ensino Médio Integrado como projeto de formação humana integral. A defesa de práticas pedagógicas, políticas públicas e currículos sensíveis à realidade da juventude negra é uma tarefa urgente e coletiva. Mais do que uma medida pontual de inclusão, as cotas e a educação antirracista compõem uma perspectiva transformadora de escola e de sociedade, que além do ingresso, também reconheça, acolha e potencialize os sujeitos historicamente silenciados.

Portanto, este capítulo convida a Rede Federal a refletir, a sistematizar e a ampliar suas experiências com a política de cotas no EMI, compreendendo-a como instrumento indispensável na construção de uma escola pública antirracista, democrática e comprometida com a justiça social.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Lorena Rodrigues; LOBREGAT, Maria Cristina; LOBÃO, Mario Sergio Pedroza. Lei de cotas e assistência estudantil no Instituto Federal do Acre: análise das taxas de permanência e êxito nos cursos do ensino médio integrado (Campus Rio Branco). **Revista Vértices**, Campos dos Goytacazes, v. 25, n. 3, p. 1-21, set./dez. 2023. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/20745/19850>. Acesso em: 22 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República: Casa Civil, 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 15 maio 2024.

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, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República: Casa Civil, 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República: Casa Civil, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 14 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República: Casa Civil, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 17 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República: Casa Civil, 2012a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico

de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Brasília: Presidência da República: Casa Civil, 2023a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm. Acesso em: 14 nov. 2023.

CUNHA, Maria Soares; PIMENTEL, Álamo. Panorama histórico da educação profissional e tecnológica no Brasil. **Vivências**, [S. l.], v. 18, n. 36, p. 25-45, 2022. Disponível em: <http://revistas.uri.br/index.php/vivencias/article/view/702>. Acesso em: 15 maio 2024.

FERREIRA, Anne Matos; COELHO, Wilma Baía. Política de ação afirmativa na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica: reflexões sobre o acesso e a permanência dos estudantes negros dos cursos técnicos de nível médio (período de 2008 a 2013). **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [s.l.], v. 16, n. 44, p. 120-140, 2019. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/3212/47966026>. Acesso em: 22 fev. 2023.

GODOI, Marciano Seabra de; SANTOS, Maria Angélica dos. Dez anos da lei federal das cotas universitárias: avaliação de seus efeitos e propostas para sua renovação e aperfeiçoamento. **Revista de Informação Legislativa: RIL**, Brasília, v. 58, n. 229, p. 11-35, jan./mar. 2021. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/58/229/ril_v58_n229_p11.pdf. Acesso em: 22 fev. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Educação das relações étnico-raciais: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 1-20, 2017.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento negro educador: releituras, encontros e trocas de saberes. In: GOMES, Nilma Lino (org.). **Saberes das lutas do Movimento Negro Educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022. P. 19-69.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. 154 p.

KOSTRYCKI, Xana Machado; URBANETZ, Sandra Terezinha. Más allá del acceso: la política de cuotas y el abandono escolar en el Instituto Federal de Paraná, Campus Paranaguá. **Revista Paradigma**, [s.l.], v. 64, n. 1, p. 90-115, jan. 2023. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1196/1174>. Acesso em: 22 fev. 2024.

LIMA, Claudiney Nunes de; OLIVEIRA, Adilson Ribeiro de; CRUZ, Thiago Luiz Borges da. Análise estatística do desempenho de alunos cotistas versus não cotistas: um estudo sobre o rendimento escolar de estudantes

de curso técnico integrado. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 18, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7900/pdf>. Acesso em: 22 fev. 2023.

MACHADO-COSTA, Luciana. Lei de cotas e desigualdades de classe, raça e sexo: a política de permanência estudantil na educação profissional do Instituto Federal Fluminense. **Revista Vértices**, Campos dos Goytacazes, v. 24, n. 3, p. 744-773, set./dez. 2022. Disponível em: <https://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/17152/16660>. Acesso em: 22 fev. 2023.

MARTINS, Ana Carolina; RIBEIRO, Marcos Abraão Fernandes. Redistribuição ou reconhecimento? O ponto de vista dos alunos do Ensino Médio Integrado do Campus Centro do IFF sobre a política de cotas da rede federal de educação. **[SYN]THESIS: Cadernos do Centro de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 97-110, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/synthesis/article/view/47146/31387>. Acesso em: 22 fev. 2023.

MELO, Mayara Soares de; SILVA, Roberto Ribeiro da. Ensino Médio Integrado à educação profissional: os desafios na consolidação de uma educação politécnica. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 182-198. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/estudos/ensino-medio-integrado-uma-formacao-humana-para-uma-sociedade-mais-humana-3>. Acesso em: 03 jan. 2024.

MESQUITA, Juliana Schneider; MODESTO, Cátia Cristina; OLIVEIRA, Helainne Vianey Gomes de. Perfil dos estudantes oriundos de cotas étnico-raciais do IFMG, câmpus avançado Ipatinga. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 32, n. 65, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/15882/12393>. Acesso em: 22 fev. 2023

MILLIORIN, Simone Aparecida; SILVA, Monica Ribeiro. Mundo do trabalho, políticas educacionais e o direito à educação: o Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.14, n. 30, p. 656-669, set./dez. 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/de/article/view/1222/pdf>. Acesso em: 22 fev. 2024.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 4, n. 2, p. 31-43, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/515/464>. Acesso em: 15 jan. 2022.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016. 232 p.

OLIVEIRA, Marcia Aparecida de; GARZONI, Lericé de Castro. Saber o seu lugar: a elaboração de um Projeto Educacional sobre cotas para negros no Ensino Médio Integrado. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 9, p. 1-24, jan./dez. 2023. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/2051/886>. Acesso em: 27 fev. 2023.

PACHECO, Eliezer. Breves anotações sobre os Institutos Federais. In: PACHECO, Eliezer; FIORUCCI, Rodolfo (orgs.). **15 anos dos Instituto Federais**: história, política e desafios. Foz do Iguaçu: ITAI, 2023. p. 61-73.

PEREIRA, Aline de Carvalho; SILVA, Natalino Neves da. Os significados atribuídos às cotas raciais por estudantes de ensino técnico. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 18, n. 1, 2024. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5304/1629>. Acesso em: 30 nov. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 20-43. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/estudos/ensino-medio-integrado-uma-formacao-humana-para-uma-sociedade-mais-humana-3>. Acesso em: 03 jan. 2024.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017. 112 p. (Feminismos Plurais).

10

DIRETRIZES INDUTORAS E CURRÍCULO INTEGRADO: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

Ana Lúcia Ferreira de Queiroga

Instituto Federal de Educação, Ciência
e Tecnologia da Paraíba (IFPB)
<https://orcid.org/0009-0004-9472-8322>

Simone Fernandes da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência
e Tecnologia da Paraíba (IFPB)
<https://orcid.org/0000-0001-8354-5484>

1. INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta as políticas curriculares para a educação profissional de nível técnico mais relacionadas às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Diretrizes Indutoras cujo objetivo é “induzir um alinhamento na oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio” (Conif, 2024). O estudo tem como questão de partida: Quais são as implicações da implementação das Diretrizes Curriculares Indutoras no Currículo Integrado do Instituto Federal da Paraíba (IFPB)? Pretende-se analisar o processo de implementação das Diretrizes Curriculares e Indutoras, bem como suas implicações para o Currículo Integrado. Para tanto, apresentam-se as políticas públicas relacionadas à educação profissional de nível técnico, mostra-se o percurso da implementação das Diretrizes Indutoras no IFPB e os limites para a formação humana integral, contribuindo com o debate para o fortalecimento do Currículo Integrado nos Institutos Federais (IFs).

A integração é concebida por Santomé (1998) como um esforço para se promover uma compreensão global do conhecimento, incentivando a interdisciplinaridade na sua construção. Nesse sentido, a integração ressaltaria a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares.

Parte-se do pressuposto de que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) podem, na prática, funcionar como dispositivos de uma política neoliberal e de um projeto educacional orientado para o mercado. Isso representa um distanciamento da escola unitária, do trabalho como princípio educativo e da formação humana integral. De

acordo com Gramsci,

[...] escola única, inicial de cultura geral, humanística, formativa que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de desenvolvimento intelectual (Gramsci, 1979, p. 118).

Esses conceitos são os pilares da educação tecnológica, termo que melhor representaria o pensamento marxista de “politecnia” ou “educação politécnica”, que oportuniza aos estudantes e aos trabalhadores a apreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção moderna com base nos estudos de Saviani (2007).

A abordagem metodológica deste estudo baseia-se na pesquisa documental e bibliográfica a partir da análise de dispositivos legais, e está ancorada teoricamente nos estudos de Frigotto (2005), de Ciavatta (2005), de Queiroga (2019), de Ramos (2012), de Moura (2010) e de Santomé (1998), que buscam compreender, sob diferentes aspectos, a relação entre trabalho e educação. Pautou-se pela complexidade da discussão dessas políticas curriculares, que se inserem na pesquisa qualitativa, na qual os dados ganham legitimidade e forma à medida que o processo de busca e de análise se desenvolve.

Espera-se que o estudo possa contribuir com o processo de implementação das políticas curriculares nos IFs e com a compreensão de suas respectivas contradições, considerando as reformas do ensino médio somadas às demais mudanças implementadas no período de 2017-2024.

No processo de aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Pleno (CP) nº 01/2021, inseridas em um projeto político de governo, se alinham à lógica descrita por Grabowski e Kuenzer (2006),

os quais argumentam que tais políticas reproduzem as relações sociais dominantes, promovendo ou impedindo mudanças de acordo com os interesses do grupo hegemônico, como observado na reforma educacional da pedagogia das competências, implementada na década de 1990.

Nessa perspectiva, Ball e Mainardes (2011) propõem que a análise de políticas educacionais se concentre na formação do discurso político e na interpretação ativa dos profissionais para conectar a teoria à prática. Isso implica identificar resistência, acomodação, subterfúgios e conformismo, além de delinear conflitos e disparidades entre os discursos presentes nesses contextos.

Nessa direção, Apple (1989) afirma que os movimentos de contestação expressam vontades, desejos e perspectivas, podendo ter algum efeito para a construção de lutas maiores de contestação, mesmo que sejam dispersos, informais e não orgânicos.

Segundo o autor, os trabalhadores têm que buscar integrar a concepção e a execução no trabalho. Nessa luta pela afirmação no espaço público, é necessário fazer valer a humanidade: “Precisamos de alguma forma dar vida às resistências, às lutas (...). As resistências podem ser informais, não inteiramente organizadas ou até mesmo não conscientes; contudo, isso não significa que elas não terão nenhum efeito” (Apple, 1989, p.175).

Diante de todas essas problemáticas, a articulação entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/1996, ocorre via integração curricular e pedagógica, possibilitando ao estudante cursar, de forma simultânea ou complementar, a formação geral e a técnica.

No que concerne à integração, com base na compreensão de alguns aspectos que caracterizam o currículo, são vários os condicionantes que determinam

o Currículo Integrado, pois, como afirma Moura (2010), quando falamos no ensino médio integrado, devemos ampliar o significado dele para uma perspectiva de formação integral e não somente de profissionalização.

Por sua vez, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - CONIF (2024), a educação profissional técnica de nível médio em sua modalidade integrada deve ir além das finalidades do ensino médio. Ela precisa se concretizar por meio da união entre o aprimoramento da formação cultural, o acesso ao conhecimento científico e a qualificação profissional.

2. A INTEGRAÇÃO CURRICULAR

No caso da integração curricular, esta emergiu da mobilização de setores educacionais, notadamente sindicatos e pesquisadores da área de trabalho e educação, entre 2003 e 2004. Esse movimento visava romper com a política neoliberal do governo Fernando Henrique Cardoso e se tornou um marco emblemático da disputa e uma expressão pontual da luta teórica pela pertinência político-pedagógica do ensino médio integrado à educação profissional.

A possibilidade de articulação entre o ensino médio e a educação profissional foi retomada com a promulgação do Decreto Lei nº 5.154/04, o qual garantiu a articulação e a integração desses níveis de ensino, mas que não representou um avanço significativo no ideário pedagógico. A principal mudança foi a inserção da forma integrada que propõe um projeto pedagógico único, na qual a formação geral se articula com a formação profissional.

Com base na análise dessas políticas, percebe-se que o 'hibridismo' tem sido uma característica marcante no campo das políticas curriculares no Brasil. Isso se torna ainda mais relevante ao considerarmos que, no contexto

escolar, a ideia predominante de currículo é a de um conjunto de medidas institucionalizadas em níveis mais gerais da Educação. Nesse sentido, mesmo reconhecendo que esse campo tem crescido e alcançado visibilidade, percebe-se uma oscilação entre o aproveitamento crítico das teorias estrangeiras e o esforço por uma produção brasileira como o Grupo de Trabalho (GT) Currículo da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Núcleo de Estudos de Currículo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que vêm desenvolvendo estudos e produções nesse campo do conhecimento, caracterizados por um 'hibridismo' de abordagens teóricas.

Seguindo essa mesma perspectiva, o texto das DCNs da EPT, intencionalmente, mescla e distorce conceitos teóricos e políticos divergentes, gerando ambiguidades. Essa indefinição dificulta a interpretação da real intenção das diretrizes por parte das instituições de ensino e dos educadores. Questiona-se se o foco deve ser a formação crítica e integral ou a mera preparação para o mercado de trabalho. Tal imprecisão pode resultar em implementações inconsistentes e superficiais.

Um outro ponto que merece ser retomado diz respeito aos incisos IV e V do Art. 3º, das DNCs, nos quais se encontra um exemplo patente da ambiguidade. O inciso IV, ao mesmo tempo em que estabelece o trabalho como princípio educativo central e alicerce curricular, vincula-o à “construção de competências profissionais em seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem, na perspectiva de sua integração com a ciência, a cultura e a tecnologia”. A dificuldade de conciliar esses elementos é o que pode gerar imprecisão.

Além dessas problemáticas, ressalta-se que a análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e das DCNs da EPT dos cursos técnicos integrados evidencia uma aproximação com os pressupostos da reforma do ensino médio, ao considerar perspectivas de formação

humana e educação, por vezes antagônicas, como complementares. Tal prática visa à concretização de uma política que descaracteriza o projeto de ensino médio integrado, em detrimento de seu fortalecimento.

Conforme Araújo (2023), o cenário revela que há um processo incipiente de implementação da reforma em curso nos IFs. Para se ter uma ideia, essa implementação atinge parte dos cursos, considerando que, dos 380 PPCs consultados, 55 deles adotaram a carga horária com o limite de até 1.800 horas definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um dos pilares da reforma do ensino médio. É possível fortalecer a formação humana integral com essa carga horária?

2.1. EIXOS ESTRUTURADORES DO CURRÍCULO INTEGRADO: TRABALHO, CIÊNCIA, CULTURA E TECNOLOGIA

A respeito da formação humana integral, Moura (2010) entende que o ensino médio integrado busca a formação integral com base em trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixos estruturantes, sendo necessário compreender que o trabalho é que produz conhecimento. Nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, esses eixos, ao moldarem a concepção de currículo, se revelam como um ambiente de contradições e de relações de poder.

Tal como esclarece Ramos (2017), a relação trabalho e educação é, antes, ontológica porque nos formamos e nos educamos como seres humanos por meio do trabalho, mas é também uma relação histórica porque, a cada nova forma de produzir a existência, vai adquirindo outras configurações e novo método de educar.

Compreender o trabalho como princípio educativo implica reconhecê-lo como um direito inerente à necessidade humana. A exploração laboral, nesse contexto, se configura como uma manifestação de

relações desiguais de poder nas estruturas sociais. Na visão de Marx (2004), o trabalho é central para a existência humana, sendo a categoria ontológica fundamental. Por meio dele, o ser humano não só transforma a natureza, mas também a si mesmo.

No que diz respeito à ciência, entendida como um conhecimento sistematizado, ela se expressa em conceitos que representam as relações apreendidas da realidade. Assim, a ciência se torna uma força produtiva e repleta de significados, funcionando como uma forma de interpretar o mundo.

Dessa forma, ressalta-se a cultura como um sistema de símbolos e significados compartilhados por um grupo humano. Gramsci (1991) sugere que a cultura pode ser compreendida tanto como norma de comportamento individual quanto como expressão da organização político-econômica de uma sociedade. Assim, no ambiente acadêmico há múltiplas culturas que se entrelaçam, se articulam e se desarticulam, refletindo o jogo de interesses entre dominadores e dominados.

Merece, nessa sequência, esclarecer que a tecnologia deve ser compreendida como uma complexa construção social, intrinsecamente ligada às relações sociais de produção. Mais do que uma mera força material, a tecnologia, cada vez mais presente nas práticas cotidianas em diversos campos, tempos e espaços, adquire uma dimensão sociocultural e uma centralidade geral na sociabilidade humana, funcionando como uma extensão das capacidades humanas (Lima Filho, 2005).

Com essa visão, o currículo precisa promover o diálogo dos estudantes com os diversos campos do conhecimento, essenciais para sua formação. Nesse contexto, destacam-se dois princípios pedagógicos do Currículo Integrado: a interdisciplinaridade e a contextualização.

Com relação à interdisciplinaridade, Fazenda (2011) colabora afirmando que o trabalho interdisciplinar

se realiza baseado no diálogo entre as disciplinas, a partir de pontos em comum, com o objetivo de chegar à construção de um conhecimento na sua totalidade, de forma que não haja sobreposição de um conteúdo sobre outro.

Nessa perspectiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2021, DCNs Gerais para a EPT, enfatiza a relevância das práticas integradoras que, conforme Henrique e Nascimento (2015), são ações educativas que mobilizam a integração entre sujeitos, saberes e instituições. Para os autores, a finalidade das práticas integradoras no campo da educação seria atender ao princípio da dialogicidade entre os saberes. Essas práticas integradoras se apresentam como possibilidades de implementação do currículo, contribuindo assim com a formação integral dos sujeitos. Como consequência, os cursos devem estabelecer uma conexão entre as diversas áreas do conhecimento, fomentando a interdisciplinaridade por meio de um eixo integrador, o qual se constitui como uma estratégia interdisciplinar que objetiva a interrelação de saberes de diferentes áreas do conhecimento, oportunizando a articulação desses saberes na resolução de problemas e desafios.

Sob essa ótica, Santomé (1998) defende que o chamado à construção de currículos integrados é um convite à interdisciplinaridade, à busca de mediações que possibilitem planejar e desenvolver planos comuns de trabalho, e que articulem distintas experiências e pontos de vista. Ainda com base no autor, nas últimas décadas, o movimento pedagógico que adotou a filosofia do Currículo Integrado buscou oferecer alternativas progressistas aos modelos empresariais de objetivos comportamentais. Estes últimos, desde meados do século passado, eram propostos para aprimorar o desempenho dos estudantes em instituições de ensino.

Conforme argumenta Masseto (2009), o arcabouço de conhecimentos na contemporaneidade

requer do docente uma intrínseca abertura a outras disciplinas e outros campos do saber. Essa incessante busca por integração, por diálogo e por complementação almeja uma compreensão mais profunda e holística do mundo, da condição humana e dos fenômenos naturais. Para tanto, o trabalho integrado revela-se imperativo, pressupondo a colaboração sinérgica da equipe no planejamento, na profícua troca de ideias e na avaliação contínua, elementos que impulsionam a constante busca por novas abordagens.

Para Queiroga (2019), a integração do Currículo como “inédito viável” se apresenta como possibilidade concreta de efetivação, um projeto possível de ser implementado, pressupondo, portanto, práticas pedagógicas que favoreçam uma unidade; que se trabalhe a identidade por intermédio de um núcleo comum, assim como procedimentos didáticos que possibilitem essa integração.

De acordo com o CONIF (2024), quando essa formação é fortalecida por uma prática pedagógica igualmente integradora, ela se torna emancipadora. Conforme Ciavatta (2005) ressalta, integrar significa tornar algo inteiro, completo. Desse modo, na formação integrada, a educação geral e a educação profissional tornam-se inseparáveis em todas as etapas da preparação para o trabalho.

2.2. REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Nos últimos anos, o ensino médio tem se apresentado como um campo de debates e de disputas que resultaram em mudanças nessa política. No cerne, manifesta-se uma tensão intrínseca quanto à identidade dele cuja finalidade deve ser: a preparação para o ensino superior, a inserção no mercado de trabalho ou a adequação às necessidades multifacetadas da juventude e do sistema educacional? Para Tedesco (2001), essa

identidade permitiria superar a dicotomia entre os ideais de formação humana, os quais perderiam seu caráter abstrato, e as demandas da produção, que, por sua vez, se humanizariam.

A Lei nº 13.415/2017 estruturou o ensino médio a partir de uma BNCC e por uma “parte diversificada”, que engloba diferentes itinerários formativos, os quais seriam escolhidos pelo estudante, mas a depender das condições de cada instituição escolar. Nessa estrutura, a educação profissional tecnológica se configura como um dos itinerários formativos.

A reforma do ensino médio foi alvo de críticas por revelar um esvaziamento do currículo, ao reconhecer somente Matemática e Língua Portuguesa como disciplinas curriculares obrigatórias, acarretando um prejuízo do ponto de vista da formação técnico-científica. Nesse sentido, é importante refletir sobre as condições de acesso aos conhecimentos por parte de estudantes de diferentes camadas da sociedade. Contraditoriamente, na perspectiva da reforma, o ensino médio torna-se um padrão único para escolas desiguais.

No caso dos IFs, em que medida essa reforma afetaria o currículo dos cursos? Considerando que os IFs ofertam cursos técnicos integrados, a reforma do ensino médio definiu a carga horária mínima de 3.000 horas, sendo, no máximo, 1.800 horas destinadas à BNCC e 1.200 horas ao itinerário formativo, indo de encontro à perspectiva da educação integrada.

Por outro lado, o §3º do Art. 4º da Lei nº 13.415/2017 permitiu a integração entre componentes curriculares da BNCC e os itinerários formativos. Ressalta-se, também, que o artigo 35 – A da LDB 9.394/96, o qual dispõe sobre as formas de articulação entre o ensino médio e a educação profissional, inclusive a que remete à integração entre os dois, não foi revogado. Também não houve alteração no capítulo que trata da Educação Profissional e Tecnológica (artigos 39 a 42). Vale destacar que os IFs possuem marcos

regulatórios próprios, o que acarreta distinções entre os cursos técnicos integrados e o ensino médio regular.

Contrário a essa reforma, o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, criado em 2014, composto por dez entidades do campo educacional, dentre as quais estão a ANPED e o CONIF, manifestou-se publicamente contra a reforma, em defesa da retomada das discussões e da revogação da Lei nº 13.415/2017. Nessa perspectiva, Ramos (2017) aborda a atual “contrarreforma” como um ataque às conquistas anteriores e defende a necessidade de se resistir a ela como compromisso ético-político.

ABNCC também foi alvo de críticas por apresentar fragilidades, como: a fragmentação do currículo; o foco em competências e habilidades; e a criação dos itinerários formativos, cuja oferta está vinculada às condições de cada instituição escolar e ao próprio processo de elaboração – diferentemente do projeto de educação voltada para a formação humana integral.

Destaca-se que a Resolução nº 4/2018, que instituiu a BNCC, continua vigente. No entanto, houve uma nova reestruturação do ensino médio por meio da Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, que alterou a LDB e revogou parcialmente a Lei nº 13.415/17, a qual define a nova Política Nacional de Ensino Médio.

Na nova política, no que concerne à educação profissional e tecnológica, a carga horária mínima dessa formação é de 2.100 horas, admitindo-se 300 horas destinadas ao aprofundamento de conteúdos da BNCC relacionados à formação técnica e profissional. Houve, também, a ampliação do número de disciplinas obrigatórias em todos os anos do ensino médio e a definição de itinerários formativos.

Nessa perspectiva, o CONIF realizou uma análise dessa lei e se posicionou em defesa do Currículo Integrado e dos IFs, enquanto referência na oferta de educação pública de qualidade. Esse Conselho se posiciona em defesa da implementação das Diretrizes

Indutoras para o fortalecimento desse currículo nos IFs, uma vez que a reforma do ensino médio, mesmo com as mudanças advindas da nova lei, em termos de ideário pedagógico, permanece o mesmo, não havendo mudanças significativas.

2.3. O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES INDUTORAS

Para a implementação das diretrizes indutoras, em 2017, foi realizado, em Brasília, o I Seminário Nacional sobre o Ensino Médio Integrado, que deliberou pela defesa da garantia da autonomia administrativa, patrimonial e financeira, didático-pedagógica e disciplinar dos IFs, como preconiza a Lei nº 11.892/2008, bem como a garantia da obrigatoriedade da oferta de 50% de cursos técnicos, prioritariamente, na forma integrada ao ensino médio. Nessa configuração, também em Brasília, no ano de 2018, aconteceu o II Seminário Nacional sobre o Ensino Médio Integrado.

Nesse contexto multifacetado, o debate para a implementação das Diretrizes Indutoras para Oferta de Cursos Integrados ao Ensino Médio, no IFPB, Campus João Pessoa, teve início em 11 de março de 2020, durante o Encontro Pedagógico. No evento, a Diretoria de Articulação Pedagógica (DAPE) apresentou o seguinte cronograma de implementação:

- 2021: Elaborar a Matriz de Referência Institucional e revisar os documentos normativos dos cursos.
- 2022: Destinar 55% das vagas de nível médio para a modalidade integrada.
- 2025: Atingir a meta de 50% de todas as vagas do IFPB direcionadas ao ensino técnico integrado.

Na oportunidade, foram constituídos Grupos de Trabalho (GTs) com docentes e com mediação da equipe

pedagógica para discussão e apresentação de sugestões na proposta do documento nacional da rede federal, consubstanciada no IFPB, por meio da Resolução do CS/IFPB nº 59/20019, de 01 de outubro de 2019, a partir da elaboração do Fórum de Dirigentes de Ensino.

O processo de implementação das diretrizes indutoras, no IFPB, foi interrompido pela pandemia, uma vez que, durante esse período, a prioridade foi a continuidade do processo de ensino e aprendizagem por meio de Atividades Não Presenciais (ANPs), que também serviram para fortalecer o vínculo dos estudantes com a instituição.

Dentro das atividades desempenhadas pela respectiva comissão, foi definida a capacitação da comunidade do IFPB acerca do novo ensino médio e das Diretrizes Indutoras preconizadas pelo CONIF. Com isso, se construiu uma proposta intitulada: “Formação para implantação das Diretrizes Indutoras do Ensino Técnico Integrado ao Médio no IFPB”.

Nesse sentido, foi realizada uma palestra com o professor e pesquisador Adilson Cesar Araújo, do Observatório Nacional do Ensino Médio, do Instituto Federal de Brasília, como parte de quatro encontros de formação, pela TVIFPB (<https://www.youtube.com/live/uXLO8Xsxf8g?feature=shared>). A previsão da comissão seria a construção da metodologia da matriz curricular das diretrizes indutoras até o final de 2023, e a implantação ocorreria em todo o IFPB em 2024.

Com base em Relatório da Comissão de Avaliação e Diagnóstico das Diretrizes Indutoras para a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (2023), a discussão sobre a implementação das Diretrizes Indutoras foi retomada por meio das Portarias PRE/IFPB 06/2023, 11/2023 e 12/2023, as quais estabeleceram as comissões responsáveis pela avaliação e pelo diagnóstico dos regulamentos didáticos de nível técnico, que foram reformulados de forma descentralizada, priorizando as

discussões nos campi e o envio de contribuições por meio de comissões locais.

Não obstante, em 2024, a PRE/REITORIA/IFPB publicou a Portaria nº 18/2024, de 10 de julho de 2024, constituindo a Comissão de elaboração da Matriz de Referência e a implantação das Diretrizes Indutoras no âmbito do IFPB, com representação dos vários campi, e a retomada das discussões, visando à implementação das Diretrizes Indutoras e a construção da matriz de referência institucional. Além disso, com o ingresso de novos docentes no IFPB, houve a necessidade de contextualizar esses servidores a partir do histórico da implementação do Currículo Integrado no IFPB.

Dando continuidade a essas discussões e ao processo formativo definido pela comissão, foram abordados os seguintes temas: saberes e práticas integradoras para uma formação cidadã e profissional; compartilhamento de experiências integradoras dos diversos campi do IFPB, do litoral ao sertão; e desafios e possibilidades de Práticas Pedagógicas Integradoras. Por fim, foi elaborado um formulário voltado a docentes, estudantes e técnicos em educação para avaliação dos cursos técnicos integrados, sendo aplicado no período de março de 2025.

No processo de aplicação dos formulários, houve questionamentos e divergências com relação ao conteúdo, à representatividade da comissão central e à metodologia utilizada. Todavia, sempre há mais espaço para a democratização das relações nos ambientes educativos. Agora, vislumbra-se um seminário estadual do ensino médio integrado para debater as Diretrizes Indutoras e as matrizes de referência, ampliando ainda mais o diálogo na instituição

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O 'hibridismo' curricular presente nas bases legais

e conceituais dos projetos pedagógicos dos Institutos Federais (IFs) tem fomentado uma assimilação acrítica dos conceitos e das metodologias do Novo Ensino Médio. Tal processo, intensificado pelas normativas da reforma, resulta em uma imprecisão conceitual que não apenas arrisca legitimar o novo modelo, mas também contribui para a fragilização da proposta de educação integrada.

Nessa linha de raciocínio, nas DCNs da EPT, a competência se sobrepõe ao princípio educativo do trabalho, a formação humana integral, a qual visa ao desenvolvimento multidimensional do indivíduo – aspecto que se encontra desvirtuado. A formação torna-se, então, restrita e utilitária, focada nas demandas imediatas do setor produtivo. Observam-se trechos que defendem, simultaneamente, a formação integral, associada a uma perspectiva crítica emancipadora da educação, e a formação de competências para o mercado de trabalho, geralmente vinculada a uma visão utilitarista e produtivista.

Vale observar que o currículo é compreendido como ferramenta para o desenvolvimento integral do estudante (intelectual, social, cultural, ético e profissional). Como já referido neste estudo, a formação humana integral, que visa desenvolver todas as dimensões do sujeito, tem o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico, um Currículo Integrado e interdisciplinar, e uma avaliação que acompanha todo o processo formativo.

Ao que parece, estamos diante de dois projetos de educação, com as DCNs da EPT podendo, sutilmente, legitimar propostas que servem a interesses hegemônicos, embora aparentemente dialoguem com outras perspectivas. A mescla de discursos inerentes e inconciliáveis resulta em um texto que, embora aparente abranger diversas perspectivas, como o trabalho, pode, na prática, diluir ou desvirtuar o sentido original desses conceitos.

Percebe-se nos documentos normativos que o discurso em defesa do ensino médio integrado se transforma ao longo do processo de implementação das “contrarreformas”, ou seja, há uma valorização da concepção original. Posteriormente, essa defesa vai sendo relativizada com a proposição de ajustes nas políticas públicas, a defesa da BNCC em âmbito nacional e, por fim, o incentivo à desestruturação da proposta da educação integrada.

Esta caminhada promove um conjunto de contradições durante as práticas de integração nos IFs. Uma das contradições está na vinculação de recursos à matriz curricular com base na duração dos cursos técnicos, comprometendo a formação integrada implementada nos IFs. Essas incoerências presentes nas políticas curriculares comprometem os princípios e os avanços de práticas integradoras, possíveis e necessárias à superação de polarizações entre a formação geral e profissional, requerendo, “nesses tempos de diretrizes”, o reconhecimento da importância de resistências e de lutas para o fortalecimento do Currículo Integrado na rede federal.

Outro aspecto contraditório nas Diretrizes Curriculares Nacionais é a priorização da modalidade concomitante, o que constitui uma ameaça evidente à consolidação do ensino médio integrado, dois projetos pedagógicos distintos que não dialogam entre si.

Nessa configuração, há desafios a serem enfrentados pelos IFs por não se submeterem de imediato à implantação dessas reformas, mas se valerem da autonomia pedagógica para a defesa do Currículo Integrado na forma como vem sendo desenvolvido na Rede. Dessa forma, vale lembrar que o projeto de ensino médio integrado precisa ser construído a partir de uma perspectiva formativa que une educação tecnológica e formação humana integral.

Defende-se uma organização curricular orgânica

que, por meio de metodologias interdisciplinares e de práticas integradoras, promova a integração entre os saberes da formação geral e da formação profissional, fomentando a articulação entre docentes e estudantes. Como já citado neste estudo, o Currículo Integrado, como um projeto político e pedagógico, para cumprir sua finalidade, exige a priorização de conhecimentos constituintes da formação integral do sujeito, para que seja este competente tecnicamente, crítico, autônomo e emancipado.

Espera-se que nesse cenário desafiador essas reflexões sobre as políticas curriculares possam contribuir com estudos e discussões acerca da Implementação das Diretrizes Indutoras nos IFs, e assim, avançar no processo de democratização do debate, sobretudo, na defesa intransigente do Ensino Médio Integrado.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARAÚJO, A. C. Ensino Médio Integrado ou Ensino Médio em Migalhas: a reforma no contexto dos Institutos Federais de Educação. **Formação em Movimento** v.5, n. 11, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/720/770>. Acesso em: 12 jul. 2025.

BALL, S. J; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 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, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <https://>

www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 13 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.945, 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 n.ºs 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. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=14945&ano=2024&ato=841UTSU5ENZpWT3a9>. Acesso em: 13 jul. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 jul. 2025.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. CONIF. 2024. **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**. 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: 07 jul. 2025.

FAZENDA, I. C. A. Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no Ensino Fundamental: contribuições das pesquisas sobre interdisciplinaridade no Brasil: o reconhecimento de um percurso. **Revista Interdisciplinaridade**, n. 1, 2011.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: Crise do Capital e Metamorfose Conceitual no Campo Educacional. In: GENTILI, P. **A Pedagogia da Exclusão**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 77-108.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A Gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. (2005). In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GRABOWSKI, G.; KUENZER, A. Z. **Educação Profissional: desafios para a**

construção de um projeto para os que vivem do trabalho. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10762/10269>. Acesso em: 03 ago. 2021.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do Cárcere**. Trad. de Noênio Spínola. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, 420 p.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento; NASCIMENTO, José Mateus. **Sobre práticas integradoras: um estudo de ações pedagógicas na educação básica**. Revista Holos, Natal, v. 4, ano 31, p. 63-73, jul. de 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA. IFPB. **Diretrizes Indutoras do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio**. 2023. <https://www.ifpb.edu.br/noticias/2023/04/ifpb-debate-diretrizes-indutoras-do-ensino-tecnico-integrado-ao-medio>. Acesso em: 12 jul. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA. IFPB. **Relatório final da Comissão de Avaliação e Diagnóstico da Resolução CS/IFPB nº 59/2019** (Diretrizes Indutoras para Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no âmbito do IFPB). 2023.

LIMA FILHO, D. L. A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior: discutindo a identidade e o futuro dos CEFETs. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 349-380, jul./dez. 2005. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732005000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 jul. 2025.

MARX, K. **Manuscritos Econômicos Filosóficos**. Tradução Jeses Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MASETTO, M.T. Inovação Educacional e Formação de Professor. **Revista de Educação ANEC**, v. 151, p. 47-56, 2009.

MOURA, D. Educação geral e formação profissional: política pública em construção (p-119-128) In: REGATTIERI, M.; CASTRO, J. C. (Orgs.). **Ensino médio e educação profissional: desafios da integração**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010. 270 p.

QUEIROGA, A. L. F. **Currículo Integrado: a construção de um "inédito viável"**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2019.

RAMOS, M. N. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino**

Médio Integrado: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 107-128.

RAMOS, M. N. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios. **Anais**. Brasília (DF) Instituto Federal de Brasília, 2017. Disponível em: <https://static.even3.com/anais/57589.pdf?v=638878560154424511>. Acesso em 11 jul. 2025.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade – o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, p. 152-165, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2025.

TEDESCO, Juan. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo: Ática, 2001.

11

EDUCAÇÃO OU ADESTRAMENTO? A DISPUTA POR UMA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NA RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO NO BRASIL E EM PORTUGAL

Rose Márcia da Silva

Instituto Federal de Mato Grosso

<https://orcid.org/0000-0002-8562-5223>

1. INTRODUÇÃO

A educação pública, segundo Laval (2004, p. xiii), assim como “a estabilidade política, a liberdade de circulação financeira, o sistema fiscal favorável às empresas, a fraqueza do direito social e dos sindicatos e o preço das matérias-primas”, tem se tornado atrativa aos capitais e ganhou visibilidade e importância global no meio empresarial e nas políticas de adaptação dos governos. Nesse contexto, a educação configura-se como um campo de forças, um afrontamento de grupos e de interesses que apresentam lógicas distintas para a transformação da escola: de um lado, a negação do princípio da educação pública de “apropriação por todos de formas simbólicas e de conhecimentos necessários ao julgamento e ao raciocínio”, substituídos por “aprendizados dóceis às empresas e voltados para a satisfação do interesse privado” (Laval, 2004, p. xxi), que instaura a lógica mercantil e intensifica as desigualdades; e de outro lado uma educação que visa melhorar “as condições de assimilação e de aquisição dos conhecimentos indispensáveis a uma vida profissional, mas também, muito mais amplamente a uma vida intelectual, estética e social tão rica e variada quanto possível” (Laval, 2004, p. xxi) para o maior número de pessoas.

Nesse sentido, o debate sobre a integração entre formação profissional e Ensino Médio ganha centralidade nas agendas políticas e acadêmicas de diversos países, entre eles Brasil e Portugal. No Brasil, o processo de integração entre Educação Profissional e Ensino Médio teve impulso significativo a partir do Decreto nº 5.154/2004, que regulamentou o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (Lei Nº 9.394/1996). Em Portugal, a política de Educação Profissional passou por reformas significativas, sobretudo após a promulgação do Decreto-Lei nº 55/2018, que introduziu maior flexibilização curricular, prevendo a articulação de 25% do currículo com conhecimentos de formação geral e a possibilidade de oferta de Cursos com Planos Próprios, com dupla certificação.

Partindo dessa tensão, o objetivo deste capítulo é analisar, de forma comparativa, as políticas de Educação Profissional do Ensino Médio no Brasil e em Portugal, observando como se concretizam (ou não) concepções de formação humana integral e a noção de trabalho como princípio educativo. Para tanto, busca-se, em um primeiro momento, apresentar os referenciais teóricos, evidenciando a proposta da escola unitária gramsciana e o trabalho como princípio educativo em Marx e Engels. Em seguida, discute-se a presença do Liberalismo Econômico (Smith) e da Teoria do Capital Humano (Schultz) como matrizes de pensamento que podem tensionar o ideal de formação integral. Por fim, investiga-se a influência de organismos internacionais — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC) — e de movimentos de reforma empresarial da educação, destacando o “Compromisso Todos pela Educação” no contexto brasileiro.

Para o presente estudo, adotou-se uma abordagem qualitativa de análise, valendo-se de legislações e documentos oficiais referentes ao Ensino Médio e à Educação Profissional no Brasil, de revisão bibliográfica sobre relação entre trabalho, educação e políticas de formação profissional no Brasil e em Portugal, dados estatísticos disponíveis nas plataformas governamentais dos dois países e análise comparativa entre as concepções e práticas adotadas em cada país,

com vistas a identificar aproximações e distanciamentos, bem como possíveis implicações para a formação omnilateral.

Neste cenário, indaga-se: é possível consolidar políticas de formação humana integral em contextos educativos tensionados pela lógica de mercado? Trabalha-se com a hipótese de que, apesar das reformas neoliberais, experiências institucionais críticas podem resistir e propor alternativas emancipadoras.

2. POLÍTICA E EDUCAÇÃO EM GRAMSCI

Para Gramsci (1991), a política é a atividade humana central, o meio pelo qual a consciência individual é posta em contato com o mundo social e natural em todas as suas formas. Gramsci incorpora o conceito de Estado ampliado à ideia de Estado marxista. Numa sociedade capitalista, a luta pelo poder se revela em todos os espaços coletivos, portanto, onde houver um coletivo social há luta de classes, há luta pelo poder político.

A relação do Estado com a divisão social do trabalho, atendendo às demandas da produção capitalista, estabelece uma forte relação do Estado com a luta de classes, pois representa o poder da burguesia, destinando a formação para o trabalho intelectual aos intelectuais orgânicos da classe dominante, mantendo a hegemonia burguesa.

Nesse sentido, é a classe dominante, por meio do Estado, que domina e regula a produção e distribuição econômica e, também, das ideias. O Estado cumpre, então, seu papel organizacional em relação às classes dominantes e de regulação da formação social, dividindo a formação conforme as classes. A materialidade do Estado, por seus aparelhos ideológicos e repressivos, implica a efetivação e domínio do saber e da ideologia dominante, subjugando as massas populares ao trabalho manual.

Gramsci (1991) relaciona o Estado à figura do

príncipe, partido político que desperta e organiza a vontade coletiva, que educa politicamente o povo “a reconhecer como necessários determinados meios, mesmo que próprios dos tiranos” (p. 102) para alcançar os fins da classe revolucionária, o povo, a nação.

A disputa do poder político do Estado, segundo Gramsci (1991), acontece em todos os espaços coletivos e vai além do Estado disputado nas eleições. “O Estado tem e pede o consenso, mas também ‘educa’ este consenso” (Gramsci, 1991, p. 145) por meio da escola, da religião, da mídia, ou de coerção legalizada aos grupos que não consentem nem ativa nem passivamente, por meio do aparato estatal das forças armadas, tribunais e prisões (Gramsci, 1982).

A missão educativa/formativa do Estado seria criar novos tipos de civilização, em que pese a necessidade da existência real de governados e governantes, dirigentes e dirigidos, divisão esta, como afirma Gramsci (1991), criada pela divisão do trabalho. Para Gramsci (1991, p. 19), a formação deve basear-se na premissa de que:

Pretende-se que existam governantes ou pretende-se criar as condições em que a necessidade dessa divisão desapareça? Isto é, parte-se da premissa da divisão perpétua do gênero humano, ou crê-se que ela é apenas um fato histórico, correspondente a certas condições?

Nessa perspectiva, a organização escolar, no mundo moderno, segundo Gramsci, assume o importante papel de aprofundar e ampliar a intelectualidade, multiplicando as especializações e aperfeiçoando-as técnica e cientificamente e elaborando intelectuais de diversos níveis, pois “quanto mais extensa for a ‘área’ escolar e quanto mais numerosos forem os ‘graus’ ‘verticais’ da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado” (Gramsci, 1982, p. 9).

Essa elaboração não ocorre num terreno

democrático, mas de acordo com um processo histórico, em que tradicionalmente são destinadas às camadas da burguesia as escolas de formação humanista, que buscam desenvolver em cada indivíduo a cultura geral, e às classes subalternas escolas de formação de ramos profissionais, demandados pelo setor produtivo capitalista.

A educação, no conceito de formação integral, tem origem na definição de Marx e Engels (2004, p. 68), como processo inter-relacionado que conjuga:

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

Um dos pilares teóricos para compreender as propostas de integração entre formação geral e profissional encontra-se em Gramsci (1982, 1991, 2011), que define educação como um ato estruturante de relação com o trabalho e suas possibilidades criativas e emancipatórias, colocando fim à separação Homo faber e Homo sapiens.

Gramsci refuta a tendência de expansão de escolas profissionais cada vez mais especializadas, que hipotecam o futuro do jovem, como também rejeita o modelo formativo de liceus, que não preveem nenhuma articulação com o trabalho, pois criam uma fratura entre a escola elementar e média e a escola superior, em que o trabalho é tido como objeto central do ensino. Para Gramsci (2011), os dois modelos educativos são abstratos e incapazes de ser realmente formativos. O objetivo seria formar um sujeito crítico, com capacidade de compreender o mundo e transformá-lo, evitando a educação meramente propedêutica para as elites e a educação estritamente profissionalizante para as classes

subalternas (Frigotto, 2005).

A concepção de escola unitária, idealizada por Gramsci (1982, 1991, 2011), propõe que a escola seja um espaço de formação integral e de transformação social, com vistas à superação da divisão entre trabalho manual e intelectual, entre cultura geral e cultura técnica, estabelecida pela divisão social de classes. De modo que:

O termo 'único' quer fortalecer a ideia de que não existem duas escolas ou uma escola com dois caminhos dentro dela, mas todos transitam por ela segundo suas necessidades e possibilidades e não segundo quanto dinheiro carregam no bolso. É importante ressaltar que o termo único, aqui, não tem nada a ver com uma escola de pensamento único ou de metodologia única (Freitas, 2012, p. 337).

A formação plena do ser humano, segundo Gramsci (2011), seria possível numa organização educativa que integre trabalho acadêmico tradicional com atividades ligadas à vida coletiva, ao mundo da produção e do trabalho, definida pelo autor como:

[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (Gramsci, 2011, p. 33).

Na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual a introdução da atividade social, seja de caráter científico (estudos universitários), seja imediatamente prático produtivo, somente aconteceria após elevar o “jovem a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e iniciativa” (Gramsci, p. 36).

Essa organização escolar, proposta por Gramsci, aprofundaria e ampliaria a intelectualidade de cada

indivíduo, de modo a permitir o desenvolvimento intelectual e manual e colocar “o menino em contato, ao mesmo tempo, com a história humana e com a história das coisas” (Gramsci, 2011, p. 63) e levar “o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou controlar quem dirige” (Gramsci, p. 49).

Assim, a prática do trabalho é primordial na relação trabalho e educação, não de modo determinista, mas a exemplo das escolas progressistas, nas quais:

Todos os estudantes são obrigados a frequentar, de acordo com sua escolha, ou uma oficina mecânica ou um laboratório científico: o trabalho manual é acompanhado pelo trabalho intelectual, e – mesmo que não exista nenhuma relação direta entre os dois – o aluno aprende, não obstante, a aplicar seus conhecimentos e desenvolve suas capacidades práticas (Gramsci, 1982, p. 149).

Essa formação possibilita o desenvolvimento de um novo tipo de intelectuais orgânicos, na concepção da Gramsci (1982), engajados ativamente na vida prática, como construtores, organizadores, “persuasores permanentes”, elevando a técnica do trabalho à técnica da ciência e à concepção humanista histórica, de modo que a educação transcenda a mera instrução técnica e atue como agente de mudança, preparando o indivíduo para a cidadania ativa.

Para Frigotto (2005), a relação trabalho-educação “rompe com as dicotomias geral e específico, político e técnico, ou educação básica e técnica, herança de uma concepção fragmentária e positivista de realidade humana” (Frigotto, 2005, p. 74). A ideia de formação omnilateral aponta para a necessidade de desenvolver o ser humano em todas as suas dimensões, desde a aquisição de conhecimentos científicos e culturais até a apropriação de fundamentos práticos e técnicos do trabalho. Nesse sentido, o trabalho não é visto como

alienado, mas como atividade fundamental para a constituição de sujeitos históricos.

Para Marx e Engels (2004), o trabalho é a base material sobre a qual se erguem as relações sociais, sendo indispensável para a produção da vida e das condições de subsistência. Contudo, sua dimensão educativa não deve ser reduzida a uma instrumentalização economicista. O trabalho, ao se constituir em princípio educativo, torna-se espaço para desenvolver a consciência, a autonomia e a capacidade de compreensão dos processos de produção (Frigotto, 2005). Dessa forma, a formação profissional não se limita a preparar mão de obra para o mercado, mas também a possibilitar a emancipação humana e o exercício da cidadania.

Não obstante, a proposta de trabalho como princípio educativo encontra desafios práticos na implementação das políticas de educação profissional. No Brasil, a heterogeneidade regional e a influência de movimentos privados reforçam a dicotomia entre uma educação voltada para a qualificação técnica e uma educação que promova a formação crítica e cidadã (Ferreira; Cerdeira, 2020, p. 240). Em Portugal, embora a centralização facilite a articulação com o setor produtivo, a flexibilização curricular nem sempre é suficiente para assegurar uma formação humana integral.

3. NEOLIBERALISMO E O EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO

A reconfiguração da educação sob o paradigma do mercado representa uma das principais expressões do empresariamento educacional no século XXI. Essa tendência está intrinsecamente ligada à ascensão do neoliberalismo e à influência crescente de organismos internacionais, com intuito de conciliar formação profissional e educação geral diante de um contexto global de padronização e eficientismo.

A gênese do pensamento liberal remonta a Adam Smith (1983), para quem o papel do Estado deve restringir-se a zelar pela segurança, a manter a ordem pública e a garantir a propriedade privada.. Sua obra influenciou decisivamente o pensamento liberal e forneceu base para a ascensão do neoliberalismo, que radicaliza os princípios liberais ao defender a desregulamentação estatal e a privatização de serviços públicos, inclusive da educação.

No contexto neoliberal, destaca-se a Teoria do Capital Humano, formulada por Theodore William Schultz, que consolidou a visão da educação como investimento econômico destinado a ampliar a produtividade da força de trabalho e a garantir maior retorno do capital. Tal perspectiva, de caráter utilitarista e tecnicista, serviu de base para reformas educacionais que reduziram o processo formativo ao desenvolvimento de competências e habilidades imediatamente ajustadas às demandas do mercado.

Contudo, Frigotto (2006) critica duramente essa perspectiva, ao apontar que a Teoria do Capital Humano serve para justificar a desigualdade social, em vez de superá-la. Para ele, essa ideia foi produzida por intelectuais da burguesia para explicar a desigualdade entre as nações, indivíduos e grupos sociais, sem adentrar às razões dessa desigualdade, como a posse dos meios e instrumentos de produção pela burguesia. Essa crítica evidencia que o trabalhador, nesse modelo, é visto como uma peça/engrenagem do sistema produtivo, sendo desumanizado e subordinado à lógica do capital.

A crise do petróleo nos anos 1970, o avanço do neoliberalismo e o fenômeno da globalização intensificaram a interdependência entre Estados-nação, empresas e instituições multilaterais, impondo novos padrões de organização econômica e política e estabelecendo uma perspectiva tecnicista, padronizada e economicista da educação.

A educação de massas passou a ser vista como

mecanismo de integração dos indivíduos ao Estado-nação e ao mercado mundial, sendo reconfigurada a partir de parâmetros internacionais que influenciam currículos, avaliações e modelos de gestão escolar. Segundo Guimarães, Pacheco e Seabra (2013, p. 560), “a lógica neoliberal transforma a educação em investimento produtivo e regulado por mecanismos internacionais”. Nesse sentido, a escola de massas deixa de ser espaço de formação integral e cidadã para se tornar uma engrenagem do sistema econômico global. Os currículos passam a ser padronizados, com ênfase na mensuração de resultados e na aquisição de competências voltadas ao mercado de trabalho.

Organismos como a OCDE, o Banco Mundial, o FMI, a UNESCO, a União Europeia e a OMC exercem forte influência sobre as políticas educacionais, realizando avaliações padronizadas e metas de desempenho, a fim de

[...] promover o desenvolvimento econômico sustentável; promover o emprego; melhorar os níveis de vida; manter a estabilidade financeira; apoiar o desenvolvimento econômico dos países e contribuir para o crescimento do comércio mundial (OCDE, 2012, p. 2).

Nesse contexto, Laval (2004) afirma que a educação pública se tornou “um fator de atratividade” de capitais, equiparando-se a condições fiscais ou estabilidade política. As reformas educacionais impõem uma série de medidas voltadas à rentabilidade do investimento em educação: padronização curricular, profissionalização voltada à competitividade, avaliação por desempenho, gestão por resultados e desresponsabilização do Estado.

Para Laval (2004), a adaptação da escola à economia capitalista e à política neoliberal representa um perigo à autonomia da instituição escolar, à flexibilização do conhecimento e ao aprendizado ao longo da vida, delimita um controle total e permanente, que tem na

individualização, na desescolarização e nas tecnologias da informação uma justificativa para a quebra da autonomia escolar e da separação entre o mundo escolar e o mundo empresarial. A escola passa, desse modo, a seguir os ditames do mercado, afastando-se de sua função social, cultural e política. As tendências de desinstitucionalização, desvalorização e desintegração apontadas por Laval (2004) convergem para um modelo de escola voltado à formação de mão de obra, em detrimento da formação humana integral e emancipadora.

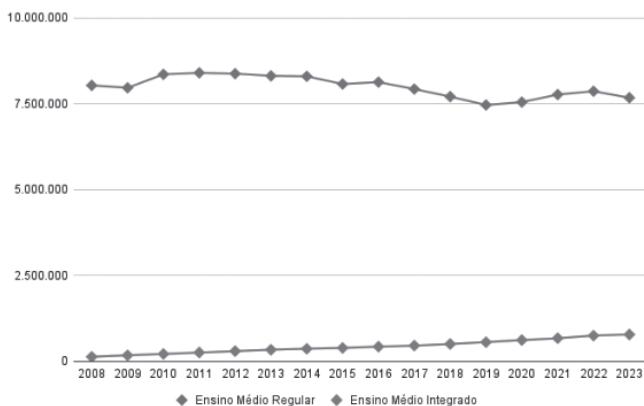
Freitas (2018) alerta para a ascensão de uma nova direita radical que instrumentaliza o discurso neoliberal como forma de desmonte dos direitos sociais. Segundo o autor, “a nova direita radical avançou para um entendimento que seria considerado, até pouco tempo, desprovido de ética: os fins justificam os meios”, inclusive em golpes institucionais (Freitas, 2018 p. 26). Esse movimento também se manifesta na educação, por meio do “Escola sem Partido”, que combate uma formação crítica e socialmente engajada, visando neutralizar a educação pública enquanto campo de disputa ideológica.

Essas tendências de empresariamento da educação contradizem o ideal da escola unitária gramsciana, colocam em risco a autonomia da instituição escolar e têm disputado espaço nos debates e na formulação e implementação de políticas educacionais tanto no Brasil quanto em Portugal.

4. CONTEXTO BRASILEIRO: REFORMAS EMPRESARIAIS DA EDUCAÇÃO

No Brasil, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 marcou o início de uma nova etapa nas políticas educacionais, alinhada às diretrizes neoliberais.

Gráfico 1 - Total de Matrículas no Ensino Médio Regular, no Ensino Médio Integrado no Brasil (2008-2023).



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Censo Escolar (Instituto Nacional INEP)¹.

O Ensino Médio Regular, entendido aqui como a matrícula no ensino médio sem concomitância com curso técnico integrado, apresentou, em números absolutos, uma tendência à estagnação e leve declínio ao longo do período. Em 2008, o Brasil contabilizava cerca de 8,04 milhões de matrículas no ensino médio regular (nas redes pública e privada combinadas). Esse contingente oscilou na primeira década de 2010, chegando a um pico próximo de 8,35 milhões em 2010, mas posteriormente entrou em declínio gradual, chegando a 7,68 milhões de matrículas ao final de 2023. Cabe destacar que a rede pública de ensino foi a que mais apresentou queda no número absoluto de estudantes (caiu de 7,1 milhões em 2008 para 6,7 milhões em 2023), enquanto a rede privada se manteve relativamente estável (aproximadamente 1 milhão de matrículas).

¹ Dados disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>.

O contexto de estagnação quantitativa do ensino médio regular na última década acende um alerta sobre a dificuldade de universalização dessa etapa de ensino no Brasil. Embora o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 - 2024 prevesse metas de universalização do atendimento até os 17 anos, os números mostram que o ensino médio atingiu um teto e não avançou significativamente em número de matrículas, permanecendo longe da universalização plena.

A concepção de formação omnilateral, no Brasil, ganhou forma com o Ensino Médio Integrado (EMI) – modalidade que integra, em um único curso, o currículo do ensino médio com a educação profissional técnica. Normatizado pelo Decreto nº 5.154/2004 e fortalecido a partir da criação dos Institutos Federais (IFs) em 2008 (Lei nº 11.892/2008), o EMI representa um avanço rumo à concepção gramsciana de “escola unitária”, na qual trabalho, ciência, tecnologia e cultura se entrelaçam num só projeto educativo. O que pode ser observado no crescimento expressivo no número de matrículas: de 2008 com 132,5 mil estudantes matriculados, ultrapassando 400 mil matrículas em 2014 e atingindo 782 mil matrículas em 2023. Em termos de participação relativa, o EMI passou a representar cerca de 9% do total de estudantes de ensino médio em 2023 – um avanço notável, que se consolida como uma alternativa de formação para uma parcela crescente da juventude, embora ainda corresponda a menos de um décimo do universo de jovens nessa etapa e sofra limitações estruturais e políticas.

Entre 2017 e 2023, as matrículas integradas continuaram a crescer, porém em ritmo menor que na primeira metade da década. Parte desse fenômeno pode estar relacionado às mudanças de prioridade na política educacional após a reforma de 2017, à redução de investimentos durante a crise fiscal e ao redirecionamento de recursos da Rede Federal para outras ofertas (como cursos de curta duração, discutidos

adiante). Em suma, o EMI teve uma expansão consistente ao longo de 15 anos, mas enfrenta desafios de ampliação mais acelerada e de institucionalização como política de Estado, especialmente diante de agendas que competem com a concepção de formação integral. Isso indica que a promessa de uma formação omnilateral para todos está longe de ser atingida – o EMI expande-se, mas não se tornou política universal.

Os Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC)², que são voltados à formação rápida e à empregabilidade imediata e caracterizados por uma lógica adestradora e fragmentada (Freitas, 2018; Antunes, 2021), têm apresentado um aumento expressivo no total de matrículas, corroborando com a lógica adestradora e fragmentada da reforma empresarial (Freitas, 2018; Antunes, 2021). Entre 2008 e 2023, os cursos FIC passaram por variações exacerbadas em número de matrículas, muito atreladas a programas governamentais. No final dos anos 2000, a oferta de FIC era relativamente limitada a iniciativas locais (por exemplo, cursos do Sistema “S”, como Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e ações de escolas técnicas). No período de 2011 a 2014, com a instituição do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), houve uma explosão na oferta de cursos FIC em todo o país, chegando a anunciar 8 milhões de atendimentos. A partir de 2019, com o lançamento do programa Novos Caminhos, o crescimento foi novamente estimulado, com enfoque na utilização de Educação a Distância (EaD), saltando de 184 mil em 2019 para 679 mil em 2020, um aumento de 268,7%³. O número

² As matrículas em cursos FIC não concorrem diretamente com as do ensino médio regular ou integrado. Ainda assim, os cursos FIC são relevantes na análise por expressarem uma tendência de política educacional voltada à qualificação profissional rápida, que está no centro do debate sobre a formação integral versus formação fragmentada.

³ Dados obtidos na página do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal (CONIF) - www.portal.conif.org.br.

de matrículas manteve-se elevado com um aumento de 71,9% entre 2022 e 2023⁴. Estimativas apontam que os cursos FIC já representam mais de 20% do total de matrículas da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o que reflete a ênfase dada por governos e o setor produtivo à empregabilidade de curto prazo. Contudo, educadores críticos ponderam sobre esse tipo de formação de mão de obra para posições precárias no mercado de trabalho, sem possibilidades para avançar educacionalmente. A análise integrada dos dados refletem a preocupação de que a expansão desproporcional dos FIC possa vir “às custas” do investimento em modalidades mais completas como o EMI. Assim, os cursos FIC despontam como símbolo quantitativo de uma opção política por soluções imediatistas em detrimento de mudanças estruturais na oferta de ensino médio.

O embate entre a concepção emancipatória, amparada nos referenciais marxistas e gramscianos, e a visão pragmática, orientada pela Teoria do Capital Humano, gera tensões que se evidenciam em disputas curriculares, nas quais profissionais da educação, sindicatos e movimentos sociais reivindicam uma formação omnilateral, enquanto grupos privados e algumas fundações pressionam por modelos mais restritivos e por parcerias com o mercado. A diversidade regional do Brasil, além de desigualdades socioeconômicas, aprofunda ainda mais essa complexidade.

Organizações como o movimento “Compromisso Todos pela Educação”, que congrega fundações como Fundação Lemann, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Ayrton Senna, Fundação Itaú Social: Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG) e Instituto Natura, influenciam diretamente os rumos da educação nacional. Como afirma Frigotto (2016), esses grupos atuam por dentro dos órgãos da educação pública, elaborando documentos

⁴ Dados disponíveis em: <https://observatorioept.org.br/ept-em-numeros>.

normativos e exercendo pressão política. Essas entidades consideram o modelo do EMI dispendioso e ineficaz em termos de empregabilidade imediata, pressionando por uma formação técnica mais enxuta e diretamente articulada com o setor produtivo.

Apesar das bases legais e da retórica que valoriza a formação omnilateral, observa-se no contexto brasileiro a presença dessas correntes reformistas de cunho neoliberal, reforçadas pela Lei nº 13.415/2017, que reestruturou o “Novo” Ensino Médio, introduzindo itinerários formativos flexíveis. Em 2023, diante da pressão social e da mudança de governo, iniciou-se um processo de revisão e em 2024 a Lei nº 14.495/2024 foi aprovada sem mudanças estruturais. Permanece assim, o debate sobre a necessidade de revogação total, de modo a resgatar o caráter unitário do ensino médio, a exemplo das Conferências Nacionais de Educação (CONAE) 2022/2024, que reivindicam a construção de um projeto curricular inclusivo e democrático que priorize a formação integral do estudante. O PNE 2024 – 2034 desponta como uma arena fundamental de disputa para o futuro do ensino médio, com a definição de metas de expansão e de financiamento para o EMI e para a rede pública de ensino.

Para Frigotto (2018), a criação dos Institutos Federais representa uma oportunidade histórica para romper com a lógica adestradora da educação profissional tradicional. Segundo o autor, os IFs, ao adotarem o EMI como política central, oferecem condições objetivas e subjetivas para uma formação integral da juventude trabalhadora. Essa formação implica a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a valorização dos saberes dos territórios e o enfrentamento das desigualdades educacionais.

O EMI nos Institutos Federais fundamenta-se em uma concepção curricular que articula a formação geral e técnica, orientada pela perspectiva da formação humana integral, a partir dos eixos trabalho, ciência e cultura. Nesse

modelo, busca-se integrar intencionalmente os eixos do ensino, da pesquisa e da extensão já na educação básica profissional, evitando a dicotomia entre preparo para o trabalho e formação cidadã. Para superar a fragmentação do conhecimento, diretrizes pedagógicas apontam a necessidade de novas práticas que rompam com modelos tradicionais: trabalho como princípio educativo, pesquisa com princípio pedagógico, integração curricular, contextualização dos conteúdos e compromisso com a transformação social são destacados como pilares na transição de um ensino fragmentado para um ensino integrado.

5. CONTEXTO PORTUGUÊS: CENTRALIZAÇÃO, FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR E IMPACTO DA UNIÃO EUROPEIA

Em Portugal, desde a década de 1970, as políticas educativas têm buscado se alinhar a um referencial global europeu que consisti na recontextualização de políticas comunitárias, em que a Educação Profissional tem sido objeto de reformas contínuas, com o objetivo de aumentar o nível de escolarização e qualificação dos jovens. Segundo Antunes (2005), a criação do subsistema de escolas profissionais em Portugal, em 1989, constitui uma medida de política educativa que condensa um conjunto importante de tendências marcantes no terreno da educação.

Mesmo o Decreto-Lei n.º 55/2018 (Portugal, 2018) sendo considerado um marco recente e importante, que introduz a flexibilização curricular, destinando 25% da carga horária à adaptação local e contextualizada das escolas, que pode ser ampliada em planos de inovação curricular e pedagógica, com percursos curriculares alternativos e dupla certificação, ainda apresenta uma divisão entre os tipos de ensino.

Essa divisão acontece desde o ensino básico, com

o acompanhamento e recomendação por parte da escola, de acordo com o desempenho e “aptidões” dos estudantes, para o tipo de ensino prosseguir: Científico-humanístico, Artístico, Profissionais e com Planos próprios. E, apesar de todos os cursos terem a duração de três anos, o currículo dos cursos profissionais e o currículo dos cursos de dupla certificação não possibilitam ou não oferecem as mesmas condições para acesso e permanência no ensino superior.

Os Cursos Científico-humanísticos / Gerais possuem uma carga horária mais elevada, de 4.095 a 4.275 horas, distribuídas em 1.610 horas de Formação Geral (Português, Língua Estrangeira, Filosofia e Educação Física) e 2.150 a 2.945 horas de Formação Específica, de acordo com a área escolhida pelo estudante (Línguas e Humanidades, Ciências e Tecnologias Matemática, Artes Visuais), ficando sob autonomia da escola a gestão de 335 horas sobranes, e não há obrigatoriedade da realização dos exames nacionais para entrada no ensino superior.

O mesmo não ocorre com os Cursos Artísticos especializados, que possuem carga horária de 3.690 a 6.390 horas, distribuídas entre 630 a 1.610 horas de Formação Geral e Científica e 675 a 3.420 horas de Formação Técnica Artística; e com os Cursos Profissionais, com carga horária de 3.100 a 3.440 horas, distribuídas entre 1.000 horas de Formação Sociocultural (Português, Língua Estrangeira, Área de Integração, Tecnologia da Informação e Comunicação e Educação Física), 500 horas de Formação Científica (duas a três disciplinas relacionadas ao curso), de 1.000 a 1.300 horas de Formação Tecnológica e de 600 a 840 horas de Formação em Contexto de Trabalho. Nesses cursos, para efeito de prosseguimento de estudos, separa-se a certificação do ensino secundário do acesso ao ensino superior, condicionado à realização de exames como provas de ingresso dos cursos a que se candidatam. Assim, para esses jovens, as condições de acesso ao ensino superior são desestimuladas com a obrigatoriedade de exames e, ao acessarem o ensino superior, as lacunas no

currículo de Formação Geral e Científicas no curso anterior dificultam o desempenho e permanência.

Além desses cursos, o Decreto-Lei n.º 55/2018 (Portugal, 2018) confere autonomia às escolas para oferta de Cursos com Planos Próprios, com currículos adaptados às necessidades da sua comunidade. A organização do currículo desses cursos deve contemplar: Formação Geral e Formação Científica, com disciplinas comuns dos cursos Científico-humanísticos; e Formação Tecnológica, organizada por componentes de formação profissional, componente de Formação em Contexto de Trabalho e Prova de Aptidão Tecnológica. Os cursos com planos próprios têm como objetivo proporcionar uma formação integrada, científica, tecnológica e profissional, possibilitando a obtenção de dupla certificação: o ensino secundário e uma qualificação profissional, sendo o que mais se aproxima do Ensino Médio Integrado brasileiro.

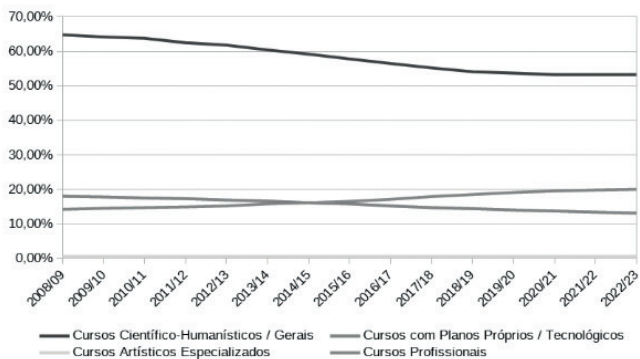
Esses cursos têm uma longa tradição no sistema de ensino português, enquanto experiência pedagógica dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo. Embora o Decreto-Lei n.º 55/2018 tenha aberto a possibilidade para que escolas públicas ofereçam esta modalidade, a implementação tem sido limitada e predominantemente em cursos noturnos. Conforme dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), no ano letivo de 2022/2023, estavam em vigor 56 cursos com planos próprios, ministrados em apenas seis estabelecimentos de ensino, sendo apenas três escolas públicas. Nesse sentido, a educação secundária, que integra formação geral e profissional, se apresenta como um desafio para a educação portuguesa.

A reforma proposta pelo referido decreto ocorre em um cenário de influência significativa da União Europeia e da OCDE, que aponta a necessidade de melhorar indicadores educacionais, como a redução do abandono escolar e o aumento da empregabilidade. Assim, a formação profissional é vista por Lemos (2014)

e Guimarães, Pacheco e Seabra (2013) como estratégia de inclusão socioeconômica e de fortalecimento da competitividade do país em nível europeu. No entanto, Ferreira e Cerdeira (2020) divergem, apontando que essa relação prioriza a preparação imediata para o trabalho, sem garantir, necessariamente, uma sólida formação humanística ou perspectivas críticas acerca das estruturas produtivas, observando, em certos casos, a fragmentação curricular em módulos muito especializados, que atendem demandas pontuais do mercado, em detrimento de uma formação integral.

Os dados do relatório Educação em Números (Portugal, 2024) revelam uma evolução significativa na oferta de cursos profissionais no ensino secundário português entre 2008/09 e 2022/23. Enquanto o número total de alunos no ensino secundário manteve relativa estabilidade, o número de estudantes matriculados em cursos profissionais aumentou progressivamente.

Gráfico 2 - Total de Matrículas no Ensino Secundário por Oferta Educativa e Formativa (2008/09 – 2022/23).



Fonte: Elaborado com base em dados do relatório Educação em Números 2024 (DGEEC - Portugal)⁵

⁵ Dados disponíveis em: <https://www.dgeec.medu.pt/art/>

Observa-se uma redução gradual da participação dos estudantes nos Cursos Científico-Humanísticos/Gerais, passando de 64,8% em 2006/07 para 53,2% em 2022/23, e nos Cursos com Planos Próprios/Tecnológicos, reduzindo de 18% em 2006/07 para 13,1% em 2022/23. Por outro lado, houve um aumento significativo das matrículas nos Cursos Profissionais, passando de 14,2% em 2006/07 para 20,0% em 2022/23.

A ampliação progressiva da educação profissional dentro do universo do ensino secundário pode ser compreendida, de acordo com Antunes (2005, 2021), como parte de uma estratégia de adaptação do sistema educativo às dinâmicas da globalização e à lógica da competitividade econômica. A autora argumenta que a criação das escolas profissionais em 1989, bem como sua ampliação posterior, deve ser lida no contexto da reconfiguração do papel do Estado, que passa de um Estado educador para um Estado avaliador e regulador, em que a educação é gerida por metas e indicadores de desempenho, orientadas por agendas globais como as da OCDE. Essa transição está diretamente conectada à incorporação de uma racionalidade gerencialista e performativa no campo educacional, onde o foco deixa de ser a formação cidadã ampla (formação omnilateral) e passa a privilegiar a eficácia, empregabilidade e competitividade econômica (Antunes, 2021).

Apesar da aparente democratização — mais estudantes inseridos em percursos formativos —, há um deslocamento do foco da formação humanista para a funcionalização da educação, centrada em resultados e empregabilidade imediata. O risco, apontado por Antunes (2005), é que essa ênfase na profissionalização precoce aprofunde a dualidade estrutural do sistema educativo, com trajetos distintos (e desiguais) para diferentes grupos sociais: um mais geral e propedêutico, voltado às elites, e

educacao-pre-escolar-basico-e-secundario/estatisticas/globais/652965dd121f641a986cc622.

outro técnico-profissional, voltado às classes populares.

A autora também destaca que as escolas profissionais emergem como novas formas de governação, articulando Estado, mercado e terceiro setor, em uma lógica de regulação que desloca responsabilidades do Estado para entidades mistas ou privadas (Antunes, 2005). Dessa forma, a expansão quantitativa da educação profissional pode representar um avanço ambíguo, que, sem garantias de qualidade e articulação com a formação geral, tende a reproduzir desigualdades. Essa crítica ressoa com a perspectiva gramsciana de formação integral, que rejeita a subordinação da educação ao mercado e defende uma formação que articule cultura, ciência, trabalho e emancipação.

Embora Portugal apresente índices relevantes de expansão escolar e inclusão, persistem tensões relativas a como a formação profissional se articula com a formação geral. A ênfase em resultados e em metas definidas pela União Europeia pode induzir simplificações curriculares e pressões por eficiência. A formação integral, quando prevista, muitas vezes não encontra correspondência prática, seja pela falta de recursos didáticos e pedagógicos, seja pelo distanciamento entre a retórica legal e o cotidiano das instituições.

Adicionalmente, a crise econômica que afetou Portugal em meados de 2008 e 2009 e as subsequentes medidas de austeridade impactaram o financiamento das escolas, forçando-as a buscar soluções locais, parcerias público-privadas e adaptações curriculares que, por vezes, priorizam o caráter eminentemente técnico-profissional (Guimarães; Pacheco; Seabra, 2013). Isso revela a fragilidade de iniciativas voltadas a uma formação integral, quando confrontadas com os imperativos de empregabilidade e competitividade, frequentemente impulsionados pelas agências internacionais de crédito e de monitoramento.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise comparativa das políticas de Ensino Médio Integrado no Brasil e das políticas de Ensino Secundário e Ensino Profissional em Portugal indica um movimento de aproximação entre os dois sistemas, embora ainda enfrentem resistências institucionais e limitações estruturais. No caso brasileiro, a dualidade entre escolas de elite e escolas voltadas para populações vulneráveis persiste, reproduzindo desigualdades históricas. Em Portugal, apesar dos avanços na flexibilização curricular, ainda se observa uma segmentação da oferta educacional que dificulta a realização plena do ideal de escola única.

Iniciativas como o EMI no Brasil, a flexibilização curricular e Cursos com Planos Próprios e dupla certificação em Portugal indicam possibilidades de resistência e reinvenção. No entanto, conclui-se que a oferta dessa modalidade de ensino, que aponta uma travessia para a escola unitária de Gramsci, representa uma parcela reduzida no percentual de matrículas em ambos os países, sendo que no Brasil a oferta é predominante na rede pública e em Portugal essa predominância centra-se nas escolas privadas.

Para que tais propostas se efetivem, é necessário romper com a lógica tecnicista e recuperar o sentido republicano e humanista da escola, conforme proposto por Gramsci (2011). O futuro da educação passa, portanto, pela disputa de projetos societários e pela afirmação da educação como direito social e bem público.

O empresariamento da educação, sustentado por uma racionalidade neoliberal e por interesses corporativos, ameaça a autonomia da escola pública e reduz seu potencial transformador. A padronização curricular, as avaliações por desempenho e a presença de agentes privados na formulação das políticas públicas reduzem o papel da escola como espaço de formação crítica e cidadã, minando sua autonomia e seu potencial

transformador.

A proposta de formação integral única indica possibilidades, mas para que se concretize como projeto societário, é necessário romper com a lógica tecnicista e recuperar a concepção de escola pautada no bem comum, na justiça social e na emancipação dos sujeitos, como defendem Gramsci (2011) e Marx (2004), ampliando gradativamente o acesso até a sua universalização.

Entretanto, a categoria do trabalho como princípio educativo nem sempre encontra ressonância efetiva nas práticas institucionais. Se, por um lado, as legislações, tanto brasileiras quanto portuguesas, contemplam em maior ou menor grau a integração entre formação geral e profissional, por outro, as práticas institucionais nem sempre correspondem à perspectiva crítica e emancipadora, cedendo à lógica da empregabilidade, da eficiência produtiva e da competitividade global, impulsionada por reformas neoliberais e pela intervenção de organismos supranacionais.

Em perspectiva, para que a integração entre educação profissional e formação humana integral se consolide como direito social, é necessário investimento em infraestrutura adequada, com laboratórios e materiais didáticos, na formação inicial e continuada de professores, garantindo conhecimento sólido das bases teóricas (especialmente as marxistas e gramscianas) e de metodologias integradoras que auxiliem na articulação entre teoria e prática; condições de trabalho dignas, bem como ampliação dos espaços de discussão coletiva, envolvendo comunidade, estudantes e docentes na elaboração curricular. É fundamental romper com a separação rígida entre disciplinas, promovendo currículos integrados que façam sentido para os estudantes e estejam conectados à realidade social. Do mesmo modo, o fortalecimento de redes com universidades, centros de pesquisa e movimentos sociais pode conferir densidade crítica à proposta formativa, evitando que ela seja

capturada por interesses meramente mercadológicos. Por fim, é indispensável que os processos de avaliação considerem não apenas indicadores de desempenho ou empregabilidade, mas também dimensões como a formação cidadã, a consciência histórica e a participação ativa na sociedade.

Em suma, apesar das limitações, tanto o Brasil quanto Portugal contam com experiências positivas e normativas avançadas que podem subsidiar a consolidação de modelos educativos voltados ao pleno desenvolvimento humano. Para isso, deve-se fortalecer a resistência organizada às reformas regressivas e engajamento político-pedagógico constante. Trata-se, em última instância, de afirmar a educação como um campo de disputa e como instrumento de transformação social.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Fátima. Políticas educacionais: gerencialismo e democratização da educação em Portugal. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, e260034, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260034>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Y8VbPGBRRSpcmDmtD9GwgCk/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2025.

ANTUNES, Fátima. Reformas do Estado e da educação: o caso das escolas profissionais em Portugal. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 40-55, maio/jun./jul./ago., 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WCjGnV TX37gZP6MvYRdrbBz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

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, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 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, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 25 jan. 2025.

FERREIRA, Valdivina Alves; CERDEIRA, Luísa. A Educação Profissional no Brasil e em Portugal: relação com o setor produtivo. **Revista Práxis Educacional**, v. 16, n. 43, p. 229-253, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22481/rpe.v16i43.6948>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6948>. Acesso em: 15 fev. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos de. Escola Única do Trabalho. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. A teoria do capital humano e a ideologia. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Uma década do Decreto nº 5.154/2004 e do Proeja: balanço e perspectivas. **HOLOS**, ano 32, v. 6, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4984/1569>. Acesso em: 15 fev. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Indeterminações de identidade e reflexos nas políticas institucionais formativas dos IFs. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio e projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. v. 2. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GUIMARÃES, Edilene Rocha; PACHECO, José Augusto; SEABRA, Filipa. Políticas de educação profissional em Portugal e no Brasil. **RBPAE**, v. 29, n. 3, p. 557-574, 2013. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol29n32013.47225>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/47225>. Acesso em: 08 mar. 2025.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Tradução: Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEMONS, Valter Victorino. **A influência da OCDE nas políticas públicas de educação em Portugal**. 2014. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) - Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.11/2543>. Acesso em: 08 mar. 2025.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2004. PORTUGAL. Decreto-Lei N° 55/2018. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. **Diário da República**: série I, Lisboa, n. 129, p. 2928-2943, 6 jul. 2018. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>. Acesso em: 08 mar. 2025.

PORTUGAL. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). **Educação em Números** - Portugal 2024. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). Lisboa, 2024. Disponível em: <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/66a3a4676d6fdaac73b574dd>. Acesso em: 08 mar. 2025.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

12

AUTOAVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFRS

Margarida Prestes de Souza

Instituto Federal do Rio Grande do Sul
<https://orcid.org/0000-0001-9820-3065>

Clarice Monteiro Escott

Instituto Federal do Rio Grande do Sul
<https://orcid.org/0000-0001-9222-1430>

Andréa Poletto Souza

Instituto Federal do Rio Grande do Sul
<https://orcid.org/0000-0003-0033-4409>

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo resulta da pesquisa, intitulada Avaliação da Política de Ações Afirmativas do IFRS: Construção Coletiva de uma Proposta de Autoavaliação na Educação Profissional e Tecnológica (Souza, 2024), desenvolvida no período de 2022 a 2024, no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), no Campus Porto Alegre, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. A questão-problema investigada consistiu em identificar quais indicadores deveriam ser adotados no processo de Avaliação da Política de Ações Afirmativas do IFRS (PAAf), visando verificar sua efetiva materialização em relação aos objetivos propostos. Assim, a pesquisa objetivou compreender, analisar e promover alternativas para a implementação de um processo de avaliação da Política de Ações Afirmativas do IFRS, com vistas a sua consolidação.

O lócus da investigação se deu no âmbito dos cursos de Ensino Médio Integrado (EMI) do IFRS, campus Bento Gonçalves. A investigação envolveu o levantamento documental e bibliográfico, relacionados aos temas que orientaram a pesquisa.

Os dados de levantamento documental foram obtidos por meio da realização do estudo, acerca dos documentos institucionais da Política de Ações Afirmativas do IFRS, com vistas a compreender a trajetória dessa política, quanto às necessidades de mudanças, advindas de novas demandas de adequação à legislação ou das percepções dos dez participantes da pesquisa, por meio de suas respostas às entrevistas.

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevista semiestruturada, direcionados às três coordenações

dos núcleos de ações afirmativas do Campus Bento Gonçalves: Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne), Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi) e Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (Nepgs). No segmento discente participaram da pesquisa, três estudantes do Ensino Médio Integrado, beneficiados, de alguma forma, pela Política de Ações Afirmativas do IFRS. Participaram ainda, dois docentes vinculados ao Ensino Médio Integrado e dois técnicos administrativos que desempenham suas funções junto à Coordenação de Assistência Estudantil, no referido campus.

A análise das entrevistas foi conduzida com base na técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) e na abordagem do Ciclo de Políticas (Ball, 2008). Durante as etapas da pesquisa levantamos as seguintes categorias: Formação Continuada, Capacitação, Sensibilização, Ações Afirmativas, Avaliação da PAAf, Inclusão, diversidade, Acessibilidade, Auxílio Estudantil, Apoio aos Núcleos de Ações Afirmativas, Acesso e Instituição Inclusiva. Desta forma, reuniram-se subsídios para a proposição de um processo que avalie a Política de Ações Afirmativas do IFRS (PAAf), com o objetivo de contribuir para o aprimoramento da implementação institucional, no IFRS, com potencial de extensão para a Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica.

O IFRS oferta educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades, desenvolvendo o Ensino Médio Integrado sob a perspectiva de uma formação omnilateral — aquela que articula dimensões humanas, sociais e técnicas — com o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico estruturante do currículo. Nesse contexto, o IFRS vem implantando a Resolução do Conselho Superior do IFRS, nº 022, de 25 de fevereiro de 2014, que aprovou a Política de Ações Afirmativas do IFRS,

orientada para ações de inclusão nas atividades de

Ensino, Pesquisa e Extensão, para a promoção do respeito à diversidade socioeconômica, cultural, étnico-racial, de gênero e de necessidades específicas, e para a defesa dos direitos humanos. Esta política propõe medidas especiais para o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes, em todos os cursos oferecidos pelo Instituto, prioritariamente para pretos, pardos, indígenas, pessoas com necessidades educacionais específicas, pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica e oriundos de escolas públicas (IFRS, 2014, p.1).

A Política de Ações Afirmativas do IFRS nasce a partir da previsão institucional, expressas no Plano de Desenvolvimento Institucional (IFRS, 2018) da instituição e é compromisso do IFRS o fomento à inclusão e à promoção de ações afirmativas. Esta postura revela o comprometimento da Instituição com a formação integral dos estudantes, principalmente quanto à articulação entre a formação acadêmica e o mundo do trabalho. Entende-se que, no contexto da formação humana integral que sustenta a proposta do EMI, a Política de Ações Afirmativas e sua avaliação, assumem ainda maior centralidade e pertinência.

Neste capítulo, são abordadas as temáticas que embasam a pesquisa, tais como a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o EMI e os Institutos Federais (IFs), além de discussões sobre políticas públicas, autoavaliação institucional do IFRS, ações afirmativas, e o Ciclo de Políticas de Ball, como referencial teórico-analítico.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

A EPT como política pública no Brasil, teve o seu início em 1909, na República, com a criação das dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas

ao ensino profissional, primário e gratuito. Assim, a EPT surge como uma medida paliativa voltada aos segmentos mais vulneráveis (Moura, 2007). O Decreto nº 7.566 (Brasil, 1909), que instituiu as Escolas de Aprendizes Artífices, foi sancionado pelo Presidente Nilo Peçanha, para atender as demandas emergentes da agricultura e da indústria.

Segundo Moura (2007, p. 6), a educação profissional no Brasil tem, portanto, sua origem em uma perspectiva assistencialista com o objetivo de “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”, ou seja, atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que contrariavam a ordem dos bons costumes.

A partir das escolas industriais e técnicas mantidas pelo Governo Federal, em 1959, foram instituídas as escolas técnicas federais como autarquias, as quais hoje compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A Constituição Federal de 1988, dava espaço para a democratização, entretanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 (Brasil, 1996), foi publicada na década seguinte, tratando a Educação Profissional e Tecnológica como um capítulo independente da educação básica e da educação superior, com Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para a EPT.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) afirmam que, em defesa da escola pública e da educação dos trabalhadores, após a aprovação da Lei nº 9.394/96, iniciou-se um intenso debate entre educadores e demais envolvidos na temática da educação profissional, o que culminou na edição do Decreto nº 5.154 (Brasil, 2004). Esse decreto possibilitou a retomada da articulação entre o ensino médio e a educação profissional, sobretudo na modalidade integrada. Os autores destacam que, de um lado do debate, estavam as forças progressistas, que defendiam a formação integral, a partir da integração entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico; de outro, os

setores interessados na manutenção da separação entre essas modalidades, reiterando a dualidade histórica educacional.

Nesse contexto, conforme Ramos (2014) foi durante o governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, em dezembro de 2008, que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) foram criados e o Ensino Médio Integrado passou a se concretizar como política educacional.

Os Institutos Federais, de estrutura multicampi, possuem clara definição do território de abrangência de suas ações e assumem, na sua missão, o compromisso com a intervenção em suas respectivas territorialidades, identificando problemas e propondo soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social. Para garantir a sintonia com as potencialidades de desenvolvimento regional, os cursos nas novas unidades devem ser definidos através de audiências públicas e no diálogo com as representações da sociedade.

Nessa nova institucionalidade, os princípios da transversalidade e da verticalização contribuem para a singularidade do desenho curricular dessas instituições. Conforme Pacheco (2010), a transversalidade, entendida como forma de organizar o trabalho didático, refere-se ao diálogo entre educação e tecnologia. A tecnologia, nesse contexto, atua como elemento transversal presente no ensino, na pesquisa e na extensão, configurando-se como uma dimensão que ultrapassa os limites das simples aplicações técnicas e que alcança os aspectos socioeconômicos e culturais.

A organização pedagógica verticalizada da educação básica à superior constitui um dos fundamentos dos Institutos Federais. Ela permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem os espaços de aprendizagem, como laboratórios, favorecendo o delineamento de trajetórias

formativas que podem ir do curso técnico ao doutorado (Pacheco, 2010).

Nesse contexto, o EMI passou a representar uma proposta promissora na superação da histórica dualidade entre formação geral e formação profissional. A Lei nº 11.892, de 28 de dezembro de 2008, em seu artigo 7º, define que um dos objetivos dos IFs é “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente, na forma de cursos integrados para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (Brasil, 2008, p. 4).

Esse cenário possibilitou a emergência de um novo modelo para o ensino médio, com vistas a eliminar as barreiras entre a formação propedêutica, historicamente reservada às elites e o ensino profissional, destinada às classes trabalhadoras. Como destaca Ciavatta (2005, p.9) “a formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”.

Ainda segundo Ramos (2014), a integração propõe uma concepção de formação humana baseada na articulação indissociáveis entre as seguintes dimensões da vida humana:

- o **trabalho**, em seu sentido ontológico e histórico, como ponto de partida para a produção do conhecimento;
- a **ciência**, como conhecimento sistematizado;
- a **cultura**, como conjunto de representações e comportamentos de uma sociedade; e
- a **tecnologia**, como transformação da ciência em força produtiva.

Nessa conjuntura, o Ensino Médio Integrado tem se consolidado em todos os campi do IFRS e, de forma mais ampla, na Rede Federal, formando e qualificando sujeitos emancipadores, colaborando assim, com o desenvolvimento socioeconômico de sua comunidade.

2.2. POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

As políticas públicas, ações de Governo que se materializam em forma de programas, projetos, planos, entre outras, têm, na educação, o objetivo de atender às camadas sociais mais vulneráveis, com vistas à erradicação do analfabetismo, à continuidade de estudos, ao acesso à tecnologia e à formação profissional (Souza, 2009).

Na educação, essas políticas desempenham papel fundamental na redução das disparidades entre classes sociais e as etnias historicamente marginalizadas. Elas correspondem a medidas governamentais voltadas ao desenvolvimento da educação em todos os seus níveis. Quando a avaliação das políticas públicas é concretizada, como processo organizado, incorporada e institucionalizada, torna-se possível analisar a eficiência do uso dos recursos públicos, os impactos causados na sociedade, e as desigualdades que podem ser mitigadas ou, eventualmente, agravadas. Além disso, os resultados da avaliação podem ajudar no processo de tomada de decisão, permitem o aperfeiçoamento da ação estatal, com vistas à melhoria dos processos, e fortalecem a transparência na gestão pública.

Desta forma, considera-se que a avaliação das políticas públicas é essencial para a consolidação da educação profissional e tecnológica, uma vez que viabiliza a prestação de contas por parte do Estado, o que sugere que a avaliação faz parte do processo necessário para a consolidação da democracia. Ademais, a avaliação é elemento fundamental para a criação, implementação, consolidação e aprimoramento das políticas públicas (Mainardes, 2006).

Ball e Mainardes (2011, p. 14), observam que, embora formalizadas, as políticas não são estáticas e imutáveis, visto que são sujeitas a interpretações, traduções e ressignificações efetuadas pelos sujeitos ao longo de diferentes leituras e contextos. Mesmo que

inacabadas, devem ser compreendidas como respostas possíveis aos desafios da prática educacional.

A avaliação de uma política pública deve ser construída coletivamente, mobilizando um conjunto articulado de estudos, reflexões, vivências e juízos de valor que contribuam para a transformação qualitativa das políticas e de seus contextos, favorecendo a melhoria de seus processos e das relações sociais (Souza, 2009).

2.3. A AUTOAVALIAÇÃO NO IFRS

De acordo com o Programa de Autoavaliação Institucional do IFRS – PAIIFRS (IFRS, 2012), a instituição assume o compromisso com uma concepção de avaliação emancipatória, cujos processos de autoavaliação e meta avaliação devem constituir-se de momentos caracterizados pela retomada crítica de todo o processo institucional desenvolvido, servindo como ponte entre o passado avaliado e o futuro projetado. Desta forma, o conceito de qualidade é assumido como associado à pertinência da educação profissional de nível médio e superior, uma vez que qualidade não é um atributo abstrato, relativo a propriedades de um objeto comparado a outros. Como instituição pública, o IFRS deve compreender-se como uma instituição social e avaliar sua pertinência em relação ao conjunto de sistemas educativos, sociocultural, político e com o Estado.

Assim, este programa institucionaliza-se ao assumir o compromisso de contribuir para a consolidação da qualidade da educação profissional em todos os níveis ofertados pelo IFRS, de forma ética e com competência formal, através de uma perspectiva formativa e emancipatória de avaliação.

2.4. AÇÕES AFIRMATIVAS

As ações afirmativas se definem como políticas

públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de características físicas. Para Lousada (2015) pode-se conceituar ação afirmativa como toda a ação institucional orientada à superação das desigualdades sociais historicamente impostas a populações ou grupos discriminados, especialmente por questões de ordem étnico-racial, classe social e gênero

No Brasil, um marco importante para a implantação das ações afirmativas foi a Constituição Federal de 1988, que, através do seu art. 5º, declara que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]” (Brasil, 1988, p. 2).

A Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012), que instituiu o sistema de cotas para o ingresso de estudantes pretos, pardos, indígenas, de baixa renda e oriundos da escola pública, passou por alterações ao longo do tempo, incluindo a ampliação do benefício para pessoas com deficiência. Sua principal reformulação ocorreu com a promulgação da Lei nº 14.723/2023 (BRASIL, 2023), que redefine o programa de acesso às instituições federais de ensino superior e técnico de nível médio, estendendo-o também a quilombolas e determinando a avaliação periódica do programa a cada dez anos.

2.4.1. AÇÕES AFIRMATIVAS NO IFRS

O IFRS tem implementado uma série de políticas institucionais que voltadas ao ingresso nos cursos ofertados, à permanência dos estudantes no curso e no ambiente acadêmico e ao êxito na conclusão de sua formação. Essas políticas institucionais também buscam garantir o acesso do estudante ao mundo do trabalho, articulando a qualificação profissional à formação cidadã, conforme os princípios da formação humana integral promovida ao longo da trajetória dos estudantes na

instituição.

Cumprindo seu papel de instituição inclusiva, o IFRS submeteu ao seu Conselho Superior a proposta da Política de Ações Afirmativas, a qual foi aprovada pelo Consup, conforme Resolução nº 022 de 2014,

orientada para ações de inclusão nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, para a promoção do respeito à diversidade socioeconômica, cultural, étnico-racial, de gênero e de necessidades específicas, e para a defesa dos direitos humanos. § 1º Esta política propõe medidas especiais para o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes, em todos os cursos oferecidos pelo Instituto, prioritariamente para pretos, pardos, indígenas, pessoas com necessidades educacionais específicas, pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica e oriundos de escolas públicas (IFRS, 2014, p. 2).

De acordo com Pacheco (2015), a educação precisa estar articulada aos objetivos estratégicos de um projeto que não vise apenas à inclusão em uma sociedade marcada por desigualdades, mas à construção de uma nova ordem social fundada na igualdade política, econômica e social. Nesse sentido, defende-se uma escola comprometida com o mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e orientada pela justiça social. A Política de Ações Afirmativas do IFRS alinha-se a essa concepção, ao promover o acesso e a permanência de grupos historicamente excluídos, contribuindo para a transformação das estruturas sociais existentes.

2.5. ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS: REFERENCIAL TEÓRICO-ANALÍTICO

O Ciclo de Políticas, proposto por Stephen Ball, é um referencial analítico voltado à compreensão das políticas públicas educacionais como processos dinâmicos, influenciados por múltiplos contextos e

agentes. Segundo Souza e Gomes (2011), com base nos estudos de Ball, Mainardes e Marcondes (2009), esse ciclo é composto por cinco contextos inter-relacionados: o de influência, o de produção de texto, o da prática, o dos resultados e o da estratégia política. Cada contexto representa arenas de disputa e negociação entre grupos com interesses diversos, sem obedecer a uma ordem linear ou temporal rígida.

No contexto de influência, formulam-se os discursos e agendas políticas, com participação de partidos, redes sociais, governo e demais atores políticos. O contexto da produção de texto refere-se à elaboração dos documentos normativos e legais, que expressam compromissos, tensões e disputas entre diferentes setores sociais (Mainardes, 2006). Já o contexto da prática diz respeito à implementação concreta das políticas, momento em que elas são reinterpretadas por profissionais da educação, à luz de suas experiências, valores e propósitos. Essa abordagem destaca a importância da atuação dos sujeitos na transformação da política originalmente formulada.

É nesse contexto da prática que se insere a Política de Ações Afirmativas do IFRS, aprovada pela Resolução nº 022, de fevereiro de 2014 (IFRS, 2014). Após sua aprovação formal, a política passou a ser interpretada, adaptada e ressignificada nos diferentes campi do Instituto, produzindo efeitos variados conforme os contextos locais. Tais processos revelam a centralidade da comunidade acadêmica na implementação da política, destacando que a aplicação da PAAf não se dá de forma neutra ou mecânica, mas como resultado de práticas sociais e institucionais permeadas por disputas, interpretações e estratégias (Mainardes, 2006).

3. PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa

documental e bibliográfica, que se apoia em fontes institucionais, tais como a Resolução nº 22/2014 do Conselho Superior do IFRS, os Relatórios de Autoavaliação Institucional do IFRS (2020 e 2021), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019-2023) e os dados fornecidos pelo Sistema Integrado de Gestão (SIG). Esses materiais foram escolhidos por sua capacidade de evidenciar ações, omissões, avanços e limites da política no contexto da educação profissional e tecnológica, e foram analisados em articulação com a produção teórica sobre educação profissional e tecnológica, ações afirmativas e avaliação de políticas públicas, buscando estabelecer um diálogo crítico entre a prática institucional e os marcos conceituais que sustentam a pesquisa.

Para complementar a análise documental, foram entrevistados(as) dez pessoas, representando a comunidade acadêmica e coordenação dos Núcleos de Ações Afirmativas do Campus Bento Gonçalves.

Esses sujeitos foram selecionados por sua participação direta nos processos que envolvem a PAAf, o que lhes confere conhecimento relevante sobre as práticas e limites relacionados à referida política.

A amostragem foi, portanto, intencional e por conveniência, voltada à seleção de sujeitos com envolvimento direto e ativo com a temática avaliada, de modo a fornecer subsídios analíticos qualificados à investigação

As entrevistas foram transcritas e analisadas com base na análise de conteúdo temática (Bardin, 2016), articulada aos referenciais de Stephen Ball (2008) (Ciclo de Políticas) e aos documentos institucionais. A partir desse processo, foram construídas categorias empíricas de análise, relacionadas à presença da política nos instrumentos avaliativos, à compreensão dos sujeitos sobre a PAAf e às implicações para o processo de avaliação institucional.

4. OLHARES SOBRE A POLÍTICA: ANÁLISE INSTITUCIONAL E VOZES AVALIATIVAS NO IFRS

Com o objetivo de visualizar, de forma sintética e representativa, os principais conceitos emergentes das entrevistas realizadas na pesquisa, foi elaborada uma nuvem de palavras (Figura 1) a partir da transcrição e análise dos discursos dos sujeitos participantes. Essa ferramenta gráfica permite identificar os termos mais recorrentes e evidenciar as temáticas que ganharam centralidade nas falas dos entrevistados. A nuvem de palavras, portanto, constitui um recurso complementar à Análise de Conteúdo, contribuindo para destacar, de maneira intuitiva, as percepções coletivas sobre a Política de Ações Afirmativas (PAAf) no contexto do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), especialmente no Campus Bento Gonçalves.

Figura 1 – Nuvem de Palavras – o cenário das ações afirmativas na EPT



Fonte: autora com base nos dados da pesquisa

A nuvem de palavras gerada a partir das entrevistas realizadas na pesquisa revela, visualmente, os

principais temas que emergiram durante as discussões sobre a Política de Ações Afirmativas (PAAf) no IFRS. **Termos como avaliação, política institucional, ações afirmativas, barreiras, racismo, autoestima e direitos humanos** destacam-se por sua frequência e centralidade. A recorrência de palavras como “acessibilidade”, “estigmas” e “pertença racial” aponta para uma compreensão ampliada das ações afirmativas, como instrumentos de inclusão e justiça social. A palavra “ProfEPT” também indica o alinhamento da pesquisa com o contexto da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, enquanto outras, como “sexo”, “etnia” e “preconceito”, indicam os múltiplos marcadores sociais de desigualdade reconhecidos pelos participantes. Essa nuvem reforça a relevância da avaliação institucional como ferramenta crítica para reposicionar a política em seus diferentes níveis de ação.

Os resultados obtidos, por meio das entrevistas semiestruturadas com representantes dos segmentos acadêmicos e coordenadores dos núcleos de ações afirmativas no Campus Bento Gonçalves, evidenciam que a PAAf ainda carece de maior institucionalização no contexto do Ensino Médio Integrado (EMI). A ausência de indicadores específicos nos instrumentos de avaliação institucional compromete o monitoramento da política, fazendo com que sua presença nos processos de autoavaliação seja incipiente ou inexistente. Como apontou uma das entrevistadas, “as ações afirmativas não podem estar só no papel”, destacando a importância de inseri-las de forma efetiva nos instrumentos avaliativos e na cultura institucional do IFRS.

No Contexto da Estratégia Política, um dos eixos propostos no ciclo de políticas de Ball, a pesquisa revela que as percepções dos entrevistados traduzem demandas legítimas por maior participação e articulação institucional. Os sujeitos destacam a urgência de estratégias que enfrentem desigualdades históricas e

estruturais ainda presentes na comunidade acadêmica, reafirmando o papel da avaliação como instrumento político de transformação. Como destaca Mainardes (2006), compreender as políticas exige reconhecer as práticas e as visões de mundo que as perpassam, sem superestimar os interesses burocráticos, mas compreendendo sua atuação no jogo de forças que caracteriza a implementação das políticas públicas.

A pesquisa adota a abordagem do Ciclo de Políticas de Ball como referencial teórico-analítico, justamente por sua capacidade de analisar criticamente o percurso de formulação, implementação e reinterpretação de políticas educacionais. A autora reconhece que a política é atravessada por disputas de interesses e por múltiplas leituras, e que sua efetividade depende de como é traduzida no contexto da prática. A análise qualitativa dos dados, com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2016), resultou na elaboração de uma matriz avaliativa composta por oito indicadores organizados em cinco eixos, alinhados às dimensões do Sinaes (Brasil, 2004). Esses indicadores estão consolidados no produto educacional, Guia da Avaliação da Política de Ações Afirmativas do IFRS e devem orientar, de forma articulada, os processos de autoavaliação institucional.

Os eixos e indicadores desenvolvidos abrangem desde a participação da comunidade acadêmica nos eventos de sensibilização (Eixo I), até a acessibilidade física das instalações (Eixo V), passando por políticas de valorização da diversidade, assistência estudantil, formação continuada, sustentabilidade financeira e gestão institucional. A proposta visa integrar a avaliação da PAAf ao cotidiano institucional, superando a fragmentação atual e garantindo maior legitimidade e eficácia às ações afirmativas. A construção desses indicadores não apenas amplia a responsabilização institucional, mas também fortalece o compromisso com a equidade no acesso, permanência e êxito dos estudantes.

Por fim, os depoimentos dos discentes do EMI são especialmente reveladores ao destacarem a importância das ações afirmativas para sua permanência e êxito no IFRS. As falas apontam que políticas públicas voltadas à inclusão precisam ser acompanhadas de escuta qualificada, suporte pedagógico e sensibilidade institucional. Esses elementos são decisivos para transformar o discurso da diversidade em práticas concretas. A avaliação da política, nesse sentido, é uma oportunidade para dar visibilidade às experiências dos sujeitos e garantir que a PAAf seja continuamente aperfeiçoada, em diálogo com as realidades vividas nos campi e com os princípios que regem a educação pública e inclusiva.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo identificar os indicadores que deveriam ser adotados no processo de avaliação da Política de Ações Afirmativas do IFRS, com vistas à verificação de sua efetiva materialização e do cumprimento dos objetivos inicialmente propostos.

Com o delineamento e execução da pesquisa, alcançou-se o objetivo proposto: desenvolver uma reflexão que contribuísse para a consolidação da Política de Ações Afirmativas do IFRS. A expectativa é que a proposta de avaliação da Política de Ações Afirmativas, venha a contribuir significativamente para a inclusão, permanência e êxito dos estudantes do EMI do IFRS. A formação humana integral, como preconizada na proposta pedagógica do EMI, pressupõe não apenas a integração entre os conhecimentos técnicos e científicos, mas também uma dimensão cidadã ao currículo. Nessa perspectiva, o acompanhamento da Política de Ações Afirmativas por meio da avaliação institucional pode contribuir para a promoção de um currículo no EMI que transcenda a dualidade estrutural entre a educação propedêutica e a formação profissional e que promova a

inclusão, a emancipação humana e a justiça social.

O produto educacional que se originou dessa pesquisa, o Guia de Avaliação da Política de Ações Afirmativas do IFRS (Souza, Escott, Sonza, 2024), está pautado na reflexão teórica desenvolvida e visa enriquecer os debates na perspectiva da formação integral. Sua aplicação no contexto da Educação Profissional e Tecnológica e, em especial no EMI, justifica-se pela potencialidade de contribuir para transformações sociais estruturantes.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Políticas educacionais, trajetórias de políticas e equidade: a questão do contexto. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 15-30, jul./dez. 2008.

BALL Stephen John; MAINARDES, Jefferson. (orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 26 set. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 26 set. 2022.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 134, n. 248, p.1-9, 23 dez. 1996, Seção 1. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289>. Acesso em: 11 fev. 24.

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, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 141, n. 142, p. 18, 26 jul. 2004, Seção 1. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/07/2004&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=116>. Acesso em: 27 set. 2022.

BRASIL. Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional

de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras Providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 149, n. 72, p. 3-4, 15 abr. 2004, Seção 1. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=15/04/2004&jornal=1&pagina=3&totalArquivos=160>. Acesso em: 23 jun. 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, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 145, n. 253, p. 1-3, 30 dez. 2008, Seção 1. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.data=30/12/2008&totalArquivos=120>. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. Lei Nº 12.711 de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 149, n. 169, p.1-2, 30 ago. 2012, Seção 1. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=30/08/2012&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=120>. Acesso em: 24 jun. 2022.

BRASIL. Lei Nº 14.423, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 161, n. 216, p. 5, 14 nov. 2023, Seção 1. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=14/11/2023&jornal=515&pagina=5&totalArquivos=101>. Acesso em: 11 fev. 2024.

CIAVATTA, Maria. A Formação Integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>. Acesso em: 12 fev. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Gênese do Decreto N. 5.154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3. 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4578/4214>. Acesso em: 12 fev. 2024.

IFRS; CPA-IFRS. **Programa de Autoavaliação Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - PAIIFRS**. Bento Gonçalves: IFRS, 2012. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1litb1Jom0o8RstDbp9K_XaUQvExZQ6PN/view. Acesso em: 27 jun. 2023.

IFRS. Conselho Superior. **Resolução Nº 22 de 25 de fevereiro de 2014.** Política de Ações Afirmativas do IFRS. Bento Gonçalves: Conselho Superior, 2014. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/resolucao-22-14.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2023.

IFRS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023.** Bento Gonçalves, 2018. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/07/PDI-FINAL-2018_Arial.pdf. Acesso em: 5 set. 2023.

LOUSADA, Vinícius Lima. A Política de Ações Afirmativas do IFRS: o caminho da escola justa? In: SONZA, Andréa Poletto; SALTON, Bruna Poletto; STRAPAZZON. Jari Adriano. (orgs.) **Ações Afirmativas do IFRS.** Porto Alegre: Companhia Rio-grandense de Artes Gráficas (CORAG), 2015. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1FI39ibJhtqMYy7Bgjy6gE7J5iAGs64Mh/view>. Acesso em: 17 fev. 2024.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: Um Diálogo Sobre Justiça Social, Pesquisa e Política Educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxsnhp8ZVN4R4Jt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 jan. 2024.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para a Análise de Políticas Educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.27, n.94, p.47-69, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHCFyhSj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 jan. 2024.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração. **Holos**, Natal, a. 23, v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110>. Acesso em: 5 set. 2023.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica.** Natal: IFRN, 2010. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1013/Os%20institutos%20federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 out. 2023.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais:** diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1018/Fundamentos%20Poli%CC%81tico-Pedago%CC%81gicos%20dos%20Institutos%20Federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 fev. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. **História Política da Educação Profissional.** Curitiba: IFPR, 2014.

SOUZA, Ana Carolina de; GOMES, Paula. **Abordagem do Ciclo de Políticas Segundo Stephen Ball**. Departamento da Educação RJ, Rio de Janeiro, p.01-07, ago. 2011. Disponível em: http://www.puc-rio.br/pibic/relatorio_resumo2011/Relatorios/CTCH/EDU/EDU-Ana Carolina de Souza e Paula Gomes.pdf. Acesso em: 8 mar. 2023.

SOUZA, Lanara Guimarães. Avaliação de Políticas Institucionais: contexto e conceitos em busca da avaliação pública. In: LÔRDELO, José Albertino Carvalho; DAZZANI, Maria Virgínia. **Avaliação educacional: desatando e reatando nós**. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/wd/pdf/lordelo-9788523209315-02.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2023.

SOUZA, Margarida Prestes de. **Avaliação da Política de Ações Afirmativas do IFRS**: Construção Coletiva de uma Proposta de Autoavaliação na Educação Profissional e Tecnológica. Porto Alegre: IFRS, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ifrs.edu.br/handle/123456789/1487>. Acesso em 29 jun. 2025.

SOUZA, Margarida Prestes de; ESCOTT, Clarice Monteiro; SONZA, Andréa Poletto. **Avaliação da Política de Ações Afirmativas do IFRS**. Porto Alegre: IFRS, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ifrs.edu.br/handle/123456789/1488?show=full>. Acesso em 29 jun. 2025.

13

PROCESSOS SELETIVOS DE INGRESSO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IF BAIANO: HISTÓRICO DE QUEM SOMOS PARA PENSAR EM QUEM SEREMOS¹

Carla Andréia Souza Nascimento

Instituto Federal Baiano

Orcid: 0009-0009-5045-4282

Camila Lima Santana e Santana

Instituto Federal Baiano

Orcid: 0000-0002-5696-7443

Cristiane Brito Machado

Instituto Federal Baiano

Orcid: 0000-0002-2326-715X

¹Adaptação de artigo de dissertação, disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/918482>. Acesso em: 25 jun. 2025.

1. INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 reconheceu a educação como um direito social para valorizar a igualdade entre as pessoas, formalizando, assim, a obrigação do Estado, em todas as suas esferas, de ofertar educação formal gratuita e de qualidade aos brasileiros. A redação do artigo 205 versa sobre a educação como um direito de todos, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Comungando com o disposto na Carta Magna, são criados pela Lei nº 11.892/2008 os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), com princípios em perspectiva omnilateral, voltados para o desenvolvimento integral das pessoas, atrelando trabalho, ciência, cultura e tecnologia e não somente a formação para o mundo do trabalho.

Marise Ramos (2014), ao tratar sobre história e política da educação profissional, elucida a formação humana integral considerando todas as dimensões da vida do sujeito, superando a divisão social do trabalho, historicamente dividida entre ação de execução voltada à prática manual, associada à classe trabalhadora, e ação de planejamento, em que as tarefas de pensar e dirigir são relacionadas às elites ou aos detentores do poder.

Essa defesa da emancipação social através da formação integral, que transcende as habilidades técnicas e abrange a formação ética e humana, estimula o desenvolvimento de cidadãos como seres políticos e produtivos (Kuenzer, 2007).

Nesse sentido, o Ensino Médio Integrado (EMI) corrobora com a ideia de construção de cidadão para o

mundo, considerando que os componentes curriculares específicos do curso técnico são feitos pelo aluno ao mesmo tempo, ou seja, de forma integrada ao currículo do ensino médio, tendo como eixos estruturantes para a formação geral do educando a tecnologia, a ciência, a cultura e o trabalho.

No âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), essa concepção de desenvolvimento humano integral e a oferta gratuita de educação profissional, científica, tecnológica e de qualidade são apresentadas como missão no Plano de Desenvolvimento Institucional (IF Baiano, 2021).

Para cumprir essa missão, são realizados Processos Seletivos de Ingresso de Estudantes (Prosel), que são instrumentos utilizados para a oferta da educação, com número de vagas, tipos de curso e demais critérios estabelecidos através de publicação de edital. Dentre outras especificações, é possível identificar no edital se o ingresso será por provas, análise curricular, sorteio ou outra forma de seleção, e também se as vagas de determinada modalidade serão ofertadas em edital único, com organização centralizada, ou se cada um dos campi publicará seu próprio edital, em um ato de descentralização.

Mesmo com a responsabilidade de gerir o formato de oferta de suas vagas, não foi encontrado no rol de documentos institucionais do sítio do IF Baiano estudos sobre Prosel do EMI ou políticas de ingresso que tratem de que forma a instituição realiza e idealiza o acesso de estudantes na modalidade presencial. Diante disto, faz-se necessário conhecer o histórico das decisões tomadas anteriormente para traçar estratégias e melhorar as escolhas futuras. Assim, este trabalho tem o objetivo mapear o histórico dos processos seletivos de ingresso de estudantes do EMI do Instituto Federal Baiano.

Para embasar essa investigação, a categoria processo seletivo é abordada como uma política de

“ações afirmativas para assegurar o acesso de alunos de escolas públicas” (Coutinho; Melo, 2010, p. 22). Outra categoria também trabalhada é o acesso, que engloba as dimensões ingresso, permanência e qualidade da formação, conforme afirmam Silva e Veloso (2013). Mesmo reconhecendo a relevância das três dimensões, este trabalho aborda o termo acesso na dimensão ingresso, pela pertinência com a temática da pesquisa e por ser o ingresso a etapa em que se organiza a entrada do estudante no espaço escolar.

Para a exposição das ideias, esse trabalho apresenta a metodologia utilizada para a coleta dos dados, visita às legislações relacionadas aos processos seletivos, expõe o histórico dos processos de ingresso no IF Baiano e discorre sobre as reflexões com base nos dados encontrados.

2. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que tem como lócus o Instituto Federal Baiano. Neste estudo, o recorte foi feito para analisar os dados referentes ao ingresso de estudantes no EMI, que é ofertado na modalidade presencial.

A escolha do universo do EMI justifica-se pelo fato de ser a modalidade com maior oferta de vagas, já que, conforme disposto na Lei nº11.892/2008, os Institutos devem garantir ao menos 50% de suas vagas para educação profissional técnica de nível médio. De acordo com os indicadores da Plataforma Nilo Peçanha (PNP), com informações do ano-base 2023, das 9937 vagas ofertadas pelo IF Baiano, 6171 são para cursos técnicos, sendo 1930 direcionadas aos cursos integrados ao ensino médio.

Para a condução da pesquisa, foi utilizada a metodologia da obra “Um Rigor Outro”, de Galeffi, Macedo e Pimentel (2009), que empodera o pesquisador

a ser responsável pela construção do seu caminho investigativo com o rigor requerido, mas sem rigidez na produção científica. Ao mesmo tempo em que referenda a capacidade pessoal, sensibilidade e experiência do pesquisador como itens relevantes no contexto da pesquisa, Minayo (2009), por sua vez, destaca a natureza essencialmente qualitativa das Ciências Sociais, em que a clareza no caminho metodológico resulta em interpretação de fenômenos e processos da realidade vivida.

O levantamento de dados foi realizado por pesquisa documental, que consiste em buscar informações acerca dos processos de ingressos de estudantes em fontes primárias, que não tenham sido tratados cientificamente em momento anterior (Marconi; Lakatos, 2017).

Inicialmente, a partir das informações do Censo Escolar 2023, fez-se necessário apurar dados do ensino médio no contexto nacional. Em seguida, na etapa de mapeamento dos processos seletivos, foi essencial recorrer às legislações e aos documentos institucionais que forneciam subsídios para a pesquisa. As leis escolhidas para embasar esse trabalho fazem parte do rol exposto no preâmbulo do Edital nº 34/2023, IF Baiano Campus Catu, com oferta de vagas para o EMI para o ano letivo de 2024, conforme Quadro 1:

Quadro 1 - Temas das legislações que amparam o Edital nº 34/2023/CAT/IFBaiano

LEGISLAÇÃO	TEMA
Lei nº 9394/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)
Resolução CNE/CP nº 04/2018	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
Decreto nº 6.1358/2007	Cadastro único para Programas Sociais do Governo Federal

LEGISLAÇÃO	TEMA
Lei nº 8.666/1993	Licitações e Contratos da Administração Pública
Decreto nº 3.298/1999	Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
Lei nº 12.764/2012	Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
Lei nº 12.711/2012	Ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio (Lei de Cotas)
Decreto nº 7824/2012	Regulamentação da Lei de Cotas
Portaria nº18/2012	Implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino;

Fonte: Autoria Própria, 2024

Diante da quantidade de normas listadas, foram selecionadas aquelas com mais aderência ao tema do artigo. Para compor a hierarquia das normas, foi iniciada a leitura da Constituição Federal (1988), no tema Educação, seguida das Leis nº 9394/1996 e 12.711/2012, o Decreto nº 7.824/2012, e a Portaria nº18/2012. No tocante à documentação, o repertório contou com os editais de Prosel do EMI e Relatórios de Gestão (RGs) do IF Baiano, bem como dados da Plataforma Nilo Peçanha (PNP).

Foram consultados os dados referentes aos candidatos inscritos, vagas ofertadas e alunos ingressantes, considerando que essas informações são básicas para os cálculos dos indicadores que aferem a “Relação de Candidatos(as) por Vaga” e a “Ocupação de Vagas Presenciais”. Ainda, houve verificação sobre dados ocasionalmente omitidos nos editais de processo seletivo e alusões aos cursos integrados.

Diante da análise documental, que traz à luz legislações e documentos para sustentar os fundamentos para a realização e mapeamento dos processos seletivos do IF Baiano, é possível fazer uma análise de dados para a

verificação e reflexão dos resultados obtidos, bem como o planejamento e implantação de melhorias nos processos educacionais.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO

Com o intuito de apresentar a análise da pesquisa, esta seção discorre primeiramente sobre as legislações que justificam a realização dos processos seletivos. Em seguida, expõe um histórico sobre editais do EMI, entre 2009 e 2023, com as formas de ingresso, tipos de processo seletivo e quantidade de vagas ofertadas por ano no IF Baiano. Por fim, traz reflexões sobre os dados coletados.

3.1. PROSEL: LEGISLAÇÕES CORRELATAS

De acordo com o Censo Escolar 2023, das 7.676.743 matrículas efetuadas no ensino médio em todo o Brasil, quase 6,5 milhões são registradas na esfera estadual, enquanto 236.147 são vinculadas às escolas federais. Destaca-se que apenas 2,8% do total de matrículas de ensino médio do território brasileiro foram referentes a Cursos Técnicos Integrados em instituições federais de ensino.

Mesmo sendo a educação um direito de todas e todos, e sendo dever do Estado prover condições de acesso à escola, apenas algumas pessoas conseguem ingressar no EMI, considerando a sua limitação de vagas. Surge, então, a necessidade de fazer processos seletivos. A fim de entender as justificativas para realizá-los, serão analisadas as seguintes legislações: a Constituição Federal (1988); LDB (nº 9394/1996); e a Lei de Cotas (nº 12.711/2012).

De acordo com a Constituição Federal (1988), todas as esferas de governo são responsáveis por “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação” (Brasil, 1988). Essa passagem remete à própria denominação

dos IFs, que têm finalidades e princípios relacionados à formação humana integral e à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas práticas pedagógicas.

Justamente no artigo 207, em que a Constituição (1988) demarca a obrigatoriedade dessa indissociabilidade, expressa também o princípio da autonomia universitária, da qual os institutos, por serem equiparados às universidades, “gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial” (Brasil, 1988). Dessa maneira, a autonomia conferida aos Institutos gera a competência para que estabeleçam os critérios de seus processos seletivos.

Copiando com exatidão o texto do artigo 206 da Carta Magna (1988), a LDB (nº 9394/1996) transcreve literalmente o primeiro princípio do ensino: “Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1996). Diante do destaque para igualdade nas condições de acesso, ao pesquisar de que forma a LDB versava sobre os processos seletivos na EPT, foi constatado que não há ocorrência deste tema. O tópico “processo seletivo”, nessa legislação, só é mencionado no capítulo relacionado à educação superior, ao apontar, por exemplo, que os cursos de graduação são “abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo” (Brasil, 1996).

Ao efetuar uma leitura atenta dos tópicos relacionados à EPT na LDB (1996), foram detectadas diversas ocorrências de alterações e inclusões na redação datadas do ano de 2023. Das 43 alterações realizadas no referido ano, quase 30% são sobre EPT, taxa considerada alta, haja vista que a organização da Educação Nacional é diversa e complexa. Tal fato aponta a necessidade de dispor com mais detalhes sobre essa etapa da educação básica, inclusive sobre o tópico relacionado a ingresso de estudantes.

Uma lei que tem bastante impacto nos processos seletivos é a Lei de Cotas (nº 12.711/2012), já que esta é voltada para o ingresso em universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio. Essa lei nasceu numa perspectiva de reparação histórica, buscando a promoção da igualdade, combate à discriminação e diminuição das injustiças que foram cometidas com determinados grupos sociais no passado. De acordo com a Lei nº 12.711/2012:

Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas (Brasil, 2012a).

Além da reserva para os estudantes de escolas públicas, há previsão de cotas para os estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1 (um) salário mínimo per capita, pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência. Em 2012, ano em que a lei foi sancionada, o edital com oferta de vagas para os cursos do EMI do IF Baiano, com início de aulas em 2013, foi republicado para atender aos dispositivos da Lei de Cotas (nº 12.711/2012).

Como normativas derivadas da Lei nº 12.711/2012, foram publicados o Decreto nº 7.824/2012, que regulamenta as condições gerais e de acompanhamento da oferta de vagas por cotas, e a Portaria nº 18/2012, que prevê, dentre outras informações, as modalidades de reservas de vagas, fórmulas para cálculos e conceitos básicos para aplicabilidade da lei.

Dentre as definições elencadas na portaria, a primeira do rol é a terminologia “concurso seletivo”, que é apresentada como meio de selecionar “os estudantes para ingresso no ensino médio ou superior, excluídas as transferências e os processos seletivos destinados a portadores de diploma de curso superior” (Brasil, 2012b).

O fato de a normativa trazer o conceito de processo seletivo e local de sua aplicabilidade ratifica a necessidade da utilização desse instrumento como meio de acesso às instituições federais que, através da autonomia conferida constitucionalmente, elaboram seus editais, estabelecendo os critérios de seleção.

3.2. HISTÓRICO DE PROCESSOS SELETIVOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IF BAIANO

Inicialmente esta pesquisa se concentrou na identificação das edições dos processos seletivos para ingresso de estudantes do EMI no IF Baiano. Ao verificar os editais, foram identificados quais campi participaram dos processos de ingresso em cada ano, já que eles têm períodos de implantação diferenciados.

Localizados em 19 territórios de identidade do estado da Bahia e em tantos outros da Bahia e Brasil com o rompimento de barreiras pelos cursos de Educação a Distância, o IF Baiano possui 14 campi: Alagoinhas (ALA), Bom Jesus da Lapa (BJL), Catu (CAT), Governador Mangabeira (GMB), Guanambi (GBI), Itaberaba (ITB), Itapetinga (ITA), Santa Inês (CSI), Senhor do Bonfim (SBF), Serrinha (SER), Teixeira de Freitas (TDF), Uruçuca (URU), Valença (VAL) e Xique-Xique (XIQ).

Além dos campi participantes, foram listadas as formas de ingresso, que têm, no Brasil, como modelos mais comuns de oferta de vagas as provas, análise do histórico escolar e sorteio. Outro item verificado foi o tipo de processo seletivo quanto à centralização da organização, já que existe a prerrogativa de publicação de edital único para ofertar todas as vagas de EMI da instituição, assim como a possibilidade de editais descentralizados, emitidos pela direção-geral de cada um dos campi.

Para completar o histórico dos processos seletivos dos cursos do EMI do IF Baiano, foram coletados nos editais e Relatórios de Gestão o quantitativo de vagas

ofertadas por ano, conforme sistematização de dados do Quadro 2, abaixo.

Quadro 2 - Histórico Prosel EMI IF Baiano²

ANO-BASE	CAMPUS	FORMA DE INGRESSO	TIPO DE PROSEL	VAGAS OFERTADAS
2009	CAT, CSI, GBI, SBF	Prova	Descentralizado	350 ³
2010	CAT, GBI, CSI, SBF	Prova	Centralizado	635
2011	CAT, GBI, ITA, CSI, SBF, TDF, URU, VAL	Prova	Centralizado	950
2012	CAT, GBI, ITA, CSI, SBF, TDF, URU, VAL	Prova	Centralizado	1009
2013	CAT, GBI, ITA, CSI, SBF, TDF, URU, VAL	Prova	Centralizado	1155
2014	CAT, GMB, GBI, ITA, CSI, SBF, TDF, URU, VAL	Prova	Centralizado	1090
2015	CAT, GMB, GBI, ITA, CSI, SBF, TDF, URU, VAL	Prova	Centralizado	1147
2016	BJL, CAT, GMB, GBI, ITA, ITB, CSI, SER, SBF, TDF, URU, VAL	Análise do Histórico Escolar	Centralizado	1435
2017	BJL, CAT, GMB, GBI, ITA, CSI, SER, SBF, TDF, URU, VAL	Análise do Histórico Escolar	Centralizado	1550

² Concursos e Seleções IF Baiano, 2014 a 2024 (<https://ifbaiano.edu.br/portal/concursos/>) e IF Baiano, 2009 a 2023 (<https://ifbaiano.edu.br/portal/acesso-a-informacao/auditorias/relatorios-de-gestao/>). Acesso em 25 jun. 2025.

³ Concursos e Seleções IF Baiano, 2014 a 2024 (<https://ifbaiano.edu.br/portal/concursos/>) e IF Baiano, 2009 a 2023 (<https://ifbaiano.edu.br/portal/acesso-a-informacao/auditorias/relatorios-de-gestao/>). Acesso em 25 jun. 2025.

ANO-BASE	CAMPUS	FORMA DE INGRESSO	TIPO DE PROSEL	VAGAS OFERTADAS
2018	ALA, BJL, CAT, GMB, GBI, ITA, ITB, CSI, SER, SBF, TDF, URU, VAL	Análise do Histórico Escolar	Centralizado	1814
2019	ALA, BJL, CAT, GMB, GBI, ITA, ITB, CSI, SER, SBF, TDF, URU, VAL	Análise do Histórico Escolar	Centralizado	1772
2020	ALA, BJL, CAT, GMB, GBI, ITA, ITB, CSI, SER, SBF, TDF, URU, VAL, XIQ	Prova	Centralizado	1847
2021	ALA, BJL, CAT, GMB, GBI, ITA, ITB, CSI, SER, SBF, TDF, URU, VAL, XIQ	Análise do Histórico Escolar	Centralizado	1766
2022	ALA, BJL, CAT, GMB, GBI, ITA, ITB, CSI, SER, SBF, TDF, URU, VAL, XIQ	Análise do Histórico Escolar	Descentralizado	1758
2023	ALA, BJL, CAT, GMB, GBI, ITA, ITB, CSI, SER, SBF, TDF, URU, VAL, XIQ	Análise do Histórico Escolar	Descentralizado	1815
2024	ALA, BJL, CAT, GMB, GBI, ITA, ITB, CSI, SER, SBF, TDF, URU, VAL	Análise do Histórico Escolar	Descentralizado	1944

Fonte: Autoria Própria, 2024.

Com base no histórico acima, percebe-se que o IF Baiano optou, em número igual de edições, pelos instrumentos de prova e de análise do histórico escolar como formas de ingresso. Apesar da instituição só ter

utilizado, até então, como formas de ingresso para o EMI a prova e a análise do histórico escolar dos candidatos, o IF Baiano já ofertou cursos por meio de sorteio e manifestação de interesse, a exemplo dos técnicos subsequentes EaD, e por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e de análise de boletim do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no ensino superior.

É imprescindível demarcar que o ano de 2009 tem uma particularidade em relação aos demais. As Escolas Agrotécnicas de Catu, Guanambi, Santa Inês e Senhor do Bonfim originaram o IF Baiano, com criação em dezembro de 2008 pela Lei nº 11.892/2008. Como a Reitoria da instituição ainda estava em fase de implantação e o orçamento aprovado estava direcionado a cada escola, as unidades continuaram com a autonomia administrativa e financeira até o final de 2009, tendo seus processos seletivos executados por descentralização, ou seja, cada Campus com seu edital para lançamento de vagas.

Pelo mesmo motivo, o RG 2009 apresentou de “forma conjunta e não consolidada os atos e fatos de gestão das Unidades” (IF Baiano, 2009), com capítulos individuais para cada uma das quatro unidades. Neste sentido, no descritivo das ações, apenas os campi Catu e Guanambi relataram o quantitativo de vagas ofertadas, revelando uma ausência de padrão para disposição das informações.

No ano de 2010, foi lançado o primeiro processo seletivo unificado da instituição. Os campi Itapetinga, Teixeira de Freitas, Valença, Bom Jesus da Lapa e Uruçuca também disponibilizaram vagas nessa ocasião. Contudo, por não terem vagas em cursos do EMI, não entraram no histórico do referido ano.

Entre os anos de 2011 e 2015, foram realizados processos seletivos centralizados com ingresso por meio de provas, com o acréscimo de mais campi à medida que iniciavam ofertas de cursos do EMI.

Os anos de 2016 e 2020 têm traços comuns,

considerando que a mudança de estratégia na forma de ingresso de estudantes ocorreu na metade dos mandatos dos Reitores⁴.

Atipicamente, o processo seletivo para ingresso em 2021, que deveria ser realizado no final de 2020, ocorreu em março de 2021, em virtude da pandemia do COVID-19⁵, acarretando o retorno da seleção por análise de histórico escolar, a qual permaneceu nos anos seguintes. Outra consequência do período pandêmico foi o atraso e descompasso dos calendários acadêmicos nos campi do IF Baiano. Com períodos distintos de início no ano letivo de 2021, a oferta de vagas centralizada para 2022 foi comprometida, gerando a descentralização para que cada uma das unidades organizasse seus processos seletivos no momento oportuno, dinâmica que prosseguiu nos anos posteriores.

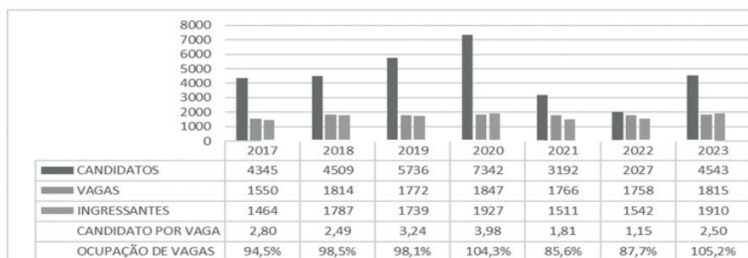
Ao articular os dados apresentados com a coluna das vagas ofertadas, percebe-se o crescimento gradativo dos números à medida que mais campi iniciam suas atividades e também a oferta de cursos do EMI. Os casos de decréscimo de um ano para outro são marcados pelo ajuste de oferta, de acordo com a programação dos campi.

Com o intuito de dar seguimento ao estudo, foram analisados os resultados dos indicadores acadêmicos relacionados a candidatos, vagas ofertadas e estudantes ingressantes no IF Baiano, conforme o Gráfico 1, a seguir.

⁴ Os mandatos dos Reitores do IF Baiano foram nos períodos de 2009-2014, 2014-2018, 2018-2022 e 2022-2026, sendo o período vigente marcado pela recondução do reitorado.

⁵ A COVID-19 é uma doença infecciosa que, em 11 de março de 2020, foi declarada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como pandemia.

Gráfico 1 - Candidatos, vagas e ingressantes no EMI do IF Baiano de 2017 a 2023⁶



Fonte: Autoria Própria, 2024.

Inicialmente, os dados acima foram pesquisados nos RGs, já que fazem parte da prestação de contas anual aos órgãos de controle interno e externo. Como os indicadores apontados nos RGs referem-se a todo o contexto do IF Baiano, não especificando os números absolutos de acordo com o tipo e modalidade de cursos ofertados, o recorte para o EMI foi feito através dos dados disponibilizados na PNP, que contém as estatísticas oficiais da RFEPCT.

Ao apreciar o gráfico, há um destaque para a evolução dos números referentes aos candidatos inscritos nos processos seletivos do EMI, que ajuda a apurar a consolidação da imagem e identidade institucional através da razão que estabelece o indicador “Relação de Candidatos(as) por Vaga”. Quando calculada a relação entre a procura do público e oferta de vagas, percebe-se o ápice da concorrência em 2020, com 3,98 candidatos por vaga e, como contraponto, menos de 2 pessoas se candidatando para os cursos integrados do IF Baiano no período após a declaração do estado pandêmico. Já o ano de 2023 indica um recomeço, tendo mais que o dobro do número de candidatos interessados nas vagas do IF

⁶ Elaborado com base nos dados da Plataforma Nilo Peçanha, de 2017 a 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>. Acesso em:

Baiano quando comparado ao ano anterior.

Dentre os anos mapeados pela PNP, apenas 2020 teve provas como forma de ingresso, sendo as demais seleções realizadas por análise do histórico escolar. Apesar de terem formas de ingressos distintas, os anos de 2020 e 2021 foram de processos seletivos centralizados, geridos por empresa contratada, responsável desde as inscrições até a homologação do resultado final, inclusive publicizando em mídias sociais, adicionando visibilidade aos procedimentos de divulgação já efetuados pelos campi e Reitoria do IF Baiano.

Diante da análise do histórico de vagas ofertadas nos processos seletivos, verifica-se o aumento significativo de ofertas entre os anos de 2017 e 2018, em razão da implantação de cursos do EMI nos campi novos. Nos anos seguintes, há oscilação da oferta em decorrência da variação da quantidade de turmas propostas para ingresso de estudantes.

Ao associar as vagas ofertadas ao número de ingressantes, tem-se o indicador “Ocupação de Vagas Presenciais”, que faz parte do rol de objetivos institucionais com a finalidade de adequar a oferta de cursos, colaborando com a redução de alunos evadidos e retidos. O indicador refere-se a todos os cursos presenciais, e não apenas para os de EMI, apresentando variação crescente de 82% a 90% na meta de ocupação de vagas no intervalo de tempo analisado. Utilizando-se desse parâmetro, ao realizar o recorte para o EMI, nota-se que, nos anos afetados pelo período pandêmico, a ocupação diminuiu substancialmente, apontando recuperação apenas no ano de 2023.

O número de ingressantes maior do que o número de vagas ofertadas ocorre quando há aditamento de vagas, que é o processo em que um campus solicita autorização para ampliação da oferta em determinado curso, com aproveitamento de candidatos do processo seletivo vigente.

3.3 REFLEXÕES

As legislações têm a função básica de estabelecer normas e orientar a sociedade visando a democracia. Os dispositivos versam sobre os direitos e deveres atrelados à educação, bem como os princípios para garantir acesso ao ensino. Com a realização desse estudo, é perceptível as diferentes nuances entre o que está escrito na lei e a essência da sua criação.

Na leitura da LDB (nº 9.394/1996), tem-se a impressão de que a seção da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) está em construção. O fato de abarcar diferentes níveis e modalidades de ensino pode contribuir para que o capítulo da EPT seja constantemente alterado e pareça ter lacunas. Essa sensação ocorre quando não são encontradas indicações de processo seletivo para os cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), no qual está inserido o EMI.

A procura por essas informações fica potencializada ao verificar a regulamentação dos trâmites de ingresso, bem como definições e necessidade de realização de concursos seletivos, encontrados nas normativas relacionadas às cotas, a partir da Lei nº12.711/2012, que coloca em um mesmo patamar o acesso das universidades federais e das instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Da mesma forma, essa ideia de hiato pode ser invalidada ao pensar que a LDB (1996) não menciona processo seletivo no EMI por não ver a necessidade da existência dele, já que, mesmo sendo da forma integrada, não deixa de ser ensino médio, que tem oferta pública majoritariamente sem processo seletivo, como ocorre na rede estadual.

Mesmo com as disparidades entre a letra da lei e o sentido da lei, é necessária reflexão constante para amadurecer nacionalmente qual a EPT que queremos e ofertamos. Os editais de ingresso de estudantes do

EMI e os RGs se configuram como instrumentos para cumprimento do princípio constitucional da publicidade, e a análise de seus dados oportunizam debates para que o processo educacional tenha decisões assertivas.

Esses documentos institucionais têm perfil similar ao da legislação nacional, que invisibiliza ou pouco projeta as discussões sobre ingresso de estudantes, se atende às informações requeridas pelos órgãos de controle externo. Por isso que o mapeamento das informações, se realizado constantemente a cada conclusão de processo seletivo, serve de instrumento para reflexão, avaliação e melhoria no ingresso de estudantes.

Nesse contexto, a mobilização para debates e conquistas não deve ser responsabilidade de um setor específico, mas sim da coletividade, tendo como exemplo de atores o Conselho Nacional das Instituições de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), o Conselho Superior (Consup), o Colégio de Dirigentes (Codir), as Pró-Reitorias, os campi, os discentes e toda a comunidade acadêmica.

A partir da compilação das informações divulgadas, é possível fazer uma análise do histórico dos processos seletivos do IF Baiano, observando as medidas tomadas pela instituição e fazendo inferências sobre os resultados alcançados a partir de cada escolha, considerando o contexto do período analisado.

Um recente fator de interferência no acesso foi o cenário da pandemia do COVID-19, que continua repercutindo no campo educacional, afetando as ações institucionais e tendo, dentre as consequências apontadas nesse artigo, implicações no número de candidatos e ingressantes no IF Baiano. O ano de 2022, por exemplo, teve o menor número de inscritos dos últimos anos, já que os calendários acadêmicos do IF Baiano estavam desalinhados com o calendário civil e das demais redes de ensino, com início de aulas em período divergente do ofertado habitualmente nos editais do EMI.

A realização de Prosel organizado pelos campi, através da descentralização (2022-2024), surge enquanto não estão alinhadas internamente as datas de início dos períodos letivos nas unidades do IF Baiano. De certa forma, é uma estratégia para a democratização do acesso e para atender ao público de determinada região em momento oportuno e viável. Entretanto, esse formato de organização sobrecarrega os(as) servidores(as) locais com demandas diversas, visto que não há nos campi setores específicos para tratar o ingresso de estudantes, mas sim Comissões Locais de Processo Seletivo (CLPS) para este fim.

Por outro lado, a centralização e a publicação de edital único para oferta do EMI podem fortalecer a identidade da instituição, evidenciando o total de vagas e a diversidade dos cursos, demarcando os territórios onde atua. Quando há disponibilidade de recurso, este tipo de oferta propicia a contratação de empresa para gerir as etapas do Prosel, já que, embora tenha na Reitoria um setor responsável por essa pauta e uma comissão permanente, a quantidade de servidores(as) é reduzida para gerenciar a oferta de vagas e trabalhar com estratégias de melhorias dos processos.

Vale ressaltar que a condução das atividades de ingresso implica diretamente no número de matrículas, indicador que compõe o cálculo para solicitação do orçamento institucional ao Ministério da Educação e que é um diferencial quando o Conif utiliza sua matriz para ratear os recursos entre os institutos.

Quando se trata de indicadores, a quantidade de inscritos, vagas e ingressantes, assim como as formas de ingresso e tipo de processo seletivo interferem no perfil dos estudantes e nas demais dimensões do acesso, que contemplam a permanência, qualidade da formação e o êxito ao final do percurso formativo.

Quanto às formas de ingresso, é necessário um estudo institucional para definir, dentro da realidade das

zonas territoriais em que o IF Baiano atua, as fraquezas e potencialidades nessas formas de ofertar as vagas, tal qual realizado na “Política de Ingresso Discente” (2021), do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), que atribuiu características às formas de ingresso mais adotadas pelos IFs, conforme apresenta o Quadro 3, abaixo.

Quadro 3 - Vantagens e Desvantagens das formas de ingresso atribuídas pelo IFMA

FORMA DE INGRESSO	VANTAGENS	DESvantagens
PROVA	Larga experiência institucional;	Alto custo;
	Submissão dos candidatos a um único instrumento avaliativo	Avaliação pontual do candidato;
	Bem aceito pela comunidade interna e externa;	Processo moroso em sua execução, que demanda esforço de trabalho ao longo de todo ano;
		Pode excluir candidatos com situação socioeconômica mais vulnerável;
		Grande volume de demandas judiciais;
		Não é gratuito para o candidato;
		Despesa com elaboração, revisão, impressão e fiscais de provas.

FORMA DE INGRESSO	VANTAGENS	DESVANTAGENS
ANÁLISE DO DESEMPENHO ESCOLAR	Valoriza o desempenho do candidato em seu percurso escolar;	Comparação dos candidatos, utilizando resultados avaliativos considerados não isonômicos;
	Célere em sua execução;	Dificuldade em validar as inscrições pela diversidade de históricos e erros na inserção de documentos.
	Possibilidade de resultado mais rápido;	
	Gratuidade na inscrição;	
	Custo Reduzido.	
SORTEIO	Igual probabilidade de qualquer candidato ser sorteado, independentemente de mérito ou desempenho escolar;	Possibilidade de ingresso de estudantes com baixo desempenho escolar, que trará novos desafios pedagógicos para acompanhamento, permanência e êxito desses estudantes.
	Mais célere em sua execução;	
	Possibilidade de resultado mais rápido;	
	Custo Reduzido;	
	Gratuidade na inscrição;	
	Redução de pessoas envolvidas no processo;	
	Possibilidade de mais de uma edição durante o ano.	

Fonte: Autoria Própria, 2024.

De acordo com as vantagens e desvantagens elencadas pelo IFMA para as formas de ingresso, verifica-se

que a instituição considera que o processo seletivo com provas tem mais características desfavoráveis, ao passo que o sorteio apresenta mais pontos positivos quando utilizado. Dentre os critérios elegidos, destaca-se a aceitabilidade do formato pela comunidade, as competências requeridas para o candidato, o valor da inscrição e o tempo, grau de dificuldade e custos de execução.

Vale destacar que os atributos elencados não devem ser observados como verdade absoluta ou modelo a ser seguido por outras instituições, até mesmo pelo fato de que o IFMA vem utilizando as provas como formas de ingresso nos anos subsequentes à publicação do documento mencionado. O quadro serve como base para discussão sobre ingresso em todos os Institutos Federais, inclusive para refletir sobre como tem sido os processos seletivos do IF Baiano, lócus desta pesquisa.

No ato da publicação dos editais de processo seletivo, o IF Baiano revela para a comunidade o perfil do público que deseja alcançar e quais as estratégias utilizadas para esse fim. Se forem considerados os pressupostos da EPT, pode haver um encaminhamento da forma de ingresso mais indicada para os IFs.

A manifestação de interesse é muito utilizada nos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e subsequentes por terem um perfil de oferta de vagas equivalente à procura. Como os cursos do EMI têm maior concorrência, essa forma de ingresso acabaria por privilegiar àqueles que primeiro tivessem acesso ao edital. Observa-se, ainda, que a manifestação de interesse não é amplamente utilizada em outras instituições por não se tratar de um processo seletivo, mas sim de uma maneira de ingressar os estudantes em uma instituição.

Já o sorteio se apresenta como uma seleção menos exclusiva e com características mais aproximadas com os princípios e objetivos dos IFs. Essa forma de ingresso traz mais heterogeneidade ao perfil dos alunos, exigindo do IF uma preparação para recebê-los com

estratégias da equipe pedagógica para permanência e êxito escolar.

Ao escolher provas como forma de ingresso, o IF Baiano seleciona seus alunos em um momento específico pelos seus conhecimentos, destoando dos princípios da EPT, que justamente apontam para a relevância da omnilateralidade, que considera múltiplos contextos do ser humano.

Optando pela análise curricular, a seleção deixa de ser pontual para ser processual. Não obstante, privilegia o desempenho do aluno e o mérito escolar em alguns componentes curriculares, indo também na contramão da discussão da formação integral.

No RG 2016, ao justificar a mudança da forma de ingresso por provas pela escolha por análise do histórico escolar, foi relatado que:

O novo modelo de ingresso, focado na inclusão social sem perder de vista o compromisso com o desempenho e mérito escolares, deslocou a avaliação seletiva para o período em que o estudante cursou os últimos anos em sua escola de origem, passando a ser processual, portanto, e não mais pontual, ao mesmo tempo em que valoriza e equaliza as práticas avaliativas das demais escolas, sejam públicas ou privadas (IF Baiano, 2016).

Como se trata de um dos poucos registros institucionais sobre sua concepção de ingresso, fica evidente que, dentre aqueles que são seu público-alvo, o IF Baiano assume que escolhe os “melhores”, não na sua integralidade, mas naqueles componentes curriculares ou naquelas áreas de conhecimento que tradicionalmente já são consideradas mais importantes.

As escolhas feitas pela instituição para o EMI, que é a que mais se aproxima do ensino obrigatório, são mais restritivas. A Lei de Cotas (nº12.711/2012) é atendida na distribuição das vagas, mas, em face das formas de ingresso adotadas até então, as políticas de ações afirmativas e inclusivas deixam de ser executadas na sua

plenitude.

Desta forma, a democratização do acesso requer que medidas consistentes sejam adotadas, “sob pena de a expansão e a qualificação desse sistema serem apropriadas pelas minorias já tão privilegiadas” (Pacheco, 2011, p. 11).

A partir do histórico realizado neste capítulo, o processo seletivo se apresenta como um instrumento político de atendimento aos anseios do que a comunidade convencionou como um padrão social, e não como uma parte da prática educativa institucional, compatível com os princípios da EPT.

Se, no futuro, o IF Baiano adotar para o EMI uma forma diferente de ingresso, surgirão desafios, tais como heterogeneidade intelectual e financeira dos seus alunos, o que vai demandar nivelamento, monitoria, tutoria e as políticas de assistência estudantil, com programas para atender às necessidades do educando. Apesar das adversidades que surgem em todos os contextos, uma mudança pode garantir um acesso mais democrático, promovendo de maneira efetiva “transformações sociais em benefício do trabalhador e do país” (Ramos, 2014, p. 99).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, a realização deste trabalho se configura como uma ferramenta para uso institucional, colaborando com o surgimento de estudos da temática de ingresso de estudantes e promovendo debates sobre os fatores que ajudem a aproximar a oferta de vagas com a ideia de universalização do acesso.

O que se deseja fomentar é a discussão sobre papel social do IF Baiano, como a instituição quer ser apresentada à comunidade, qual perfil de estudante deseja atrair nas ofertas de vagas e, sobretudo, quais as estratégias que serão organizadas para imprimir sua

identidade nas ações.

O ingresso no IF Baiano deve ser observado como parte da prática educativa, pressupondo comunhão com os princípios da EPT e composição para que seja concretizada a educação, tendo no Prosel um instrumento para democratizar o acesso, um cartão de visita com sua identidade e função social.

Conhecer o histórico das decisões tomadas anteriormente dá subsídios para refletir sobre os caminhos trilhados, traçar estratégias de acordo com a missão institucional e fazer educação com valorização das múltiplas dimensões da vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União: Brasília, Seção 1, p. 1, 5 out. 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei n. 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a RFEPCT, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Edição Extra, Brasília, p. 1, 30 dez. 2008.

BRASIL. **Lei n. 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, p. 1, 30 ago. 2012a.

BRASIL. **Portaria Normativa nº18**, de 11 de outubro de 2012. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, p. 16, 15 out. 2012b.

BRASIL. **Decreto nº 7824**, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Diário Oficial da União. Brasília, Seção 1, p. 06, de 15 de outubro de 2012c.

COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda; MELO, Frederico Luiz Barbosa

de. Inovações socioeducacionais e os processos seletivos dos cursos técnicos da RFEPT. **Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 22-35, 2010.

IF BAIANO. **Relatórios de Gestão 2009 a 2023**. Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/porta1/acesso-a-informacao/auditorias/relatorios-de-gestao/>. Acesso em: 25 jun. 2025.

IF BAIANO. **Editais de Processos Seletivos de Ingresso de Estudante do Ensino Médio Integrado de 2011 a 2023**. Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/porta1/concursos/>. Acesso em: 25 jun. 2025.

IF BAIANO. **Resolução nº 117**, de 23 de fevereiro de 2021. Plano de Desenvolvimento Institucional do IF Baiano 2021-2025 (2021b). Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/porta1/wp-content/uploads/2021/02/Resolucao-117.2021-com-anexo.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2025.

IF MARANHÃO. **Política de Acesso Discente – Documento Norteador 2021**. Disponível em <https://prenaef.ifma.edu.br/politica-de-acesso-discente/>. Acesso em: 10 mai. 2024.

KUENZER, Acácia. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo, Cortez, 2007.

MACEDO, Roberto Sidnei.; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álvaro. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 13-74.

MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2017.

MINAYO, Maria Cecília; DESLANDES, Sueli.; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Ed. Moderna, Brasília, 2011.

RAMOS, Marise N. **História e Política da educação profissional**. 1ª ed. Curitiba: IFPR-EAD, 2014.

SILVA, Maria das Graças Martins da; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Acesso nas políticas da educação superior: dimensões e indicadores em questão. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 18, n. 03, p. 727-747, 2013.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. Acórdão n. 2.267, de 13 de dezembro de 2005. **Auditoria no Programa de Educação Profissional – Proep**. Brasília, 2005a. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:tribunal.contas.uniao:plenario:acordao:2005-12-13;2267>. Acesso em: 25 jun. 2025.

14

O ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM SUA RELAÇÃO COM A SUSTENTABILIDADE E A QUALIDADE DE VIDA

Tiago Fávero de Oliveira

Instituto Federal do Sudeste de
Minas Gerais – Campus Santos Dumont
<https://orcid.org/0000-0001-5117-6274>

1. INTRODUÇÃO

Desde a nova configuração da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, com a criação dos Institutos Federais no ano de 2008, muitos pesquisadores, grupos e instituições se debruçaram em pesquisas e publicações considerando a importância do Ensino Médio Integrado (EMI). Há uma série de artigos e pesquisas desenvolvendo o seu aporte teórico, apresentando considerações sobre currículo, metodologias e relatando experiências exitosas. Também há um número considerável de análises sobre limites, desafios e novas perspectivas. Todos estes trabalhos nos trouxeram até aqui. Porém, quase 17 anos após a criação dos Institutos Federais, novos desafios surgem e é necessário apontar para novos contextos.

É por conta disso que o presente capítulo visa relacionar a defesa EMI com a garantia tanto da sustentabilidade ambiental quanto da qualidade de vida da população, haja vista que ambas são inseparáveis: uma população que vive num ambiente degradado e sujeito a crises ambientais, tragédias e eventos extremos não alcançará padrões aceitáveis de qualidade de vida. A abrangência, a urgência e a gravidade do tema já justificam a análise. Dessa forma, questiona-se como o EMI, ancorado no trabalho como princípio educativo, será capaz de sinalizar para questões de sustentabilidade e garantir a qualidade de vida. A forma de responder a esta questão passa pelo entendimento da definição de trabalho (categoria central do EMI) como um processo entre humanos e natureza que se relaciona com a noção de metabolismo (Marx, 2017a).

Este capítulo é um recorte de uma pesquisa

de Pós-Doutorado realizada no Programa de Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) sob a orientação do Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto. A pesquisa utiliza o materialismo histórico e dialético como aporte teórico e metodológico. Nela intenta-se aprofundar a compreensão da categoria trabalho a partir de sua relação com o conceito de metabolismo, desenvolvendo argumentos que indicam que a educação integrada, centrada no trabalho, traz, potencialmente em si, as bases para uma educação sustentável e comprometida com a qualidade de vida. Metodologicamente, é central a análise de textos acerca da categoria ruptura metabólica, relacionando-a com a categoria do trabalho como princípio educativo. Importante citar que são utilizados textos do chamado marxismo ecológico que integram conceitos das ciências naturais e sociais.

O texto está dividido em três seções. A primeira delas apresenta características da ampla crise pela qual todos passamos. Destaca-se que esta crise não é apenas econômica, mas atravessa outras dimensões centrais da vida humana, como a sustentabilidade e a qualidade de vida. É uma crise que fragmenta e aliena pessoas, provocando uma ruptura metabólica que compromete a integração do ser humano com o meio ambiente. A segunda seção desenvolve a argumentação sobre a centralidade da categoria trabalho e sua relação com o conceito de metabolismo, desenvolvendo a relação entre ciências humanas/sociais e ciências naturais. Na terceira seção, o EMI é apresentado como uma escolha ética, sustentável e compatível com a garantia da qualidade de vida, uma vez que é nele que se forma o indivíduo por inteiro. E não só um indivíduo que trabalha, mas que é capaz de identificar e transformar o mundo no qual está inserido. É nesta seção que se defende que o EMI, fundamentado na categoria ontocriativa do trabalho, será capaz de superar a ruptura metabólica que o modo de produção capitalista

operou entre humanidade e natureza. Por fim, nas considerações finais aponta-se para a necessidade de se reconhecer a capacidade potencial do Ensino Integrado como articulador estratégico no desenvolvimento de um indivíduo ocupado com o desenvolvimento sustentável do planeta, atento às urgentes demandas do meio ambiente e consciente da importância de sua ação revolucionária.

2. A CRISE FRAGMENTA INDIVÍDUOS E CONHECIMENTOS

É lugar comum a afirmação de que atualmente a sociedade atravessa um período extenso e profundo de crise. Por entender que a crise é um fenômeno complexo, é possível afirmar que ela contempla uma brusca destruição de empregos, de direitos e do meio ambiente, aproximando-se daquilo que Mészáros (2002) entende como crise estrutural: é uma crise que não afeta apenas uma dimensão da vida, que não se localiza num espaço específico e delimitado e que nem é cíclica. A crise afeta a vida por inteiro, é global, avança continuamente e caminha para se tornar cada vez menos controlável.

O que estamos enfrentando, graças a décadas de financeirização, não é “apenas” uma crise de desigualdade selvagem e de trabalho precário mal remunerado; não “apenas” é uma crise migratória e violência racializada. Também não “meramente” uma crise ecológica na qual um planeta em aquecimento vomita pragas mortais, nem “apenas” uma crise política com esvaziamento de infraestrutura, militarismo crescente e proliferação de homens fortes. Não, é pior: é uma crise geral de toda a ordem social para a qual convergem todas as calamidades, exacerbam-se e ameaçam destruir-nos a todos (Fraser, 2024, p. 19 – 20).

A crise está profundamente relacionada à expansão e consolidação do modo de produção capitalista, uma vez que “a produção capitalista só desenvolve a técnica e a combinação do processo de

produção social na medida em que solapa os mananciais de toda a riqueza: a terra e o trabalhador” (Marx, 2017a, p. 574). Isso indica que o capitalismo se aproveita e usa da crise como estratégia de acumulação, mostrando sua funcionalidade para a expansão deste modo de produção. Tal raciocínio é confirmado por Márcio Rolo, para quem “a crise econômica é indissociável do modo de funcionamento do capitalismo e, portanto, do modo de funcionamento da ciência quando esta é capturada pelo regime de leis do capital” (Rolo, 2022, p. 25). Dados concretos da amplitude desta crise com suas respectivas consequências são apresentados por Foster (2023), Fraser (2024) e Saito (2021;2024).

Muito mais que efeitos econômicos, a crise produz uma série de outros impactos, como a precarização das condições de trabalho, o aumento da exploração, o ataque aos direitos, a mercantilização das relações sociais, a inviabilização de formas dignas de vida, entre muitos outros. Nos últimos anos, um destes efeitos tem ganhado destaque na agenda internacional, qual seja: os impactos ambientais e climáticos. Muito mais que previsões nada otimistas acerca da permanência humana no planeta por conta de eventos climáticos extremos (cada vez mais recorrentes), comprometimento no fornecimento de insumos e produtos essenciais para a sobrevivência, os problemas ambientais também estão intimamente ligados ao surgimento de uma série de questões que envolvem a saúde pública e qualidade da vida humana, incluindo aí o surgimento de doenças, epidemias e pandemias.

De mãos dadas com a destruição da natureza, o crescimento do capitalismo produziu efeitos sobre a própria espécie humana. Substituiu o antigo trabalho servil e de produtores independentes pelo trabalho assalariado, com o surgimento do modo de vida de aglomerações, sobreexploração, enfermidades profissionais e novas epidemias. Criou, pela primeira vez na história, uma população excedente à produção,

como modalidade regular e que o sistema auto-reproduzia. Recriou vetustas formas de exploração do trabalho, como a escravidão negra capitalista no sul dos Estados Unidos. E avançou sobre o globo terrestre submetendo as sociedades pré-capitalistas à órbita do capital, com o que conduziu à destruição tendencial da diversidade cultural (Foladori, 2001, p. 110).

Frente ao exposto, faz-se mister retornar ao conceito marxiano de alienação, uma vez ele se relaciona diretamente à crise supracitada. Mészáros (2016) indica a existência de quatro tipos de alienação, quais sejam: a alienação do ser humano da natureza, a alienação de si mesmo, a alienação do seu gênero e a alienação do próprio ser humano. Sobre isso, Kohei Saito indica que a primeira alienação é a do ser humano em relação à natureza, corroborando com a dimensão ecológica da crise já descrita anteriormente, uma vez que: “Marx define então a ‘separação’ como a ruptura das condições objetivas naturais para a ‘interação metabólica dos humanos com a natureza’” (Saito, 2021, p. 89).

Avançando um pouco mais, observa-se que as contradições do capitalismo devem ser abordadas para além do critério da distribuição, da riqueza e da pobreza, ainda que estes problemas sejam relevantes. O capitalismo precisa ser visto como um modo de produção que está profundamente relacionado a uma forma de vida. É neste ponto que entram as questões relacionadas à sustentabilidade desta forma específica de produzir, consumir, viver e se relacionar. A superação do capitalismo e, conseqüentemente, dos problemas causados por ele, contempla a superação da forma de vida capitalista.

Diante disso, é importante construir uma compreensão que relacione modo de vida, crise ambiental/ ecológica, educação e sustentabilidade humana. É urgente buscar meios planejados, intencionais e estratégicos que discutam, de forma ampla, as contradições, os limites, os desafios e as possibilidades desta forma destrutiva de produção que é hegemônica no contexto atual, educando

os indivíduos para uma nova forma de se relacionarem com a natureza. Muito mais que se agarrar a posturas pessimistas e fatalistas, é necessário abrir caminhos para repensar a atuação do ser humano dentro da natureza da qual ele mesmo faz parte, no intuito de assegurar meios de vida pautados pela dignidade e pela sustentabilidade, entendidas de modo ampliado.

3. O TRABALHO E O METABOLISMO DO SER HUMANO COM A NATUREZA

Para que sejam desenvolvidas as razões a partir das quais o Ensino Médio Integrado é apresentado como um modelo estratégico para enfrentar a complexidade da crise descrita anteriormente, faz-se mister apresentar a centralidade da categoria trabalho e sua relação com a crise. Para isso, assume-se que:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como uma própria potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (Marx, 2017a, p. 255).

Além da definição já apresentada sobre a categoria trabalho que está em O Capital, vale apresentar também o conceito que Marx traz da mesma categoria nos Grundrisse. Importante registrar que o primeiro livro da crítica produzida em O Capital foi publicado por Marx em vida, em 1867. Já os Grundrisse ganharam uma publicação póstuma em 1939. Nele o autor retoma a questão da intencionalidade, da dimensão teleológica e da sua compreensão como produtor de valor, pontos que

já haviam sido desenvolvidos no projeto de O Capital.

O trabalho é atividade intencional a e, desse modo, sob o aspecto material, é pressuposto que o instrumento de trabalho foi efetivamente utilizado no processo de produção como meio para um fim, e que a matéria-prima ganhou, como produto, um valor de uso maior do que o que possuía anteriormente, seja por metabolismo químico, seja por modificação mecânica (Marx, 2011, p. 243).

Ao considerar o trabalho como um processo entre o ser humano e a natureza, dentro do qual prevalece a noção de metabolismo, é importante recuperar o problema da alienação, uma vez que a ruptura metabólica entre humanidade e natureza mantém relação profunda com o fenômeno da alienação (Foster, 2023). A alienação toca na categoria fundante e essencial do ser social. Ela acontece na mediação de segunda ordem, alterando a relação do ser humano com o trabalho enquanto mediação de primeira ordem. Ao transformar tudo em mercadoria, o que era para ser uma relação mediada de forma natural (a relação do ser humano com o trabalho e os seus respectivos produtos) se torna objeto de uma relação de mercado, de troca.

Marx vê a razão do surgimento da vida alienada moderna em uma dissolução radical da unidade original entre humanos e natureza. Em outras palavras, o capitalismo é fundamentalmente caracterizado pela alienação da natureza e por uma relação distorcida entre humanos e natureza (Saito, 2021, p. 24).

A separação entre a humanidade e a natureza, com a dissolução da unidade original entre ambos (que, inclusive, faz o ser humano pensar que não é mais um ser da natureza) é a causa fundamental da alienação. O modo de produção capitalista aprofunda esta separação a partir de diversos pontos, a saber: a formação de uma consciência humana que não se reconhece como parte da natureza

por não perceber que a natureza é fundamental para a manutenção da vida; o tratamento e a preocupação com a natureza apenas como fornecedora de matéria-prima ou como espaço para o lançamento de rejeitos; a utilização dos desastres advindos da destruição da natureza como oportunidades de negócio, entre outros. Vive-se, assim, no que Kohei Saito denomina como capitalismo de desastre, um fenômeno que “transforma as crises ambientais em oportunidades comerciais para torná-los ainda mais ricos” (Saito, 2024, p. 76).

Em oposição a isso, faz-se mister considerar que a posição de Marx e Engels acerca da relação entre o ser humano e a natureza visa “encorajar uma relação sustentável entre seres humanos e natureza por meio da organização da produção de maneiras que levassem em consideração a relação metabólica entre seres humanos e a Terra” (Foster, 2023, p. 203–204). Resgata-se, dessa forma, o raciocínio de Kosik (1995), para quem o humano traz em si as duas dimensões: ser natural (da natureza) e ser social. Neste caso, mais uma vez se retorna à categoria do trabalho, que, segundo o autor, é a responsável por realizar a mediação e a conexão entre essas duas dimensões: ao trabalhar, o ser humano, que é um ser da natureza, altera a natureza para produzir as condições de sua vida social.

É neste sentido que Saito afirma que “o trabalho como mediação metabólica é essencialmente dependente e condicionado pela natureza” (Saito, 2021, p. 131). Desse modo, entende-se como o indivíduo humano (que é parte constitutiva da natureza) e o trabalho (categoria central na relação deste indivíduo com a natureza) são alterados pela lógica do capital no sentido de realizar e aprofundar a separação entre ambos, na perspectiva da ruptura radical deste metabolismo. Questiona-se, criticamente, a difusão da ideia de que os seres humanos devem dominar a natureza, conquistá-la, pensando estar fora dela. Esta é uma forma em que o ser humano se vê separado da natureza e dos outros seres, colocando-se no lugar da

dominação, daquele que submete todos os outros seres e a própria natureza como se isso não fosse gerar impactos para sua própria vida.

Chega-se, assim, ao conceito de metabolismo, que é central nesta argumentação. Num primeiro momento, será importante compreender o metabolismo como um processo que realiza “as transformações e os intercâmbios entre substâncias orgânicas e inorgânicas durante o processo de produção, consumo e digestão, tanto no nível do indivíduo quanto no da espécie” (Saito, 2021, p. 86). Em vista disso, compreender o conceito de metabolismo implica compreender a relação dinâmica, interativa e integrada entre seres humanos e natureza através do trabalho. Como o trabalho – entendido em sua dimensão ontocriativa – é uma categoria especificamente humana, é possível dizer que o metabolismo, no caso do ser humano, possui algumas especificidades.

O termo “metabolismo” é mais conhecido no âmbito da biologia humana e, em seu uso comum, costuma se referir aos processos de transformação dos alimentos que ingerimos para convertê-los nos nutrientes e na energia necessária para manter nosso corpo físico em funcionamento (...). O conceito de metabolismo é usado nas Ciências Naturais para explicar o complexo e constante processo de trocas e transformações materiais físico-químicas por meio das quais os seres vivos se servem de nutrientes e energia do seu ambiente para sintetizá-los em biomoléculas necessárias ao seu processo de crescimento e regeneração, além de converter a matéria captada do ambiente em unidades (moléculas) energéticas para o trabalho das células de seu organismo, necessário para desenvolver e manter seus sistemas internos (Caldart, 2024, p. 13)

O metabolismo é também do ser social: ele é fruto de uma série de relações materiais e simbólicas. No caso dos seres humanos, entendidos como “organismos biológicos e sociedades equipadas com determinadas bagagens culturais, possuem um comportamento e um instrumental para transformar o meio ambiente de forma

qualitativamente diferente daquela usada pelo restante dos seres vivos” (Foladori, 2001, p. 61). Isso indica que as transformações não são só na esfera da natureza e no modo de produção, mas também atingem as relações sociais.

No interior da reprodução do capital consoma-se ao mesmo tempo a reprodução dos valores de uso em que ele se realiza – ou se consoma, por meio do trabalho humano, a constante renovação e reprodução dos valores de uso que são consumidos pelos seres humanos ou são naturalmente perecíveis; o metabolismo e a mudança formal subordinados à necessidade humana pelo trabalho humano aparecem, desde o ponto de vista do capital, como reprodução de si mesmo (Marx, 2011, p. 621).

A partir do exposto, é possível inferir que é o processo de metabolismo que garante o funcionamento estável e dinâmico dos organismos com a natureza. Isso, porque, ao analisá-lo, percebe-se que na base da vida estão as trocas e transformações, sendo a atividade metabólica responsável pela manutenção da vida. Note-se, por exemplo, a relação que existe nas ciências da natureza entre metabolismo, trabalho e energia. Por conta disso, a ruptura metabólica compromete a estabilidade da vida.

Pode-se assim identificar imediatamente vida com transformações materiais, isto é, com mudanças de estado que o ser biológico sofre em função de forças que agem permanentemente sobre ele. Esse processo de transformação material recebe o nome de trabalho metabólico, ou simplesmente de metabolismo, palavra originada do grego *metábole*, que significa mudança (...). O metabolismo é condição da vida social, ele se encontra na origem de todas as práticas humanas, a exemplo do trabalho, da ciência, da arte, da filosofia, do amor, da religião. (Rolo, 2022, p. 40)

Nos Grundrisse, Marx trabalha o conceito de metabolismo a partir de três dimensões, a saber: o metabolismo do ser humano com a natureza, o

metabolismo social (incluído aí o metabolismo das relações capitalistas de produção e reprodução) e o metabolismo da natureza. Observa-se, dessa forma, uma ampliação do conceito, que ganha sentidos diferentes que tentam englobar a totalidade dos processos relacionados à economia política, ao trabalho e às relações sociais e às técnicas do modo de produção. É interessante destacar que Marx, apesar de sinalizar para a separação/ruptura entre natureza e sociedade, não utiliza o termo ruptura metabólica. Apesar disso, a expressão metabolismo aparece em treze momentos diferentes, divididos em diversas partes do texto: no capítulo sobre o dinheiro, no capítulo sobre o capital e a partir das reflexões acerca da relação entre o ser humano e a natureza. Neste último ponto, merece destaque a reflexão que Marx faz acerca da ruptura, ou seja, da separação metabólica que o ser humano efetiva sobre a natureza.

Não é a unidade do ser humano vivo e ativo com as condições naturais, inorgânicas, do seu metabolismo com a natureza e, em consequência, a sua apropriação da natureza que precisa de explicação ou é resultado de um processo histórico, mas a separação entre essas condições inorgânicas da existência humana e sua existência ativa, uma separação que só está posta por completo na relação entre trabalho assalariado e capital (Marx, 2011, p. 401, *itálicos do autor*).

Pensar o desenvolvimento em termos dialéticos implica analisar o objeto como movimento contraditório na perspectiva da totalidade que deve considerar tanto o progresso quanto o retrocesso. É aqui que se situa a chamada ecologia de Marx, que parte do diagnóstico de que a forma a partir da qual o indivíduo se relaciona com a natureza participa, diretamente, da totalidade das relações que eles criam, tanto entre os próprios seres humanos, quanto nas relações técnicas de produção. A constatação de que a origem dos problemas ecológicos está na forma como são erigidas, pelos indivíduos, as relações sociais e

técnicas de produção também é confirmada por Foladori:

Se o relacionamento com o meio ambiente pode ser desagregado em relações com o meio abiótico, com o restante dos seres vivos e com os congêneres, a forma como o ser humano lida com as duas primeiras é por meio das relações técnicas. Mas, enquanto entre o restante dos seres vivos as relações entre congêneres se resolvem basicamente pela via biológica da seleção natural, para o ser humano elas aparecem mediadas pelas relações sociais de produção (Foladori, 2001. p. 79).

Chega-se, aqui, à questão da ruptura metabólica entre humanidade e natureza. De acordo com Fraser (2024, p. 162), o modo de produção capitalista “abriga uma contradição ecológica profunda que o inclina, de forma não acidental, à crise ambiental: de que essas dinâmicas estão intrincadas com outras tendências a crises ‘não ambientais’ e não podem ser resolvidas se isoladas delas”. Portanto, fica evidente que a já citada crise global tem dimensões ecológicas e não ecológicas, o que exige de nós uma intervenção ampliada, para além do simples ecologismo. Isso quer dizer que a crise (estrutural e ampliada) precisa de uma resposta que seja igualmente estrutural e ampliada.

4. O ENSINO MÉDIO INTEGRADO, O TRABALHO E A RECONSTRUÇÃO DE UM NOVO METABOLISMO SOCIAL

O entendimento de que o Ensino Médio Integrado traz uma possibilidade de iniciar a busca de caminhos para a superação dos problemas supracitados parte da afirmação de que a chave para uma saída sustentável e comprometida com a melhoria da qualidade de vida está no próprio ser humano, que é parte da natureza e tem a condição de compreender, pela educação, as leis naturais e criar leis sociais. Sobre isso, Saito (2024, p. 102) afirma que “os humanos têm uma relação especial com a natureza que é diferente dos outros animais”. Essa relação, nas

palavras do autor, dá-se pelo trabalho, considerando que o metabolismo natural existe de modo independente do capital que, com o seu avanço, cria uma “fissura irreparável” (Saito, 2024, p. 103) no metabolismo material. Além disso, o ser humano está, também, diretamente ligado a essa noção de metabolismo social: ele vive pelo seu trabalho para propiciar a realização do seu metabolismo que ocorre a partir dos produtos do trabalho de outros seres humanos.

A humanidade que se reflete em cada individualidade é composta de diversos elementos: 1) o indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza. Mas o segundo e o terceiro elementos não são tão simples quanto poderia parecer. O indivíduo não entra em relação com os outros homens por justaposição, mas organicamente, isto é, na medida em que passa a fazer parte de organismos, dos mais simples aos mais complexos. Desta forma, o homem não entra em relações com a natureza simplesmente pelo fato de ser ele mesmo natureza, mas ativamente, por meio do trabalho e da técnica. E mais: estas relações não são mecânicas. São ativas e conscientes, ou seja, correspondem a um grau maior ou menor de inteligibilidade que delas tenha o homem individual. Daí ser possível dizer que cada um transforma a si mesmo, modifica-se, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é o centro estruturante (Gramsci, 1999, p. 414).

É fato que o metabolismo social não está dissociado do metabolismo natural. Tudo está integrado e precisa ser compreendido pela categoria da totalidade. Chega-se, neste ponto, na relação com as questões educacionais. Muito mais que defender um programa ou um método educativo, o que se entende aqui é a necessidade de se discutir uma educação que, ao invés de reificar o ser humano a partir das noções de meritocracia, individualismo, exploração, competição e desigualdade – aprofundando ainda mais a alienação e a ruptura metabólica – faça-o constatar que outro mundo é possível, superando contradições e dilemas

historicamente produzidos. Uma educação que integre não apenas conteúdos e saberes dentro de um processo formativo, mas que (re)integre o ser humano com ele mesmo, com os outros seres humanos, com a natureza e com o produto do seu trabalho, superando o fenômeno da alienação anteriormente descrito.

Defende-se, neste aspecto, o EMI considerado a partir de sua tríplice dimensão – ontológica, epistemológica e prática – todas elas fundadas sobre centralidade do trabalho. É através dele que são criadas as condições para “uma interação ‘consciente’ e ‘intencional’ com o mundo sensível externo, que possibilita aos humanos transformar a natureza livremente” (Saito, 2021, p. 86). Dessa forma, o trabalho enquanto categoria ontocriativa se afirmará, dentro da utopia do Ensino Médio Integrado, como princípio educativo (base epistemológica), sinalizando para a superação dos limites impostos pela atual conjuntura, na perspectiva da práxis.

Entender as bases ontológicas, epistemológicas e práticas da educação profissional e tecnológica implica reconhecer a necessidade de implementar uma formação profissional que ultrapasse a mera transmissão de conhecimentos e técnicas. Formar o homem que trabalha não se resume a transmitir saberes relacionados ao exercício de determinada profissão: é potencializar um indivíduo para que ele possa, a partir do seu trabalho, construir as condições necessárias para a sua existência, de forma consciente, criativa e livre para participar ativamente na transformação, pela raiz, de uma das sociedades mais desiguais do mundo. A centralidade do trabalho – enquanto categoria ontológica e princípio educativo – impõe a construção de uma concepção de educação voltada para a emancipação, a autonomia e a omnilateralidade (Oliveira; Frigotto, 2023, p. 397)

Neste íterim, no contexto do Ensino Médio Integrado, o trabalho deve ser afirmado como princípio educativo porque, além de ser essencial para a manutenção da vida humana, ele sintetiza em si a necessidade de

conhecimento tanto das leis naturais (físicas) quanto das leis sociais, que são o ordenamento que regula a vida dos seres humanos. Quando se reconhece isso, o ser humano é capaz de organizar a sua vida por uma convicção espontânea e não a partir de um poder coercitivo, que o regula de forma externa à sua vontade, promovendo assim o justo equilíbrio entre o reino da necessidade e da liberdade (Marx, 2017b), e entre ordem social e natural, tal como desenvolvido por Antônio Gramsci:

O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. (Gramsci, 2001, p. 43)

Assim, entende-se que um projeto educacional que reúna trabalho, ser humano e natureza será capaz de realizar a síntese entre tudo que está posto aqui. Ainda que se entenda que o problema da insustentabilidade (política, econômica, ambiental e social) que temos vivido não seja apenas um problema escolar ou de conhecimento, é central assumir que a educação será essencial para reposicionar as práticas humanas, já que “os livros de agronomia estão repletos de explicações detalhadas de como se deve trabalhar a terra para não levar os solos à degradação. O problema não é técnico, ou de desconhecimento. É social, derivado da vigência da aplicação do capital na terra” (Foladori, 2001, p. 181). Neste caso, defende-se, em última análise, uma educação que não trabalhe a partir da monopolização, seja do saber ou dos instrumentos do saber, mas que permita a todos os indivíduos se desenvolver, fruir e se reproduzir de modo

emancipado, autônomo, consciente e igualitário.

Para caminhar, basta o contexto, para falar também, mas para andar de bicicleta ou para ler e escrever, fazem falta bicicletas, livros, folhas de papel, lápis ou computadores. A possibilidade de aprender a caminhar não transcende o tempo, não se cristaliza em um objeto independente do corpo. O aprender a falar não está objetivado em coisas separadas do corpo. Mas a bicicleta, o computador ou o livro, sim. Esta é uma diferença radical. Quando a aprendizagem se realiza por meio de utensílios, quaisquer que forem, estes podem ser monopolizados, e seu acesso restringido (Foladori, 2001, p. 77).

O currículo do Ensino Médio Integrado deverá, neste sentido, não só promover a integração de conteúdos tendo em vista a formação omnilateral mas, sobretudo, realçar a interconexão que existe entre fenômenos naturais e sociais, sem perder a especificidade entre eles. Em outras palavras, a escola que caminha na direção do Ensino Médio Integrado precisa se esforçar para demonstrar que tudo está integrado e que as rupturas metabólicas precisam ser superadas tendo em vista a garantia das condições de sustentabilidade e qualidade de vida. Esta compreensão não acontecerá de forma automática nem linear. A forma como Marx e Engels construíram a compreensão do conceito de metabolismo em suas obras pode servir como modelo de caminho para a educação:

Observe-se o caminho da compreensão e do uso do conceito de metabolismo em Marx e Engels: começaram compreendendo sua formulação pelas Ciências Naturais, passando a entender os primeiros sinais de uma ruptura metabólica que se manifestava na agricultura em decorrência dos agravos causados pela incidência da indústria capitalista sobre ela e chegando à compreensão mais ampla da relação ser humano e natureza mediada pelo trabalho. Estenderam o uso do conceito para compreender as relações cidade e campo, ligadas ao aprofundamento da divisão social e

técnica do trabalho, e depois fizeram sua reconstrução para explicar a lógica das relações sociais de produção capitalistas. Inicialmente restrito à dimensão físico-material, com Marx e Engels, o conceito de metabolismo incorporou novos conteúdos, passando a abarcar um universo mais alargado de relações (Caldart, 2024, p. 37).

A partir do exposto, visualiza-se que o Ensino Médio Integrado deve percorrer um trajeto que amplie e supere a compreensão que o considera como uma simples organização curricular. Ele precisa ser, para além de uma proposta educacional, uma escolha ética e política, que supera a fragmentação de conteúdos na escolarização de indivíduos igualmente fragmentados e que sinalize para a formação de sujeitos aptos a criarem as bases de uma nova sociedade. Dessa forma, muito mais que organizar conteúdos de forma integrada, é possível identificar que o Ensino Médio Integrado também percorre o caminho de questionar a mera escolarização de sujeitos tecnicamente formados para serem inseridos no modo de produção vigente que, como Mézsáros (2002) destaca, é um modo de produção destrutivo que aniquila o ser humano e a natureza (Marx, 2017a). Assim, para além de formar indivíduos que trabalhem, o Ensino Médio Integrado precisa formar indivíduos que entendam que um novo modo de trabalhar precisa ser desenvolvido.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo partiu da apresentação da gravidade da crise pela qual todos passamos atualmente. Uma crise ampla, profunda e estrutural que compromete o equilíbrio da vida em todas as suas dimensões. Para dialogar com isso, recorreu-se à teoria marxiana, a partir da ênfase no fato de o trabalho ser uma ação humana que realiza a mediação do ser humano com a natureza na perspectiva de reforçar o metabolismo. A partir disso, foi possível defender que o EMI – organizado tendo o trabalho como base ontológica, epistemológica e prática – é capaz

de formar indivíduos que não só compreendem todas as tensões e desafios que estão postos atualmente, mas que, para além disso, sejam capazes de desenvolverem seus respectivos papéis na transformação social. Dessa forma, a pesquisa argumenta em favor de destacar a capacidade que o EMI tem de apontar para a importância de condições sustentáveis que gerem qualidade de vida. Assim, fica entendida a tese que a integração não integra apenas conteúdos, mas deve reintegrar o ser humano com a natureza, transpondo a ruptura metabólica e recuperando o equilíbrio entre ambos.

Importante observar a urgência do que foi desenvolvido neste capítulo, uma vez que as consequências extremas da crise ambiental não serão sentidas apenas no futuro. Elas já são sentidas a partir de uma série de eventos que acontecem com muito mais intensidade e frequência atualmente. Sem contar que os efeitos desses eventos, apesar de atingirem todos os seres humanos, são sentidos de forma mais direta pelos mais pobres, uma vez que estes são mais vulneráveis e têm menores condições de proteção e recuperação, o que indica que a questão climática/ambiental é atravessada pela luta de classes.

Não se pode deixar de registrar que o motivo para o avanço da crise é a busca ilimitada por um crescimento exponencial e ilimitado num mundo que é limitado e finito. David Harvey (2016) pontua que esta é uma das contradições perigosas do capitalismo. Para além disso, é importante observar que a opulência, a prosperidade e a qualidade de vida para uma pequena parte da população ocorrem, sob o modo de produção capitalista, às custas da expropriação, da exploração e da deterioração da qualidade de vida para uma grande parte da população. Tentou-se repetir este modelo com os efeitos da crise climática, transferindo o trabalho sujo e as consequências mais graves para a periferia do mundo. No entanto, a natureza não obedece às regras do imperialismo, o que reforça a necessidade de se discutir e formar indivíduos

que compreendam tudo o que está claramente posto, mas que é diuturnamente ocultado.

Ao contrário do que muitos pensam, a resolução da crise causada pelo capital não será resolvida dentro dos limites do capital. Para além de uma etiqueta, a noção de sustentabilidade precisa ser compreendida numa perspectiva revolucionária. Os efeitos da crise climática e ambiental não serão resolvidos e amenizados pelo Estado mínimo, pelo keynesianismo climático nem pelo mercado. É preciso contrariar a lógica do crescimento e apostar no decrescimento. É preciso construir e apresentar um projeto educacional que questione a rasa defesa do crescimento sem limite e a necessidade de formar indivíduos que trabalhem dentro dos atuais padrões de produção.

É por conta disso que o Ensino Médio Integrado precisa ser defendido enquanto uma política pública que rompa com o discurso hegemônico que patrocina a crise. Como já pontuado na introdução, para além de todos os importantes trabalhos e pesquisas acerca da organização didática, pedagógica e curricular que envolvem a educação integrada, chegou a hora de apontar para novas dimensões, dentre as quais acredita-se que a da sustentabilidade e qualidade de vida sejam importantes e urgentes. E os Institutos Federais – dada a qualidade de sua estrutura, sua organização interiorizada em todo o país e a elevada qualificação de seus servidores – podem e devem ser os eixos estratégicos e organizadores desta mudança.

Para além de toda a argumentação aqui desenvolvida, novos estudos e relatos de experiência precisam ser divulgados tendo como base o recorte da sustentabilidade e qualidade de vida. É inegável que já há uma série de projetos (de ensino, pesquisa, extensão, gestão e inovação) que apontam para ações que os campi dos Institutos Federais desenvolvem junto às suas comunidades, garantindo melhores condições de

vida, apontando para novos modos de produção que assumam a sustentabilidade não só como uma etiqueta politicamente correta, mas sim como uma escolha ética e política inevitável para o futuro da humanidade. É inegável, também, que os Institutos precisam avançar nos debates, nas disputas e na formação de seus servidores a partir das bases aqui descritas. Não se deve esquecer que, dentro da Rede Federal, há disputas, inclusive sobre os conceitos e categorias que subsidiaram esta pesquisa. Porém, também são inegáveis os efeitos catastróficos de eventos extremos que a cada dia são mais recorrentes e que afetam grande parte da população. É por conta disso que discussões e estudos que apontem para a sustentabilidade e a qualidade de vida precisam ganhar espaço nas agendas dos mais diferentes níveis e tipos de instituições.

REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli Salete. **A construção histórica do conceito de metabolismo e a agroecologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2024.

FOLADORI, Guilherme. **Limites do desenvolvimento sustentável**. Campinas/ São Paulo: Editora da Unicamp/ Imprensa Oficial, 2001.

FOSTER, John Bellamy. **A Ecologia de Marx: materialismo e natureza**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

FRASER, Nancy. **Capitalismo Canibal**: como nosso sistema está devorando a democracia, o cuidado e o planeta e o que podemos fazer a respeito disso. São Paulo: Autonomia Literária, 2024.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**: Os intelectuais. O princípio educativo, Jornalismo. 2ª ed. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HARVEY, David. **17 contradições e o fim do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

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

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política: livro III: o processo global da produção capitalista. São Paulo: Boitempo, 2017b.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857 – 1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A Teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2016.

MÉZSAROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo/Campinas: Boitempo/ Editora da UNICAMP, 2002.

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**. Rio de Janeiro/ São Paulo: UERJ-LPP/Expressão Popular, 2023, p. 372 – 404.

ROLO, Márcio. **Modos de produção da vida**: O ensino de Ciências e a teoria do valor de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2022.

SAITO, Kohei. **O capital no antropoceno**. Boitempo, 2024.

SAITO, Kohei. **O Ecosocialismo de Karl Marx**: Capitalismo, natureza e a crítica inacabada à economia política. São Paulo: Boitempo, 2021.

15

A DIVULGAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO (EMI) PELA REDE FEDERAL: DIFICULDADES, IMPASSES E DESAFIOS

Bruna Pessato Bueno

IFTM - Câmpus Uberaba

<https://orcid.org/0009-0009-6445-470X>

Luciano Marcos Curi

IFTM - Câmpus Uberaba

<https://orcid.org/0000-0001-7309-0578>

1. INTRODUÇÃO

O presente texto constitui uma parte da pesquisa de mestrado em andamento, intitulada “Ensino Médio Integrado: conhecer, divulgar e fomentar”, realizada pela primeira autora deste capítulo, no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica (PPGET) do IFTM-Câmpus Uberaba (MG), sob a orientação do Prof. Dr. Luciano Marcos Curi.

Portanto, trata-se uma pesquisa realizada com toda a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT ou Rede Federal), sobre a divulgação que estas instituições realizam de si próprias, dos processos seletivos dos seus cursos, notadamente, o Ensino Médio Integrado (EMI). O objetivo principal da pesquisa foi saber como a RFEPCT divulga os seus cursos para a sociedade, notadamente, o Ensino Médio Integrado, que é a principal oferta da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

O Ensino Médio Integrado (EMI) constitui uma das modalidades de Nível Médio atualmente existentes no Brasil, que segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394 de 20/12/1996) refere-se à última etapa da Educação Básica e, portanto, àquela que antecede imediatamente o ingresso no Ensino Superior. Podemos afirmar que o EMI, assim como as demais modalidades de Nível Médio, possui elevada importância no contexto da Educação Básica no Brasil.

É importante ressaltar que o EMI é uma das opções de Educação Profissional prevista na LDB, em que os estudantes possuem em um mesmo curso tanto a formação geral básica ofertada no Ensino Médio Regular, quanto a formação profissional do curso técnico, com

matrícula e certificação única, como será explicitado logo a seguir, na seção 2, quadro 1.

Outro ponto importante a ser abordado é sobre a formação humana integral, politécnica ou omnilateral promovida pelo EMI. Neste curso, os estudantes obtêm tanto o conhecimento básico e primordial, necessário para uma vida cidadã, quanto uma formação profissional técnica que permitirá sua inserção no setor produtivo, antes mesmo da graduação. Portanto, o EMI da Rede Federal é acima de tudo, uma escolha ética, política e pedagógica que vai ao encontro da formação humana integral dos jovens e procura contemplar múltiplas dimensões como a cultural, tecnológica, técnica, profissional, ética e política.

Conforme Giordani (2019) e Giordani e Curi (2019) nos mostram em seus trabalhos esse curso na Rede Federal assegura a formação básica dos estudantes, habilita profissionalmente no Nível Médio, articula formação básica e formação profissional, permite a continuidade nos estudos, oportuniza a participação em atividades de extensão universitária/acadêmica, possibilita o estudo de idiomas e a participação em intercâmbios, proporciona a participação em atividades de iniciação científica, propicia contato com laboratórios profissionais, prepara para o mundo do trabalho, viabiliza contato com docentes de diversas formações, favorece convívio com a diversidade social, permite a verticalização e disponibiliza atenção especializada aos estudantes.

A pesquisa realizada para subsidiar a escrita desse capítulo caracterizou-se metodologicamente como de natureza aplicada, abordagem qualiquantitativa, objetivos exploratórios e procedimentos bibliográficos, documentais e de campo. Realizou-se a coleta das informações por meio da Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação - Fala.BR, no mês de março de 2025 e teve como público-alvo as quarenta e duas instituições da Rede Federal (Brasil, 2008) que compreendem os Institutos Federais (IFs), a Universidade

Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e o Colégio Pedro II (CPII).

Dessa forma, o texto foi dividido em duas partes seguidas das considerações finais. Na primeira parte, procurou-se contextualizar sobre o Ensino Médio Integrado e sua ligação direta com a formação humana integral ou politécnica.

Na segunda parte, será apresentado como a pesquisa foi elaborada e o resultado referente à divulgação realizada pelas instituições da Rede Federal sobre seus cursos, notadamente, o EMI.

O texto se encerra com as considerações finais e o apontamento de sugestões para solucionar ou amenizar os problemas detectados e colaborar com a Rede Federal na divulgação do EMI, sua oferta principal.

2. O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A EDUCAÇÃO INTEGRAL

De acordo com a LDB, o Ensino Médio corresponde à etapa final da Educação Básica e possui as seguintes finalidades:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996, art. 35).

Porém, o Ensino Médio nem sempre foi assim.

Conforme Curi (2021), o atual Ensino Médio já mudou de nome, de duração, de formato, de características, entre outras variações. Ele também não é uniforme em todo o planeta. O aspecto comum em todos os países é que se refere à etapa escolar imediatamente anterior ao ingresso no Ensino Superior. Tais mudanças de nomes, se não explicadas, podem gerar confusões. No Brasil, por exemplo, ele já foi denominado de Estudos Menores, Colegial, Secundário, 2º Grau e atualmente Ensino Médio, que é uma exclusividade brasileira.

Contudo, não é exatamente sobre o Ensino Médio Regular que abordamos neste texto, mas sim sobre uma modalidade do Nível Médio, denominada como Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMI), ou apenas Integrado, ou ainda, Técnico Integrado ao Ensino Médio, que, pelo menos desde 2004, existe no formato como hoje conhecemos.

Segundo Giordani; Curi (2019) e Moraes Moraes; Alburquerque; Santos; Silva (2020) o EMI é uma modalidade do Nível Médio existente no Brasil, atualmente bem avaliada em exames e/ou indicadores como IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - Programme for International Student Assessment) e Enem (Exame Nacional do Ensino Médio).

O Integrado, todavia, se mostra como aquela que, no geral, consegue garantir aos seus estudantes uma preparação para cidadania, articulada com uma formação profissional, e também, à possibilidade de continuar os estudos a nível universitário se o estudante assim o desejar. A construção, ou criação, do Integrado, porém, é uma luta mais antiga em andamento no Brasil desde a década de 1980: a luta pela Politécnica, ou educação politécnica (Giordani; Curi, 2019, p. 2).

A educação politécnica possui uma abordagem pedagógica que visa à formação integral do indivíduo, combinando teoria e prática, focada na aprendizagem

de técnicas e princípios científicos, aplicados à resolução de problemas concretos e à produção de conhecimento. Em resumo, a politecnia defende a integração do trabalho intelectual e manual, buscando uma formação que permita compreender o funcionamento da sociedade a partir do próprio trabalho (Rodrigues, 1998). Visa promover uma visão crítica da relação entre educação e trabalho.

Politecnia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes. O ensino médio envolverá, pois, o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulam os processos práticos básicos da produção; mas não se trata de reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos (Saviani, 2007, p. 160).

Além da expressão politecnia há também o termo omnilateralidade. “Omnilateral” significa “com todos os lados” ou “de forma integral” ou pluridimensional. É uma palavra que, assim como “politecnia”, se refere à Educação Integral na Educação Profissional. Embora politecnia e omnilateralidade sejam conceitos relacionados, eles não são idênticos, os estudiosos apontam diferenças entre eles. A politecnia representa um projeto pedagógico que busca romper e superar a dualidade educacional e histórica, ou seja, o fato histórico que durante séculos existiram escolas para pobres e ricos, burgueses e operários, com currículos e formatos diferenciados. O EMI, por exemplo, ao formar trabalhadores procura superar essa dualidade que se manifesta principalmente no Nível Médio. Contudo, nem sempre as escolas e projetos politécnicos alcançam

a educação omnilateral, pois, esta pretende ser mais abrangente e completa, abarcando todas as dimensões da vida social dos estudantes.

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos (Frigotto, 2012, p. 267).

Omnilateral se aplica a uma formação que abrange todos os aspectos do desenvolvimento humano, tais como físico, mental, cultural, político, científico-tecnológico, entre outros. No contexto da Educação Profissional, a formação omnilateral busca desenvolver o indivíduo em todas as suas dimensões, enquanto indivíduo total ou integral.

A Omnilateralidade exsurge como princípio fundante da formação por ser a mais clara determinação ontoantropológica do ser social, ou seja, enquanto homem total, totalidade. O próprio ato de apropriação do homem objetivo, da cultura, de toda criação humana, de tudo que é humano, enfim, a formação do ser social, pela apropriação de todas (omni) as formas de exteriorização do humano é, ela mesma, um ato omnilateral, que se faz pelo desenvolvimento total da totalidade das potencialidades do homem (Oliveira, A.; Oliveira, N., 2014, p. 217).

O Ensino Médio Integrado, ou também, a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, é uma aplicação clara da educação politécnica, pois busca integrar conhecimentos teóricos e práticos, preparando

os estudantes para o mundo do trabalho e também para a vida cidadã e a continuidade dos estudos.

O EMI possui como proposta a integração do Ensino Médio e do Ensino Técnico de Nível Médio assumida por meio do Decreto 5.154/2004, depois inserido na LDB pela Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Segundo Grabowski:

[...] possui um significado e um desafio para além da prática disciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar, pois implica um compromisso de construir uma articulação e uma integração orgânica entre o trabalho como princípio educativo, a ciência como criação e recriação pela humanidade de sua natureza e cultura, como síntese de toda produção e relação dos seres humanos com seu meio. Portanto, ensino integrado implica um conjunto de categorias e práticas educativas no espaço escolar que desenvolvam uma formação integral do sujeito trabalhador (Grabowski, 2006, p. 9).

Em 2024, o Ensino Médio Integrado completou vinte anos, aniversário do Decreto 5.154 de 2004, que regulamentou o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394/1996 e também revogou o Decreto nº 2.208/1997. Nele vem descrito que a articulação entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio dar-se-á de forma integrada, concomitante e subsequente ou pós-médio (Brasil, 2004, art. 4º, § 1º, inc. I, II, III).

Conforme Rodrigues e Curi (2022), ao concluir o Ensino Fundamental os adolescentes brasileiros têm oportunidade de prosseguir com seus estudos para o Ensino Médio Regular, também chamado de acadêmico ou convencional, ou ingressar na Educação Profissional Técnica (EPTec). Diz ainda os autores: “o Nível Médio e suas modalidades são muito desconhecidos no Brasil. Ao todo existem sete modalidades diferentes dentro do Nível Médio” (Rodrigues; Curi, 2022, p. 9). A seguir, um quadro explicativo dos referidos autores que descreve cada uma das modalidades do Nível Médio brasileiro na atualidade.

Quadro 1 – Nível Médio no Brasil atual - Variações

	Sigla	Curso	Caracterização (Formação ofertada)	Público	Instituições de realização	Tipo	Quant. de matrículas
1	EM	Ensino Médio Regular	Formação básica	Adolescentes	Escola única	FB	Matrícula única
2	EM - EJA	Ensino Médio - EJA	Formação básica	Adultos	Escola única	FB	Matrícula única
3	TC - EM	Técnico Concomitante - EM	Formação básica e Formação profissional	Adolescentes	Escola única ou duas escolas	HIB	Duas matrículas
4	TC - EJA	Técnico Concomitante - EJA	Formação básica e Formação profissional	Adultos	Escola única ou duas escolas	HIB	Duas matrículas
5	EMI	Ensino Médio Integrado	Formação básica e Formação profissional	Adolescentes	Escola única	HIB	Matrícula única
6	EMI - EJA	Ensino Médio Integrado - EJA	Formação básica e Formação profissional	Adultos	Escola única	HIB	Matrícula única
7	TS	Técnico Subsequente ou Pós-Médio	Formação profissional	Adultos	Escola única	FP	Matrícula única
SIGLAS: TC – Técnico Concomitante; EJA – Educação de Jovens e Adultos; FB – Formação Básica; FP – Formação Profissional; Hib – Híbrido ou misto (Formação Básica e Formação Profissional no mesmo curso); TS – Técnico Subsequente ou Pós-Médio.							

Fonte: Rodrigues; Curi, 2022, p. 9.

É de extrema importância que os estudantes do Ensino Fundamental e também os demais interessados em cursar o Nível Médio conheçam suas sete diferentes modalidades, conforme apresentado no quadro anterior, mas os adolescentes concluintes do Ensino Fundamental adequam-se a três opções. São elas:

a) Ensino Médio Regular: destina-se aos estudantes que concluíram o Ensino Fundamental e caracteriza-se como a última etapa da Educação Básica brasileira, com duração mínima de três anos e oferece

formação básica sem habilitação profissional;

b) Ensino Médio Integrado ou Técnico Integrado ao Ensino Médio: o curso integra os currículos do Ensino Médio Regular e do Técnico com aulas distribuídas no período matutino e vespertino, com duração mínima de três anos na maioria das instituições e quando concluído o curso o estudante receberá diploma único, mas com direito de exercer a habilitação técnica e prosseguir nos estudos de Ensino Superior;

c) Ensino Técnico Concomitante: ele pode ser frequentado pelo estudante a partir do segundo ano do Ensino Médio Regular, porém ele pode ser realizado em duas escolas diferentes (concomitância externa) ou apenas uma, dois cursos isolados na mesma instituição (concomitância interna). Por exemplo, estuda-se Ensino Médio no período da manhã em uma instituição e o curso técnico no período da tarde ou noite em outra. Geralmente possui a duração de três anos para o Ensino Médio Regular e geralmente até dois anos para o Ensino Técnico e quando concluído o curso o estudante recebe o certificado do Ensino Médio e o diploma do Técnico.

3. A DIVULGAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA REDE FEDERAL

Conforme mencionado anteriormente, em março de 2025, os autores deste estudo realizaram uma pesquisa por meio da Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação - Fala.BR, com as quarenta e duas instituições da Rede Federal de EPT sobre a divulgação do Ensino Médio Integrado, que é a principal oferta da RFEPT e também aquela que procura efetivar uma educação politécnica. No quadro 2, transcreve-se a solicitação que foi enviada às instituições.

Quadro 2 – Solicitação à Rede Federal pelo Fala.BR**Solicitação de informação enviada às quarenta e duas instituições da Rede Federal**

Olá!

Sou Bruna Pessato Bueno, estudante do Mestrado Profissional em Educação Tecnológica, do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica (PPGET) do IFTM Câmpus Uberaba (MG), orientada pelo professor Dr. Luciano Marcos Curi. Sou jornalista e professora. Estou desenvolvendo uma pesquisa cujo título é “Ensino Médio Integrado: conhecer, divulgar e fomentar”.

Para isso, gostaria de saber do responsável pelo setor de comunicação desta instituição sobre as campanhas de divulgação (em todas as mídias) que vocês possuem sobre o Instituto em si (no geral - cursos institucionais) e também sobre o Ensino Médio Integrado (ou Técnico Integrado ao Ensino Médio).

Assim, solicito, por gentileza, cópia das referidas campanhas (impressas ou online) utilizadas para divulgar a instituição para toda sociedade e também a campanha utilizada para divulgar o Ensino Médio Integrado.

Minha pesquisa parte da constatação da necessidade de divulgação dos cursos e demais atividades da Rede Federal de EPT e as eventuais dificuldades em fazê-lo, notadamente, no caso do Ensino Médio Integrado.

Ciente da compreensão de todos e todas, desde já agradeço.

Att.

Mestranda: Bruna Pessato Bueno

E-mail - bruna.bueno@estudante.iftm.edu.br

Orientador: Prof. Dr. Luciano Marcos Curi

E-mail - lucianocuri@iftm.edu.br

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Na mensagem enviada foi solicitado ao setor de comunicação de cada instituição, cópia das referidas campanhas (impressas ou on-line) utilizadas para divulgar a instituição para toda a sociedade e também a campanha utilizada para divulgar o Ensino Médio Integrado.

O objetivo principal da pesquisa foi saber como a Rede Federal divulga a oferta de seus cursos para a sociedade. Todas as quarenta e duas instituições responderam com o envio de links de suas redes sociais (Instagram, Facebook, Youtube, Twitter), sites onde realizam as divulgações e em alguns casos, anexaram também suas campanhas. Registra-se um agradecimento especial à colaboração de todas as instituições. O resultado da pesquisa pode ser visualizado no quadro 3.

Quadro 3 - Divulgação do EMI na Rede Federal

	Instituições	Divulgação geral dos cursos da instituição	Divulgação específica do EMI	Destaca alguma característica favorável do EMI	Destaca alguma característica desfavorável do EMI
1	CEFET-MG	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
2	CEFET-RJ	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
3	CPII	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
4	IFAC	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
5	IFAL	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
6	IFAM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
7	IFAP	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
8	IFB	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
9	IFBA	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
10	IFBAIANO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
11	IFC	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
12	IFCE	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
13	IFES	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
14	IFFAR	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
15	IFF	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
16	IFG	SIM	NÃO	NÃO	NÃO

	Instituições	Divulgação geral dos cursos da instituição	Divulgação específica do EMI	Destaca alguma carac- terística favorável do EMI	Destaca alguma caracterís- tica desfa- vorável do EMI
17	IFGOIANO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
18	IFMA	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
19	IFMG	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
20	IFMS	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
21	IFMT	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
22	IFNMG	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
23	IFPA	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
24	IFPB	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
25	IFPE	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
26	IFPI	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
27	IFPR	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
28	IFRJ	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
29	IFRN	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
30	IFRO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
31	IFRR	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
32	IFRS	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
33	IFSERTÃO-PE	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
34	IFSUDESTEMG	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
35	IFSULDEMINAS	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
36	IFSUL	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
37	IFS	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
38	IFSC	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
39	IFSP	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
40	IFTM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
41	IFTO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
42	UTFPR	SIM	NÃO	NÃO	NÃO

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

A pesquisa realizada com todas estas instituições foi importante para a verificação sobre como é efetuada a divulgação dos seus cursos. Por sua vez, o quadro 3 foi apresentado para evidenciar os dados coletados junto às instituições e permite uma visualização objetiva das informações levantadas. Além disso, a exposição do quadro promove a transparência dos resultados, reforça a credibilidade do estudo e serve como base para futuras análises e tomadas de decisão fundamentadas no contexto pesquisado.

Em nenhuma das instituições consultadas foram encontradas campanhas de divulgação específica do EMI, com suas informações e características detalhadas. Em algumas instituições foi possível notar que em seus sites, há alguma informação pertinente sobre o EMI. O Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), por exemplo, tem uma Instrução Normativa sobre a oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. O Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), dispõe de diversos manuais informativos, inclusive sobre as siglas do Instituto. O Instituto Federal do Sul de Minas (IFSULDEMINAS), disponibiliza o Manual do Candidato o qual aborda brevemente sobre o EMI. Já o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), no ícone Perguntas Frequentes, responde brevemente sobre a diferença entre cursos técnicos nas modalidades integrado, concomitante e subsequente. Por fim, o Instituto Federal do Mato Grosso do Sul (IFMS), descreve em algumas de suas campanhas de divulgação que o “Integrado” equivale ao curso técnico conjugado com o Ensino Médio. A UTFPR, por sua vez, esclareceu que oferta apenas um curso do EMI que é divulgado somente no seu edital.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se pela pesquisa realizada que todas as instituições da Rede Federal divulgam seus cursos de

modo geral (ensino técnico, graduação, pós-graduação), por meio de seus sites, redes sociais (Facebook, Instagram, Youtube, Twitter) e, em alguns casos, utilizam também materiais impressos ou reportagens em canais de televisão local de cada cidade, região ou estado brasileiro.

Também foi possível perceber que cada instituição tem seu modo de publicidade, padronização das artes gráficas etc. As diferenças de divulgação entre as instituições estão no fato de que cada uma utiliza seu modelo próprio de arte, tendo como semelhança a utilização das mesmas redes sociais e seus sites seguem um modelo padrão, com logomarca e estilos convencionais.

Entretanto, em todos os casos, divulga-se o processo seletivo como um todo, de todos os cursos de maneira geral e não o EMI de modo específico ou destacado. Em apenas três casos (IFS, IFMS, IFMG), o banner digital publicitário vem com uma breve descrição sobre o curso que está sendo exposto com suas características básicas.

Embora o Ensino Médio Integrado seja, por determinação legal, a oferta principal da Rede Federal e objeto desta pesquisa, nota-se que ela segue o mesmo padrão de divulgação dos demais cursos, conforme mencionado anteriormente, sem explicitar sobre o que é o EMI e suas vantagens, em comparação com as demais ofertas do Nível Médio brasileiro na atualidade.

É importante notar que Rodrigues e Curi (2022), entre outros, desenvolveram material específico para isso, inclusive, pouco utilizado, partindo de constatações semelhantes sobre o desconhecimento geral sobre o EMI. Refere-se ao livro paradidático, com o título “Terminei o Ensino Fundamental: E agora?”, no qual apresentam informações fundamentais sobre todo o Nível Médio e o mundo do trabalho, com detalhamento sobre a Educação Profissional Técnica e o EMI e suas vantagens com o intuito de auxiliar os estudantes no processo de reflexão

para a escolha consciente de um curso técnico.

Existem alguns trabalhos que mencionam dificuldades, preconceitos, incompreensões e impasses que dificultam uma ampla divulgação do Ensino Técnico de modo geral e do EMI de maneira específica (Cunha, 2000; Curi Borges; Gonçalves Neto; Santos (2024). Esses estudos apontam para desafios a serem superados para alcançar-se o reconhecimento social da escolarização técnica. Recentemente, teorizações sobre o preconceito arraigado contra a pobreza, chamado aporofobia, também remetem luzes novas sobre essa questão (Cortina, 2020). Enfim, trata-se da velha luta contra a dualidade histórica e educacional e suas manifestações no âmbito cultural e social (Cunha, 2000; Curi et al, 2024).

Ressalta-se que, como a divulgação da Rede Federal é aberta a todos os públicos e possivelmente há pessoas que acessam esses materiais e desconhecem o que é o Ensino Médio Integrado, suas especificidades e vantagens, é de grande valia que existam materiais específicos e explicativos sobre o que é o EMI e suas características, para que mais pessoas possam fazer escolhas conscientes, dentro das atuais opções existentes dentro do Nível Médio no Brasil.

Por tudo isso, concluímos que a ausência de divulgação específica sobre o EMI, tanto na época dos processos seletivos, quanto regularmente nas páginas internéticas das instituições que compõem a Rede Federal constitui-se um verdadeiro pecado capital, prejudicial para a sociedade, para as referidas instituições ofertantes deste curso e para os estudantes que podem perder a oportunidade de acessar uma formação profissional e cidadã politécnica ao cursar a etapa final da Educação Básica.

Trata-se da principal oferta e, portanto, merecedora de um esforço adicional, principalmente, pelo fato sabido do formato politécnico do EMI e sua potencialidade para superar a chamada dualidade

educacional tão presente no Nível Médio brasileiro.

Assim, sugere-se à Rede Federal a elaboração de diretrizes específicas para orientar a divulgação do EMI em cada uma de suas instituições e também interinstituições por parte do CONIF (Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica). Uma norma objetiva e focalizada no EMI pode colaborar com os setores de comunicação, ou aqueles órgãos encarregados das ações institucionais de interação com o público, independente da denominação utilizada, na realização de divulgações mais assertivas e com mais impacto social.

A realização de campanhas de esclarecimento e valorização do EMI na própria rede é também uma ação necessária. Importante lembrar que a maioria dos servidores não conhecem com profundidade o EMI e não tiveram contato com a modalidade durante suas trajetórias escolares-acadêmicas (Castro, 2023). Ações de divulgação internas e externas à Rede Federal sobre o EMI são demandas necessárias.

Finalmente, percebeu-se que o EMI figura como um ilustre desconhecido, potente e coerente, mas pouco lembrado, inclusive, pela própria Rede Federal.

REFERÊNCIAS

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, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases

da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 24 maio 2025.

CASTRO, Rosemeire Rezende. **Formação em EPT para TAES nos Institutos Federais**: um estudo de caso no IFTM - Câmpus Uberlândia. (Mestrado em Educação), ProfEPT, IFTM: Uberaba, 2023.

CORTINA, Adela. **Aporofobia, a versão ao pobre**: um desafio para a democracia. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 89-107, 2000.

CURI, Luciano Marcos. O que é Ensino Médio. **Jornal InterAção**, Araxá, v. 19, n. 964, p. 2, 12 nov. 2021.

CURI, Luciano Marcos; BORGES, Ana Lúcia Araújo; GONÇALVES NETO, Wenceslau; SANTOS, Jales André dos. Educação profissional, ampla ou restrita? Eis a questão... **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 17, p. e023066, 2024. DOI: 10.26843/ae.v17i00.1418. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/1418>. Acesso em: 01 jul. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez Editora, 2005. p. 21-56.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 750-757. E-book.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete;

PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 267-274. E-book.

GIORDANI, Camila Cunha Oliveira; CURI, Luciano Marcos. **Integrando o Integrado**: Ensino Médio Integrado ou Técnico Integrado ao Ensino Médio: guia orientador. 2019. Produto Educacional (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/434064/2/Integrando%20o%20Integrado%20_camilagiordani.pdf. Acesso em: 9 jul. 2025.

GIORDANI, Camila Cunha Oliveira. **Ensino Médio Integrado**: politécnica à brasileira. 2019. (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica), Instituto Federal do Triângulo Mineiro, 2019.

GRABOWSKI, Gabriel. Proposta pedagógica: Ensino Médio integrado à Educação Profissional. In: **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional - Boletim 07**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 5-15.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa; OLIVEIRA, Neiva Afonso. Modelos de formação humana: paideia, bildung e formação omnilateral. In: BOMBASSARO, Luiz Carlos; DALBOSCO, Claudio A.; HERMANN, Nadja (org.). **Percursos hermenêuticos e políticos**. Porto Alegre: UPF: ediPUCRS: EDUCS, 2014. p. 208-222.

MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth Maia; SANTOS, Robson; SILVA, Susiane de Santana Moreira Oliveira. **Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica**: um campo em construção. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

RODRIGUES, Flávia Cristina Zanquetta; CURI, Luciano Marcos. **Terminei o Ensino Fundamental**: E agora? 2022. Produto Educacional (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2022. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/732983>. Acesso em: 9 jul. 2025.

RODRIGUES, José. **A educação politécnica no Brasil**. Niterói: EdUFF, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n. 32, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 maio 2025.

16

A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFSP ENTRE 2008 E 2021: CONTRADIÇÕES E DISPUTAS

Maíra Ferreira Martins

Instituto Federal de Educação, Ciência
e Tecnologia de São Paulo - IFSP
<https://orcid.org/0000-0001-6988-1895>

Cíntia Magno Brazorotto

Instituto Federal de Educação, Ciência
e Tecnologia de São Paulo - IFSP
<https://orcid.org/0000-0002-5212-422X>

1. INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta, para o enriquecimento do debate à temática, os resultados de uma pesquisa de mestrado que teve por objetivo analisar o processo de implementação do Ensino Médio Integrado ao Técnico (EMI) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), entre os anos de 2008 e 2021 (Martins, 2022). Na qual, buscou-se investigar os movimentos no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil que culminaram na promulgação da Lei Federal nº 11.892/2008, posicionando historicamente a EPT no país no ato da promulgação da referida lei, dando ênfase à posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2003, que inicia o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT), no ano de 2005.

Na pesquisa em tela, a base teórica que sustenta os princípios norteadores do EMI nos IFs (politecnia de Marx e escola integral de Gramsci) foi analisada, em contraposição às concepções que hegemonicamente sustentam a ideologia econômica neoliberal e que impactam nas políticas educacionais no país como a Teoria do Capital Humano e pedagogia de competências.

A pesquisa qualitativa utilizou de análise bibliográfica e documental, dados quantitativos para a análise do processo de expansão do IFSP, o lugar do EMI neste processo e as disputas e tensões que influenciaram e influenciam o atual estado da arte. Foram identificados o contexto histórico e as mudanças na esfera socioeconômica que impactam as relações de trabalho e as políticas educacionais, com ênfase no início da expansão da RFEPT até o ano de 2021.

O IFSP constitui uma das autarquias que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT), instituída pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. No escopo desta lei, os Institutos Federais (IFs), têm dentre suas finalidades e objetivos ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e promover a integração da educação básica à educação profissional (Brasil, 2008).

A criação dos IFs vai ao encontro das reivindicações de setores progressistas da educação que, a partir de 2003, no governo Luiz Inácio Lula da Silva, passam a cobrar do então governo recém-empossado e eleito por uma coalizão de parte da burguesia brasileira com movimentos sociais de esquerda, uma política educacional que objetivasse a superação das desigualdades e tivesse uma abordagem emancipatória.

A expansão da RFEPT inicia-se em 2005, anteriormente à promulgação da Lei de criação dos IFs, sendo esta uma das consequências do Plano de Expansão da RFEPT (MEC, 2022). De 2005 – início da primeira fase de expansão da RFEPT – à 2018 – final da terceira fase – a rede passou de 143 para 659 instituições (MEC, 2005). O IFSP acompanhou em termos quantitativos, essa expansão, passando de 3 campi (ainda como CEFET-SP) em 2007, para 37 campi em 2022.

A oferta prioritária do EMI no IFSP emerge da percepção de que houve uma resistência institucional a essa modalidade de ensino. É a partir desta percepção que surgem os questionamentos que orientaram a pesquisa. Que resistências são essas? Quais suas raízes? E como as correlações de forças entre esses projetos em disputas acontecem dentro do IFSP?

A hipótese central foi a de que a implementação da Lei nº 11.892/2008, ao estabelecer os cursos de EMI como oferta prioritária nos IFs, não teve adesão de

pronto no IFSP e sofreu obstáculos e resistências para sua concretização. A dualidade histórica da educação brasileira, a predominância de políticas educacionais voltadas para o atendimento das demandas produtivas e a cultura histórica de uma escola tecnicista de excelência na formação profissional, são alguns dos possíveis desafios enfrentados para a consolidação da política.

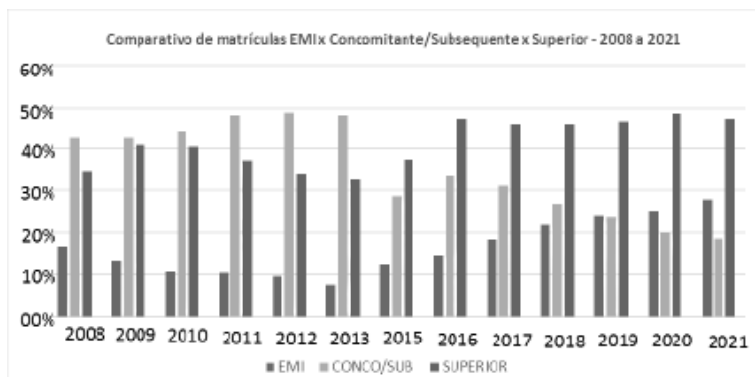
O texto apresenta os resultados encontrados na referida investigação, organizados da seguinte forma: primeiro, indica o lugar do EMI na expansão do IFSP ao explicar o seu processo de implementação durante os ciclos de expansão da Rede Federal e aponta os projetos em disputa no período estudado; em segundo, debate a Reforma do Ensino Médio e alguns dos seus impactos no EMI praticado no IFSP; por fim, apresentam-se as considerações finais.

2. O LUGAR DO EMI NA EXPANSÃO DO IFSP

Apesar da Lei nº 11.892/2008 colocar como oferta prioritária aos IFs o EMI, identificamos na investigação que até o ano de 2014, apenas 11 campi dos 33 existentes ofertavam cursos de EMI, e só a partir de 2015 se inicia um processo de implantação massiva da modalidade pelos campi, onde 05 deles aderiram à oferta da modalidade em 2015, sucedido de 11 em 2016, 10 em 2017 e 3 em 2018 (Martins, 2022).

A expansão na fase I (2008 a 2010) foi bastante focada, segundo dados das matrículas do IFSP no período demonstrado no Gráfico 1, nos cursos técnicos nas modalidades concomitante e subsequente e nos cursos superiores. Com o início da fase II (2011 a 2013) percebe-se o exponencial nas matrículas em cursos superiores e de pós-graduação lato sensu em detrimento dos cursos de EMI e uma estabilização das matrículas nos cursos técnicos nas modalidades concomitantes e subsequentes.

Gráfico 1 - Série histórica comparativo de matrículas no IFSP: EMI x Concomitante/Subsequente x Superior (2008 a 2021)



*os dados do relatório de gestão relativos ao ano de 2014 constam em formato distintos dos demais anos, as matrículas são separadas por campus e não é possível identificar o quantitativo de matrículas por curso

Fonte: Relatórios de Gestão (IFSP, 2008 a 2021)¹

Ao pesquisar os possíveis motivos das escolhas institucionais, identifica-se a aprovação em março de 2012 de uma parceria do IFSP com a Secretaria de Estado da Educação (SEE) de São Paulo para oferta de cursos denominados integrados, na qual os alunos estudavam em um curso de currículo único, porém as disciplinas regulares do ensino médio eram ministradas nas escolas estaduais, pelos docentes da Rede Estadual de Ensino e as disciplinas profissionalizantes em contraturno no IFSP, ministradas pelos docentes do IFSP.

Segundo constatou Brazorotto (2014) a opção pela implantação dos cursos concomitante/subsequente nos novos campi, em detrimento do EMI, se deu, pois,

¹ Os relatórios de gestão estão disponíveis na página oficial do IFSP. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/prestacao-de-contas?layout=edit&id=137>. Acesso em 10 jul. 2025.

demandariam menos recursos físicos (quadra de esportes, refeitório), bem como, não seria necessária a contratação de professores do núcleo comum. Com isto, haveria uma racionalização dos custos e a verba institucional poderia ser destinada para outras modalidades de ensino, como o curso superior.

A autora aponta que as resistências ao EMI, além das questões estruturais e de corpo docente e técnico, também foram identificadas pela formação docente predominante, sendo poucos com formação pedagógica, prevalecendo docentes formados nas áreas de engenharias e pela alta titulação dos docentes do IFSP, a maioria portando títulos de mestrado ou doutorado. O que de acordo com Brazorotto (2014), os dava expectativa de oferta de cursos de nível superior.

A autora conclui que os cursos integrados ofertados em parceria entre o IFSP e a SEE-SP se assemelhavam mais ao concomitante/subsequente do que ao EMI, já que o currículo era justaposto, uma parte com as disciplinas técnicas, competência do IFSP, e a outra do núcleo comum, responsabilidade da SEE/SP. As aulas ocorriam em duas instituições distintas, pela manhã na escola estadual com as disciplinas propedêuticas e no período da tarde a parte técnica no campus do IFSP. Com isto, observou-se diferenças na organização do trabalho docente e dificuldades para a realização de reuniões pedagógicas, sendo este desafio para a efetiva integração entre o ensino geral e profissional. Por fim, identificou-se que a política não atendeu aos princípios políticos pedagógicos do EMI e, ainda, contribuiu para a divisão entre o ensino intelectual e o profissional, fortalecendo a dualidade estrutural na educação brasileira.

O início da oferta prioritária da modalidade EMI como política institucional passou a ocorrer a partir do ano de 2015, quando houve mudança na gestão e a posse do então reitor Eduardo Antônio Modena, que se manteve à frente da reitoria do IFSP por dois mandatos.

Assim, constatou-se na pesquisa que ao implementar um projeto como dos IFs no Brasil que, de acordo com a lei nº 11.892/2008 e com o Documento Base do Ensino Médio Integrado, é colocada no seio dessas instituições projetos de sociedade e, consequentemente de educação, em disputa.

De um lado, uma concepção dual de educação historicamente assumida no Brasil, em que os saberes científicos são apartados dos saberes de ofício e ambos são hierarquizados de modo que haja maior valorização do saber científico em detrimento dos saberes de ofício, em que o primeiro é destinado a uma pequena elite e o segundo a massa de trabalhadores.

De outro, a concepção ético-política trazida nos documentos construtores do EMI, propõe uma quebra no caráter utilitarista e dual da educação, baseada em conceitos construídos por pesquisadores brasileiros como Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos, Acácia Kuenzer e Maria Ciavatta, que têm suas reflexões baseadas na escola unitária de Gramsci e a educação politécnica de Marx e Engels.

Diante a esta realidade, pode-se afirmar que a relação entre a concepção do EMI e os projetos de sociedade que fundamentaram historicamente as políticas educacionais brasileiras é contraditória, e essa disputa, na implementação da modalidade no IFSP nos parece ser o centro pulsante das políticas institucionais, sendo reproduzida e refletida em práticas, relações, documentos e manifestações públicas (Martins, 2022).

3. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DISPUTAS PELO PROJETO EDUCACIONAL

A Lei nº 13.415 promulgada em 16 de fevereiro de 2017 apresentada como uma das consequências de um golpe promovido por setores empresariais, aliados à grande mídia; à boa parte da categoria política e ao

judiciário brasileiro, iniciado em 2014 a partir da reeleição de Dilma Rousseff e que culminou em seu impeachment em 2016, é considerada pelos setores progressistas da educação como o maior avanço dos setores empresariais e privatistas em direção a hegemonia das políticas neoliberais na educação do Brasil. Foi apresentada sem discussão com os educadores, nem com os sindicatos e associações de professores, como uma Medida Provisória (MP 746) de alteração da LDB/96, impondo uma profunda reforma nas políticas para o ensino médio e para a educação profissional.

O movimento de caráter neoliberal para alteração da LDB/96 com vistas a produzir uma reforma no ensino médio, tem início no governo Dilma com a presença de setores empresariais, representados principalmente pelo movimento “Todos Pela Educação”², que passam a pautar as políticas educacionais no Brasil, contando no congresso nacional com o apoio de deputados (governistas e não governistas) e até membros no governo federal como aliados.

A influência desses setores resulta na constituição de um grupo de trabalho em 2012 que propõe um Projeto de Lei, o PL nº 6.840/2013, o qual, segundo Oliveira (2017), tem evidentes influências das pautas reivindicadas pelos setores empresariais para a educação.

O referido PL obtém inúmeras críticas de diversos setores educacionais, o que fomentou a criação do “Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio”³ que

² Todos pela educação é um conglomerado de empresas, bancos e multinacionais que representam a desnacionalização, alta lucratividade, capital financeiro nacional e internacional, que passam a pautar a educação brasileira pela lógica neoliberal a partir da década de 1990, defendendo a mercantilização e financeirização da educação, além de um grande interesse nos repasses públicos que o Estado brasileiro empenha na educação. Esses interesses são acompanhados da retórica da melhoria da “qualidade educacional através da “eficiência do setor privado”. (Reis, 2021)

³ O Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio reúne diversas entidades do campo educacional que, na apresentação do Projeto de Lei nº 6.840/2013, passam a se movimentar conjuntamente, produzindo estudos, propostas como alternativas para uma reestruturação no ensino médio brasileiro, rechaçando o Projeto de Lei apresentado. (Corti, 2019)

lança em 16 de dezembro de 2014, em seu website um informativo de todas as ações do movimento para barrar os retrocessos contidos do PL nº6.840/2013, além de fazer uma descrição crítica do que propõe o PL e as possíveis alterações no texto para atender as reivindicações das entidades que compõem o movimento em Defesa do Ensino Médio (Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, 2014).

O Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal (CONIF), encaminhou um manifesto escrito no Fórum de Dirigentes de Ensino, em maio de 2014 ao Secretário da Educação Profissional e Tecnológica e ao Ministro da Educação, onde apontava alguns problemas do PL para os avanços da Rede Federal. Entre esses apontamentos constam: 1) flagrantes equívocos epistemológicos, pedagógicos e conceituais na organização do ensino médio; 2) a inviabilização da continuidade da integração entre educação profissional e ensino médio na perspectiva da formação integral; 3) a negação do PL à política de formação docentes proposta pela Rede Federal; e 4) o não espaço de interlocução com a Rede Federal tendo em vista que o PL atinge diretamente a Rede (CONIF/FDE, 2014).

O PL nº 6.840/2013 acabou engavetado no Congresso Nacional devido à crise política que culminou no impeachment da presidenta Dilma Rousseff e a ascensão de seu vice Michel Temer, em 2016.

Em 2016, a Medida Provisória nº746 (MP 746), decretada pelo governo Michel Temer, foi alvo de diversos manifestos de movimentos, alguns desses desferem críticas à forma, apontando o caráter autoritário de uma Reforma dessa proporção ser tramitada via Medida Provisória, sem ter debate com os setores educacionais e com os estudantes afetados pela política, assim como ao conteúdo (ANPED, 2016; CONTEE, 2016).

O IFSP se organizou institucionalmente para debater os impactos da MP 746, estabelecendo comitês

de estudo em suas unidades. Em nota, publicada em 27 de setembro de 2017, alerta a comunidade do IFSP sobre a MP 746 recém publicada, a classificando “como mais um capítulo, com cenas ainda mais perversas, de processo que vem desde 2013 - com a proposição do Projeto de Lei n. 6.840 – sendo acompanhado, combatido e questionado por diferentes representações e movimentos de educadores” e “negação de nossa missão enquanto Instituição, ao negar os cursos integrados, nega toda a fundamentação e luta envolvida na constituição dessa forma de oferta (...)”(IFSP, 2018).

Apesar de todas as manifestações das mais variadas entidades educacionais, a MP 746 foi convertida na Lei nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017, no Congresso Nacional.

Nos IFs, assim como no IFSP, todos esses movimentos, ocorridos desde o golpe e que culminou na ascensão de um governo que se aligeirou em tocar todas as pautas reivindicadas pelo setor de ideologia neoliberal (empresa, conglomerados e o setor financeiro), formaram uma massa crítica que, apesar de enfrentar dentro da instituição grupos em defesa do avanço da influência do empresariado nas políticas educacionais, produziram resistência e formulação acadêmica e técnica em defesa de uma educação integral e emancipatória conforme os princípios da Rede Federal de Ensino. Essa resistência fica evidente em notas públicas, artigos, manifestações em palestras e em reuniões produzidas na instituição em âmbito nacional.

A partir do ano de 2016 pode-se identificar nas resoluções aprovadas pelo Conselho Superior do IFSP (CONSUP-IFSP), pelas notas publicadas pelo Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Técnica e Tecnológica – Seção São Paulo (SINASEFE-SP) e pelos movimentos de servidores e estudantes em defesa do EMI uma resistência acirrada, e que essas, apesar da conjuntura política e social estejam imersas na ideologia

neoliberal e de dualidade na educação, acabam por exercer influências nas regulamentações institucionais para continuidade dos esforços em direção do fortalecimento e consolidação do EMI na perspectiva de uma educação integral e politécnica, como promulgada em seus princípios legais e em seus documentos fundantes.

A exemplo do exposto, em 01 de novembro de 2016, o CONSUP-IFSP aprova em sua reunião ordinária a Resolução nº 148/2016, contendo apenas um artigo que determina: “Aprovar a obrigatoriedade das disciplinas Arte. Educação Física. Filosofia e Sociologia. na composição do Currículo dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. no âmbito do Instituto Federal de Educação. Ciência e Tecnologia de São Paulo.” (IFSP, 2016)

O contexto de aprovação desta resolução é o de ocupação da reitoria pelo movimento estudantil do IFSP. Nessa organização para ocupação do prédio da reitoria, os estudantes elaboraram e leram na reunião do CONSUP-IFSP suas reivindicações.

Assim, a aprovação da Resolução – IFSP nº 148/2016 foi dada a partir do encaminhamento do CONSUP-IFSP das reivindicações contidas em carta escrita pelo movimento estudantil do IFSP, organizado em ocupação contra a MP 746 e lidas em reunião do CONSUP-IFSP.

Em novembro de 2017 foi aprovada a Resolução – IFSP nº 163/2017 (Diretrizes para os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio). A proposta de resolução foi relatada pela conselheira professora Karina Aparecida de Freitas Dias que ao iniciar a reunião fez um breve histórico de como se chegou a essa resolução. A conselheira salienta o método democrático da construção das diretrizes, e fatores importantes como a identidade dos cursos. Destaca-se a frase do princípio norteador que consta no documento:

Articulação entre Educação Básica e Educação Profissional, sem valorização de uma em detrimento de outra, com vista à formação integral do estudante, aqui

entendida como educação que forma o ser humano em sua integralidade (intelectiva, física, psicológica, cultural e social) e para a sua emancipação (IFSP, 2017).

A partir da aprovação da Resolução IFSP nº 163/2017, que estabeleceu no âmbito do IFSP as diretrizes para os cursos de EMI, embasando a identidade; os princípios norteadores e a estrutura curricular dos cursos de EMI no âmbito do IFSP, a instituição precisava adequar os cursos às novas diretrizes, de forma horizontal, em discussão com os docentes que atuam nos cursos.

Para viabilizar o trâmite e os termos da Resolução IFSP nº 163/2017 na reformulação dos PPCs de cursos já existentes e na implementação de novos cursos, em 08 de maio de 2018 foi aprovada em reunião ordinária do CONSUP-IFSP, a Resolução IFSP nº 37/2018, que trata da construção dos currículos de referência para os Cursos Técnicos de Nível Médio na forma integrada ao Ensino Médio e para os Cursos Superiores de Engenharia, Tecnologia e Licenciaturas.

Por currículo de referência entende-se a definição dos elementos essenciais que estruturam os cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no IFSP, compreendendo o conjunto de conhecimentos, saberes, habilidades profissionais e pessoais que compõem determinado itinerário formativo (IFSP, 2018).

Segundo o relator, a minuta é uma proposta de metodologia, com calendário próprio, para que sejam construídos até final de 2019, Currículos de Referência que orientem a formulação do PPCs dos cursos de EMI e superiores do IFSP (IFSP, 2018).

O documento, quando trata da educação básica, evidencia a preocupação institucional não só com o quantitativo de cursos de EMI no IFSP, que naquele momento era ofertado em 100% dos campi e apresentava um crescimento de grande relevância desde 2012, mas também uma preocupação com os princípios norteadores e a estrutura curricular no sentido de um curso realmente

integrado.

A construção dos Currículos de Referências para Educação Básica, ou seja, dos cursos de EMI, segundo a Resolução IFSP nº 37/2018, deveria seguir as seguintes etapas e cronograma:

Quadro 1 – Etapas da construção do currículo de referência dos cursos de EMI

Período	Atividades
Maio 2018	Análise documental e debate pelas CEICs Seleção de chamada de especialistas em currículo
Junho 2018	Constituição de comissão para acompanhamento dos trabalhos Registro pelas CEICs de discussão à luz da Res. 163/2017
Agosto a Novembro de 2018 e Fevereiro a Junho de 2019	Discussão dos grupos de trabalho com apoio de especialistas com orientação da PRE/DEB
	Construção do texto das Minutas
Setembro de 2018	Encontro de Coordenadores de Curso (IV CONEPT)
Agosto de 2019	Consulta pública à comunidade do IFSP
Setembro a Outubro de 2019	Análise das contribuições da comunidade pela Comissão
Novembro de 2019	Envio ao Conselho Superior

Fonte: IFSP, 2018.

Apesar da previsão para submissão em novembro de 2019, os currículos de referência dos cursos de EMI do IFSP foram submetidos ao CONSUP em março de 2021, sendo submetidos e aprovados os documentos para elaboração de PPC de 21 cursos de EMI, a saber: Açúcar e Alcool; Administração; Agroindústria; Alimentos; Automação Industrial; Desenho em Construção Civil; Edificações; Eletroeletrônica; Eletrônica; Eletrotécnica;

Eventos; Informática; Informática para Internet; Lazer; Logística; Mecânica; Mecatrônica; Meio Ambiente; Produção de Áudio e Vídeo; Química; e Rede de Computadores⁴.

Esse atraso na execução dos currículos de referência ocasiona, na instituição, o não atendimento das diretrizes firmadas pela Resolução nº 163/2017 até o ano de 2021, após 4 anos de sua aprovação.

Os debates envolvendo a construção dos currículos de referência bem como, após suas aprovações em março de 2021 e, conseqüentemente as reformulações a partir dessas novas diretrizes para os cursos, desnudaram em âmbito institucional, tanto a ampliação dos debates a respeito da identidade e do currículo para os cursos de EMI, quanto as influências da conjuntura política, social e econômica dos últimos cinco anos.

Essa evidência se identifica a partir de diversas notas e debates institucionais, que ocorreram no processo de construção dos currículos de referência e nas discussões que ocorreram institucionalmente nos espaços das Comissões de Elaboração e Implantação de Cursos (CEICs) para a adequação dos PPCs aos Currículos de Referências.

As influências conjunturais das regulamentações e diretrizes promulgadas pelo MEC, em concordância com a Reforma do Ensino Médio, criam um espaço de formulação, disputa e resistência em defesa ao EMI na perspectiva de uma educação integral do estudante e de um currículo que propõe a “articulação entre Educação Básica e Educação Profissional, sem valorização de uma em detrimento de outra” (IFSP, 2017). Lista-se as regulamentações que consolidam a Reforma do Ensino Médio: novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o

⁴ Os documentos de aprovação dos Currículos de Referência citados constam nas Resoluções do IFSP de números 46, 47, 49, 51, 52, 54, 57, 59, 61, 63, 65, 67, 69, 70, 72, 76, 78, 80, 81, 84 e 85 de 02 de março de 2021. Disponíveis em: <https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/66-assuntos/reitoria/colegiados/conselho-superior/1981-resolucao-2021>. Acesso em: 06 ago 2025.

Ensino Médio (DCNEM – Resolução CNE/CEB nº 03/2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica DCNEPT – Resolução CNE/CP nº 01/2021.

As novas diretrizes, em consonância com a fragmentação e o esvaziamento de conteúdos propostos pela Reforma do Ensino Médio, em especial as DCNEPT de 2021, é teoricamente inconsistente, pois mistura conceitos e termos de caráters ideologicamente opostos, como:

“trabalho como princípio educativo”, “pesquisa como princípio pedagógico”, “formação humana integral”, “integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixos estruturantes da formação humana”, “mundo do trabalho”, são utilizados juntamente com expressões e conceitos próprios do pensamento neoliberal, como “competências para a laborabilidade”, “empreendedorismo”, “protagonismo”, “competências socioemocionais”, “empregabilidade”, “mercado de trabalho”, dentre outros (SINASEFE, 2021).

O artigo 3º da DCNEPT, ao trazer como primeiro inciso dos elencados princípios norteadores da EPT, “articulação com o setor produtivo para a construção coerente de itinerários formativos, com vista ao preparo para o exercício das profissões operacionais, técnicas e tecnológicas, na perspectiva da inserção laboral dos estudantes” (CNE/CP, 2021), deixa claro o caráter utilitarista dado para a EPT pela política educacional vigente.

As inconsistências teórica e ideológica da DCNEPT ficam claras quando em um trecho expressa “interdisciplinaridade assegurada no planejamento curricular e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e da segmentação e descontextualização curricular” (CNE/CP, 2021), e no mesmo documento elenca a educação profissional de nível médio como “saídas intermediárias de qualificação profissional técnica e cursos de especialização profissional técnica” (CNE/CP, 2021) desconsiderando as modalidades

de cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

É nesse cenário nacional de negação dos princípios norteadores do EMI nos IFs (MP 746, Reforma do Ensino Médio de 2017, DCNEPT de 2021) que o IFSP aprova suas Diretrizes para os cursos de EMI; os currículos de referência e a reformulação de seus cursos em consonância com estes documentos aprovados em âmbito institucionais, evocando sua autonomia didático-pedagógica garantida pela Lei nº 11.892/2008 e pela Constituição Federal, mas esse movimento acontece institucionalmente em um espaço com grande influência da conjuntura política nacional e de uma cultura tecnicista de uma escola centenária.

As análises empenhadas na pesquisa subsidiam a conclusão do trabalho ao observar a evolução do percentual de matrículas de EMI ofertadas pelo IFSP de 2008 a 2021. Pôde-se perceber a resistência institucional a princípio, devido a questões estruturais e da cultura institucional – tanto em relação à formação dos docentes, quanto à concepção tecnicista de educação profissional herdada pela da Escola Técnica Federal; a partir de 2015 uma tendência de priorização do EMI pôde ser observada e um dos motivos identificados foi a formação de massa crítica devida a ampliação do quadro de servidores, assim como reflexo de um movimento nacional contra uma onda reformista de ideologia neoliberal gestada no Congresso Nacional.

Essa massa crítica foi capaz, dentro de um cenário de contradições que justificam a utilização do materialismo histórico-dialético como opção teórico-metodológica desta pesquisa, de apresentar avanços na implementação da política do EMI no IFSP numa perspectiva politécnica e da escola unitária; e resistência às influências do aprofundamento do neoliberalismo educacional no Brasil pressionado pela hegemonia global da ideologia do Capital Humano e da Pedagogia das Competências.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto apresenta resultados de uma pesquisa que objetivou analisar o processo de implementação do EMI no IFSP, entre os anos de 2008 e 2021. Nesse sentido, investigou movimentos no âmbito da EPT no Brasil que culminaram na promulgação da Lei Federal nº 11.892/2008, com ênfase na posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2003, que inicia o Plano de Expansão RFEPECT em 2005.

Identificou-se que a política de expansão na oferta de EPT e a governança de um grupo político comprometido com as pautas trabalhistas no Brasil foram identificadas por setores progressistas da educação brasileira como oportunidade para a reestruturação da educação brasileira, em especial na etapa final da educação básica (o ensino médio) e na educação profissional de nível médio, na perspectiva de uma formação integral do ser humano para sua emancipação e para a superação do dualismo histórico entre formação geral e formação profissional no Brasil.

No IFSP, a partir da promulgação da Lei nº 11.892/2008 (que institui os IFs no Brasil e determina como um de seus objetivos a oferta de 50% de suas matrículas em cursos técnicos, preferencialmente na forma integrado ao ensino médio), a pesquisa identificou que houve resistência na instituição pela oferta da modalidade e essa resistência surge de diversas origens: a estrutura física e a composição da força de trabalho – que propiciou a expansão a priorizar a oferta de cursos técnicos na modalidade concomitante e subsequente; a cultura tecnicista e a formação do docentes – professores em sua maioria engenheiros e com alta titulação que ansiavam a oferta de ensino superior na instituição; e o cenário socioeconômico imerso de reestruturação produtiva focado na ideologia neoliberal, na flexibilização e precarização do trabalho, pressionando os governos à

políticas educacionais que atendessem a formação de trabalhadores para essa nova estrutura produtiva.

Após o golpe de 2016, a reforma do ensino médio, feita via medida provisória pelo governo de Michel Temer, e revertida na Lei nº 13.415 promoveu uma profunda reforma educacional no país, que causou grande impacto na política de EMI nos IFs.

Esta pesquisa permitiu constatar que, apesar do texto da reforma do ensino médio causar impactos nas estruturas dos cursos de EMI, foi justamente no período de sua tramitação e promulgação que dentro do IFSP, os debates e estudos em defesa do EMI e seus princípios, voltados para uma formação integral e emancipatória, foram intensificados. Este estudo identifica que a legislação voltada para uma gestão democrática nos Institutos Federais foi componente fundamental para que espaços de discussão fossem criados e que, a partir das reformas em curso, esses espaços se tornassem ambiente de resistência, de qualificação do debate e de ampliação na oferta de EMI no IFSP.

A expansão do IFSP neste cenário foi terreno fértil para a formação de grupos dentro da instituição em defesa do EMI, como uma possibilidade de oferta de uma educação para a transformação social, esta pesquisa investigou por meio de notas, moções, manifestos, reuniões institucionais e documentos construídos com participação ampla da comunidade do IFSP, a atuação desses grupos e suas influências nas disputas por um projeto educacional no âmbito do IFSP.

As análises feitas por este estudo apontam que a expansão do IFSP no Estado de São Paulo apresenta dubiedade em suas finalidades, as quais refletem as tensões e disputas políticas por um projeto de sociedade no país. De um lado, anunciada por estudiosos da educação e por setores progressistas da sociedade civil, como a possibilidade de superação do dualismo histórico que marca a educação brasileira e a viabilidade

de emancipação da classe trabalhadora, visando a superação da divisão social do trabalho. De outro, pautada e atendida aos setores do empresariado brasileiro como solução da falta de mão-de-obra qualificada no país, para o atendimento das mudanças que ocorrem no seio do setor produtivo. Diante desta constatação, ao observar os movimentos institucionais e de seus atores na implementação da política do EMI no IFSP, essa disputa existente na origem da pergunta “instituto federal para quê e para quem?” permeou e impactou a implementação da política, tanto em sua fase de elaboração, quanto em sua prática e trouxe avanços ora para um lado e ora para outro.

Como maior capital existente de todo esse processo, esse estudo pôde identificar: 1) a consolidação de uma instituição interiorizada que leva educação de qualidade para lugares não atendidos anteriormente; e 2) a criação de uma massa crítica capaz de refletir e construir conhecimento sobre a EPT, sobre o EMI e sobre a educação brasileira como um todo.

Algumas limitações da expansão do IFSP e do EMI também podem ser apontadas por este estudo: 1) o EMI no IFSP apesar de sua reconhecida excelência, ainda está distante de se consolidar, como propõe seus princípios fundantes, como uma formação integral do ser humano; e 2) a dubiedade de objetivos ainda se apresenta como fator determinante para a construção de uma identidade para os cursos de EMI no IFSP.

REFERÊNCIAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Nota pública da ANPED sobre a Medida Provisória do Ensino Médio: MP do Ensino Médio – Autoritária na forma e equivocada em conteúdo.** 2016. Disponível em: <https://legado.anped.org.br/news/nota-publica-da-anped-sobre-medida-provisoria-do-ensino-medio>. Acesso em: 06 ago. 2025.

BRASIL, Resolução CNE/CP nº 01, de 05 de janeiro de 2021. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional**

e **Tecnológica**. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=90891. Acesso em: 06 ago. 2025.

BRASIL. Lei Nº11.892, 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**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 30 dez 2008. Seção 1. p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 06 ago. 2025.

BRAZOROTTO, Cíntia Magno. **Ensino médio integrado: os desafios para a implantação da política educacional**. Piracicaba, SP: UNIMEP, 2014. Disponível em: https://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/visualiza.php?cod=MTlyNw==. Acesso em: 06 ago. 2025.

CONIF/FDE – Fórum de Dirigentes de Ensino. **Manifesto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica sobre o Projeto de Lei - PL nº. 6840/2013 – Reformulação do Ensino Médio**. Manaus: 2014. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://observatoriодоensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/05/rede-federal-de-educac3a7c3a3o-profissional-manaus-maio-2014-pl-n-6840-2013-reformulac3a7c3a3o-do-ensino-mc3a9dio-manifesto.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2025.

CONTEE – Confederação Nacional de Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino. **Contra a MP do ensino médio e a mercantilização da educação básica**. 2016. Disponível em: <https://contee.org.br/contra-amp-do-ensino-medio-e-a-mercantilizacao-da-educacao-basica>. Acesso em: 06 ago. 2025.

CORTI, Ana Paula. **Ensino Médio: entre a deriva e o naufrágio**. In: Educação Contra a Barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. CÁSSIO, Fernando (Org). São Paulo: Boitempo, 2019.

IFSP. Conselho Superior. Resolução nº148, de 01 de novembro de 2016. **Aprova a obrigatoriedade das disciplinas arte, educação física, filosofia e sociologia, na composição do currículo dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. no âmbito do instituto federal de educação, ciência e tecnologia de São Paulo**. São Paulo: IFSP, 2016. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/2-assuntos/desenvolvimento-institucional/tecnologia-da-informacao/uncategorised/388-resolucoes-2016>. Acesso em: 06 ago. 2025.

IFSP, Conselho Superior. Resolução nº163, de 28 de novembro de 2017. **Aprova diretrizes para os Cursos Técnicos de Nível Médio na forma Integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo**. São Paulo: IFSP, 2017. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/66-assuntos/colegiados/>

conselho-superior/197-resolucoes-2017. Acesso em: 06 ago. 2025.

IFSP, **IFSP - CONSUP 01/11/2016**. Youtube: 01 nov de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wV7Yd6pQ-js&list=PLnkQm4Mo5F5K5ITI0JD8CCPPIJKwXpOcc&index=72>. Acesso em: 06 ago. 2025.

IFSP, **IFSP - CONSUP 28/11/2017**. Youtube: 28 nov. de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oNhTLMXfMo&list=PLnkQm4Mo5F5K5ITI0JD8CCPPIJKwXpOcc&index=61>. Acesso em: 06 ago. 2025.

IFSP, **IFSP - CONSUP 08/05/2018**. Youtube: 08 maio de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6NDiXtC1JuY&list=PLnkQm4Mo5F5K5ITI0JD8CCPPIJKwXpOcc&index=57>. Acesso em: 06 ago. 2025.

MARTINS, Maira Ferreira. **ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO MÉDIO: Um estudo sobre a implementação da modalidade de ensino no IFSP a partir da Lei nº 11.892/2008**. Unifesp: Guarulhos/SP, 2022. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://repositorio.unifesp.br/server/api/core/bitstreams/de66059f-9654-4a5f-b941-94d1a5c422c4/content>. Acesso em 06 ago. 2025.

MEC – Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal**. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 06 ago. 2025.

Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio. **Por uma formação humana integral – não ao retrocesso no ensino médio**. Observatório do ensino médio, 2014. Disponível em: <https://observatoriодоensinomedio.ufpr.br/movimento%20nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>. Acesso em: 06 ago. 2025.

OLIVEIRA, Valdirene Alves de. **As políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014: disputas, estratégias, concepções e projetos**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2017. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://repositorio.bc.ufg.br/tesdeserver/api/core/bitstreams/981fa79e-ac07-4f2a-9a88-735be9b55951/content>. Acesso em: 06 ago. 2025.

REIS, Gilson. **O oportunismo dos grandes conglomerados de educação**. Carta Capital: São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opinioao/o-oportunismo-dos-grandes-conglomerados-de-educacao/>. Acesso em: 06 ago. 2025.

SINASEFE. **Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica**. 2021. Disponível em: <https://sinasefe.org.br/site/download/nota-de-repudio-as-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e-tecnologica/>. Acesso em: 06 ago. 2025.

17

O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO/DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE: TENSÕES E RESISTÊNCIAS DIANTE DA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/2017)

Tamiris Possamai

Instituto Federal Catarinense

<https://orcid.org/0000-0001-6107-1257>

Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva

Instituto Federal Catarinense

<https://orcid.org/0000-0002-8275-7714>

1. INTRODUÇÃO

Carregamos como pressuposto que o Ensino Médio Integrado, por suas bases teórico-políticas, constitui-se na proposta de formação que mais avança em direção à educação politécnica no contexto brasileiro. Defendê-lo como uma proposta viável e transitória, como nos ensina Moura (2007), ou como uma condição necessária para a realização da travessia para uma nova realidade (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005), parece-nos fundamental, especialmente diante do avanço das políticas e concepções de formação da juventude sob o viés econômico empresarial pós contrarreforma do Ensino Médio.

Desde a mais específica previsão legal, com o Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004), que resgatou e regulamentou a possibilidade de oferta da educação profissional integrada ao Ensino Médio, muito se movimentou para a elaboração de uma política educacional fundada no desenvolvimento humano integral das filhas e dos filhos da classe trabalhadora brasileira. A partir da Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008) — que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnológica — a política educacional que circunscreve a oferta de cursos técnicos integrados ganha novos contornos e tem representado um marco na história da Educação Profissional e Tecnológica do país, potencializando a oferta formativa de propostas comprometidas com o desenvolvimento humano integral.

No entanto, diante das disputas políticas renhidas da última década, que resultaram em alterações

substanciais na última etapa da Educação Básica, sobretudo com a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), há indícios de que o Ensino Médio Integrado não só não tem sido fortalecido pelas políticas educacionais nacionais, como tem sido ameaçado de diferentes maneiras.

Neste cenário complexo em que o real é movimentado pelo fazer histórico de grupos que representam interesses antagônicos, o objetivo central deste texto é apresentar os tensionamentos provocados pela contrarreforma do Ensino Médio com a Lei nº 13.415/2017 em uma instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o Instituto Federal Catarinense (IFC), bem como as resistências institucionais em torno da proposta integrada assumida.

Em termos teórico-metodológicos, utilizamos de pesquisa bibliográfica e documental para contribuir com o conjunto de pesquisas que analisam criticamente o percurso de construção e implementação de políticas no interior de um Instituto Federal brasileiro. Entre essas pesquisas, destacamos a intitulada “Relações entre o Novo Ensino Médio e o currículo integrado: uma análise dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”, financiada pela Chamada nº 40/2022 - Linha 3B - Projetos em Rede - Políticas públicas para o desenvolvimento humano e social, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, da qual este capítulo se apresenta como um dos recortes da investigação em andamento desde 2023.

À guisa de considerações finais, apontamos a nova alteração no Ensino Médio com a Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024), que possibilitará e exigirá novos estudos, assim como a construção de resistências visando garantir tanto a concepção quanto a ampliação e a consolidação da oferta integrada, no IFC e em toda a Rede Federal. Os movimentos de diálogo e fortalecimento da concepção do Ensino Médio Integrado, diante da possibilidade de uma nova expansão dos Institutos Federais, são imprescindíveis

para oportunizar uma formação sólida aos(às) jovens brasileiros(as) que contribuirão com a construção de uma outra sociedade.

2. A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A LEI Nº 13.415/2017

Antes de adentrarmos na análise do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Catarinense, faz-se necessário compreender, de forma mais ampla, as principais disputas em torno do Ensino Médio brasileiro nos últimos anos.

A esse respeito, uma iniciativa parlamentar para propor uma reformulação da última etapa da Educação Básica se expressou por meio do trabalho da Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), no âmbito da Câmara dos Deputados. O relatório da comissão culminou no Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013 (Brasil, 2013) e, em consonância com a realidade social global, convergia com orientações de organismos internacionais, centrando-se na tese de que a formação escolar atual não condizia com as expectativas e necessidades da sociedade geral, conforme identificado por Motta, Leher e Gawryszewski (2018).

Há que se destacar, também, que nesse contexto de disputas uma importante organização de entidades e movimentos sociais conseguiu frear o avanço da proposta descompromissada com os interesses da classe trabalhadora e subsumida aos interesses dos grupos econômicos representantes do mercado e sua lógica mercadológica, apresentada pela referida comissão. O Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio¹, principal iniciativa aglutinadora contrária ao PL,

¹ O Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio reuniu a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), o Fórum Nacional de Diretores das Faculdades

representou a força social necessária para embargar o avanço da proposição legislativa.

A discussão que buscava instituir uma reforma nos moldes dos interesses dos setores produtivos, organismos multilaterais e seus representantes perdeu força, sem, no entanto, ter sido abandonada. Já em 2016, pouco tempo depois, com o golpe que produziu o processo de impeachment somente contra a Presidente da República Dilma Rousseff e com o acirramento das disputas por projetos de Estado, a reformulação na última etapa da Educação Básica voltou à centralidade da conjuntura, de modo que o vice-Presidente, em menos de um mês após assumir o cargo de chefe do Executivo federal, instituiu mudanças substanciais no Ensino Médio por meio da Medida Provisória nº 746/2016 (Brasil, 2016).

Diante do aligeiramento da discussão, no início de 2017, foi aprovada a Lei nº 13.415/2017 que instituiu a contrarreforma do Ensino Médio (Brasil, 2017). Aqui é preciso evidenciar que nos referimos à proposta como contrarreforma para demarcar o entendimento de que a política não apresenta avanços conquistados por lutas da classe trabalhadora. Pelo contrário, a utilização do prefixo “contra” realça o retrocesso e a direção oposta àquela que interessa à classe trabalhadora brasileira e que deve se comprometer com o desenvolvimento humano integral e a construção de uma outra sociedade.

O objetivo de alterar os caminhos do Ensino Médio brasileiro requisitou um conjunto de documentos com vistas a regulamentar e permitir a materialização da intencionalidade envolvida nas bases da nova política. Assim, tão logo publicada a Lei nº 13.415/2017, foi publicada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e revisadas

de Educação (FORUMDIR), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Sociedade Brasileira de Física, a Ação Educativa, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), o Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (CONIF) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

Na análise de Possamai e Silva (2022, p. 60), o conjunto normativo da contrarreforma do Ensino Médio, que chega até a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), não se compromete com a qualidade social ou com a formação integral de jovens estudantes, pois “trata-se, antes, de um compromisso com o mercado e a classe dominante, através do aumento dos processos de exploração da força de trabalho, característicos da forma social capitalista”.

Analisando o conjunto de elementos mobilizados para a defesa da reformulação do Ensino Médio na esteira da contrarreforma, como assinalam Paixão e Silva (2024, p. 4), inferimos que, à luz da concepção de formação para o mercado de trabalho, pretende-se uma escola que tenha “[...] como característica marcante sua sujeição mais direta à razão econômica, com o homem produtivo e o trabalhador flexível sendo seus referências pedagógicos de formação”.

A política voltada ao Ensino Médio brasileiro, fundamentada nos documentos citados, também impingiu uma contrarreforma na Educação Profissional, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, definidas pela Resolução CNE/CP nº 01/2021 (Brasil, 2021). Essas novas diretrizes, elaboradas para regulamentar o itinerário formativo de formação técnica e profissional previsto na Lei nº 13.415/2017, promovem alterações substanciais que ameaçam os avanços conquistados no que tange à proposta integrada da educação profissional técnica de nível médio ao Ensino Médio, especialmente com a revogação expressa da Resolução CNE/CEB nº 06/2012 (Brasil, 2012).

Diante desse cenário, grupos de trabalhadores(as) e pesquisadores(as) seguem se dedicando a compreender as possíveis implicações do conjunto normativo sobre os

cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, que, por força de lei, deve ser ofertado prioritariamente pelos Institutos Federais na composição de suas matrículas.

Nesse contexto, discutiremos na próxima seção os movimentos institucionais do Instituto Federal Catarinense no período de 2021 a 2024, durante o processo de implementação das Diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, bem como as tensões e resistências observadas ao longo desse percurso.

3. AS TENSÕES E RESISTÊNCIAS NO IFC A PARTIR DAS AMEAÇAS DA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO

A busca por transformar o currículo do Ensino Médio em um espaço dedicado prioritariamente à formação para o mercado de trabalho — retirando-lhe o papel de promover a formação para a cidadania, o prosseguimento nos estudos e o desenvolvimento capaz de transformar vidas — é uma das principais expressões da disputa entre capital-trabalho no campo educacional.

Assim como em diferentes instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o Instituto Federal Catarinense (IFC) deu passos significativos na direção de um alinhamento teórico-político e metodológico dos cursos integrados e, por sua forma e conteúdo, avançou na materialização da proposta integrada, visando a superação da dualidade educacional histórica. Com efeito, a busca pelo fortalecimento do Ensino Médio Integrado pode ser compreendida como uma forma de resistência diante da contrarreforma nacional.

O movimento de elaboração de um documento orientador para a oferta do Ensino Médio Integrado no IFC teve seu marco ainda em 2012, cinco anos antes da vigência da Lei nº 13.415/2017. A busca pelo alinhamento institucional na oferta dos cursos integrados mobilizou um

conjunto considerável de trabalhadores(as) e estudantes durante os anos de 2012 a 2019, resultando, como síntese das disputas internas e dos tensionamentos provocados pela contrarreforma do Ensino Médio, na Resolução nº 16/2019, que aprovou o documento contendo Diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (Instituto Federal Catarinense, 2019). O documento, por conseguinte, foi o farol da reestruturação dos currículos dos cursos integrados em todo o IFC durante os anos de 2019, 2020 e 2021.

As etapas do percurso institucional de construção das diretrizes institucionais, desde sua gênese, foram analisadas por Possamai (2021) que, entre outros aspectos, identificou a realização de eventos ampliados e de audiências públicas em cada um dos quinze campi do IFC como estratégias de democratização das discussões e construção coletiva, garantindo a participação ativa de diferentes segmentos da instituição.

Assim como nos anos de 2017, 2018 e 2019, após a publicação do documento contendo diretrizes institucionais para o Ensino Médio Integrado, o IFC seguiu promovendo encontros ampliados nomeados Seminário de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio do IFC — que em 2025 chega à sua 8ª edição — e pautando o fortalecimento de aspectos conceituais para o necessário avanço da política institucional.

Um dos desafios da implementação, a partir da publicação do documento orientador com a Resolução nº 16/2019, pode ser evidenciado pela solicitação de maior tempo para alinhamento entre os cursos e para planejamento da organização curricular, formalizada ao Conselho Superior por um conjunto de cursos de diferentes campi do IFC (Instituto Federal Catarinense, 2020). A partir da resolução que permitiu a prorrogação de prazo, todos os cursos integrados do IFC passaram a ser ofertados sob a égide da Resolução nº 16/2019 e dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) reestruturados em 2021.

Somando-se aos desafios conjunturais brasileiros e aos estruturais próprios da sociedade capitalista, a tentativa de implementação de um documento comprometido com a formação omnilateral dos(as) estudantes também suscitou disputas internas. Como instituição escolar que não pode ser analisada de forma descolada da realidade social da qual faz parte, identificamos pontos que cristalizam a falta de compreensão da política dos Institutos Federais e a indisposição de grupos contrários à concepção filosófica, epistemológica e política do Ensino Médio Integrado. No ano de 2020, o IFC foi formalmente notificado pelo Ministério Público Federal (MPF) para apurar suposto descumprimento da legislação educacional referente à Lei nº 13.415/2017 e à Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio.

O IFC foi oficiado pelo MPF por meio do Documento 1 e do Documento 2, dos quais, extraímos:

Chegou ao conhecimento desta Procuradoria da República que o IFC supostamente não estaria disposto a adotar, nos seus cursos técnicos integrados ao ensino médio, os comandos estabelecidos pela Lei n. 13.415/2017, notadamente no que diz respeito à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Diante disso, e tendo por base a manifestação encaminhada a este MPF [...] que responda: Caso procedente a informação de que o IFC não adota a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em seus cursos técnicos integrados ao ensino médio quais as razões de ordem jurídica que dão suporte a tal posicionamento? (Documento 1).

Cumprimentando-a cordialmente, a fim de instruir os autos em epígrafe, sirvo-me do presente para, com fulcro no inciso II do artigo 8º da Lei Complementar nº 75/93, encaminhar cópia da manifestação do representante e solicitar-lhe que, no prazo de 30 (trinta) dias, responda: a) qual a razão de, em alguns Projetos Pedagógicos de Curso (PCC), a carga horária destinada ao cumprimento do componente curricular básico exceder o limite máximo de 1800 horas previsto no § 5º do art. 35-a da LDB, como ocorre nos cursos de Ensino

Médio Integrado aos Cursos Técnicos de Controle Ambiental Hospedagem e Informática? b) haveria algum óbice, no âmbito do Ensino Médio Integrado, ao cumprimento as disposições da Lei n. 13.415/17, norma válida, vigente e eficaz? Se sim, quais seriam eles? e) demais considerações reputadas pertinentes (Documento 2).

Ambos os documentos, apresentados à Comissão Institucional Permanente de Implantação e Acompanhamento das Diretrizes dos Cursos Técnicos (Cipatec), para discussão, expressam os tensionamentos vivenciados pela gestão institucional. A fim de compartilhar com a comunidade interna esses tensionamentos, a Cipatec constituiu um grupo de trabalho para elaborar um parecer que pudesse ampliar o debate e subsidiar a resposta institucional aos questionamentos.

O parecer elaborado pelo grupo do trabalho, lido e discutido durante o V Seminário Educação Técnica integrada ao Ensino Médio do IFC², compreendeu “[...] que as Diretrizes para a Educação Técnica integrada ao Ensino Médio do IFC, Resolução nº 016/2019/IFC/CONSUPER, atendem os textos normativos que tratam da oferta do Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil” (Instituto Federal Catarinense, 2022, p. 13).

O documento, apreciado e aprovado durante evento ampliado, manifesta ainda um posicionamento institucional que reafirma:

A formação integral e omnilateral é uma concepção central na definição da identidade da Rede Federal e que a torna singular. Assim, qualquer referência às reformas educacionais deve ser no sentido que a Rede Federal, a partir de sua proposta pedagógica, não só atende, como avança em muitos sentidos na busca da formação humana integral, omnilateral e politécnica. Há necessidade da clareza que documentos são produzidos num determinado contexto sócio-histórico, como proposta de Estado, e que, portanto, os valores

² O V Seminário de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio do IFC aconteceu na cidade de Sombrio/SC, durante os dias 24 e 25 de maio de 2022.

e pretensões desta política educacional extrapolam o texto, mas também a partir dele auxiliam a definir a educação que se almeja (Instituto Federal Catarinense, 2022, p. 13).

Em síntese, entre as razões que fundamentam o posicionamento, destacaram-se: a) Autonomia Didático-Pedagógica; b) Natureza difusa entre a formação geral e formação técnica; c) Presença de todas as áreas da BNCC nas diretrizes; e d) Competências específicas das áreas do saber da BNCC atendidas pelos conjuntos de conhecimentos dispostos nas diretrizes (Instituto Federal Catarinense, 2022).

Os argumentos que sustentam a legalidade da Resolução nº 16/2019, reunidos no parecer, fundamentam-se na possibilidade de oferta integrada da Educação Profissional ao Ensino Médio, conforme estabelecido pela Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) — a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional— e, sobretudo, firmam aspectos conceituais que embasam a proposta integrada assumida pelo/no IFC.

Como defendido por Possamai e Silva (2022, p. 64):

A essência do Ensino Médio Integrado se opõe ao 'novo' formato do ensino médio (Lei nº 13.415/2017) desde sua concepção até suas finalidades. No âmbito curricular, o Ensino Médio Integrado se diferencia da proposição de um núcleo de educação geral com carga horária estabelecida e um itinerário de formação técnica e/ou profissional.

Nessa perspectiva, a resposta aos questionamentos formulados pelo MPF sinaliza o entendimento de que a proposta almejada pelo IFC avança no sentido oposto à contrarreforma do Ensino Médio e busca um caminhar pela via que permita o fortalecimento da integração e a defesa de uma formação humana integral.

Diante do emaranhado de questões que

desafiavam a implementação das diretrizes institucionais no IFC — que associam a fragilidade na formação continuada dos(as) trabalhadores(as) (docentes e técnico-administrativos) às divergências sobre elementos teórico-político e metodológicos —, o contexto nacional continuou sendo movimentado por forças sociais. Depois da disputa eleitoral de 2022, as mobilizações pela revogação da Lei nº 13.415/2017 se intensificaram, pressionando o governo federal a abrir caminho para a revisão dessa legislação.

A atualização das diretrizes institucionais, conforme previsão documental, acontecerá “[...] a cada ciclo de integralização dos cursos, considerando o acompanhamento e avaliação dos processos pela Cipatec ou por força de lei maior, sempre que houver” (Instituto Federal Catarinense, 2019, p. 52). Assim, durante o ano de 2023, o VI Seminário da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio do IFC foi construído durante o ano e voltado, por necessidade, aos pontos que exigem formação continuada para o conjunto de docentes, a saber: currículo, avaliação e tempos e espaços.

O principal tensionamento, no entanto, apontou para a incerteza diante do cenário de rediscussão nacional do Ensino Médio e os possíveis impactos nos tempos e espaços do currículo integrado (Instituto Federal Catarinense, 2023). O evento, que reuniu representantes de todos os cursos integrados do IFC, gestão escolar, pesquisadores(as) e estudantes, reafirmou a defesa pelo Ensino Médio Integrado e, como encaminhamento votado em plenário, deliberou pela construção de um glossário a ser anexado às diretrizes e pela elaboração de projeto de formação continuada a ser desenvolvido pelos campi do IFC.

Com o acirramento das disputas pela revogação do “novo ensino médio” e sua rediscussão em âmbito nacional, o executivo federal voltou-se para a construção de uma reforma. O Projeto de Lei nº 5.230/2023 (Brasil,

2023), que posteriormente foi aprovado, materializou a Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024) e resultou na mais recente reforma do Ensino Médio. Embora tenha revisado o aspecto da carga horária mínima da formação geral básica, pelas disputas que constituíram a nova política, também teve seus termos conciliados entre representantes dos setores produtivos e a proposta não coaduna com a superação da dualidade histórica que marca a educação brasileira.

Durante o último evento ampliado sobre o Ensino Médio Integrado do IFC, realizado em 2024, o conjunto de trabalhadores(as) e estudantes do IFC se voltou à discussão por eixos, aprofundando debates acerca dos temas: Avaliação da aprendizagem; Integração, Intersecção e práticas profissionais; Tempos e espaços escolares; e Curricularização da Pesquisa e Extensão (Instituto Federal Catarinense, 2024). Além disso, convidados abordaram as implicações da contrarreforma do Ensino Médio sobre os Institutos Federais e os impactos da Lei nº 14.945/2024, como consta na carta-memória do evento (Instituto Federal Catarinense, 2024). O VII Seminário³, mais uma vez, reuniu parte da comunidade interna para reforçar a defesa da concepção de formação omnilateral que deve fundamentar a proposta institucional.

Essas discussões evidenciam que os movimentos dos últimos anos, no tocante à implementação das diretrizes para o Ensino Médio Integrado do IFC, não são lineares nos cursos e nem poderiam ser. Isso se deve às dinâmicas específicas de cada um dos quinze campi, que exigem estratégias diferenciadas para o conjunto de trabalhadores(as) envolvidos(as) nos cursos integrados.

A manutenção do compromisso assumido durante as etapas de construção e de implementação do documento orientador demonstra os esforços do IFC no fortalecimento do Ensino Médio Integrado e na defesa

³ O VII Seminário da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio do IFC foi realizado na cidade de Videira/SC, nos dias 30 de outubro a 1º de novembro de 2024.

da concepção filosófica, epistemológica e política da proposta formativa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O real segue sendo movimentado, e recentemente a Lei nº 14.945/2024 apresentou poucas alterações à contrarreforma do Ensino Médio. Embora tenha sido aumentada a carga horária mínima da formação geral básica, a nova reforma continua representando um retrocesso em termos de concepção de formação, uma vez que predomina o atendimento às necessidades do mercado de trabalho flexível em detrimento da formação dos(as) estudantes da classe trabalhadora brasileira.

Apesar da autonomia didático-pedagógica das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, os impactos da contrarreforma do Ensino Médio ameaçam e fragilizam a proposta integrada em diferentes níveis e, conseqüentemente, adentram os Institutos Federais.

No estudo aqui apresentado, com foco no Instituto Federal Catarinense, os tensionamentos se manifestaram e continuam a se manifestar de múltiplas formas. É sabido que outros recortes de pesquisa serão necessários para aprofundar os desafios advindos de questões orçamentárias, sobrecarga e condições de trabalho, especialmente com o advento da Lei nº 14.945/2024. Conforme demonstrado, os principais tensionamentos verificados dizem respeito à contrarreforma do Ensino Médio durante a vigência da Lei nº 13.415/2017, que, assim como em outras instituições, gerou ameaças e incertezas.

Soma-se a isso o fato de que muitos(as) trabalhadores(as) da instituição — docentes e técnico-administrativos — ainda não compreendem a importância histórica dos Institutos Federais e do Ensino Médio Integrado. O documento que expressa a denúncia

realizada no Ministério Público Federal também aponta para a necessidade de fortalecer a política institucional por meio da formação continuada, além da importância de tomar a defesa do Ensino Médio Integrado como necessária e a resistência possível.

É necessário ampliar e consolidar a oferta integrada, firmada na concepção de formação humana integral, no IFC e em toda a Rede Federal, reconhecendo-a como o gérmen que possibilitará uma formação sólida para sujeitos contribuírem com a construção de uma outra sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 6840, de 27 de novembro de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília, DF: Coordenação de Comissões Permanentes - Decom, 2013. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1480913. Acesso em: 08 ago. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 set. 2012. Disponível em: <https://abmes.org.br/public/arquivos/legislacoes/Res-CEB-006-2012-09-20.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Profissional. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 jan. 2021. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2021-pdf/167931-rcp001-21/file>. Acesso em: 9 ago. 2025.

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. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p. 18, 26 jul. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2004/d5154.htm. Acesso em: 9

ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 dez. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 9 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, e dispõe sobre a reforma do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p. 1, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 9 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.945, 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), definindo diretrizes para o ensino médio e alterando outras leis correlatas. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p. 5, 1 ago. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14945.htm. Acesso em: 9 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 9 ago. 2025.

BRASIL. Medida Provisória nº 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, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 22 set. 2016. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1000&pagina=1&data=23/09/2016>. Acesso em: 08 ago. 2025.

BRASIL. Projeto de Lei nº 5.230, de 2023. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2399598>. Acesso em: 9 ago. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Carta-Memória**. 2024. Disponível em: <https://ensino.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/37/2025/02/VII-Seminario-Carta-Memoria.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2025.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. Conselho Superior. **Resolução nº 16, de 1º de abril de 2019**. Aprova as Diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do IFC. Blumenau: IFC, 2019. Disponível em: <https://ensino.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/10/Resolucao-16.2019-Diretrizes-ANEXO.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2025.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. Conselho Superior. **Resolução nº 21, de 17 de abril de 2020**. Altera a Resolução nº 016/2019/CONSUPER/IFC. Blumenau: IFC, 2020. Disponível em: https://ensino.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/10/processo_233487019201899-Resolucao-n-21-2020-Consuper.pdf. Acesso em: 14 jul. 2025.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Memorando circular nº 141/2023**. Blumenau, 2023. Disponível em: <https://ensino.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/37/2024/09/Sintese-Seminario.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2025.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. Parecer da CIPATEC. **Análise das Diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do IFC à luz da reforma de Ensino médio, Base nacional Comum Curricular e Diretriz Nacional da Educação Profissional e Tecnológica**. 2022. Disponível em: <https://ensino.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/12/Parecer-da-CIPATEC-GT-pos-consulta-publica-documento-final.pdf>. Acesso em 14 jul. 2025.

MOTTA, Vania Cardoso da; LEHER, Roberto; GAWRYSZEWSKI, Bruno. A pedagogia do capital e o sentido das resistências da classe trabalhadora. **SER Social**, Brasília, v. 20, n. 43, p. 310-328, jul./dez. 2018. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/18862/17577. Acesso em: 14 jul 2025.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, ano 23, v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 14 jul. 2025.

PAIXÃO, Alessandro Eziquiel da; SILVA, Monica Ribeiro da. Caminhos da reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) nos Institutos Federais: 2019-2022. **Revista Ponto de Vista**, Viçosa, v. 13, n. 02, p. 01-18, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16890/9603>. Acesso em: 14 jul. 2025.

POSSAMAI, Tamiris. **Diretrizes para o Ensino Médio Integrado do/**

no Instituto Federal Catarinense: o percurso de construção e implementação, as potencialidades e os desafios. 2021. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto Federal Catarinense, Camboriú, 2021. Disponível em: <https://ppge.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/67/2024/01/TAMIRIS-DISSERTACAO.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2025.

POSSAMAI, Tamiris; SILVA, Filomena Lúcia Gossler Rodrigues da. O Ensino Médio Integrado diante da contrarreforma o ensino médio. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 24, p. 53-69, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1461/1094>. Acesso em: 3 fev 2025.

18

“PORQUE DIZEM QUE É UMA ESCOLA MUITO BOA”: MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVAS DE ESTUDANTES E FAMÍLIAS SOBRE OS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO IFBA

Cacilda Ferreira dos Reis
Instituto Federal da Bahia-IFBA
orcid. 0000-0001-5409-9040

1. INTRODUÇÃO

Estudos no campo da Sociologia da Educação têm evidenciado como as desigualdades sociais atravessam e conformam os processos de escolarização (Dubet, 1994; Charlot, 2009; Diogo e Diogo, 2013; Resende, 2016). No âmbito das pesquisas sobre juventude, as questões relacionadas à Educação e à condição social representam um desafio relevante para as análises das ciências sociais (Afonso, 2019). No contexto brasileiro, essas investigações apontam que a efetivação da Educação para os jovens enfrenta barreiras substanciais devido às persistentes desigualdades na aprendizagem e no desempenho escolar (Ribeiro, 2011; Koslinski; Bartholo, 2020), o que compromete tanto sua universalização quanto sua qualidade.

A adoção de uma perspectiva ampliada do direito, que transcende as meras garantias formais estabelecidas em marcos legais e institucionais possibilita o reconhecimento dos sujeitos como portadores de interesses e demandas legítimas na sociedade (Telles, 2006). Essa abordagem fundamenta uma concepção democrática das políticas públicas e sustenta a defesa inequívoca dos jovens como sujeitos de direitos (Sposito; Carrano, 2003), permitindo compreender as relações complexas que se estabelecem entre eles e a escola, de forma particular no que tange ao Ensino Médio (Silva; Oliveira, 2016).

Essa compreensão dialoga com a perspectiva de Coutrim et al. (2016, p. 174), que caracterizam a juventude como um período de transição complexo, marcado por “difíceis escolhas para o futuro (...) feitas dentro de um contexto sócio-histórico no qual a família, o bairro, a escola,

as redes sociais, a mídia, os professores, as amizades e (...) outras instituições e pessoas, têm importante papel". Salienta-se que a condição juvenil vem sendo construída em um contexto de profundas transformações (Dayrell, 2007) e na intersecção de múltiplas determinações sociais, culturais e institucionais, que configuram um campo de possibilidades desigualmente distribuído, de acordo com a posição social que os sujeitos ocupam na sociedade. Essa desigualdade de condições é destacada por Barbosa (2007) ao afirmar que

Grupos sociais distintos apropriam-se de maneiras distintas dos recursos disponibilizados pelo sistema escolar, experimentando, nas trajetórias até certo ponto parecidas, sentidos, sensibilidades, significados, facilidades e dificuldades muito diferentes, cujas regularidades evidenciam as bases estamentais da socialização primária e o caráter socialmente distintivo das estratégias individuais (Barbosa, 2007, p. 10).

Nesse contexto, as transições entre ciclos de ensino representam momentos decisivos na vida social dos alunos, famílias e professores. Esses momentos constituem-se como pontos centrais da organização dos sistemas educativos, configurando processos sociais complexos que podem culminar em experiências de insucesso escolar e exclusão social (Abrantes, 2013; 2005).

Em se tratando da Educação Básica no Brasil, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (EF) e o Ensino Médio (EM), a transição entre o segundo e o terceiro ciclos emerge como um objeto de análise revelador, visto que permite compreender os percursos individuais, as motivações, expectativas e estratégias mobilizadas por jovens e suas famílias, na procura por oportunidades educacionais diferenciadas no sistema escolar (Nogueira et al., 2015).

Na avaliação de Ribeiro (2011), sem desconsiderar a importância do aumento da conclusão do Ensino Médio, o término do Ensino Fundamental permanece sendo

a transição que mais contribui para a desigualdade de resultados educacionais no país. Por isso, adverte que “um enorme esforço de política educacional ainda precisa ser feito para ampliar a conclusão dos ensinos fundamental e médio”, e no sentido de melhorar a qualidade das escolas públicas da Educação Básica (Ribeiro, 2011, p. 79) sem, contudo, esquecer a necessidade premente de redução das desigualdades socioeconômicas.

Alguns pesquisadores desenvolveram seus estudos sobre a complexidade dos fatores envolvidos na transição escolar, tendo como ponto de vista o direito à Educação (Krominski, 2023). O campo de estudos sobre transições escolares tem direcionado a atenção para momentos específicos da trajetória educacional, como a passagem do 5º para o 6º ano do EF (Reis; Nogueira, 2021) e a transição do EM para a universidade (Braun et al., 2024). Outrossim, constata-se a escassez de pesquisas relacionadas à passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio (Fideles, 2024).

Essa lacuna torna-se ainda mais relevante quando se considera a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio Integrado, modalidade que apresenta características específicas. Tal transição envolve não apenas a mudança de ciclo educacional, mas também a escolha de uma área técnica de formação e, frequentemente, a inserção em instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica com particularidades organizacionais, pedagógicas e culturais distintas das escolas de origem. Por conta disso, os estudantes precisam adaptar-se a novos conteúdos curriculares, metodologias de ensino diferenciadas, rotinas institucionais específicas e à integração entre formação geral e técnica (Almeida; Silva, 2024; Sacramento, 2022).

Diante de tal contexto, emergem questões para a compreensão dessa transição específica: Quais motivações orientaram a escolha do curso médio integrado e da instituição federal? Como os estudantes vivenciam e

percebem os desafios dessa nova etapa da vida escolar? Que elementos caracterizam especificamente a transição para o ensino médio integrado, diferenciando-a de outras transições escolares? Como se estabelece o processo de integração dos jovens ao novo ambiente educacional?

A partir dessas considerações, o presente capítulo debruça-se sobre o processo de transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, tendo como objetivo central analisar de que maneira as transições escolares operam no contexto das desigualdades sociais e educacionais brasileiras, especificamente no caso dos estudantes que ingressam no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Instituto Federal da Bahia (IFBA). Busca-se, ainda, compreender que significados e expectativas são atribuídos a essa escolha educacional pelos estudantes e suas famílias¹.

Os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam este capítulo partem da perspectiva de que as desigualdades sociais incidem significativamente sobre as desigualdades escolares (Dubet, 1994). Além disso, assume-se a premissa de que a escola constitui um espaço social de produção de conhecimento e cultura, marcado por contradições e disputas entre diferentes grupos sociais e suas práticas culturais (Dayrell, 1996). Essas dimensões de análise permitem conectar questões macro e micro educacionais, especialmente no exame das transições escolares no cenário brasileiro.

Assim, este estudo propõe-se a contribuir para o debate sobre o potencial da educação profissional e tecnológica na redução das desigualdades sociais no Brasil. Adicionalmente, almeja fornecer subsídios para a formulação e implementação de políticas institucionais que, embora fundamentadas na experiência do IFBA, possam ser aplicáveis às demais instituições da

¹ O presente capítulo teve por base uma pesquisa de pós-doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), sob a supervisão do professor Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida.

Rede Federal, direcionadas ao acesso democrático, à permanência qualificada e à conclusão exitosa dos cursos, incorporando a perspectiva da experiência estudantil como elemento orientador dessas políticas.

2. TRANSIÇÕES ESCOLARES E DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NO BRASIL

Ao abordar os processos de transição entre ciclos de ensino, Abrantes (2005, p. 32) considera que esses tornam-se particularmente delicados e decisivos pelo fato de “condicionarem significativamente transições mais abrangentes que regulam a vida social”. Segundo o autor:

A transição da infância para a juventude e desta para a idade adulta adquirem especial destaque, como processos de reconstrução identitária que envolvem a totalidade do indivíduo e das suas relações. Se em sociedades primitivas essas transições ocorriam em moldes rígidos e ritualizados, a modernidade é marcada por transições mais fluidas, mas que não deixam de constituir processos sociais significativos (Abrantes, 2005, p. 32).

Nesse sentido, em sua pesquisa, Abrantes (2005) apresenta como hipótese que “as transições entre fases de vida, mais do que (se) estarem a adiar ou a diluir, estão a tornar-se mais fluidas no tempo e no espaço, ocorrendo através de processos ‘silenciosos’, por isso mais difíceis (e necessários) de prever, observar, delimitar, planejar” (Abrantes, 2005, p. 33).

O mesmo autor (2013) acrescenta que as transições escolares implicam a reconfiguração e profundas negociações de identidades societárias, sendo que cada ciclo parece delimitar grupos etários com códigos e práticas distintas. Assim sendo, os códigos e as práticas que os alunos tinham como aceitáveis, e mesmo geradores de status num ciclo, tornam-se motivos de sanções no ciclo seguinte. Inversamente,

comportamentos que eram inadequados ou mal vistos no ciclo anterior podem passar a ser valorizados no novo contexto escolar. Essa inversão de códigos implica que aqueles que estavam mais adaptados a um ciclo, em alguns casos, sentem dificuldades em adaptar-se ao novo ciclo.

Conforme ainda salienta Abrantes (2013), a transição entre ciclos é um momento fundamental para as escolhas individuais, mesmo acontecendo no Ensino Básico, quando sofre forte influência da família, como explica:

Em todo caso, a mudança de escola implica um conjunto de decisões que contribui para a liberdade e reflexividade dos agentes, mas que marca, também, uma relação distinta com as instituições educativas e a construção de biografias individualizadas, em que cada agente se torna responsável pelos seus êxitos, mas também [pelos] seus fracassos (Abrantes, 2013, p. 26).

Essas considerações sobre os processos de transição de ciclos de ensino ganham particular relevância, quando se analisa o cenário educacional brasileiro, diante dos desafios postos para a efetivação do acesso à Educação como direito social dos jovens, considerando historicamente as desigualdades de oportunidades e de desempenho no sistema escolar (Barbosa, 2009; Ribeiro, 2011).

Embora Mateus (2017) investigue o sistema de ensino português, suas reflexões sobre os marcadores sociais podem contribuir para a compreensão da realidade brasileira, especialmente quando se examinam os processos de transição escolar, em que “falar de marcadores de diferença é também falar do contexto em que esses marcadores operam, são reconhecidos, são produzidos”, na medida em que sua dimensão contextual remete para o papel das instituições no entendimento e gestão da diferença (Mateus, 2017, p. 189).

Nessa mesma direção, Koslinski e Bartholo (2020)

salientam o peso dos marcadores sociais nas transições educacionais. Para os autores, mesmo após a ampla expansão dos sistemas de ensino no país, persistem essas desigualdades que são, gradualmente, transferidas para as etapas subsequentes da escolarização.

Ribeiro (2011) corrobora essa perspectiva ao chamar a atenção para o fato de que estudos sobre as oportunidades educacionais no Brasil mostraram que há fortes desigualdades de classe, de origem, de raça e de região de nascimento, nas chances de progredir no sistema educacional. Apoiado em vasta literatura, o autor afirma que essas pesquisas demonstram que as desigualdades não mudam, ao longo do tempo, para a maioria das características e que a desigualdade racial persiste, mesmo quando a desigualdade de classe é levada em consideração.

Por sua vez, Ernica et al. (2025) asseveram que as melhores oportunidades de aprendizagem se traduzem em aumento das dualidades, porque os grupos com mais recursos se apropriam melhor delas, ampliando sua vantagem sobre os demais. Essa desvantagem de oportunidade tem se expressado, por exemplo, na condição dos jovens das camadas populares que vivenciam a experiência escolar marcada por um conjunto de relações tensas e descontínuas (Sposito, 2003).

Essas reflexões, sem desconsiderar os avanços conquistados em termos de cobertura educacional, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, demonstram que as transições escolares no Brasil são atravessadas por múltiplas desigualdades que se manifestam de forma mais acentuada em determinados momentos da trajetória educacional.

O Ensino Médio configura-se como um nível de ensino especialmente revelador dessas transformações e tensões sociais mais amplas, constituindo um momento crítico, em que as desigualdades educacionais podem ser reproduzidas ou, potencialmente, mitigadas. Diante

desse cenário, torna-se fundamental compreender as especificidades e os desafios inerentes ao processo de transição para esse ensino, temática que será aprofundada na próxima seção.

2.1 O Ensino Médio e a transição escolar: algumas considerações

Ao pensar nas mudanças ocorridas a partir da segunda metade do século XX, Krawczyk (2014) considera o Ensino Médio como um espaço particularmente sensível e com políticas marcadas por intensos debates, problematizações e impasses. Na sua avaliação, entre todos os níveis de ensino, esse expressa de forma contundente as transformações de ordem social, econômica e cultural que afetaram profundamente toda a educação pública de diferentes países.

No caso do Brasil, a organização do Ensino Médio, historicamente, envolveu disputas em torno da sua identidade e finalidade (Silva e Oliveira, 2016). Ao assumir a posição de última etapa da Educação Básica, na visão de Ferreira e Silva (2017, p. 287), o embate em torno desse nível de ensino pode ser traduzido “pela disputa por um projeto societário”.

Analisando as especificidades do Ensino Médio, Frigotto e Ciavatta (2004, p. 34) o descrevem “como tempo e espaço de construção de bases de conhecimentos, valores, atitudes que facultam a capacidade analítica e criativa dos sujeitos educandos em sua inserção nas múltiplas esferas da vida social”.

Diante desses embates históricos, situam-se os desafios enfrentados pelo Estado, que, segundo explica Krawczyk (2014), tem a responsabilidade de garantir a universalidade, obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Básico. Para a autora, a concretização desses princípios revela-se de elevada complexidade frente a uma realidade educacional que expressa enorme dívida social e requer

uma atuação incisiva do poder público para atender, em curto prazo, não somente às demandas locais, mas também às exigências internacionais.

Nesse contexto de disputas — não somente de identidade e finalidade, mas ideológicas, políticas e econômicas, — Cury (2008, p. 294) defende que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) conferiu caráter inovador ao estabelecer o direito à Educação Básica “frente a um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar”.

As reflexões apresentadas permitiram discutir a questão da transição escolar, evidenciando como ela é atravessada pelas desigualdades sociais e educacionais brasileiras. O tópico seguinte aborda o Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais, aprofundando as reflexões sobre os processos de transição escolar nesse contexto educacional.

2.2 Os Institutos Federais e o Ensino Médio Integrado: reflexões sobre a transição escolar.

A educação profissional no Brasil, desde a sua gênese, é marcada por constantes mudanças e reformas, impulsionadas por governos que buscam implementar medidas e projetos alinhados aos interesses políticos, econômicos e ideológicos. Essas transformações refletem as disputas em torno dos projetos de formação da classe trabalhadora (Ramos, 2017; Ciavatta, 2014; Almeida, 2019). Nas palavras de Ramos (2019, p. 10), “a educação da classe trabalhadora, como uma mediação histórica da contradição capital trabalho, é marcada por essa tensa relação de reforma e restauração”.

No âmbito dessas transformações, situa-se a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Lei nº 11.892/2008)², que, para

² A Rede Federal de Educação é formada por 41 instituições, incluindo 38 institutos

alguns pesquisadores, emergiu dentro de um cenário de acomodação de interesses políticos conflitantes. Segundo Ribeiro (2018), essa criação expressa uma síntese dos embates entre o capital e o trabalho, inserida em uma realidade contraditória que reflete a totalidade do modo de produção capitalista (Cavalcante, 2021).

No contexto da Rede Federal, apresenta-se a proposta do Ensino Médio Integrado como estratégia para superar a dualidade histórica que caracterizou a educação brasileira: de um lado, a formação técnica destinada aos jovens das classes trabalhadoras para inserção no mercado de trabalho; de outro, a formação propedêutica voltada aos filhos das elites para o acesso ao Ensino Superior.

Silva (2021) esclarece que essa modalidade transcende a mera articulação entre Ensino Médio e formação profissionalizante em uma mesma instituição. Trata-se de integrar conhecimentos gerais e específicos mediante os eixos estruturantes do trabalho, da ciência, cultura e tecnologia, possibilitando aos “jovens da classe trabalhadora uma formação integral que contempla, simultaneamente, o prosseguimento dos estudos em nível superior, o ingresso no mundo do trabalho e formação cidadã e humanística” (Silva, 2021, p.145). Essa perspectiva alinha-se à concepção de mundo do trabalho preconizada pelos fundamentos da EPT e por autores como Frigotto (2005) e Ramos (2014), que supera a perspectiva economicista de mercado de trabalho ao integrar as dimensões formativas, sociais e cidadãs do trabalho na formação integral dos estudantes.

Entretanto, a implementação do Ensino Médio Integrado, conforme explicam Araújo e Silva (2017), é complexa e demanda repensar o papel da gestão, da

federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e o Colégio Pedro II, contabilizando 686 unidades distribuídas pelo território nacional e 1.982.672 matrículas, de acordo com dados da Plataforma Nilo Peçanha, ano base 2024 (PNP, 2025).

organização curricular, dos tempos e espaços escolares, das práticas avaliativas e relações de ensino-aprendizagem. Vai além de uma mudança curricular, requerendo transformações profundas na estrutura escolar e nos modos de conceber e operacionalizar a Educação.

Atualmente, essa modalidade de ensino vem enfrentando grandes desafios diante da reforma do Ensino Médio iniciada pela Lei nº 13.415/2017 e seus desdobramentos. Ramos (2017) classifica essa medida legislativa como uma contrarreforma que atinge a classe trabalhadora, restringindo seu acesso a uma educação básica pública e de qualidade social. Para a autora, a referida Rede conjuga condições objetivas e subjetivas para a consecução do projeto de formação humana integral dos trabalhadores, na perspectiva da politécnica e da formação omnilateral. Nesses termos, compreende-se que essa reforma reduz a concepção da educação profissional e tecnológica a um éthos tecnicista e mercantil (Ramos, 2019).

As disputas em torno da educação profissional inserem-se em um debate mais amplo sobre os rumos da Educação. Ao discutir os objetivos da educação moderna, Arroyo (1996) aponta entre eles o de ajudar o ser humano em seu processo de formação humana, que, na sua visão, tem seguido caminhos de permanentes encontros e desencontros. O autor destaca que a “concepção mercantil, utilitária e tecnicista que reduziu a educação escolar a mero treinamento é um dos capítulos desse desencontro entre educação e formação humana” (Arroyo, 1996, p. 7).

Essa dualidade apontada por Arroyo manifesta-se claramente no Ensino Médio; para Krawczyk (2014), esse ensino no ocidente e no Brasil, expande-se com uma configuração dual, ou seja, voltada tanto para a formação de mão de obra qualificada quanto para a formação de elites políticas. Nesse sentido, tal ensino destina-se à “apropriação diferenciada do conhecimento socialmente produzido: para uns, foco nas habilidades profissionais;

para outros, ascender ao alto saber desenvolvido pela humanidade” (Krawczyk, 2014, p. 78).

As reflexões sobre o Ensino Médio Integrado ganham contornos específicos quando se analisa o acesso aos Institutos Federais de Educação. Queirós et al. (2022) destacam que os aspectos distintivos dos Institutos acabam por atrair segmentos diversificados da população, que buscam o acesso a uma formação de melhor qualidade. Contudo, diferentemente do que ocorre nas escolas estaduais e municipais, os candidatos ao ingresso na maioria dos Institutos Federais precisam passar por um exame de seleção, o que permite selecionar os alunos com melhores desempenhos, intensificando a seleção social e legitimando a hierarquia escolar. Para os autores, esse tipo de seleção privilegia os mais favorecidos socialmente e aqueles com boa formação no Ensino Fundamental.

As discussões sobre as desigualdades educacionais e o acesso aos Institutos Federais demonstram a relevância de compreender, empiricamente, como essas dinâmicas se manifestam na experiência concreta dos estudantes e suas famílias, como se apresenta a seguir.

3. SIGNIFICADOS E EXPECTATIVAS NA ESCOLHA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: O CASO DO IFBA

A transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio integrado constitui um momento importante para investigar como os marcadores sociais da diferença atravessam e conformam as escolhas educacionais, as expectativas e os projetos de futuro dos jovens nessa nova etapa de escolarização.

Nessa perspectiva, buscam-se compreender as expectativas e motivações atribuídas à escolha educacional pelos estudantes que ingressaram no EMI do IFBA, Campus Barreiras entre 2016 e 2020, via Processo Seletivo (Prosel). O universo de pesquisa compreende

889 estudantes matriculados, distribuídos nos cursos Técnico em Alimentos (288), Técnico em Edificações (314) e Técnico em Informática (287).

Para tanto, utilizam-se dados documentais provenientes de 319 entrevistas do Projeto de Acolhimento³ realizadas pelo Serviço Social do campus no período analisado, distribuídas nos cursos de Alimentos (105), Edificações (123) e Informática (91)⁴.

Os registros foram sistematizados a partir de formulários padronizados, extraindo-se sínteses das entrevistas com trechos literais selecionados quando considerados significativos. Os dados foram anonimizados e organizados por categorias temáticas, relacionadas a motivações e expectativas sobre curso e instituição, em conformidade com as diretrizes éticas para pesquisa, envolvendo seres humanos.

Em decorrência do escopo deste capítulo, apresentam-se os resultados da análise exploratória dos dados sistematizados. Utilizou-se o assistente de IA Claude Sonnet 4 como ferramenta de processamento e identificação sistemática de padrões temáticos, permitindo mapear categorias emergentes relacionadas às motivações e expectativas sobre a transição escolar para o EMI⁵. A interpretação teórica, análise crítica e elaboração das conclusões permanecem sob responsabilidade da pesquisadora. O aprofundamento analítico posterior,

³ O Projeto Acolhimento Estudantil tinha como finalidade recepcionar e auxiliar os ingressantes do Ensino Médio Integrado em sua inserção na vida acadêmica e institucional no IFBA Campus Barreiras. Entre suas atividades incluía-se a entrevista social durante a matrícula, conduzidas por dois profissionais do Serviço Social e uma estagiária, de forma individual, com a presença dos estudantes e seus familiares. Nos casos em que apenas os familiares compareceram à entrevista, solicitava-se que o estudante procurasse o Setor no início das aulas para complementar as informações obtidas na entrevista.

⁴ A diferença entre matriculados (889) e registros analisados (319) resulta de: (i) análise restrita aos documentos sob responsabilidade da pesquisadora; (ii) participação voluntária dos estudantes e famílias nas entrevistas de acolhimento, sem impedimento de matrícula em caso de não participação.

⁵ Claude Sonnet 4. Modelo de linguagem de grande escala. Anthropic, 2024. Disponível em: <https://claude.ai>. Acesso em: 20.06.2025.

mediante software especializado em pesquisa qualitativa, será objeto de investigação futura. A seguir discorre-se sobre algumas das Categorias Temáticas identificadas.

1. Categoria: Qualidade Educacional e Reputação Institucional

A motivação dos estudantes e familiares para o ingresso no IFBA fundamenta-se na percepção da qualidade educacional e reputação institucional. Essa percepção alinha-se aos fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica, que preconiza uma formação integral diferenciada. A condição de Instituição Federal emerge como diferencial qualitativo em relação às escolas locais:

“Qualidade de ensino superior”.

“Porque na minha cidade é defasado o ensino”.

“Por ser federal todos querem entrar”.

“Todas as pessoas falam que a educação daqui é muito boa, um ensino de qualidade”.

2. Categoria: Aspiração e Mobilidade Social

Para estudantes e famílias, o ingresso no IFBA representa estratégia de mobilidade social ascendente, evidenciando como os jovens da classe trabalhadora vislumbram no Ensino Médio Integrado uma oportunidade de superação das limitações educacionais historicamente impostas à sua condição social. Essa aspiração manifesta-se, claramente, na recorrência da palavra “sonho” nos depoimentos, revelando a dimensão simbólica da escolha educacional, na qual a instituição configura aspiração de melhores condições sociais e profissionais:

“Sempre foi um sonho estudar no IFBA”.

“Tenho como expectativa a vontade de ter uma profissão, estou sonhando alto”.

“É um sonho, mesmo com toda a dificuldade é o melhor”.

3. Categoria: Estratégias de Acesso ao Ensino Superior

A escolha da instituição e do curso estão atreladas ao projeto de futuro dos estudantes que têm o Ensino Superior como horizonte. Nessa perspectiva, o Ensino Médio Integrado é percebido como uma formação de qualidade diferenciada que potencializa as chances de acesso aos cursos superiores mais concorridos. A intenção de ingressar em curso de elevado prestígio motiva muitos estudantes a buscarem a instituição (Medicina, Engenharia, Arquitetura, Nutrição).

“Escolhi o curso por ser a área mais próxima da medicina”.

“Pretendo fazer nutrição, por isso escolhi Alimentos”.

“Curso vai me ajudar a fazer engenharia civil”.

“Escolhi porque quero ser arquiteta”.

“Aprender mais, ter conhecimento e poder passar no processo seletivo da universidade”.

“Abrir as portas para a universidade e ao sair poder trabalhar”.

4. Categoria: Atravessamentos da Experiência Escolar

As transições entre etapas educacionais constituem momentos críticos em que desigualdades sociais se intensificam e recontextualizam. A escolha do estabelecimento de ensino tem caráter social e depende de diversas variáveis objetivas e subjetivas (Queiroz et al., 2022). A análise dos depoimentos evidencia que, no caso do IFBA, esses atravessamentos assumem características particulares, refletindo tanto as oportunidades quanto os desafios inerentes ao acesso a uma educação pública de qualidade diferenciada. Os depoimentos revelam atravessamentos diversos - emocionais, financeiros e sociais - que conformam a experiência da transição:

“Tudo novo, dá um pouco de medo”.

“Para quem nunca saiu para fora é tudo novo. Ansiedade muita”.

“Por ser em ritmo de universidade, dá uma ansiedade, receio”.

“Foi devido à situação financeira, questão da concorrência no futuro”.

“Gostaria de fazer Astronomia e no IFBA é mais fácil ter uma bolsa, melhor estudo do que na minha cidade”.

“Sabia que tinha filho de outra amiga também autista na escola. É uma vitória conseguir que meu filho tenha todo atendimento e amparo, foi luta”.

Os achados desta análise exploratória indicam que as transições escolares no Ensino Médio não operam de forma isolada, mas são atravessadas por múltiplas dimensões sociais que conformam estratégias familiares de mobilidade educacional. Essas evidências permitem algumas reflexões sobre os significados atribuídos ao Ensino Médio Integrado no contexto das desigualdades educacionais brasileiras.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, adota-se a perspectiva de Abrantes (2005), segundo a qual a compreensão das transições escolares exige conceber os alunos como seres dinâmicos que se transformam e se adaptam aos diferentes contextos escolares. Diante disso, a complexidade das narrativas e as múltiplas dimensões, que atravessam as escolhas dos estudantes, sinalizam a necessidade de abordagens interdisciplinares que considerem não apenas os aspectos pedagógicos, mas também as questões sociais, familiares, de território, deficiência, entre outras que influenciam essas trajetórias.

A análise exploratória das entrevistadas revelou que o IFBA é percebido pelos estudantes e suas famílias como mecanismo de ascensão social. Além disso, os depoimentos demonstram que o ensino técnico

opera como estratégia de acesso ao ensino médio qualificado, almejando alcançar o ensino superior. Essa percepção evidencia que a escolha pelo Ensino Médio Integrado transcende a dimensão técnica-profissional, configurando-se como projeto de futuro que integra formação humana e inserção qualificada no mundo do trabalho.

Esses achados indicam que as transições escolares no Ensino Médio Integrado são atravessadas pela intersecção de marcadores sociais que conformam experiências educacionais diferenciadas. A experiência escolar, como caminho analítico para explorar o processo educativo (Santana-Armas et al., 2018), revela-se moldada pela intersecção de marcadores de classe, raça-etnia, gênero e território, entre outros, que potencializam barreiras e possibilidades diferenciadas de acesso e êxito educacional.

Os próximos passos da pesquisa preveem aprofundamento analítico do conjunto de depoimentos mediante a utilização de software especializado em pesquisa qualitativa e triangulação com dados socioeconômicos institucionais, iluminados pelas discussões teóricas sobre juventude, escolarização e interseccionalidade dos marcadores sociais nas transições educacionais.

REFERÊNCIAS⁶

ABRANTES, Pedro. Os caminhos sinuosos da escolarização: efeitos sociais da transição entre ciclos de ensino. In: DIOGO, Ana M.; DIOGO, Fernando (org.). **Desigualdades no sistema educativo**: percursos, transições e contexto. Lisboa: Editora Mundos Sociais, 2013.

ABRANTES, Pedro. As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto Sociológico. **Interacções**, n. 1, p. 25-53, 2005. Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes>. Acesso em: 14 mar. 2025.

⁶ Utilizou-se Inteligência Artificial para formatação de referências e revisão textual inicial, seguida de revisão profissional.

AFONSO, Almerindo J. Introdução: recriando uma pluralidade de olhares. In: AFONSO, Almerindo J.; PALHARES, José A. (org.). **Entre a escola e a vida**: condição de jovem para além do ofício de aluno. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leitão, 2019.

ALMEIDA, Kênia B.; SILVA, Adriano L. da. O processo de adaptação dos estudantes ingressantes no ensino médio integrado: um estudo em um instituto federal de educação. **Formação em Movimento**, v. 6, n. 12, 2024.

ALMEIDA, Ney L. T. de. Prefácio. In: DUARTE, Amanda M. dos S. **Serviço Social e Educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo: Cortez, 2019.

ARAUJO, Adilson C.; SILVA, Claudio N. N. da (org.). **Ensino médio integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Ed. IFB, 2017.

ARROYO, Miguel. Prefácio. In: DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

BARBOSA, Maria L. de O. Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira. Belo Horizonte: **Argumentum**, 2009.

BARBOSA, Maria L. de O. Introdução: as desigualdades diante da educação e seus efeitos sociais. **Caderno CRH**, Salvador, v. 20, n. 49, p. 9-13, jan./abr. 2007.

BRAUN, Karen C. R.; MARCILIO, Fabiane C. P.; DIAS, Ana C. G. Transição para o Ensino Superior: Uma Revisão Sistemática. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 24, 2024. DOI: 10.12957/epp.2024.61266. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revispsi/article/view/61266>. Acesso em: 20 jun. 2025.

CAVALCANTE, Joel J. **A inserção social dos estudantes egressos do Instituto Federal de Paraná (IFPR) e a nova institucionalidade da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil**. 2021. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação, Campo Grande, 2021.

CHARLOT, Bernard. **A relação com o saber nos meios populares**: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbios. Tradução: Catarina Matos. Porto: Legis Editora; CIEE, 2009.

CIAVATTA, Maria A. A historicidade das reformas da Educação Profissional. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 19, n. 39, p. 50-64, jan./jun. 2014.

COUTRIM, Rosa M. da E.; CUNHA, Maria A. de A.; MATOS, Daniel A. S. A Difícil Transição: A Participação da família na escolha profissional de jovens egressos do Ensino Médio. **Revista da FAEEBA – Educação e**

Contemporaneidade, Salvador, v. 25, n. 47, p. 173-186, set./dez. 2016.

CURY, Carlos R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, 2008.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 maio 2025.

DAYRELL, Juarez. Escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DIOGO, Ana M.; DIOGO, Fernando (org.). **Desigualdades no sistema educativo**: percursos, transições e contextos. Lisboa: Editora Mundos Sociais, 2013.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Tradução: Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

ERNICA, Maurício; RODRIGUES, Erica C.; SOARES, José F. Desigualdades Educacionais no Brasil Contemporâneo: Definição, Medida e Resultados. **DADOS**, Rio de Janeiro, v. 68, n. 1, p. 1-44, 2025.

FERREIRA, Eliza B.; SILVA, Monica R. da. Apresentação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 287-292, abr./jun. 2017.

FIDELES, Samuel C. **Adolescência e educação**: significações na transição do ensino fundamental para o ensino médio. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Introdução. A busca de articulação entre trabalho, ciência e cultura no ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

KOSLINSKI, Mariane C.; BARTHOLO, Tiago L. Desigualdades de oportunidades educacionais no início da trajetória escolar no contexto brasileiro. **Lua Nova**, São Paulo, n. 110, p. 215-245, 2020.

KRAWCZYK, Nora. Introdução. Conhecimento crítico e política

RESENDE, José M. Hoje a folha de Excel é que manda? As outras faces das desigualdades na educação. In: SETTON, Maria da G. J. et al. (org.). **Mérito, desigualdades e diferenças: cenários de (in)justiça escolar no Brasil e em Portugal**. Alfenas: Editora Universidade Federal de Alfenas, 2016.

RIBEIRO, Carlos A. C. Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. **Dados: Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 1, p. 41-87, 2011.

RIBEIRO, Ricardo T. **A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e o contexto do IFBA**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

SACRAMENTO, Laura N. D. do. **Protocolo para permanência: uma proposta de prevenção à evasão escolar no ensino médio integrado**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Salvador, 2022.

SANTANA-ARMAS, Francisco; NODA-RODRIGUEZ, Maria del M.; PÉREZ-SÁNCHEZ, Carmen N. Las experiencias escolares como marco interpretativo de las desigualdades socioeducativas en la educación secundaria: una aproximación teórica. **Fórum Sociológico**, série II, n. 32, p. 29-37, 2018.

SILVA, Monica R.; OLIVEIRA, Rosangela G. Apresentação. In: SILVA, Monica R.; OLIVEIRA, Rosangela G. (org.). **Juventude e ensino médio: sentidos e significados da experiência escolar**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016.

SILVA, Rose M. da. **Ensino Médio Integrado no IFMT: "travessia" para a formação politécnica, omnilateral e unitária?** 2021. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2021.

SPOSITO, Marília P. **Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

SPOSITO, Marília P.; CARRANO, Paulo C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 24-39, set./dez. 2003.

TELLES, Vera. Sociedade civil e espaços públicos: os caminhos (incertos) da cidadania no Brasil atual. In: TELLES, Vera. **Direitos Sociais: Afinal do que se trata?** Belo Horizonte, UFMG, 2006.

Inúmeros são os desafios apresentados num contexto de ameaças à democracia, à formação cultural sólida dos jovens e que anuncia um processo de mercantilização e de privatização da educação. A política educacional hegemônica tem que ser combatida a partir de projetos alternativos concretos e viáveis.

Hoje, o projeto de Ensino Médio Integrado dos IFs é um contraponto ao que está posto como proposta de reforma educacional baseada nas orientações neoliberais. A defesa e busca de aperfeiçoamento do Ensino Médio Integrado é tarefa de todos os setores comprometidos com a democratização da educação e com a defesa de um projeto que possibilita o desenvolvimento humano, a socialização, a apropriação da cultura e o domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos para a inserção ativa na democracia e no mundo do trabalho. Por essas razões, a coletânea “Ensino Médio Integrado: políticas, currículos e práticas”, organizada em três volumes, representa um esforço de pesquisadores e atores do Ensino Médio Integrado em reafirmar suas bases teóricas, refletir sobre seus arranjos e possibilidades e propor alternativas para sua operacionalização, tendo como horizonte um ideal de formação das juventudes comprometido com a construção de um mundo mais justo, inclusivo e democrático.