



INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA (ProfEPT)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA EM REDE NACIONAL

ISRAEL DA SILVA MOTA

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

FLORIANÓPOLIS

2023

ISRAEL DA SILVA MOTA

**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**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), ofertado pelo Instituto Federal de Santa Catarina, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica

Orientador: Prof. Dr. Adriano Larentes da Silva

FLORIANÓPOLIS

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 / Israel da Silva Mota; Orientação de Adriano Larentes da Silva. - Florianópolis, 2023.

184p.

Dissertação (Pós-graduação Stricto Sensu - Mestrado) – Instituto Federal de Santa Catarina, Câmpus Florianópolis, Curso de Mestrado Profissional em EPT (PROFEPT), Florianópolis, 2023.

1. Educação Profissional e Tecnológica. Reforma educacional 2. Reforma do Ensino Médio 3. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica 4. Formação integral.

I. Israel da Silva Mota. II. Título

Catalogado por: Derli Sandra Dorigon CRB 14/831

ISRAEL DA SILVA MOTA

**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**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), ofertado pelo Instituto Federal de Santa Catarina, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica

Aprovada em 31 de outubro de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ADRIANO LARENTES DA SILVA**
Data: 30/01/2024 22:07:16-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Adriano Larentes da Silva
Instituto Federal de Santa Catarina
Orientador



Prof. Dr. Dante Henrique de Moura
Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Documento assinado digitalmente
 **ELIANE JURASKI CAMILLO**
Data: 31/01/2024 08:58:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Eliane Juraski Camillo
Instituto Federal de Santa Catarina

ISRAEL DA SILVA MOTA

**CURSO ON-LINE: REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SEUS IMPACTOS NA
FORMAÇÃO DOS JOVENS DA CLASSE TRABALHADORA**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), ofertado pelo Instituto Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 31 de outubro de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ADRIANO LARENTES DA SILVA**
Data: 30/01/2024 22:04:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Adriano Larentes da Silva
Instituto Federal de Santa Catarina
Orientador



Prof. Dr. Dante Henrique de Moura
Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Documento assinado digitalmente
 **ELIANE JURASKI CAMILLO**
Data: 31/01/2024 09:01:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Eliane Juraski Camillo
Instituto Federal de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é um mergulho no universo do conhecimento, e quero dedicá-la à minha incrível esposa, Katarina, e à pequena Ana Clara, que foram minha bússola e fonte de inspiração. Agradeço pela paciência nos momentos turbulentos da pandemia, quando a memória parecia brincar de esconde-esconde.

Minha gratidão também vai para a incrível Dadá, minha mãe, e ao saudoso “Seu” Mota (*in memoriam*), meu pai, que sempre me apoiaram nos estudos e me incentivaram a perseguir meus sonhos. Pena, pai, que não esteja aqui para vibrar comigo nesse momento!

Um abraço especial ao meu orientador, Prof. Dr. Adriano Larentes da Silva, que me guiou com sabedoria e paciência ao longo dessa jornada. Agradeço pela tolerância nos momentos pandêmicos em que meu cérebro parecia ter tirado férias involuntárias.

À professora Dra. Eliane Juraski Camillo e ao professor Dr. Dante Henrique Moura, que prontamente aceitaram o desafio de participar da minha qualificação e, agora, da defesa da dissertação, meu profundo agradecimento. Suas contribuições foram vitais para dar forma a este trabalho.

Um brinde aos amigos, verdadeiros companheiros de jornada, que estiveram ao meu lado, compartilhando risadas e superando desafios.

Esta dissertação é um esforço coletivo, por isso, dedico-a a todos os servidores do Câmpus São Carlos. Juntos, lutamos por uma educação emancipadora, contribuindo, de maneira direta ou indireta, para o sucesso deste projeto. Obrigado por fazerem parte desta jornada incrível!

A educação é o grande motor do desenvolvimento pessoal.
É através dela que a filha de um camponês se torna médica,
que o filho de um mineiro pode chegar a chefe de mina,
que um filho de trabalhadores rurais pode
chegar a presidente de uma grande nação.
(Nelson Mandela)

RESUMO

MOTA, I. S. **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. 184 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

Esta é uma dissertação desenvolvida no Mestrado ProfEPT. O propósito principal da pesquisa é analisar os impactos da Reforma do Ensino Médio e das Novas Diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nos cursos técnicos integrados ao ensino médio de Agropecuária e Edificações no Câmpus São Carlos do Instituto Federal de Santa Catarina. A abordagem da pesquisa é bibliográfica e documental, com enfoque qualitativo. Os instrumentos utilizados para a produção de dados são a análise de documentos nacionais e documentos oficiais da instituição. Inicialmente, realizamos um levantamento bibliográfico abrangente sobre as bases conceituais do ensino médio, incluindo o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio. Exploramos diversas visões de autores sobre a educação, destacando a disputa política entre os representantes do capital, que defendem uma educação voltada para o mercado, e os defensores da classe trabalhadora, que buscam uma formação humana integral. No mesmo capítulo, apresentamos análises de trabalhos acadêmicos vinculados ao Observatório do Ensino Médio, focando nos efeitos da implementação da Reforma do Ensino Médio, na propaganda oficial do novo modelo e nas influências sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No capítulo seguinte, analisamos os documentos nacionais relacionados ao ensino médio, como a BNCC, Novas Diretrizes da EPT, documentos do CONIF, Diretrizes para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Análise da Resolução 01/2021/CNE, além das Diretrizes para o Fortalecimento da EPT e para a EPT no Brasil. Expressamos críticas à BNCC por sua tentativa de padronização nacional, limitando a autonomia escolar. Destacamos três documentos do CONIF como instrumentos de resistência à adesão à Reforma do Ensino Médio, enfatizando a concepção emancipadora de EPT. No capítulo subsequente, analisamos documentos institucionais do IFSC, como o PPI, Regimento Didático Pedagógico, Orientações Curriculares e Contribuições sobre a Autonomia Institucional, ressaltando sua importância para garantir uma educação cidadã e democrática e a necessidade de atualização frente às mudanças na legislação e nas demandas sociais. Exploramos os desafios enfrentados pelo Câmpus São Carlos na resistência à Reforma do Ensino Médio, examinando os PPCs como evidência dos impactos da reforma e da habilidade dos servidores em desenvolver estratégias alinhadas à formação integral e verificamos que houve impactos mas o Câmpus conseguiu resistir. Finalmente, apresentamos o produto educacional: um curso on-line sobre a "Reforma Educacional e seus Impactos na Formação dos Jovens da Classe Trabalhadora", destinado aos servidores do Câmpus São Carlos. O curso pretende desvelar os impactos da reforma educacional, fornecendo subsídios para a continuidade do movimento de resistência. A pesquisa almeja contribuir para a melhoria dos processos didático-pedagógicos, identificando e minimizando os impactos da reforma, e promovendo a oferta de uma educação emancipadora

conforme previsto no Projeto Político Institucional da instituição, visando a uma transformação social significativa na sociedade catarinense.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Reforma educacional. Reforma do Ensino Médio. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Formação integral.

ABSTRACT

MOTA, I. S. **The impacts of the Reform of Secondary Education and the new guidelines for EPT (Professional and Technical Education) in Integrated Secondary Education from Federal Institute of Santa Catarina, São Carlos campus**. 2023. 184 p. Thesis (Professional Master's Degree in Professional and Technical Education Nationwide) – Postgraduate Program in Professional and Technical Education (ProfEPT), Federal Institute of Santa Catarina, Florianopolis, 2023.

This is a thesis developed in ProEPT's master's degree program. The main purpose of the research is to analyze the impacts of the Reform of Secondary Education and the new guidelines for EPT (Professional and Technical Education) in the Agriculture and Livestock, and Building technical courses integrated to secondary education in the Federal Institute of Santa Catarina, São Carlos campus. The research takes bibliographical research and documentary analysis, with qualitative focus, as its approach. The instruments used for data construction were the analysis of national and official institutional documents. Initially, a wide bibliographical search was carried out, going over the conceptual basis of secondary education, including Integrated secondary education to Professional Education and the Reform of Secondary Education. Several researchers' views over education were explored, highlighting the political dispute between the capital representatives, who advocate for an education aimed to the market, and the working-class backers, who search for an integral human formation. In the same chapter, analysis from academic work tied to Second Education Observatory were presented, focusing on the effects of the Reform of Secondary Education's implementation, on the new guidelines advertising and on the influences over the Common National Curricular Base (Base Nacional Comum Curricular - BNCC). In the following chapter, national documents related to secondary education were analyzed, such as BNCC, New EPT Guidelines, CONIF documents, Offering Guidelines for Technical Courses Integrated to Secondary Education in the Federal Network of Professional, Scientific and Technical Education, Resolution 01/2021/CNE analysis, and the Guidelines for EPT Enhancement and for EPT in Brazil. The Common National Curricular Base (BNCC) was then criticized for its attempts at national standardization, limiting school autonomy. Three CONIF documents were highlighted as instruments of resistance against the adherence to the Reform of Secondary School, emphasizing the emancipating conception of EPT. Following the next chapter, IFSC's institutional documents were analyzed, such as the Institutional Pedagogical Project (PPI), Educational-Pedagogical Regulation (RDP), Curriculum Orientations and Contributions to Institutional Autonomy, stressing its importance to guarantee a civic and democratic education and the need for updates, given the changes in regulations and social demands. The challenges faced by São Carlos campus in the resistance to the Reform of Second Education were explored, examining the PPCs as evidence to the Reform's impacts and the public servant's abilities in developing strategies aligned to integral formation. Finally, an educational product was presented: an online course about "Educational Reform and it's Impacts on Working Class Youth", aimed at the public servants from São Carlos campus. The course intends to unveil the impacts from the educational reform, offering subsidies to the continuity of the resistance movement. The research intends to contribute to the enhancement of the educational-pedagogical processes,

identifying and minimizing the Reform's impact, and promoting the offering of a emancipating education, as envisaged by the institution's Political Institutional Project, targeting a significant social transformation in Santa Catarina's society.

Keywords: Professional and Technical Education. Educational Reform. Reform of Secondary Education. General National Curriculum Guidelines for Professional and Technological Education. Integral formation.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Comparação das cargas horárias do PPC em curso técnico em edificações integrado ao ensino médio que estava sendo elaborado no Câmpus São Carlos (SCA) com o curso ofertado no Câmpus Canoinhas (CAN).....125

Tabela 2 - Comparação das cargas horárias do PPC em curso técnico em edificações integrado ao ensino médio que estava sendo elaborado no Câmpus São Carlos (SCA) com o curso ofertado no Câmpus São Miguel do Oeste (SMO).....126

Tabela 3 - Comparação das cargas horárias do PPC em Curso Técnico Em Edificações Integrado Ao Ensino Médio elaborado em 2017 e o PPC desenvolvido em 2022, elaborado pelo Câmpus São Carlos.....129

Tabela 4 - Comparação das cargas horárias do PPC em curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio elaborado em 2017 e o PPC desenvolvido em 2022 que estava sendo elaborado no Câmpus São Carlos (SCA) com o curso ofertado no Câmpus São Miguel do Oeste (SMO).....130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estado da arte em pesquisa sobre a Reforma do Ensino Médio.....	63
Quadro 2 - Objetivos estratégicos para a Educação Profissional.....	98
Quadro 3 - Cronograma dos principais acontecimentos e impactos da reforma do ensino médio e das diretrizes para a EPT (2021-2022).....	136

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED - Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BPC - Benefício de Prestação Continuada
BM – Banco Mundial
BNC - Base Nacional Comum
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CEBRI - Centro Brasileiro de Relações Internacionais
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CEPE – Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão
CF – Constituição Federal
CLT - Consolidação das Leis do Trabalho
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNCT - Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONIF - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
COVID - *(Co)rona (Vi)rus (D)isease*
DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNGEPT - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica
DEPE - Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão
EaD – Educação a Distância
EPT - Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM - Educação Profissional Técnica de Nível Médio
ETEC - Escola Técnica Estadual
FIC – Formação Inicial e Continuada
FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GT - Grupo de Trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFSC - Instituto Federal de Santa Catarina

IFSP - Instituto Federal de São Paulo

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MP – Medida Provisória

NEAD - Núcleo de Educação a Distância

NDCEPT – Novas Diretrizes Curriculares

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

PPI - Projeto Pedagógico Institucional

PROFEPT – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

RDP – Regulamento Didático-Pedagógico

RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

RGPS - Regime Geral de Previdência Social dos Servidores

RPPS - Regimes Próprios de Previdência Social

SETEC – Secretaria de Educação Tecnológica

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	16
1.1. O pesquisador.....	16
1.2. A pesquisa.....	17
2. BASES CONCEITUAIS DO ENSINO MÉDIO.....	28
2.1. Modelos Societários em Disputa	28
2.2. Ensino Médio Integrado no Brasil.....	42
2.2. O ensino médio nos institutos federais.....	55
2.3. A Reforma do Ensino Médio e suas consequências e impactos.....	58
2.4. Pesquisas existentes sobre a temática.....	67
3. ANÁLISES DOS DOCUMENTOS NACIONAIS.....	77
3.1. Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	77
3.2. As Novas Diretrizes da EPT.....	86
3.3. Documentos do CONIF.....	100
4. ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DO IFSC.....	106
4.1. Projeto Pedagógico Institucional do IFSC (PPI).....	106
4.2. Regulamento Didático-Pedagógico (RDP) do IFSC.....	109
4.3. Orientações Curriculares para a Manutenção e Fortalecimento dos Cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio Do Instituto Federal De Santa Catarina.....	111
4.4. Ações e reações relacionadAs à Reforma do Ensino Médio no IFSC.....	112
4.5. Contribuições sobre a autonomia institucional para definição de diretrizes internas com relação aos cursos técnicos integrados diante das diretrizes estabelecidas na Resolução CNE/CP nº 1/2021.....	126
5. OS IMPACTOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CÂMPUS SÃO CARLOS.....	130
5.1. O Câmpus São Carlos e as relações com as disputas pelo ensino médio no Brasil.....	138
6. PRODUTO EDUCACIONAL.....	148
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
REFERÊNCIAS.....	173

1. INTRODUÇÃO

1.1. O PESQUISADOR

Nascido em 1972, no município de Itanhandu, estado de Minas Gerais, sou o sexto filho de uma família de 8 irmãos. Meu pai era sapateiro, e minha mãe é aposentada como técnica em Enfermagem. Iniciei meus estudos no ensino fundamental em uma escola pública do município onde nasci, cursando até a 5ª série. Posteriormente, minha família se mudou para Cachoeira Paulista, estado de São Paulo, onde concluí o ensino fundamental em uma escola pública da cidade.

Optei por cursar o ensino médio no Curso Técnico em Química, pois era a única opção disponível naquela localidade para a profissionalização. Embora o curso tenha me proporcionado um conhecimento mais diversificado, não encontrei oportunidades de trabalho na área, após a formação, o que me levou a trabalhar na construção civil como servente de pedreiro.

Em 1997, ingressei no Curso Técnico em Edificações, subsequente ao ensino médio, na Escola Técnica Estadual de São Paulo (ETEC), e me formei no primeiro semestre de 1999. A partir daí, juntamente com um sócio, comecei a trabalhar na construção de residências de alto padrão.

Em paralelo à minha atuação na construção civil, também tive experiências na área da educação. Em 2001, participei do V Laboratório Organizacional de Curso de São Paulo, onde fui capacitado para trabalhar com a "Metodologia da Capacitação Massiva dos Laboratórios Organizacionais de Terreno", atuando na implantação desses laboratórios nos municípios de São Paulo, Cubatão, Itapeverica da Serra e São José do Rio Preto, entre 2001 e 2004.

De 2004 a 2006, trabalhei no Instituto Orunmila de Cultura e Educação, elaborando projetos sociais para geração de emprego e renda, além de ministrar aulas de Cooperativismo de trabalho e Economia solidária em cursos de qualificação profissional, na zona sul de São Paulo.

Em 2006, iniciei O Curso Superior de Tecnologia em Construção de Edifícios no Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (CEFET-SP), atual Instituto Federal de São Paulo (IFSP) e, após a conclusão, atuei em diversas empresas do ramo de construção civil na cidade de São Paulo.

De 2008 a 2014, concomitantemente à atuação em empresas de construção civil, ministrei aulas de Logística e Gestão empresarial em cursos livres na periferia da cidade de São Paulo, na escola de cursos livres Unicampus, lecionei diversas disciplinas e fui coordenador no curso técnico de Edificações na escola Edutec – DataBrasil. Em 2010, interrompi, por um semestre, a carreira na construção civil para participar de um laboratório organizacional de terreno no município de Piraquara/PR.

No ano de 2014, trabalhei como professor substituto na área de Construção Civil no IFSP, Câmpus São Paulo.

Desde 2015, sou professor de Construção Civil, no Câmpus São Carlos, do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), onde atuei como assessor de ensino e coordenador do Curso Técnico em Edificações. Atualmente, sou chefe do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão desse câmpus.

Meu interesse em realizar o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) surgiu do envolvimento com a gestão e participação em debates importantes da instituição, o que me proporcionou uma visão mais ampla dos desafios enfrentados pelo IFSC para cumprir sua missão.

A motivação para este trabalho de mestrado surgiu ao perceber, como chefe do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão (DEPE), no Câmpus São Carlos, que a Reforma do Ensino Médio poderia acarretar impactos na oferta dos cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados pela instituição.

1.2. A PESQUISA

Este trabalho apresenta um estudo sobre os impactos da Reforma do Ensino Médio e das novas diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nos cursos técnicos integrados ao ensino médio de Agropecuária e Edificações, do IFSC, Câmpus São Carlos.

O problema de pesquisa para qual buscamos uma resposta foi: Quais os impactos da Reforma do Ensino Médio nos cursos técnicos integrados do Câmpus São Carlos? Encontrar respostas a essa indagação é importante para que estratégias sejam elaboradas a fim de que os cursos continuem ofertando uma educação emancipadora.

A hipótese de pesquisa levantada foi de que a reforma exercerá influência na execução do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e na atuação dos docentes, e em consequência disto, o câmpus terá dificuldade em cumprir o que é previsto no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFSC, que é embasado na Pedagogia Histórico-Crítica, democrática e emancipadora (IFSC, 2020).

O Câmpus São Carlos é resultado da luta da comunidade da região iniciada em 2009, quando – a partir de um abaixo-assinado realizado por iniciativa do programa Bom Dia Cidade, da Rádio AM 1110 – foi organizada, no Salão Paroquial do município de São Carlos, uma audiência pública da qual participaram representantes dos municípios de São Carlos, Águas de Chapecó, Cunhataí, Planalto Alegre e Caxambu do Sul, solicitando a implantação de um câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina em São Carlos (IFSC, 2023).

Em 22 de fevereiro de 2010, foi sancionada a Lei Municipal nº 1.588, de 19 de fevereiro de 2010, que dispõe sobre a doação de terreno para a construção do Câmpus São Carlos (IFSC, 2023). Em 7 de outubro de 2013, por meio da portaria nº 993, o MEC cria o Câmpus São Carlos com a proposta de ofertar os cursos técnicos concomitantes de Edificações e Aquicultura (BRASIL, 2013).

A edificação que atualmente abriga o câmpus foi inaugurada em 29 de junho de 2015, tem 5.000 m² de área construída, com capacidade para atender 800 estudantes diariamente em 11 salas de aula, 15 laboratórios, biblioteca, cantina, área de convivência, salas administrativas, sala de professores e professoras, e um miniauditório, que foi improvisado no espaço onde funciona a biblioteca do câmpus.

Segundo o IBGE (2022), o Câmpus São Carlos está localizado em um município com aproximadamente 10.282 habitantes, e é muito importante para a microrregião, que possui população de 85.288 habitantes, pois permite acesso à educação e formação profissional de qualidade a esses sujeitos que, assim, pode aprimorar conhecimentos por meio das novas tecnologias.

Em minha trajetória no câmpus, recordo-me do primeiro curso regular oferecido, o Curso Técnico Concomitante em Edificações, lançado no segundo semestre de 2015. Posteriormente, no começo do primeiro semestre de 2016, testemunhei a inauguração da primeira turma do Curso Técnico em Aquicultura. Este curso foi criado para atender a uma demanda que a sociedade expressou durante uma audiência pública em 2009. No entanto, apesar das tentativas com duas

turmas, o curso não obteve a adesão esperada e foi suspenso devido à falta de procura.

Lembro-me também da introdução de uma alternativa em 2017, que resultou na criação do Curso Técnico Concomitante em Agronegócio. A primeira turma teve início no segundo semestre daquele mesmo ano. Assim como o curso de Aquicultura, esse também enfrentou dificuldades em atrair estudantes durante suas primeiras edições.

Durante esse período de dificuldade em preencher as vagas nos cursos técnicos, docentes e técnicos do Câmpus São Carlos pressionaram a gestão para que fossem ofertados cursos técnicos integrados ao ensino médio. Mesmo diante da resistência inicial da equipe gestora, foi decidido, no final de 2016, pela implementação dos cursos técnicos integrados ao ensino médio nas áreas de Edificações e Agropecuária, a partir do primeiro semestre de 2018. Essa decisão impactou a composição do corpo docente, que era de 20 docentes, majoritariamente concentrado nas áreas de Edificações e Agrárias, surgindo a necessidade de contratação de docentes da área propedêutica. Em 2017, com todos os docentes de formação geral contratados, foram iniciadas as discussões para a elaboração dos PPCs. Na mesma época, foi publicada a Lei 13.415, de 2017, que determinou novas regras para o ensino médio (BRASIL, 2017).

Segundo dados da instituição (IFSC, 2023), o Câmpus São Carlos oferta atualmente os seguintes cursos: Técnico em Edificações e Técnico em Agropecuária integrados ao ensino médio, Técnico Concomitante em Edificações, Técnico Subsequente em Agropecuária, Bacharelado em Engenharia Civil e diversos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) de oferta sazonal.

De acordo com Ramos (2019), o Brasil passou, a partir de 2016, por um estado de exceção, que, baseado em diagnósticos de crise e iminência de caos, justificaram mudanças na legislação federal, promovendo profundas alterações nas políticas públicas, especialmente na área da educação. Segundo Silva, Brito e Nunes (2020), nas eleições de 2014, foram eleitos para o Congresso Nacional um grande número de deputados e deputadas federais e senadores e senadoras que representavam setores conservadores da sociedade, resultando na formação de grupos mais retrógrados e fisiológicos do que de costume desde a redemocratização.

Por meio de seus representantes eleitos, os setores conservadores da sociedade aprovaram, no congresso nacional e em outras instâncias, um conjunto de mudanças, das quais destacam-se a Emenda Constitucional 95/2016, Reforma da Previdência, Reforma do Ensino Médio (Medida Provisória 746/2016 e Lei 13.415/2017), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Docentes para Educação Básica, que instituem a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Docentes da Educação Básica (BNC – Formação), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes de Educação Profissional e Tecnológica.

Segundo Lima e Maciel (2018), a emenda constitucional 95/2016 limitou o aumento dos gastos públicos à variação da inflação e estabeleceu que, a partir de 2017, os gastos primários com pessoal, encargos sociais e investimentos só podem ser reajustados até o limite máximo do índice de preços ao consumidor anual. Isso, na prática, significa congelar os investimentos; e como os investimentos estão praticamente congelados e os demais insumos que sustentam as estruturas das escolas não estão, o custeio das despesas mais básicas ficam inviabilizadas.

A reforma trabalhista também compõe o conjunto de mudanças iniciadas em 2016. Segundo Krein (2018), a classe trabalhadora ficou muito vulnerável com a publicação da Lei n. 13.467/2017, que modificou 201 pontos da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), e da Lei n. 13.429/2017, pois mudaram as regras para as contratações e criaram facilidades para demissão, alteraram regras da jornada de trabalho e flexibilizaram as condições mínimas que os empregadores devem oferecer nos ambientes de trabalho – o que afeta a qualidade da saúde e segurança dos trabalhadores e trabalhadoras.

Outro ponto observado por Krein (2018) é que a reforma trabalhista – indutora do enfraquecimento dos sindicatos, das limitações de acesso à Justiça do Trabalho e do engessamento do sistema de fiscalização de fraude – fragiliza a classe trabalhadora ao fazer alterações na regulamentação da representação dos interesses coletivos dos trabalhadores e trabalhadoras e na negociação coletiva. O autor afirma também que a reforma causou uma alteração na regulação das relações de trabalho, que estão, cada vez mais, sendo regulados pela iniciativa privada, o que resulta em precarização dos direitos da classe trabalhadora.

Em 2019, foi aprovada no Congresso Nacional a Reforma da Previdência Social, que estabeleceu regras de transição e trouxe amplas mudanças na Constituição, minimizando o alcance e a importância do Regime Geral de Previdência Social (RGPS), dos Regimes Próprios de Previdência Social (RPPS), e da Assistência Social; endurecendo as regras de acesso e rebaixando o valor médio de benefícios previdenciários (BRASIL, 2019).

A reforma da previdência instituiu a combinação de limite de idade e tempo mínimo de contribuição mais elevada do que o que existia antes de 2016; extinguiu a aposentadoria apenas por tempo de contribuição; aumentou a idade mínima de aposentadoria para as mulheres, e para os homens em casos específicos; elevou a idade mínima para concessão do Benefício de Prestação Continuada (BPC); proibiu o acúmulo de aposentadorias e limitou o acúmulo de pensão e aposentadoria ao valor de dois salários mínimos (BRASIL, 2019).

É neste cenário que, em 2016, por meio da Medida Provisória 746, os artigos 24º, 26º, 36º, 44º, 61º e 62 da Lei nº 9.394/1996, Lei das Diretrizes Bases da Educação (LDB), e o artigo 10º da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), foram alterados para modificar todo o funcionamento do ensino médio no Brasil (BRASIL, 2016). Em 2017, a Medida Provisória 746, após algumas adequações, foi regulamentada pela Lei 13.415 (BRASIL, 2017).

Silva (2018) e Navarro et al. (2020) apontam que a Reforma do Ensino Médio foi imposta sob a justificativa de que era necessário que o país se alinhasse às cartilhas dos organismos internacionais, que recomendam que a formação educacional da classe trabalhadora seja voltada a atender às necessidades do mercado.

A Reforma do Ensino Médio determina a carga horária máxima dos cursos, divide os conteúdos em itinerários formativos, prevê que os sistemas de ensino possam firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento para a oferta da formação técnica e profissional, e permite a contratação de profissionais com notório saber para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, e estabelece metas quantitativas que serão avaliadas após 10 anos a partir da data de implementação em cada escola (BRASIL, 2017). Para instrumentalizar e materializar a Reforma do Ensino

Médio, era necessário estabelecer a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio, que foi aprovada em 2018 por meio da Resolução CNE/CP nº 4/2018 (BRASIL, 2018).

A BNCC é organizada em uma parte comum, que compreende as áreas de Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, bem como as disciplinas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia que podem ser ofertadas como práticas de estudos e integradas às demais áreas, e uma parte diversificada, denominada itinerários formativos, que proporcionará a formação técnica e profissional (BRASIL, 2018).

Como parte desse conjunto de reformas aqui descritas, foi publicada, em janeiro de 2021, a Resolução CNE/CP nº 1/2021, que institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Profissional e Tecnológica (DCNGEPT). Esta resolução substitui a Resolução CNE 06/2012 e representa mais um duro golpe à concepção de Ensino Médio Integrado que vem sendo construída desde então, especialmente no âmbito dos institutos federais.

A substituição da Resolução CNE 06/2012, de acordo com análises do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF, 2021), da Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação (ANPED, 2021), de Fávero de Oliveira (2021) e do próprio CNE/MEC (2020), foi realizada para viabilizar a implementação do Novo Ensino Médio. Ciavatta (2021) observa que uma avaliação minuciosa das premissas delineadas pelas DCNGEPT revela que a resolução mascara habilmente suas intenções fragmentadoras sob o véu da "flexibilização", que, muitas vezes, equivale a uma adaptação dos indivíduos aos moldes demandados pelo mercado, perpetuando, assim, a lógica de subordinação e exploração.

A presente dissertação foi produzida tendo como horizonte e contraponto a concepção de Ensino Médio Integrado. Tal concepção, analisada por Ciavatta (2005), Ciavatta (2014), Saviani (2007), Ramos (2008), Ramos (2017), Moura (2013) e outros autores, parte do pressuposto que o ensino médio deve proporcionar formação humana integral, omnilateral ou politécnica de todos, tendo como horizonte a construção de uma nova sociedade.

Este trabalho tem como objetivo geral investigar os impactos da Reforma do Ensino Médio e das Novas Diretrizes da EPT, nos Projetos Pedagógicos dos cursos

técnicos integrados ao ensino médio em Agropecuária e Edificações, do IFSC, Câmpus São Carlos.

Para alcançarmos o objetivo geral, formulamos a seguinte questão norteadora: Como a Reforma do Ensino Médio e as Novas Diretrizes da EPT afetaram os cursos técnicos integrados ao ensino médio em Agropecuária e Edificações do Câmpus São Carlos do IFSC?

Para responder à pergunta da pesquisa, definimos como objetivos específicos: 1) examinar os documentos nacionais da RFEPCT, os documentos oficiais do IFSC (PPI, PPCs e RDP) e verificar o que eles orientam sobre a Reforma do Ensino Médio e as novas diretrizes da EPT; 2) identificar quais foram as resistências e as ações contrárias à reforma que ocorreram no IFSC; 3) desenvolver um produto educacional que, a partir dos resultados da pesquisa, na forma de um minicurso, desvele os impactos da reforma educacional, fornecendo subsídios para a continuidade do movimento de resistência à influência da Reforma do Ensino Médio e das Novas Diretrizes da EPT nos cursos técnicos integrados ao ensino médio de Edificações e Agropecuária.

Os tipos de pesquisa utilizados foram a pesquisa bibliográfica e a documental. A primeira consiste em utilizar materiais já produzidos, como livros e artigos científicos, para fundamentar o estudo de um tema específico. Segundo Gil (2002, p. 45), essa técnica é conduzida com base em obras de diversos autores sobre o assunto investigado. A pesquisa documental, por sua vez, consiste em utilizar materiais que ainda não receberam uma análise aprofundada ou que podem ser reinterpretados de acordo com os objetivos da investigação. Segundo Gil (2002), essa técnica se diferencia da pesquisa bibliográfica pela origem das fontes utilizadas.

No desenvolvimento do estudo foram consultados artigos científicos, teses, dissertações e outras produções acadêmicas na biblioteca virtual SciELO, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), além de documentos oficiais do IFSC, como projetos pedagógicos de curso, matrizes curriculares, atas de reuniões do CONSUP, notícias digitais, notas do movimento estudantil, notas de grupos de pesquisa e trabalho e outros documentos administrativos dos cursos estudados. Os descritores utilizados foram Educação Profissional, Educação Tecnológica, Ensino Técnico, Formação Profissional, Reforma da Educação, Ensino Médio, Políticas Educacionais e BNCC.

Quanto aos objetivos da pesquisa, optamos por uma abordagem exploratória e descritiva. Segundo Gil (2002), a pesquisa exploratória visa proporcionar uma maior familiaridade com o problema, tornando-o mais claro, formulando hipóteses, e propõe-se a descrever as características de uma população ou fenômeno ou estabelecer relações entre variáveis.

Quanto ao problema de pesquisa, adotamos uma abordagem qualitativa, pois, segundo Bogdan e Biklen (1994), essa abordagem permite utilizar a observação em profundidade para descobrir se duas variáveis estão estatisticamente relacionadas.

Para analisar os dados, consultamos documentos visando extrair informações objetivas e sistemáticas de seu conteúdo.

O processo metodológico consistiu em três etapas distintas: pré-análise, exploração do material e tratamento e interpretação dos resultados. Na fase de pré-análise, efetuamos a seleção dos livros, artigos e documentos que seriam objeto de estudo, conduzindo uma leitura preliminar para determinar sua relevância para a pesquisa.

Durante a exploração do material, procedemos com a separação e organização dos documentos em uma planilha com base nas conexões existentes entre as temáticas abordadas e as hipóteses e objetivos da pesquisa. Nessa etapa, também providenciamos os respectivos *links* para facilitar a identificação da origem e conteúdo de cada documento. Essa abordagem nos permitiu definir as categorias de análise, que representam os tópicos ou conceitos que servem para agrupar as partes dos documentos que compartilham características comuns ou distintas.

Na fase de tratamento e interpretação dos resultados, utilizamos os dados previamente coletados e produzidos, comparando as seções dos documentos que foram separadas e organizadas. Nesse processo, interpretamos os resultados, confrontando-os com as hipóteses formuladas na pré-análise e com o arcabouço teórico adotado na pesquisa.

Por fim, realizamos inferências a partir dos dados extraídos, estabelecendo ligações lógicas entre as partes dos documentos e os tópicos ou conceitos escolhidos, com o objetivo de elucidar seu significado e implicações.

Destacamos que a dissertação foi produzida simultaneamente aos movimentos, tanto de resistência como de manifestações de apoio à reforma que aconteceram no âmbito nacional e no IFSC, em especial, entre os anos de 2021 e 2022.

Além da presente Introdução, o trabalho está dividido em outros cinco capítulos. No capítulo 2, Bases Conceituais do Ensino Médio, apresentamos um levantamento bibliográfico sobre as bases conceituais do ensino médio, do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e da Reforma do Ensino Médio. O capítulo discute as referidas bases, abordando diferentes autores e suas visões sobre a educação, destacando a constante disputa política em torno dos projetos educacionais e societários, com os representantes do capital defendendo uma educação voltada para o mercado, e os representantes da classe trabalhadora lutando por uma formação humana integral. A parte final do capítulo apresenta análises de dissertações, teses e de um relatório de estágio pós-doutoral, desenvolvidos por pesquisadores vinculados ao Observatório do Ensino Médio, que tratam dos efeitos da implementação da Reforma do Ensino Médio, da propaganda oficial do novo ensino médio, as influências dos agentes públicos e privados da BNCC.

No capítulo 3, foram feitas as análises dos documentos nacionais relacionados ao ensino médio e ao Ensino Médio Integrado, quais sejam, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Novas Diretrizes da EPT, documentos do CONIF, Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio como Política Prioritária na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT), Análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o Fortalecimento da EPT e Diretrizes para a EPT no Brasil. O capítulo apresenta críticas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), criada para padronizar o ensino em todo o país, limitando a autonomia das escolas e docentes para adaptar o ensino às necessidades e realidades locais. Sobre as Novas Diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que foram atualizadas em janeiro de 2021 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), abrangendo todos os níveis de ensino, da qualificação profissional aos mestrados e doutorados profissionais, o texto dá ênfase aos seus impactos no Ensino Médio Integrado na RFEPECT. O capítulo apresenta também três documentos do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), cujo objetivo é servir de instrumento de resistência à adesão à Reforma do Ensino Médio nas instituições da RFEPECT. Esses documentos são as Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, como Política Prioritária na RFEPECT, Análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o Fortalecimento da EPT e Diretrizes

para a EPT no Brasil. O texto destaca que esses documentos são expressões de uma concepção emancipadora de EPT que defende a formação humana integral, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, a diversidade e a pluralidade de saberes, a participação democrática e a transformação social, e representam um compromisso com a educação pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade socialmente referenciada.

No capítulo 4, analisamos o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), o Regulamento Didático-Pedagógico (RDP), as Orientações Curriculares para a Manutenção e Fortalecimento dos Cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal de Santa Catarina, as Contribuições Sobre a Autonomia Institucional para Definição de Diretrizes Internas com Relação aos Cursos Técnicos Integrados Diante das Diretrizes Estabelecidas na Resolução CNE/CP nº 1/2021, e as ações e reações relacionadas à Reforma do Ensino Médio que ocorreram no IFSC a partir de 2016. A análise destaca a importância desses documentos para a garantia de uma educação cidadã e democrática e aponta para sua necessidade de atualização e adequação às mudanças na legislação e às demandas sociais.

No capítulo 5, analisamos os principais desafios enfrentados pelo Câmpus São Carlos em relação a resistência à Reforma do Ensino Médio. Mediante a análise dos PPCs, avaliamos os impactos dessa reforma no câmpus e como os servidores conseguiram desenvolver projetos pedagógicos alinhados com a perspectiva da formação integral. O texto relata o modo como o Câmpus São Carlos enfrentou o desafio de resistir à imposição da BNCC e das novas diretrizes da EPT, que visam padronizar e reduzir a formação humana integral no ensino médio a um conjunto de competências e habilidades voltadas para o mercado de trabalho.

No capítulo 6, apresentamos o produto educacional, um curso on-line sobre “Reforma Educacional e seus Impactos na Formação dos Jovens da Classe Trabalhadora”, no qual, a partir dos resultados da pesquisa, são evidenciados os efeitos da reforma educacional nos Projetos Pedagógicos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio em Agropecuária e Edificações, do IFSC, Câmpus São Carlos. O produto educacional tem o objetivo de desvelar os impactos da reforma aos servidores do Câmpus São Carlos que participaram da elaboração dos PPCs e que serão os responsáveis por suas atualizações, para que deem continuidade ao movimento de resistência.

Diante das preocupações apresentadas ao longo de toda a dissertação, fica evidente a necessidade e a importância de uma análise dos impactos da Reforma do Ensino Médio nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSC, Câmpus São Carlos. O futuro da Educação Profissional e Tecnológica e o futuro dos filhos e filhas das trabalhadoras e trabalhadores está em jogo. À medida que nos aprofundamos nesta dissertação, exploraremos detalhadamente os desafios a serem enfrentados por educadores, estudantes e gestores envolvidos, examinando suas implicações. Além disso, buscaremos alternativas que possam contribuir para a melhoria dessa forma de oferta, desses cursos e para a promoção de uma educação de qualidade que possibilite a formação integral. À medida que avançamos, convidamos o leitor a embarcar nesta jornada conosco, em busca de uma compreensão mais profunda dos desafios e das possibilidades que se apresentam no contexto da Educação Profissional Técnica e Tecnológica no IFSC, Câmpus São Carlos.

2. BASES CONCEITUAIS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Neste capítulo, buscamos um diálogo com diferentes autores que tratam das bases conceituais e fundamentos do ensino médio, do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e da Reforma do Ensino Médio.

Como ponto de partida, é fundamental reconhecer que, historicamente, há uma constante disputa política em torno dos projetos educacionais e societários. Nesta disputa, os representantes do capital defendem uma educação que forma para o atendimento dos interesses imediatos do mercado, enquanto os representantes da classe trabalhadora lutam por um projeto de educação que tenha como foco o ser humano e que proporcione uma formação humana integral.

2.1. MODELOS SOCIETÁRIOS EM DISPUTA

Conforme mostra Ciavatta (2014), o contraponto ao projeto educativo e societário do capital foi explicitado especialmente no contexto das revoluções socialistas dos séculos XIX e XX, com a defesa de que a classe trabalhadora tivesse acesso aos mesmos conhecimentos e oportunidades que as elites.

Segundo Ferreti (2009), uma síntese mais elaborada desse pensamento educacional pode ser encontrada nas obras do alemão Karl Marx e do italiano Antonio Gramsci. O autor afirma que é preciso estudar as ideias de Marx e Gramsci separadamente, antes de tentar compará-las e articulá-las, pois eles viveram em épocas e lugares diferentes, e enfrentaram problemas e desafios distintos. Ele também destaca que as propostas de educação, na concepção marxiana e gramsciana, não devem ser tomadas como modelos prontos e definitivos, mas como referências históricas e teóricas que podem inspirar a reflexão crítica sobre a educação na atualidade. O autor menciona dois conceitos importantes para entender as concepções de educação desses teóricos, quais sejam, o de “politecnia” e de “escola unitária”. A politecnia é a ideia de que a educação deve integrar o trabalho manual e o trabalho intelectual, desenvolvendo as capacidades técnicas, científicas e culturais dos indivíduos. A escola unitária concebe que a educação deve ser única para todos os cidadãos, sem distinção de classe, gênero ou origem, e que deve prepará-los para participar da vida política e social.

De acordo com Ferretti (2009), a concepção marxiana de educação se baseia na teoria crítica de Marx sobre a sociedade capitalista e sua superação pelo socialismo. Segundo essa concepção, a educação tem um papel fundamental na formação dos indivíduos como seres humanos completos, capazes de desenvolver suas potencialidades físicas, intelectuais e técnicas, e de participar ativamente da transformação social. A educação, nessa perspectiva, não se restringe à instrução formal, mas abrange todas as formas de aprendizagem que ocorrem na vida social, desde a infância até a idade adulta. A educação também não se separa do trabalho, mas busca integrá-lo como uma atividade criativa e emancipadora, que permite aos indivíduos se apropriarem dos conhecimentos e das técnicas produzidos pela humanidade. Na concepção marxiana de educação, segundo Ferretti (2009), a educação tecnológica é uma parte importante da educação, mas não a única. Ela deve ser complementada por uma educação política e cultural, que forme os indivíduos para compreenderem e transformarem as relações de produção que estruturam a sociedade capitalista e que geram a exploração e a alienação. A concepção marxiana de educação visa, portanto, à formação de indivíduos omnilaterais, que possam contribuir para a construção de uma sociedade socialista, baseada na propriedade coletiva dos meios de produção e na democracia participativa. De acordo com Ferretti (2009), Marx criticava a educação burguesa, que separava o trabalho intelectual do trabalho manual, e que visava apenas formar trabalhadores e trabalhadoras especializados para servir ao sistema capitalista.

A indústria moderna, com suas próprias catástrofes, torna questão de vida ou morte reconhecer como a lei geral e social da produção a variação dos trabalhos e em consequência a maior versatilidade possível do trabalhador, e adaptar as condições à efetivação normal dessa lei. Torna questão de vida ou morte substituir a monstruosidade de uma população operária miserável, disponível, mantida em reserva para as necessidades flutuantes da exploração capitalista, pela disponibilidade absoluta do ser humano para as necessidades variáveis do trabalho; substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade. As escolas politécnicas e agrônomicas são fatores desse processo de transformação, que se desenvolveram espontaneamente na base da indústria moderna; constituem também fatores dessa metamorfose as escolas de ensino profissional onde os filhos dos operários recebem algum ensino tecnológico e são iniciados no manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. A legislação fabril arrancou ao capital a primeira e insuficiente concessão de conjugar a instrução primária com o trabalho na fábrica (MARX, s/d, p. 558-559).

Marx critica a maneira como a indústria capitalista explora a classe trabalhadora, reduzindo-os a meras peças de uma máquina, e como a educação burguesa contribui para essa alienação, ao separar o trabalho manual do trabalho intelectual e ao oferecer um ensino profissional estreito e limitado. Ele defende que a educação deve ser um meio de emancipação da classe trabalhadora, que deve desenvolver suas capacidades físicas, intelectuais e técnicas, e que deve integrar o trabalho e a educação. Marx propõe a ideia de uma educação politécnica, que combine teoria e prática, e que forme os indivíduos para as diferentes funções sociais.

A partir da obra de Marx e da crítica às reformas educacionais italianas do início do século XX, Gramsci (1982) propõe a construção de outro modelo de escola, a “*escola unitária*”. Gramsci tinha uma visão crítica da educação italiana de sua época, que era dividida em dois tipos: a escola clássica, voltada para as elites e baseada no ensino das humanidades (Literatura, História, Filosofia), e a escola técnica voltada para as classes populares e baseada no ensino das ciências aplicadas (Matemática, Física, Química). Essa divisão reproduzia a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre cultura erudita e cultura popular, entre dirigentes e dirigidos. Ele propôs então a construção de uma escola unitária, que superasse essa dualidade e oferecesse uma formação integral para todos os estudantes, combinando o ensino das humanidades e das ciências aplicadas, valorizando o trabalho como princípio educativo e promovendo a participação crítica dos estudantes na vida social.

Um ponto importante, no estudo da organização prática da escola unitária, é o que diz respeito à carreira escolar em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual-moral dos alunos e com os fins que a própria escola pretende alcançar. A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 1982, p. 121).

A escola unitária seria aquela que ofereceria a mesma formação humanista e cultural para todos os estudantes, independentemente de sua origem social ou de seus objetivos profissionais futuros. Essa formação teria como base o trabalho, entendido como um princípio educativo que desenvolve as capacidades intelectuais e práticas dos indivíduos. A escola unitária também teria como objetivo inserir os

jovens na atividade social, ou seja, na participação política e cultural da sociedade, estimulando sua autonomia, criatividade e iniciativa. Gramsci (1982) destaca a importância da carreira escolar, que deve ser organizada de acordo com a idade, o desenvolvimento dos estudantes e os fins que a escola pretende alcançar, que devem estar relacionados à formação humanista e à inserção social dos jovens. Para Gramsci, a escola unitária implica uma mudança radical na forma como o Estado financia e organiza a educação. Ele afirma que

[a] escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas (GRAMSCI, 1982, p. 121).

O autor argumenta que o Estado deve assumir as despesas que são de responsabilidade das famílias, como a alimentação, o transporte, o material escolar e outros custos relacionados à educação dos estudantes. Isso significa que o orçamento da educação nacional deve ser aumentado e diversificado, para garantir que todos os estudantes tenham acesso à mesma qualidade de ensino e às mesmas oportunidades de aprendizagem. Além disso, Gramsci (1982) afirma que a função de educar e formar as novas gerações deve ser pública, ou seja, deve ser uma responsabilidade do Estado e da sociedade, e não apenas das famílias ou de instituições privadas. Assim, a escola unitária pode envolver todas as gerações, sem distinção de classe social, origem, gênero ou etnia.

Mas esta transformação da atividade escolar requer uma ampliação imprevista da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente etc. O corpo docente, particularmente, deveria ser aumentado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor, o que coloca outros problemas de solução difícil e demorada. Também a questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola deveria ser uma escola-colégio, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas aptas ao trabalho de seminário etc. Por isso, inicialmente, o novo tipo de escola deverá ser (e não poderá deixar de ser) própria de grupos restritos, de jovens escolhidos por concurso ou indicados, sob sua responsabilidade, por instituições idôneas (GRAMSCI, 1982, p. 122).

O autor reconhece as dificuldades práticas e materiais para a efetivação da escola unitária, que concebe como uma escola que oferece a mesma formação humanista e cultural para todos os estudantes, sem distinção de classe. Ele afirma que essa transformação da atividade escolar requer uma ampliação imprevista da

organização prática da escola, ou seja, dos recursos físicos, materiais e humanos necessários para garantir uma educação de qualidade e igualitária. Gramsci destaca dois aspectos principais dessa ampliação: o corpo docente e os prédios escolares. Defende que o corpo docente deveria ser aumentado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor, o que significa que os docentes poderiam dedicar mais atenção e orientação aos estudantes, estimulando seu desenvolvimento intelectual e moral. Ele reconhece, porém, que isso coloca outros problemas de solução difícil e demorada, como a formação, a valorização e a remuneração dos docentes, por exemplo. Gramsci ressalta que a questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola deveria acolher os estudantes em tempo integral, oferecendo-lhes condições materiais e culturais para o seu pleno desenvolvimento. A escola de tempo integral seria uma forma de compensar as desvantagens sociais e econômicas da classe trabalhadora, que, muitas vezes, não dispõe de um ambiente familiar e comunitário favorável à educação. Segundo Gramsci a escola unitária não poderia ser implementada imediatamente para toda a população estudantil, dadas as limitações materiais e políticas existentes. Ele propõe, então, que a escola unitária seja criada como uma experiência piloto, destinada a um grupo menor de jovens (GRAMSCI, 1982). Apesar de Gramsci ter escrito esse texto na Itália do início do século XX, um país marcado por profundas desigualdades sociais e regionais, pela ascensão do fascismo e pela resistência dos movimentos operários e populares, a proposta de escola unitária ainda é atual e desafiadora para os sistemas educacionais contemporâneos.

Segundo Ciavatta (2014), os conceitos “politecnia”, “educação omnilateral” e “ensino integrado”, não são sinônimos, e, sim, termos que pertencem ao mesmo universo de ações educativas quando o tema é Educação Profissional e ensino médio. A autora aponta que o termo “politecnia” está relacionado à educação politécnica ou tecnológica e denota a integração entre estudo e trabalho, conhecimento e prática, almejando uma reconfiguração societária que permita transcender a divisão social do trabalho. A autora esclarece que “politecnia” não deve ser confundida com “polivalência”. Segundo ela, a polivalência busca capacitar o trabalhador a ampliar sua produtividade, desempenhando diversas funções em um campo de trabalho específico. Já a politecnia visa não apenas a absorção teórica, mas também a prática dos princípios científicos subjacentes à produção contemporânea, em consonância com o princípio educativo do trabalho.

É importante destacar, segundo Ciavatta (2005), que a distinção entre politécnica e polivalência é crucial. Enquanto a polivalência tem como meta a otimização produtiva por meio de habilidades múltiplas, a politecnia busca facultar a assimilação prática e teórica dos fundamentos científicos que sustentam a produção moderna. Tal abordagem é essencial para o princípio educativo do trabalho, enriquecendo a compreensão do indivíduo sobre o processo de produção. A palavra "politecnia" origina-se etimologicamente do conceito de "muitas técnicas".

Ciavatta (2014) nos ensina que um segundo significado político emerge para a palavra politecnia, indicando a superação da segregação laboral na educação e a eliminação da dualidade entre trabalho manual e intelectual. O propósito desse segundo significado é a formação de trabalhadores e trabalhadoras capacitados para exercer também funções de liderança, segundo concepção gramsciana do termo. Isso implica não só uma aquisição de habilidades técnicas, mas também uma compreensão abrangente das dimensões científicas e políticas inerentes à produção e à sociedade em seu conjunto. Segundo a autora a formação omnilateral tem o sentido de formar o ser humano na sua integridade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica.

Para Ramos (2008), a formação omnilateral implica a integração de trabalho, cultura e ciência – dimensões fundamentais da vida humana; o trabalho entendido, não como emprego, mas como processo de realização e formação humana (ontológico); a ciência, mediada pelo trabalho (ação humana), é compreendida como acúmulo dos conhecimentos produzidos e validados socialmente pela humanidade, que explicam a realidade e permitem complicações sobre si mesma; e a cultura, entendida como o conjunto de valores éticos, estéticos e de normas de conduta de uma sociedade.

De acordo com Ciavatta (2014), uma formação integrada transcende a mera articulação entre formação geral e formação profissional. Ela se propõe a criar uma concepção de educação politécnica e omnilateral, bem como a ideia de escola unitária como um meio para enfrentar a dualidade educacional e social que caracteriza o cenário brasileiro. Nesse sentido, essa abordagem educacional busca conferir ao educando uma formação plena que propicie uma compreensão abrangente da totalidade social. A autora destaca que, na perspectiva da formação integrada, a educação geral deve ser intrinsecamente entrelaçada à Educação Profissional em todas as etapas do ensino. Isso significa que o trabalho deve ser

estabelecido como um princípio educativo, visando à superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual.

Ciavatta (2005) afirma que a formação integrada, ou formação politécnica, busca garantir ao estudante acesso a uma formação completa para compreender o mundo e capacitar-se como membro ativo da sociedade – com olhar crítico para transformar a sociedade em que vive – e também atender às necessidades do mundo do trabalho, uma vez que este está permeado pela ciência e pela tecnologia que geram valores e são fonte de riqueza.

Para Moura (2013), a escola unitária tem como pressuposto a politecnia em seu sentido pleno, que em uma sociedade capitalista, como a que vivemos, não é possível, e só pode ser vista como uma possibilidade futura, na qual a classe trabalhadora tenha conquistado o poder.

Saviani (2007) afirma que não é possível fazer uma análise da relação entre trabalho e educação nos aspectos ontológicos e históricos de forma separada, devendo ser uma análise “dos fundamentos ontológico-históricos”. O autor entende que homens e mulheres adquirem conhecimento por meio do trabalho, atividade pela qual ocorre a transformação da natureza para garantir sua sobrevivência e bem-estar, e durante esse processo, homens e mulheres, mediante a observação, podem

[...] compreender como a ciência e seus princípios são aplicados ao processo produtivo, pode-se perceber como as leis da física e da química operam para vencer a resistência dos materiais e gerar novos produtos. Faz-se, assim, a articulação da prática com o conhecimento teórico, inserindo-o no trabalho concreto realizado no processo produtivo (SAVIANI, 2007, p. 10).

Segundo Ciavatta (2005) o trabalho, como atividade ontológica, é um valor intrínseco à vida humana e ao conhecimento, pois proporciona a relação do ser humano com a natureza, e além de ter o princípio educativo, tem também o princípio de cidadania, já que permite aos trabalhadores e trabalhadoras a participação e os benefícios da riqueza social, que se contrapõem às formas históricas alienantes da exploração da classe trabalhadora presente no sistema capitalista de produção.

Segundo Saviani (2007), a dualidade da educação não é um fenômeno recente. Desde a Antiguidade, quando a sociedade era dividida em escravizados e não escravizados, proprietários e não proprietários, já existia uma escola para dominados e outra para dominantes. Segundo o autor, com o surgimento da

sociedade capitalista, a alfabetização tornou-se exigência a todos os membros da sociedade, resultante do domínio de uma cultura intelectual; e a escola foi o instrumento fundamental para viabilizar o acesso da classe trabalhadora à alfabetização e à cultura de um modo geral. Com a introdução da maquinaria, os processos artesanais de produção foram simplificados, pois o trabalho manual passou a ser executado por essas máquinas, os trabalhadores e trabalhadoras passaram a operá-las e “o trabalho tornou-se abstrato”. As máquinas foram as responsáveis pela materialização das funções intelectuais no processo produtivo, e as escolas foram responsáveis pela generalização das funções intelectuais em seu meio.

Na Revolução Industrial, com a substituição dos homens e mulheres pelas máquinas, houve redução nos postos de trabalho disponíveis, e, ao mesmo tempo, aconteceram grandes mudanças no campo da educação. Ramos (2017, p. 4) aponta que [...] “é a primeira Revolução Industrial que modifica a função da escola de uma perspectiva de socialização para uma função econômico-produtiva”, e, a partir desse período, a escola passa a ser, não somente um instrumento de transmissão das tradições às novas gerações, mas também um instrumento de reestruturação dos processos de produção; e, desde então, vem sendo adaptada, ao longo do tempo, pela classe dominante, para não perder a função de serviçal do capital.

Ramos (2017) aponta que existe uma “educação mínima para cidadãos mínimos”; com isso afirma que essa dualidade é observada até os dias de hoje. Conforme a autora, na Grécia Antiga, no Império Romano e na Idade Média, as escolas restritas desempenhavam a importante tarefa de também formar os grupos restritos de líderes intelectuais necessários à época. Esses líderes sempre emergiram das classes dominantes, nunca da classe trabalhadora.

Com a influência da Revolução Industrial, as nações centrais do sistema capitalista tomaram a responsabilidade de estabelecer sistemas educacionais nacionais, com o objetivo de disseminar a educação básica de maneira mais ampla (SAVIANI, 2007).

Segundo Araújo e Rodrigues (2010), a educação em geral, e a Educação Profissional em particular, são palcos de dois campos de disputa, um, voltado ao mercado, que busca a conformação dos homens e mulheres à realidade e adota uma pedagogia focada no capital, e outro, emancipatório, que busca transformação social e adota uma pedagogia focada no trabalho. Para entender os fatores que

motivam essa disputa, precisamos examinar criticamente cada um desses modelos para entendermos quais são suas consequências para a formação dos jovens oriundos da classe trabalhadora.

Primeiramente, vamos analisar o modelo voltado para o mercado. Segundo Antunes (2002), no capitalismo, o trabalho é visto como uma mercadoria que pode ser comprada e vendida no mercado. Os trabalhadores e trabalhadoras são vistos como recursos humanos que devem ser treinados e qualificados para atender às demandas do mercado de trabalho. Nesse contexto, a educação é vista como um investimento em capital humano, ou seja, como uma maneira de aumentar a produtividade e a empregabilidade do trabalhador no mercado de trabalho.

Segundo Kuenzer (1995), a educação do trabalhador no contexto capitalista tem uma dimensão política, já que visa à formação de um trabalhador capaz de aceitar as condições impostas pelo capital e de não questionar as relações de poder existentes nos modos de produção capitalista. Essa educação pode contribuir para a reprodução de uma cultura de submissão e conformismo na classe trabalhadora, dificultando a organização e a luta por melhores condições de trabalho e salário.

A divisão entre trabalho intelectual e manual é uma característica fundamental do capitalismo, que separa os trabalhadores em duas categorias distintas e hierarquizadas. O trabalho intelectual é aquele que envolve atividades de planejamento, organização, gestão e controle, enquanto o trabalho manual é aquele que envolve atividades de execução, produção e operação. O trabalho intelectual é valorizado em detrimento do trabalho manual, sendo considerado mais nobre, mais qualificado e mais bem remunerado. Já o trabalho manual é desvalorizado, sendo considerado menos qualificado, menos nobre e menos bem remunerado. O modelo de escola voltado para o mercado reproduz essa divisão, valorizando o trabalho intelectual em detrimento do trabalho manual e preparando os estudantes para ocupar posições hierarquizadas nos ambientes de trabalho. A escola do capital busca formar mão de obra especializada para o mercado de trabalho em vez de indivíduos críticos e reflexivos, capazes de compreender as relações sociais e políticas que moldam a sociedade em que vivem e de lutar por mudanças sociais e políticas que beneficiem a classes trabalhadora (ANTUNES, 2002).

Kuenzer (1995) argumenta que na concepção capitalista, a educação da classe trabalhadora é voltada para a produção, visando à maximização do lucro e à manutenção da hegemonia do capital sobre o trabalho. Isso implica uma educação

técnica, que ensina apenas as habilidades necessárias para a execução das tarefas produtivas, sem levar em conta a formação humana e a emancipação dos trabalhadores e trabalhadoras. A autora afirma que a qualificação profissional é determinada pelas necessidades do capital, o que pode gerar uma dependência dos trabalhadores e trabalhadoras em relação à empresa e limitar suas possibilidades de atuação em outras áreas. A educação da classe trabalhadora, portanto, é influenciada pelas relações de poder presentes no sistema capitalista, o que pode suscitar contradições e conflitos no processo de formação.

Segundo Antunes (2002), essa divisão entre trabalho intelectual e manual é uma maneira de hierarquizar os trabalhadores e trabalhadoras, e de manter o controle sobre o processo de trabalho. Os trabalhadores e trabalhadoras intelectuais, oriundos da classe dominante, detêm o poder de planejar, organizar e controlar o processo de trabalho, enquanto os trabalhadores e trabalhadoras manuais, oriundos das classes trabalhadoras, são subordinados a esse processo e têm pouca ou nenhuma autonomia.

Como mostra Kuenzer (1995), a distribuição do saber sobre o trabalho tem uma dimensão ideológica, ou seja, está relacionada à veiculação de uma concepção do mundo. Isso ocorre porque a distribuição do saber é feita de forma seletiva, de acordo com as necessidades específicas de cada tarefa e de cada pessoa, e essa seletividade pode refletir as relações de poder e dominação.

A divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual imposta pelo modelo de educação voltada para o capital tem como consequência que os jovens oriundos das classes dominantes, que executam o trabalho intelectual, tenham acesso a um currículo escolar muito mais amplo e diversificado do que os filhos e filhas da classe trabalhadora, que executam o trabalho manual.

Segundo Kuenzer (1995), essa distribuição desigual do saber pode contribuir para a manutenção de uma concepção de mundo que legitima as desigualdades sociais e econômicas existentes na sociedade, uma vez que aqueles que têm mais acesso ao conhecimento e à informação sobre o trabalho tendem a ter mais poder e autonomia em relação ao processo produtivo, enquanto aqueles que têm menos acesso tendem a ter menos oportunidades de ascensão social e profissional. A autora defende também que a distribuição desigual do saber pode contribuir para a reprodução de uma cultura de submissão e conformismo entre os trabalhadores e trabalhadoras, já que aqueles que têm menos acesso ao conhecimento e à

informação sobre o trabalho tendem a aceitar mais facilmente as condições impostas pelo capital e a não questionar as relações de poder existentes nos modos de produção capitalista.

No modelo emancipatório, segundo Antunes (2002), a educação emancipadora é voltada para a formação humana em si mesma e para a transformação social e deve ser baseada em princípios como a valorização da individualidade omnilateral, e não unilateral, a liberdade, e não a instrumentalização, a emancipação, e não a alienação. A educação emancipadora, segundo o autor, propõe uma ruptura com o modelo voltado para o capital, que se baseia na reprodução das relações sociais existentes e na formação de indivíduos adaptados ao sistema. A educação emancipadora busca formar indivíduos críticos, reflexivos e comprometidos com a transformação social.

De acordo com Kuenzer (1995), a reflexão sobre a educação da classe trabalhadora é de extrema importância nos dias de hoje, pois vivemos em um contexto de intensas transformações no mundo do trabalho. Com a globalização, a automação e a precarização do trabalho, novas formas de organização produtiva têm surgido, exigindo dos trabalhadores e trabalhadoras habilidades cada vez mais específicas e flexíveis. De acordo com a autora, é fundamental que a educação da classe trabalhadora seja pensada de modo crítico e emancipatório, visando não apenas à formação técnica, mas também à formação humana e à capacidade de reflexão crítica sobre a realidade.

Antunes (2002) reforça que as classes dominantes têm um interesse direto em limitar a educação emancipadora da classe trabalhadora, visto que isso poderia representar uma ameaça à estabilidade do sistema capitalista e às estruturas de poder vigentes. A educação alinhada aos princípios capitalistas, que visa perpetuar as relações sociais existentes, funciona como um meio de manter a classe trabalhadora submissa e adaptada ao sistema. O autor sugere que é viável ajustar o sistema educacional às demandas da economia capitalista e da sociedade liberal, prática que tem sido adotada em diversos países. Entretanto, ele alerta para as potenciais consequências negativas desse alinhamento, destacando seu impacto prejudicial na formação humana, na possibilidade de transformação social e na perpetuação das desigualdades sociais, contribuindo, assim, para a preservação do sistema capitalista.

Nos países centrais do capitalismo, as instituições multilaterais internacionais (FMI, Banco Mundial, Unesco, BID, OIT) exercem influência na organização dos sistemas educacionais em nações dependentes do capitalismo, como é o caso do Brasil. Conforme observado por Neves e Pronko (2008), essa ação busca não somente fomentar a expansão do capital, mas também manter o controle da burguesia sobre a sociedade como um todo. Diversos autores, como Ottone (1993), Neves e Pronko (2008), Shiroma (2011), Silva (2018), Navarro et al. (2020), e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), convergem na análise de que a política educacional brasileira está estrategicamente moldada para atender às demandas do mercado, sob a influência de organismos internacionais, visando à manutenção do sistema de produção capitalista.

De acordo com Laval (2004), organismos internacionais desempenham um papel crucial na construção de um discurso global sobre educação, exercendo centralização política e impondo uma normalização simbólica substancial. Tal influência pode culminar na adoção de um modelo educacional uniforme em escala mundial, com implicações substanciais para os sistemas educativos nacionais. Laval destaca que a ideologia neoliberal tem ganhado preponderância nas reformas educacionais, enfatizando a competição, a escolha do consumidor e a privatização, em detrimento de abordagens voltadas para igualdade e justiça social.

No âmbito das políticas educacionais em países de capitalismo dependente, como mencionado por Shiroma (2011), há interferência das chamadas "Redes Sociais", patrocinadas por instituições multilaterais, que buscam implantar, de maneira velada, as políticas não acatadas pelas instâncias oficiais. Neves e Pronko (2008) também argumentam que a política educacional brasileira é profundamente influenciada por organismos multilaterais internacionais, que independem da orientação ideológica do governo eleito, implementando suas agendas com relativa facilidade, embora, às vezes, com ajustes. Na América Latina, é notório que o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) influenciam diretamente as políticas educacionais.

Laval (2004) aponta que o impacto do neoliberalismo na educação pública é multifacetado, resultando em ambientes escolares segregados, degradação das condições de ensino e perpetuação das desigualdades sociais. Essa ideologia, com base na lógica de mercado, procura elevar o conhecimento dos futuros

trabalhadores e trabalhadoras assalariados, porém contribui para a reprodução das diferenças e das desigualdades sociais.

Shiroma (2011) ressalta que as recomendações dos projetos internacionais influenciam práticas, discursos e relações internas das escolas, inclusive na organização e gestão do trabalho docente.

Ottone (1993) observa que, entre os anos 1950 e 1990, houve uma notável expansão do sistema educacional na América Latina, resultando em avanços quantitativos na educação básica, porém, essa melhoria no nível educacional da população teve pouca relação com o desenvolvimento econômico da região. O autor ressalta que tal avanço impactou principalmente postos de trabalho que requerem habilidades complexas, enquanto o ensino se afastou das demandas produtivas, tornando-se inadequado às necessidades do mercado de trabalho.

Para a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe), citada por Ottone (1993), o progresso técnico é fundamental para a inserção da América Latina na economia global. No entanto, o desenvolvimento educacional da região entre 1950 e 1990, embora tenha elevado a média do nível educacional, pouco se relacionou com o desenvolvimento econômico. Essa falta de interação sugere que o esforço educacional na América Latina e no Caribe não estava alinhado ao desenvolvimento econômico. Para superar essa separação entre a educação e o mercado de trabalho, a CEPAL propôs a reorganização da educação básica na região, visando a uma abordagem mais conectada com as necessidades do mundo do trabalho. No entanto, críticos, como aponta Ottone (1993), alegam que a abordagem neoliberal da CEPAL subestima os aspectos sociais e culturais da educação, reduzindo-a a um instrumento de produtividade e competitividade, negligenciando as desigualdades estruturais e as injustiças sociais presentes nos sistemas educacionais.

Segundo Ciavatta (2005), estudos realizados em diferentes países mostram que a principal característica que destaca as diferenças na implantação da Educação Profissional nos países ricos e nos países da América Latina é que, nos países ricos, a Educação Profissional ocorre a partir de uma base de cultura científica e humanista, enquanto na América Latina, e, em especial, no Brasil, os projetos educacionais são elaborados a partir de recomendações das agências internacionais mediante acordos acolhidos pelos governos desses países.

Moura (2013) defende que a educação projetada para atender aos interesses do mercado está também agindo em benefício do modo de produção capitalista, e, para o capitalismo, o Ensino Médio Integrado a partir de uma base metodológica de formação, na perspectiva da omnilateralidade, não é interessante. Por isso, há uma constante disputa política em torno dos projetos educacionais, na qual os representantes do capital defendem uma educação que forma para o atendimento dos interesses imediatos do mercado, e os representantes da classe trabalhadora lutam por um projeto de educação que tem como foco o ser humano e proporciona uma formação humana integral.

Conforme Ciavatta (2005), historicamente, a elaboração dos currículos sempre foi baseada numa lógica de fragmentação do saber, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que foram elaborados por especialistas que desconhecem a realidade educacional brasileira, e a partir desses parâmetros, e tendo por base as competências a serem desenvolvidas pelos alunos e alunas, as disciplinas deram lugar à aprendizagem por projetos e resolução de problemas. Conforme afirma a autora, a aprendizagem de significado substancial, que viabiliza a formação de novos saberes, ocorre por meio da compreensão dos princípios científicos que delineiam os procedimentos naturais e socioculturais, o avanço tecnológico e os modos de produção modernos, os quais são estruturados no ambiente escolar como conteúdos do currículo. A supressão das matérias tradicionais prejudica o processo de aprendizagem em sua totalidade.

A educação brasileira, principalmente o ensino médio, tem sido palco de uma disputa complexa entre diferentes modelos educacionais, com ênfase no modelo voltado para o mercado e no modelo emancipatório, que têm implicações profundas para a formação básica dos filhos e filhas da classe trabalhadora. A busca por uma educação equitativa e de qualidade requer um exame crítico desses elementos, mediante um diálogo democrático que priorize a inclusão, a justiça social e o desenvolvimento humano. Somente por meio dessas ações poderemos construir um sistema educacional que atenda às necessidades e aspirações de todas as camadas da sociedade brasileira.

Concordamos com os autores pesquisados pois suas contribuições estão alinhadas na discussão sobre os modelos societários em disputa na educação, destacando a dualidade entre os modelos voltados para o mercado e os modelos emancipatórios, bem como as implicações desses modelos para a formação dos

jovens oriundos da classe trabalhadora. A reforma do ensino médio tem sido objeto de debates acalorados, com diferentes visões sobre a direção que a educação deve tomar, entendemos que o modelo emancipatório busca a transformação social e adota uma pedagogia focada no trabalho, mais ampla, que promove a formação integral dos estudantes e os prepara para a cidadania ativa e a participação na transformação social.

2.2. ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO BRASIL

Segundo Moura (2013), a realidade brasileira, nos aspectos econômicos e sociais, não permite a materialização de um ensino médio com formação humana integral, omnilateral ou politécnica para todos os jovens brasileiros, pois os jovens filhos e filhas da classe trabalhadora precisam trabalhar antes dos 18 anos de idade, e esse objetivo só será alcançado se o Estado assumir essa responsabilidade – proporcionando condições para que as famílias não dependam da complementação de renda dos filhos e filhas em idade escolar – e aplicando recursos de investimento na estruturação das escolas e nas condições de trabalho dos docentes. Para o autor, o sistema educacional brasileiro sempre foi pensado para os jovens que não trabalham, enquanto na realidade, a imensa maioria dos jovens com idade inferior a 17 anos tem origem na classe trabalhadora e precisa trabalhar.

Mesmo que a materialização de uma escola unitária seja inviável na atualidade, muitos pesquisadores acreditam que essa é uma possibilidade futura, e, ao longo da história do país, o campo de disputa que defende uma pedagogia baseada no trabalho, que promova a transformação social, vem travando uma verdadeira batalha para acabar com a dualidade na educação.

O dualismo na educação brasileira torna-se estrutural a partir da década de 1940, do século XX, quando foram criadas leis orgânicas que organizaram a educação por setores produtivos e profissões. Essas leis também separaram os que deveriam ter formação propedêutica dos que deveriam ter a formação para a produção – o que resultou no dualismo atual, alimentado pela segmentação dos currículos, que são divididos entre formação geral e formação profissional, prejudicando a formação integral dos jovens, revelando uma concepção equivocada, do ponto de vista da educação omnilateral (CIAVATTA, 2005).

Na década de 1970, a Lei 5.692/1971 estabeleceu, no art. 1º, que o objetivo do ensino de 1º e 2º graus era “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971), e para alcançar esse objetivo os currículos teriam um núcleo comum nacional, denominado educação geral, e uma parte diversificada para atender às demandas e peculiaridades locais, denominada formação especial.

No ensino de primeiro grau, a educação geral era exclusiva nos anos iniciais e predominante nos anos finais. No ensino de segundo grau, a formação especial era predominante, ofertada para garantir a qualificação para o trabalho na forma de habilitação profissional. A Lei 5.692/1971 também incluiu as disciplinas de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística, Programas de Saúde e o Ensino Religioso (de matrícula facultativa) nos currículos.

Segundo Ramos (2008), essa lei tinha como objetivo principal a reforma do ensino de 1º e 2º graus no Brasil, com o intuito de adequá-lo às necessidades do mercado de trabalho e da sociedade em geral. Ela estabeleceu diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, incluindo a obrigatoriedade do ensino de 2º grau e a criação do ensino técnico profissionalizante. A lei também previa a profissionalização compulsória dos estudantes do 2º grau, com o objetivo de formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, o que gerou críticas por parte de setores progressistas da sociedade, que consideravam essa medida uma forma de limitar as escolhas dos estudantes e de reforçar a ideia de que o ensino técnico profissionalizante era destinado apenas aos filhos e filhas da classe trabalhadora. Esses setores argumentavam que a profissionalização compulsória poderia impedir que os estudantes tivessem acesso a uma formação mais ampla e que pudesse prepará-los para outras áreas de atuação. Além disso, havia críticas em relação à qualidade do ensino técnico profissionalizante oferecido na época, que, muitas vezes, era considerado inferior ao ensino propedêutico.

Na década de 1980, a Lei nº. 7.044/1982 alterou profundamente a Lei nº. 5.692/1971, extinguindo a profissionalização compulsória e permitindo que a oferta de habilitação profissional no 2º grau ficasse a critério dos estabelecimentos de ensino. Além disso, os cursos puderam, a partir dessa lei, ter 2.200 horas totalmente destinadas à educação geral (BRASIL, 1982).

Ramos (2008) explica que os cursos que ofertavam uma habilitação profissional eram destinados aos filhos e filhas da classe trabalhadora, que necessitavam ingressar no mercado de trabalho, e os cursos que ofertavam somente educação geral atenderam os filhos e filhas da elite. Isso porque, a referida lei extinguiu a profissionalização compulsória e permitiu que nos cursos não profissionalizantes as 2.200 horas pudessem ser totalmente destinadas à formação geral, possibilitando uma ampliação do acesso à educação e uma maior flexibilidade na oferta de cursos.

Segundo Brzezinski (2010), a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, educadores e trabalhadores do setor educacional passaram a reivindicar a necessidade de uma legislação que organizasse o Sistema Nacional de Educação e estabelecesse a sua unidade. O texto original da LDB, foi fruto de um amplo processo de debates e consultas públicas, que envolveu diversos setores da sociedade civil, dos movimentos sociais e dos educadores e defendia uma educação pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade para todos, que possibilitasse o pleno desenvolvimento do estudante, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A proposta também propunha a integração entre a educação básica e a educação profissional, a valorização dos professores e a diversidade cultural. Além estabelecia a gestão democrática do ensino público, com a participação dos professores, dos estudantes, dos pais e da comunidade na definição dos projetos pedagógicos, dos planos de carreira e dos conselhos escolares.

No entanto, o texto original da LDB enfrentou muita resistência e oposição de alguns setores do governo, do Congresso Nacional, dos empresários e dos grupos religiosos, que defendiam interesses privados e conservadores na educação. Esses setores apresentaram vários projetos alternativos e emendas ao texto original, que visavam modificar ou retirar os seus principais avanços e conquistas. Entre esses projetos alternativos havia proposta que defendia o direito da família de escolher a educação dos filhos, proposta que pretendia privatizar e fragmentar a educação. Em 1989 foi apresentado o primeiro substitutivo ao projeto de lei, incorporando 13 projetos parlamentares e as discussões realizadas em audiências públicas. Durante o segundo semestre desse mesmo ano, foram realizados Simpósios Temáticos. No ano seguinte, em 1990, surgiu o segundo substitutivo que incorporou 978 emendas e mais de 2000 sugestões da sociedade civil organizada. Em 1991, sob o número

45/91 o projeto de lei recebeu 1.263 emendas e retornou às comissões (JUNG e FOSSATTI, 2018).

Em 1992, o Senador Darcy Ribeiro apresentou um novo projeto, que foi rejeitado pelos colegas, visto que já havia um projeto em tramitação. Em 1993, o projeto nº 45/91 foi aprovado na Câmara e enviado ao Senado como Substitutivo Cid Saboia PL 101/93, iniciando o processo de discussão e recebimento de emendas. Aprovado na Comissão de Educação, o projeto deveria ir ao Plenário, mas voltou às Comissões de Educação e de Justiça, não sendo aprovado em 30 de janeiro de 1995, devido à falta de quórum. A partir desse ponto, iniciou-se um intenso debate e acordos partidários em torno do recebimento de emendas, com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública mobilizando-se pela aprovação do projeto. Em 1995, por meio de uma manobra regimental, o Substitutivo Cid Sabóia foi considerado inconstitucional e retirado, sendo proposto um novo projeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB) pelo Senador Darcy Ribeiro, sem consulta prévia aos educadores. Darcy Ribeiro agregou seu projeto ao PL 45/91, do Deputado Florestan Fernandes, sobre concessão de bolsas de estudo aos programas de Mestrado e Doutorado (JUNG e FOSSATTI, 2018).

Sob pressões de educadores e do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, o PL 101/93 retornou à tramitação, com Darcy Ribeiro como relator. O substitutivo por ele apresentado manteve essencialmente seu próprio projeto, ignorando as conquistas incluídas no PL 101/93. Em meio a essa confusão, os projetos PL 45/91, PL 101/93 e o PL Darcy/MEC (sexta versão) voltaram à tramitação, causando incerteza sobre a qual projeto propor emendas. Apesar disso, 57 emendas dos Senadores foram propostas indistintamente a um ou outro projeto. Após a proposição de todas as emendas, o Presidente do Senado, José Sarney, esclareceu que as emendas foram apresentadas ao PLC 101/93. No entanto, Darcy Ribeiro, ao apreciá-las, utilizou seu próprio Substitutivo como referência. Apesar das irregularidades, o Senador Darcy Ribeiro, como relator da Comissão de Educação, conseguiu aprovar o PLC 101/93 na forma de seu substitutivo (JUNG e FOSSATTI, 2018).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi aprovada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, sem nenhum veto.

Segundo Ciavatta (2005), a LDB estabeleceu que a Educação Profissional deve ser oferecida em diferentes níveis e modalidades de ensino, o que possibilita a

criação de cursos que articulem conhecimentos gerais e específicos, como é o caso do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Assim, a LDB contribuiu para a construção da concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional ao estabelecer as bases legais para a oferta desse tipo de formação e ao reconhecer a importância da integração entre a Educação Profissional e o ensino médio para a formação integral dos estudantes.

De acordo com Neves e Pronko (2008), durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002), que se iniciou um pouco depois que a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) lançou o documento “Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade”, começaram a ser implantadas as concepções político-ideológicas neoliberais contidas naquele documento, tudo em consonância com a atual LDB. Foram implantados programas e projetos para a formação e qualificação dos jovens na tentativa de imposição da hegemonia do capital; essa tentativa de imposição da agenda dos organismos multilaterais internacionais gerou reformas educacionais que criaram cursos de formação para o trabalho técnico-profissional, para a população da classe trabalhadora, e para a educação propedêutica, para a população da classe dominante. Neves e Pronko (2008) assinalam que a política educacional do governo FHC focalizou suas ações na formação técnica e ético-política para o trabalho simples, concretizada na massificação das oportunidades escolares no ensino fundamental para as futuras gerações da classe trabalhadora e na expansão do ensino médio. Os mesmos autores argumentam que o processo evidencia um movimento restritivo à oferta de ensino médio técnico no ensino público federal e estadual, reforçando a ausência do papel da Federação em favor da privatização e da aproximação com o mercado.

Em 1997, foi publicado o Decreto 2.208, que regulamentou a LDB, sem alterá-la, e separou o currículo da Educação Profissional de nível técnico do currículo do ensino médio (BRASIL, 1997). Com o decreto, a Educação Profissional de nível técnico passou a ter organização curricular própria, podendo ser oferecida de forma concomitante ou subsequente ao ensino médio, ou seja, os filhos e filhas da classe trabalhadora que já tinham concluído o ensino fundamental poderiam cursar um curso técnico, ao mesmo tempo que cursavam o ensino médio (concomitante), e os trabalhadores e trabalhadoras que já tinham concluído o ensino médio, e quisessem ascender profissionalmente, podiam realizar um curso técnico (subsequente). Para

atender aos trabalhadores e trabalhadoras que tinham baixa escolaridade e queriam se profissionalizar, surgiram as qualificações profissionais.

Ramos (2008) afirma que as Diretrizes Curriculares Nacionais do ensino médio e da Educação Profissional, surgidas com o Decreto 2.208/97, eram fundamentadas em competências e habilidades, na adequação ao mercado de trabalho e na flexibilização do currículo para atender às dinâmicas sócio-produtivas.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o Decreto 2.208/97, que expressava de forma emblemática a regressão social e educacional, foi pautado pelo ideário neoconservador ou neoliberal, resultando na afirmação e ampliação da desigualdade de classes e no estabelecimento do dualismo na educação. A separação entre ensino médio regular e educação profissionalizante acabou por criar um sistema em que a educação profissional técnica ficava associada a uma parcela da população de menor renda, à classe trabalhadora, enquanto o ensino médio regular se direcionava a estudantes de classes mais privilegiadas.

Segundo Santos et al. (2020), a separação entre o currículo da Educação Profissional de nível técnico e o currículo do ensino médio dificultou o desenvolvimento de um Ensino Médio Integrado que possibilitasse a formação integral dos estudantes, pois essa separação reforçou a dicotomia entre formação propedêutica e formação para o trabalho, dificultando a integração entre os conhecimentos gerais e técnicos. Isso resultou em uma fragmentação e desconexão da EPT em relação aos demais eixos de conhecimento, o que conferiu à EPT um lugar periférico no currículo, fomentando a tradicional perspectiva dualística de formação geral versus formação para o mercado de trabalho. Os egressos dos cursos técnicos estavam preparados, pelo menos teoricamente, para exercer atividades que exigiam trabalho complexo, e os egressos dos cursos de qualificação profissional estavam preparados para exercer as atividades que exigiam trabalho simples. De acordo com Neves e Pronko (2008), trabalho simples é aquele que pode ser realizado por qualquer pessoa sem a necessidade de uma formação técnica específica, enquanto o trabalho complexo requer habilidades e conhecimentos especializados.

De acordo com Santos et al. (2020), o governo de Fernando Henrique foi marcado também pela criação do Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP, que era alinhado às políticas neoliberais dos organismos multilaterais e tinha uma lógica privatista e produtivista, fortalecendo ainda mais o caráter de

defesa dos interesses do mercado e da manutenção do dualismo na educação. Segundo os autores, o objetivo do PROEP era isentar o Estado da obrigatoriedade de realizar investimentos para custear a manutenção dos novos estabelecimentos de ensino, e a consequência foi a desaceleração da expansão da Educação Profissional técnica de nível médio. Com a isenção da obrigatoriedade de o Estado realizar investimentos, ocorre a falta de recursos para manutenção das escolas, compra de equipamentos, materiais didáticos, resultando na redução na qualidade do ensino, no aumento das desigualdades regionais, pois regiões mais pobres têm mais dificuldade de conseguir recursos, e no incentivo ao crescimento da educação privada, já que as famílias que possuem melhores condições financeiras preferem matricular seus filhos e filhas em escolas privadas porque lá encontram melhores condições para sua formação; tudo isso bem sintonizado com as concepções político-ideológicas neoliberais defendidas no documento da CEPAL (1992).

Com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, houve a revogação do Decreto 2.208/1997 e a promulgação do Decreto 5.154/2004, que reintegrou a Educação Profissional ao ensino médio, mas manteve as modalidades concomitante e subsequente previstas no decreto que havia sido revogado (BRASIL, 2004).

De acordo com Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005b), o Decreto 2208 foi revogado devido à disputa entre os setores progressistas e conservadores da sociedade brasileira em relação à concepção e aos objetivos da Educação Profissional. O decreto anterior, que regulamentava a Educação Profissional no país, era considerado pelos setores progressistas como um instrumento que reforçava a dualidade estrutural da educação brasileira, ao separar a formação técnica da formação geral e não garantir a qualidade e a integração entre essas modalidades de ensino. Por outro lado, os setores conservadores defendiam a manutenção do decreto anterior, que atendia aos interesses do mercado de trabalho e da formação de mão de obra, sem a preocupação com a formação integral dos estudantes. A revogação do Decreto 2.208/97 foi uma das medidas adotadas pelo governo Lula para implementar uma política de Educação Profissional integrada à formação básica, politécnica e de qualidade.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a revogação do Decreto 2.208/97 foi um movimento em direção a um sistema educativo mais justo, igualitário e comprometido com a promoção do pleno desenvolvimento dos estudantes, superando a regressão social e educacional, simbolizada pelo decreto revogado,

promovendo uma educação mais inclusiva e emancipadora. Para Santos et al. (2020), o motivo pelo qual o Decreto 5.154/2004 não extinguiu as formas de oferta concomitante e subsequente foi a necessidade de manter um consenso com os diversos segmentos que ofertam o ensino médio, e para atender a necessidade de acesso à Educação Profissional da população jovem adulta. Os autores afirmam que o Decreto 5.154 possibilitou uma nova oportunidade de se instalar o Ensino Médio Integrado com formação básica unitária e politécnica como contraponto à proposta capitalista de educação.

Ciavatta (2005) acrescenta que o Decreto 5.154 trouxe a possibilidade de se elaborar currículos que estimulam a integração, que é uma das formas de articulação entre a Educação Profissional técnica e o ensino médio, que busca utilizar o trabalho como princípio educativo para superar a dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual, que alimenta a concepção de educação vigente no Brasil, mas o Ministério da Educação - MEC não garantiu sua implantação nesta perspectiva.

Era esperada uma resistência por parte do governo federal no que se refere às influências dos organismos multilaterais internacionais na política educacional brasileira. Após a eleição do presidente Lula, as expectativas de mudanças estruturais na sociedade e na educação, baseadas nos direitos estabelecidos na Constituição Federal de 1988, não se concretizaram. Apesar da existência de estudos sobre as contradições, desafios e possibilidades da Educação Profissional, especialmente na área de Trabalho e Educação, esperava-se que esses conhecimentos fossem incorporados às políticas públicas do Estado brasileiro (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Segundo Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005b), a política de Educação Profissional teve um percurso controvertido no governo Lula devido à disputa entre os setores progressistas e conservadores da sociedade brasileira pela hegemonia na elaboração da política de Educação Profissional brasileira, sobretudo no que tange à sua concepção e aos seus objetivos. Enquanto os setores progressistas defendiam uma Educação Profissional integrada à formação básica, politécnica e de qualidade, os setores conservadores defendiam uma Educação Profissional voltada para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, sem a preocupação com a formação integral dos estudantes. Essa disputa influenciou a formulação e implementação das políticas de Educação Profissional durante o governo Lula.

Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005) acreditam que o governo Lula teve que ceder aos setores conservadores em relação à política de Educação Profissional devido à sua força política e à sua capacidade de ocupar espaços de poder, tanto no Conselho Nacional de Educação quanto no Congresso Nacional. Além disso, a opção por um novo decreto que revogou o decreto anterior, em vez da simples regulamentação dos artigos da LDB ou de uma lei específica para a Educação Profissional, foi uma estratégia política que levou em conta a consciência de que as forças conservadoras ocupariam espaço para fazer valer seus interesses. Isso mostra que a disputa por hegemonia na política de Educação Profissional é um processo complexo e marcado por intensos conflitos e contradições, que envolve diferentes atores e interesses políticos.

Em 2005, foi publicado o Decreto 5.622, que regulamenta a Educação a Distância como modalidade de ensino da Educação Profissional. Nesse mesmo ano, foi promulgada a Lei nº 11.195, que possibilitou a expansão da oferta de Educação Profissional no âmbito da União: os cursos de formação inicial e continuada para qualificação profissional, Educação Profissional técnica de nível médio, Educação Profissional Tecnológica de graduação e pós-graduação (SANTOS et al., 2020).

No ano de 2008, foi promulgada a Lei 11.892, que estabeleceu a formação da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica - RFEPCT, provocando a conversão dos Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs e das Escolas Agrotécnicas Federais em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Os IFs, que, conforme apontado por Pacheco (2010), têm como objetivo formar cidadãos para a formação de um outro mundo possível, por meio da formação ao longo da vida, e tem o trabalho como princípio educativo. Para o autor, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos, objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. (PACHECO, 2010, p.16)

Segundo Pacheco (2010), o que está posto para os institutos federais

[...] é a formação de cidadãos como agentes políticos capazes de ultrapassar obstáculos, pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais imprescindíveis para a construção de um outro mundo possível. A referência fundamental para a educação profissional e tecnológica é o homem e, por isso, o trabalho, como categoria estruturante

do ser social, é seu elemento constituinte. É, pois, uma formação que se dá no decorrer da vida humana, por meio das experiências e conhecimentos, ao longo das relações sociais e produtivas. (PACHECO 2010, p.24)

A expansão da RFEPECT representa uma importante atuação do Estado brasileiro, estendendo sua presença, por meio de instituições reconhecidas pela qualidade, em áreas periféricas das capitais e em regiões distantes dos grandes centros urbanos. Essa ampliação, segundo os autores, possibilita que um maior número de brasileiros tenha acesso a uma educação de excelência, algo que atualmente é uma realidade restrita, dado que poucas redes estaduais têm condições de garantir tal direito à população, mesmo que seja de responsabilidade dos estados a universalização do acesso ao ensino médio.

De acordo com Costa e Marinho (2018), a criação dos institutos federais representou um momento crucial na história da EPT brasileira; no entanto, os autores ressaltam que é essencial compreender o contexto em que essa criação ocorreu. Em 2008, o mundo enfrentava uma crise econômica mundial, simbolizada pela quebra do setor imobiliário nos EUA que se espalhou para toda a economia mundial, atingindo fortemente o setor bancário, que teve repercussões significativas na economia brasileira e na política de investimentos do governo federal. Dentro de um contexto de restrição orçamentária e cortes de gastos públicos, os IFs poderiam encontrar dificuldades para manter suas atividades e expandir suas ações em novas áreas e regiões do país.

A crise econômica de 2008 também afetou a demanda por cursos técnicos e tecnológicos, uma vez que a redução do emprego e da renda poderia impactar negativamente a procura por Educação Profissional. Consequentemente, a sustentabilidade financeira dos IFs e sua capacidade de formar profissionais qualificados e atender às demandas do mercado de trabalho poderiam ser comprometidas. Os desafios impostos pela crise econômica tornaram-se relevantes para o planejamento e a estruturação da RFEPECT. Os autores apontam que o Projeto de Lei que deu origem à Lei nº 11.892/2008, responsável pela institucionalização dos IFs, passou por um processo legislativo de cinco meses, desde sua apresentação na Câmara dos Deputados até sua aprovação no Senado Federal. Essa duração salienta a importância e a complexidade do tema, uma vez que a criação dos IFs envolveu debates, discussões e ajustes ao longo do processo de tramitação. Eles ainda creditam que o projeto dos IFs foi conduzido sem uma

reflexão adequada e sem um planejamento cuidadoso em meio às circunstâncias desafiadoras da crise econômica mundial. Eles destacam que a construção de um projeto coerente para a criação dos IFs, mesmo priorizando as demandas do mercado, deveria ter envolvido uma análise mais atenta.

De acordo com Moura, Lima Filho e Silva (2015), um dos desafios da RFEPCCT é a constituição de um quadro efetivo de docentes, especialmente para as disciplinas específicas da Educação Profissional, uma vez que há carências nesse aspecto. Os autores alertam ainda que o aumento da oferta dos cursos técnicos de nível médio continua sendo uma questão pendente na maioria dos estados, revelando um panorama que requer atenção e esforços contínuos para superar tais desafios.

Frigotto (2018) aborda a questão da identidade institucional dos IFs e seus reflexos nas políticas formativas dessas instituições e apresenta a análise dos resultados de um estudo realizado com dirigentes e coordenadores dos IFs em diferentes regiões do país, que teve como objetivo investigar como esses profissionais percebem a identidade dos IFs e como isso se reflete nas políticas formativas das instituições. Segundo o autor, o estudo revelou que há uma grande indeterminação em relação à identidade dos IFs, o que se reflete em políticas formativas pouco claras e pouco articuladas com as demandas sociais e econômicas do país, e destaca a importância de se estabelecer uma identidade institucional clara e consistente para os IFs, que possa orientar as políticas formativas das instituições e contribuir para a formação de profissionais qualificados e comprometidos com o desenvolvimento do país.

Outra questão destacada por Frigotto (2018) é que os IFs, por reunirem instituições com culturas bastante diversas, ampla gama de níveis e modalidades de ensino, bem como outros programas de pesquisa e extensão, enfrentam desafios na definição de sua nova institucionalidade e, conseqüentemente, de sua identidade como uma rede. Além disso, as ofertas formativas dos IFs apresentam complexidade considerável devido à diversidade de níveis e modalidades de ensino. Adicionalmente, os programas governamentais, como o Pronatec e o Mulheres Mil, interferem nas atividades dos IFs ao impulsionar novas ofertas de cursos. O autor observa que, embora o Ensino Médio Integrado esteja crescendo, não é uma prioridade uniforme em todos os IFs, exceto em alguns câmpus. A implementação do

Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) também apresenta desafios.

A Lei 11.892/2008, que regulamenta a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT), estabelece parâmetros de atendimento para diferentes modalidades educacionais. Ela, no mínimo, 50% das vagas para Educação Profissional técnica de nível médio, enfatizando a forma de oferta integrada com o ensino médio, direcionada tanto a concluintes do ensino fundamental quanto a jovens e adultos. A priorização do modelo integrado não exclui as outras formas, respeitando as particularidades regionais e institucionais. Além disso, a Lei 11.892 reserva 20% das vagas para cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica, com ênfase na preparação de docentes para a educação básica, com destaque para as áreas de Ciências, Matemática e Educação Profissional. Os 30% restantes podem ser alocados para diversas opções, como cursos superiores de tecnologia, bacharelados, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, além de cursos de formação e atualização de trabalhadores e trabalhadoras (BRASIL, 2008). Conforme Frigotto (2018), a falta de uma legislação que estabeleça proporções específicas de cursos obrigatórios em cada câmpus resulta em uma variedade de arranjos entre os 38 IFs para cumprir essa exigência.

Em relação ao PROEJA, Frigotto (2018) constatou que, em certos IFs, não há disposição para lidar com esse direito social negado à sociedade brasileira por muito tempo. Para cumprir a exigência legal de reservar 10% das vagas para o PROEJA, esses institutos concentram o ensino médio em alguns câmpus. Além disso, apenas licenciaturas são oferecidas em outros câmpus. Uma minoria reconhece o PROEJA como política pública voltada a garantir um direito social e subjetivo assegurado por lei.

Moura, Lima Filho e Silva (2015) enfatizam que a expansão da RFEPECT é uma oportunidade importante para melhorar a oferta de educação de qualidade em áreas menos favorecidas, promovendo inclusão e desenvolvimento educacional no país. Contudo, isso requer um compromisso mais substancial do governo, incluindo alocação adequada de recursos, investimento na formação e contratação de docentes especializados e fortalecimento dos cursos técnicos de nível médio. A transformação efetiva da Educação Profissional e Tecnológica e o fornecimento de educação de qualidade a todos os brasileiros dependem dessas ações. Os benefícios da expansão dos IFs, segundo Frigotto (2018), superam os problemas, ao

incluir grupos marginalizados como quilombolas, indígenas e estudantes de origens populares. A oportunidade de ingressar em um ensino médio de qualidade e acessar o ensino superior por intermédio dos IFs é um marco positivo.

O artigo 6º da Lei 11.892/2008 determina que uma das finalidades dos institutos federais é formar e preparar indivíduos, visando à sua inserção profissional em uma variedade de setores econômicos, com especial atenção para o avanço socioeconômico a nível local, regional e nacional (BRASIL, 2008).

Apesar das críticas de vários autores, Santos et al. (2020) concluem que durante o governo Lula, com o Decreto 5.154 e a Lei 11.741, que alteraram LDB, houve, no país, um avanço na Educação Profissional, pois esses decretos abriram a possibilidade de integração do ensino médio com o ensino profissional. Deste modo, a Educação Profissional passou a fazer parte da educação básica. E isso foi resultado das lutas dos movimentos, ao longo desse período, em prol de uma Educação Profissional integrada.

Em 2011, Dilma Rousseff assume a presidência da república e, segundo Santos et al. (2020), dá continuidade à política de seu antecessor. Em 2014, o Decreto 5.154 foi alterado pelo Decreto 8.268, que instituiu os itinerários formativos, a centralidade do trabalho como princípio educativo, e a indissociabilidade entre teoria e prática (BRASIL, 2014). No governo Dilma também foi aprovado o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024. O PNE foi aprovado pela Lei 13.005/2014, que tem vigência até 2024 e possui 20 metas cujo objetivo é melhorar a qualidade da educação brasileira (BRASIL, 2014).

Segundo Navarro et al. (2020), em 2011, durante as discussões para preparar o PNE 2014-2024, foi criado um comitê de educação que deveria coordenar a elaboração das “expectativas de aprendizagem”, um conjunto de critérios que definiriam os conhecimentos escolares que os estudantes deveriam adquirir nos diferentes estágios do ensino fundamental. Segundo os mesmos autores, o MEC propõe que as discussões não partam do princípio da expectativa de aprendizagem, mas do direito de aprender dos estudantes. A partir das discussões sobre as expectativas de aprendizagem, foi publicado um documento intitulado "Por uma política curricular para Educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento". Nesse documento, havia a previsão de que até o segundo ano de vigência do Plano Nacional de Educação, o MEC enviaria ao CNE uma proposta de direitos e objetivos de

aprendizagem e desenvolvimento para os estudantes do ensino médio. Para Lima e Maciel (2018), as metas previstas no PNE encontram na Desvinculação das Receitas da União (DRU) um dificultador para que sejam alcançadas, pois a desvinculação autoriza o governo a gastar 30% a menos das receitas da União em saúde e educação. Quando as metas foram previstas, a União, segundo previsão constitucional, deveria investir 18% de sua receita em educação, mas, com a DRU, esse percentual foi reduzido.

No segundo mandato de Dilma Rousseff, diante de uma grande crise econômica, os setores da elite econômica brasileira que foram derrotados na eleição de 2014 articularam o *impeachment* da presidente (LIMA; MACIEL, 2018). Em 2022, o ministro Luís Roberto Barroso, do STF, admitiu, em artigo para a revista do Centro Brasileiro de Relações Internacionais (CEBRI), que não houve violação das normas orçamentárias que justificasse o *impeachment* (BARROSO, 2022).

2.3. O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NOS INSTITUTOS FEDERAIS

A Lei 11.892/2008, que criou os IFs apresenta um conjunto de objetivos que revelam a relevância da RFEPCT para a promoção da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, que por meio de suas diretrizes atua de forma abrangente, engajada e qualificada, contribuindo para a formação de profissionais competentes e para o avanço do conhecimento científico e tecnológico no país.

O artigo 7º da referida lei, que estabelece a criação dos institutos federais de Educação, Ciência e Tecnologia, traz seis objetivos fundamentais que norteiam a atuação dessas instituições no campo da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, a saber: I - ministrar educação profissional técnica de nível médio; II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores e trabalhadoras; III - realizar pesquisas aplicadas; IV - desenvolver atividades de extensão; V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; VI - ministrar em nível de educação superior uma variedade de cursos, incluindo cursos superiores de tecnologia, cursos de licenciatura, cursos de bacharelado e engenharia, cursos de pós-graduação *lato sensu* e cursos de pós-graduação *stricto sensu* (BRASIL, 2008).

Esses objetivos são de suma importância para entender a complexidade, a abrangência e a relevância do papel desempenhado pelos institutos federais no desenvolvimento científico e tecnológico do país, mas para o objetivo desta pesquisa vamos analisar mais profundamente a oferta de Educação Profissional de nível médio, a realização de pesquisas e o desenvolvimento de atividades de extensão. O cumprimento desses objetivos representa uma valiosa contribuição para o desenvolvimento do Brasil em seus aspectos educacionais, socioeconômicos e tecnológicos.

Um dos principais aspectos destacados no artigo 7º da lei é o compromisso dos institutos federais em oferecer Educação Profissional técnica de nível médio, priorizando a modalidade de cursos integrados. Essa prioridade visa atender tanto os estudantes que concluíram o ensino fundamental quanto o público da EJA, ampliando, assim, as oportunidades de acesso a uma educação de qualidade.

Santos et al. (2020) afirmam que o ensino médio ofertado pelos institutos federais é sinônimo de formação humana integral e omnilateral, porque ele desenvolve os conhecimentos gerais, os conhecimentos profissionais e os conhecimentos científicos e tecnológicos nos estudantes.

A concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional ofertado pela RFEPCCT é a mesma defendida por Ciavatta (2005), Saviani (2007), Ramos (2008), Moura (2013), Ciavatta (2014) e Ramos (2017), como uma forma de construir uma sociedade justa e integradora. Essa concepção visa à inclusão, ao reconhecimento da diversidade, à valorização dos sujeitos e sua capacidade de produção da vida, assegurando direitos sociais plenos. A ideia é que o Ensino Médio Integrado possa contribuir para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seus direitos e deveres, capazes de atuar de forma transformadora na sociedade. A concepção de Ensino Médio Integrado ofertado pelos IFs está relacionada a uma perspectiva ético-política, que busca promover a formação integral dos estudantes e a sua inserção no mundo do trabalho, ao mesmo tempo em que valoriza a diversidade e os direitos sociais plenos.

Com relação ao público da EJA, a concepção dos cursos ofertados na RFEPCCT também é comprometida com a formação integral dos estudantes e com a sua inserção no mundo do trabalho, valorizando a diversidade e os direitos sociais plenos. Os cursos direcionados para o público da EJA podem ser ofertados em duas

formas, técnicos integrados ao ensino médio ou cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores e trabalhadoras integrados ao ensino médio.

Os cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores e trabalhadoras, tem a finalidade de capacitar e atualizar profissionais em todas as áreas da Educação Profissional e Tecnológica, e não são ofertados apenas para o público da EJA, e sim para qualquer pessoa, independentemente do nível de escolaridade, o que permite atender às demandas do mercado de trabalho e proporcionar uma formação mais adequada às necessidades específicas de cada setor econômico.

Outro objetivo importante para a nossa discussão, presente no art. 7º da Lei 11.892, é o estímulo à realização de pesquisas aplicadas que resultem no desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas. Isso demonstra o comprometimento dos institutos federais de contribuir para a inovação e o progresso científico e tecnológico do país, aproximando a academia da sociedade e das demandas do setor produtivo. De acordo com Caetana et al. (2009), a Lei 11.892 estabelece algumas características fundamentais para a pesquisa a ser desenvolvida nos IFs, que devem direcionar suas pesquisas para problemas reais enfrentados pela comunidade, buscando soluções técnicas e tecnológicas que possam beneficiar a sociedade como um todo. Essas soluções devem ser disseminadas e disponibilizadas para a comunidade, visando à sua aplicação prática e ao aprimoramento das condições de vida em uma determinada localidade. Nesse contexto, o termo "pesquisa aplicada" ganha destaque, pois reflete a capacidade dos IFs de utilizar os resultados de suas pesquisas para promover melhorias concretas na vida das pessoas e no desenvolvimento sustentável de suas regiões. Isso significa que a pesquisa realizada nessas instituições não se limita a um mero exercício teórico, mas sim tem o propósito de contribuir efetivamente para o avanço e o bem-estar da comunidade em que estão inseridas.

O art. 7º da Lei 11.892 também prevê que as instituições que compõem a RFEPT desenvolvam atividades de extensão alinhadas aos princípios e finalidades da EPT. Esse objetivo reflete o engajamento dos institutos federais em estabelecer uma relação mais estreita com a comunidade e o mundo do trabalho. Tais atividades, ao enfatizarem a produção, o desenvolvimento e a disseminação de conhecimentos científicos e tecnológicos, têm o potencial de impactar positivamente a sociedade e contribuir para o desenvolvimento regional. A relevância dos IFs está intrinsecamente associada ao desenvolvimento local e à promoção da cidadania, o

que ressalta a importância das atividades de extensão como um meio fundamental para o efetivo diálogo entre a instituição e a sociedade (Caetana et al., 2009). Nesse contexto, as atividades de extensão desempenham um papel crucial ao abrir caminhos para a aproximação de diversos públicos com as oportunidades educativas e de formação continuada oferecidas pelos IFs, contribuindo para a democratização do acesso à educação. A aproximação entre a instituição e a comunidade, essencial nas atividades de extensão, torna-se fundamental para a definição dos conteúdos curriculares e componentes que possam agregar valor a um ensino contextualizado e significativo, bem como para a identificação dos temas de pesquisa alinhados com as demandas sociais locais. Esse enfoque reconhece a importância dos saberes construídos ao longo da vida, nos movimentos e organizações sociais, na formação dos trabalhadores e trabalhadoras, possibilitando uma abordagem mais ampla e inclusiva da educação.

Os IFs também têm o compromisso de estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, buscando a emancipação dos cidadãos e o desenvolvimento socioeconômico local e regional. Esse compromisso com o desenvolvimento sustentável da comunidade demonstra o alinhamento da RFEPECT com os desafios socioeconômicos e ambientais do país.

Além dos cursos integrados ao ensino médio, os IFs ofertam uma variedade de cursos que incluem EJA ensino fundamental, do 5º ao 9º ano, com profissionalização (PROEJA), cursos superiores de tecnologia, licenciaturas, bacharelados, cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Essa diversidade permite atender às diferentes demandas da sociedade e contribuir para a formação de profissionais altamente qualificados em diversas áreas do conhecimento.

2.4. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SUAS CONSEQUÊNCIAS E IMPACTOS

A inspiração para implantar a Reforma do Ensino Médio no Brasil, segundo diversos autores, vem das recomendações que os organismos internacionais multilaterais fazem para a condução da política educacional brasileira. Tais recomendações indicam que a formação educacional da classe trabalhadora deve ser voltada para atender às necessidades do mercado, e para implementar essa agenda condicionam a liberação de empréstimos e financiamentos a acordos de cooperação técnica, financeira e ideológica para a implantação de políticas

educacionais que estejam em consonância com os interesses desses organismos (NEVES; PRONKO, 2008; SHIROMA, 2011; SILVA, 2018; MOURA, 2013; NAVARRO ET AL., 2020; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005)

Saviani (2019) afirma que as reformas educacionais são implementadas com base em determinadas concepções políticas e ideológicas que refletem interesses específicos. No modelo de educação proposto pelos organismos internacionais, o desenvolvimento humano e social dos alunos e alunas é substituído por uma formação mercantilista e adestradora, cujo objetivo é manter a ordem hegemônica do neoliberalismo.

Em 2016, com o *impeachment* de Dilma Rousseff, assumiu Michel Temer. Um dos primeiros atos de seu governo foi a publicação da Medida Provisória 746, que alterou artigos da LDB, e propôs alterações no ensino médio no Brasil. A reforma proposta pela Medida Provisória 746 se fundamentava, segundo seus propositores, no protagonismo juvenil e na flexibilização do currículo (NAVARRO et al., 2020). Ela foi imposta, conforme Silva (2018), sob a justificativa de que era necessário que o país se alinhasse às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Segundo a autora, foram feitas algumas recomendações: a correção do número excessivo de disciplinas do ensino médio, pois não eram adequadas ao mundo do trabalho – e o Brasil é o único país do mundo que tem ensino médio sobrecarregado por 13 disciplinas; a necessidade de melhora do IDEB do ensino médio, pois estava estagnado; o urgente avanço do desempenho dos estudantes brasileiros no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA); e a necessidade de aumentar as matrículas em Educação Profissional de ensino médio, visto que somente 16% dos egressos do ensino médio ingressam em uma faculdade.

Segundo Navarro et al. (2020), o PISA é uma pesquisa internacional, criada por iniciativa da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que verifica os níveis de aprendizagem dos estudantes de 15 anos, em leitura, matemática e ciências, servindo para identificar se os estudantes estão no processo de transição para a vida produtiva. O PISA tem inspiração em concepções neoliberais de educação, pois dá ênfase à competitividade, à eficiência e à formação técnica e profissional, pois privilegia a avaliação dos resultados obtidos pelos estudantes em testes padronizados em detrimento de uma avaliação mais ampla da qualidade da educação. Esse método de avaliação, com ênfase na competitividade,

gera uma pressão para que as escolas e os sistemas educacionais concentrem seus esforços em áreas específicas que são avaliadas pelo PISA, deixando de lado outras áreas importantes do processo educativo. O PISA também está relacionado com a ideia de que a educação deve ser vista como um investimento em capital humano, que visa aumentar a competitividade e a produtividade dos países.

Segundo Ferreti e Silva (2017), para entender a reforma educacional prevista pela MP 746, devemos primeiro entender a concepção de Estado ampliado de Gramsci, para quem a sociedade age de forma que a classe dominante exerça a hegemonia sobre o restante da sociedade por meio de suas organizações, que podem ser escolas, igrejas, partidos políticos e meios de comunicação, que são utilizados para divulgar suas ideologias e valores (GRAMSCI, 1982). Com essa metodologia, a classe dominante assume também a condição de classe dirigente; esse estado ampliado é constituído pela sociedade política, o estado propriamente dito, e pela sociedade civil, que são independentes, mas constituem um bloco histórico e atuam em conjunto para convencer os setores sociais, que são objeto da disputa hegemônica, a aceitar suas concepções de mundo e suas concepções morais. Para Lima e Maciel (2018), a MP 746/2016 foi ilegal, visto que uma medida provisória só pode ser editada para implementar políticas emergenciais, e tem vigência imediata. Os autores afirmam que a utilização do recurso da medida provisória reflete a postura autoritária do governo que assumiu após o *impeachment* de Dilma Rousseff.

Navarro et al. (2020) assinalam que a MP 746/2016 foi intensamente questionada e rejeitada, porquanto, numa democracia, a sociedade deveria, no mínimo, ser chamada a discuti-la, já que o documento reconfigura todo o ensino médio do país. Os autores afirmam também que o caráter de urgência foi justificado pelos baixos índices do IDEB, escolas sem infraestrutura, currículos desconectados da realidade, baixo índice de inserção dos jovens de 18 a 24 anos nas universidades; além disso, que a reforma tornaria as escolas mais atrativas para os jovens. Isso é mais uma prova da ilegalidade da medida, pois esses problemas já são abordados no PNE, que já estava em vigência à época.

Segundo Navarro et al. (2020), o Parecer nº 95 de 2016, da Comissão Mista do Congresso que analisou a medida provisória, apontou que ela se justificaria considerando que tinha requisitos de urgência e relevância, desconsiderando todas as propostas e discussões que vinham acontecendo ao longo do tempo. O parecer

da comissão mista também indica inúmeros problemas existentes no ensino médio, como a quantidade de jovens em idade escolar que estava fora da escola, os baixos escores do ensino médio no IDEB, falta de infraestrutura nas escolas (alunos e alunas estudando em salas de aulas precarizadas, ouvindo aulas maçantes e enciclopédicas), ausência da conexão do currículo com a vida real (sem perspectiva de futuro). Com base nesses problemas, a Reforma do Ensino Médio tem o objetivo, segundo seus idealizadores, de tornar o ensino médio mais atrativo para os jovens e de atender aos seus projetos de vida, de conectar o ensino médio às demandas do mercado e de aumentar o êxito e diminuir o abandono.

Segundo Ferretti (2018), a Lei 13.415 fundamenta-se em duas razões principais: a constatação da baixa qualidade do ensino médio oferecido no país e a necessidade de torná-lo mais atrativo aos estudantes, visando enfrentar os elevados índices de abandono e reprovação. Segundo o autor, a questão relativa à baixa qualidade do ensino médio é confirmada por índices divulgados amplamente pela mídia, refletindo um problema que não se restringe apenas a essa fase do ensino, mas que se perpetua ao longo do tempo em todo o sistema educacional brasileiro. No entanto, o autor defende que a segunda justificativa, que procura responder à primeira, deve ser analisada com cautela, pois ao atribuir o abandono e a reprovação principalmente à estrutura curricular desconsidera-se outros fatores interligados. Dentre esses fatores destacam-se: a inadequação da infraestrutura escolar, como a carência de laboratórios, bibliotecas e espaços para a prática de Educação Física e atividades culturais; as condições de trabalho dos docentes, incluindo salários e formas de contratação, bem como a ausência de uma vinculação mais estável a uma única escola.

Ferretti (2018) afirma que é imprescindível reconhecer que o afastamento de muitos jovens da escola, sobretudo do ensino médio, pode estar relacionado à necessidade de contribuir para a renda familiar. Adicionalmente, a influência constante da mídia e dos grupos sociais aos quais pertencem pode pressionar esses jovens a buscar recursos para suprir necessidades próprias da sua idade e inserção na sociedade. O autor identifica também outras causas de abandono escolar, além das questões puramente curriculares. Essas causas incluem a violência familiar, a gravidez na adolescência, a ausência de diálogo entre docentes, estudantes e gestores escolares, bem como a violência presente dentro do ambiente escolar.

Ferretti (2018) sustenta que é fundamental considerar uma abordagem holística para enfrentar os desafios do ensino médio, abrangendo não somente as questões curriculares, mas também a melhoria da infraestrutura escolar, as condições de trabalho dos docentes, bem como a compreensão das múltiplas dimensões que influenciam o abandono e a reprovação dos estudantes. Somente com uma análise abrangente e a implementação de políticas educacionais integradas será possível promover transformações efetivas na educação brasileira, e não com imposições como a MP 746/2016 e, posteriormente, a Lei 13.415.

Em 2017, mesmo sob muitas críticas e protestos, foi aprovada a Lei 13.415 (BRASIL, 2017) que regulamentou a MP 746, e instituiu a Reforma do Ensino Médio. Com a nova lei, o Novo Ensino Médio é organizado, a partir de uma Base Nacional Comum Curricular, em duas partes: uma parte comum, que compreende as áreas de Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e sociais aplicadas, e mantém a obrigatoriedade da oferta de estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia; e uma parte diversificada, denominada itinerário formativo, que proporcionará a formação técnica e profissional, será definida pelos sistemas de ensino e articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural de cada região atendida pelos sistemas de ensino.

Além dessas mudanças apresentadas, a reforma também prevê que os sistemas de ensino possam firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento para a oferta da formação técnica e profissional, contratação de profissionais com notório saber para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, e estabelece metas quantitativas que serão avaliadas após 10 anos a partir da data de implementação em cada escola.

Segundo Santos et al. (2020), a divisão dos currículos em uma parte comum e outra diversificada, na visão dos reformadores, possibilita a flexibilização curricular e dá ao jovem mais opções de escolha para a formação técnica e profissional, além de existir a possibilidade de se compor o itinerário integrado. No entanto, essa proposta pode ser questionada sob a ótica da formação integrada, que busca orientar a educação para a transformação social, posicionando-se contra a ordem existente e colocando a educação a serviço das forças que lutam pela emancipação humana. Nessa perspectiva, a fragmentação dos currículos pode significar uma

perda de sentido e de identidade dos sujeitos educativos, bem como uma subordinação aos interesses do mercado e da ideologia dominante. Além disso, a flexibilização curricular pode ser uma forma de mascarar as desigualdades e as contradições presentes no sistema educacional, que reproduz as relações de poder e de exploração da sociedade capitalista. Portanto, o modelo de educação emancipadora defende uma concepção de currículo que seja integrada, crítica, dialógica e emancipatória, que promova o desenvolvimento integral dos estudantes e que contribua para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

De acordo com Ramos (2008), uma sociedade justa e integradora é aquela que inclui, reconhece a diversidade, valoriza os sujeitos e sua capacidade de produção da vida, assegurando direitos sociais plenos. A autora defende também que a educação tem papel fundamental na construção dessa sociedade ao formar cidadãos críticos e reflexivos, capazes de compreender a realidade em que vivem e de atuar de forma consciente e transformadora. Mas, para isso, é necessário que a educação seja comprometida com a classe trabalhadora e que esteja voltada para a formação integral dos estudantes, articulando conhecimentos gerais e específicos e visando à sua inserção crítica e ativa na sociedade. Além disso, é importante que a educação seja democrática e inclusiva, garantindo o acesso de todos os cidadãos à formação escolar e valorizando a diversidade cultural e social.

Segundo Navarro et al. (2020), para proporcionar a formação do capital humano, a reforma prevê que a formação dos jovens seja adaptada ao mercado, baseada no desenvolvimento de competências para que o estudante adquira habilidades requeridas pelo mercado. Para os autores, o argumento de que o jovem vai ter liberdade de escolha não encontra amparo na realidade, porquanto o jovem só vai poder escolher os itinerários disponíveis nas redes de ensino disponíveis no município onde reside; a liberdade de escolha vai depender também da disponibilidade orçamentária e de recursos materiais e humanos, o que a torna inviável, porque os gastos estão limitados. Os limites são os resultados das reformas realizadas na área jurídica e econômica, antes da reforma educacional.

Lima e Maciel (2018) destacam que, alimentando um discurso contra a esquerda, o governo de Michel Temer aprofundou o ajuste fiscal, cortou gastos primários, os direitos sociais passaram a ser revistos, pois segundo os representantes do novo governo, ameaçavam a estabilidade econômica do país. As consequências disso foram a PEC 241/55, a reforma trabalhista e a reforma da

previdência. Segundo esses autores, a PEC 241/55 estabeleceu que, a partir de 2017, os gastos primários com pessoal, encargos sociais e investimentos só podem ser reajustados até o limite máximo do índice de preços ao consumidor anual, o que, na prática, significa congelar os investimentos; como os investimentos estão praticamente congelados, enquanto os demais insumos que sustentam as estruturas das escolas não estão, até o custeio das despesas mais básicas fica inviabilizado. A PEC 241/55 inviabiliza o PNE, pois este prevê a aplicação de recursos em, no mínimo, 10% do Produto Interno Bruto até 2024, comprometendo as 20 metas previstas no PNE, pois para cumpri-las é necessário aumentar os investimentos reais por parte da União, estados e municípios.

Para Navarro et al. (2020), é preciso questionar o fato de as disciplinas de Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia passarem a ser tratadas como estudos e práticas e não serem oferecidas como disciplinas, mas de forma contextualizada e interdisciplinar, desenvolvidas por meio de projetos, oficinas, laboratórios. Isso vai limitar a formação integral e emancipadora, pois o direito à aprendizagem dessas disciplinas está sendo negado a esses alunos e alunas. Simões (2017) afirma que as Ciências Humanas têm um potencial pedagógico capaz de contribuir para a formação dos sujeitos na contemporaneidade, constituindo um lugar de poder no processo de escolarização. Esse potencial pedagógico pode ser explorado por meio de uma abordagem interdisciplinar, que permita a compreensão das relações entre as diferentes áreas do conhecimento e a reflexão crítica sobre a realidade social, política e cultural. Além disso, as Ciências Humanas podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades como a argumentação, a interpretação de textos e a análise de dados, que são fundamentais para a formação de cidadãos críticos e participativos. Colocar as ciências humanas em um lugar subalterno é um retrocesso no direito da classe trabalhadora à educação.

Para convencer a opinião pública sobre a necessidade da reforma, foi desencadeado um processo midiático intenso, que explorou a extinção da obrigatoriedade da oferta das disciplinas de Sociologia e Filosofia, e a possibilidade de contratação de pessoas com notório saber para assumir a docência como algo positivo, mas não abordou suas consequências (SILVA, 2018). Ferreti e Silva (2017) alertam que a Reforma do Ensino Médio foi tratada pela mídia apenas como uma reforma curricular, e não mostrou a intenção dessa reforma de alterar toda a

estrutura curricular e permitir que o dinheiro público possa ser destinado a empresas privadas para viabilizar parte da formação por meio da educação a distância.

Segundo Silva (2018), a medida provisória e a Lei 13.415 tiveram a finalidade de, além de produzir mudanças na estrutura curricular, promover também mudanças no financiamento público da educação básica de nível médio. A Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017) trouxe ainda algumas alterações em relação à medida provisória. A carga horária da formação básica, prevista na medida provisória em 1200 horas, ficou definida na lei em até 1800 horas; a expansão da carga horária diária, prevista em 7 horas, foi definida em 5 horas, e a carga horária mínima de todo ensino médio ficou determinada em 3.000 horas. À composição das áreas do currículo do ensino médio foi acrescida a expressão "e suas tecnologias", que passa a compor o artigo 35 da LDB. Conforme Silva (2018), mais uma vez retornamos a discursos utilizados na década de 1990, nos quais a expressão "e suas tecnologias" estava presente nos parâmetros e diretrizes curriculares do ensino médio. Novos discursos, velhos propósitos.

Na Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017) permaneceu também a previsão de que o currículo do ensino médio seria elaborado a partir de uma base nacional comum curricular e por itinerários formativos. Em 2018, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), respaldada pela Lei 13.005/2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação, que detalhou as mudanças previstas para o Novo Ensino Médio.

Em 2019, tomou posse na presidência da república o político, de extrema direita, Jair Messias Bolsonaro, representando as ideologias capitalistas dominantes, que defendem o modelo de educação que prevê que a educação ofertada aos jovens originários da classe trabalhadora deve prepará-los para o mercado de trabalho. O governo Bolsonaro deu continuidade às políticas neoliberais iniciadas no governo Temer, e promoveu uma série de ataques à educação pública, com cortes de verbas, censura de conteúdos, perseguição de docentes e estudantes, desvalorização dos profissionais da educação, entre outros. Segundo Santos et al. (2020), logo no início do mandato, o governo propôs o Projeto de Lei 11279/2019, que prevê a alteração da Lei 11892/2008 que instituiu a implantação dos institutos federais, retirando de seu texto a prioridade da oferta integrada dos cursos técnicos de nível médio. Esse projeto não se tornou lei, mas evidencia a intenção da classe dominante de reforçar a divisão social e técnica do trabalho, propondo o modelo de

educação classista, ou seja, uma escola para a classe trabalhadora, que prepare para o mercado de trabalho, e outra para a classe dominante, com o objetivo de perpetuar sua hegemonia ao longo da história.

Conforme Ferretti e Silva (2017), para se contrapor à dominação capitalista, as classes dominadas utilizam a pedagogia da contra-hegemonia. Contudo, para que a resistência dê resultados é necessário que a classe trabalhadora tenha unidade entre pensamento e ação, entre filosofia e política, entre teoria e prática; só assim será possível construir uma vontade coletiva de superação dos problemas enfrentados pela classe trabalhadora. Neste sentido, o currículo pode ser utilizado como uma tecnologia social a serviço de ações contra-hegemônicas. Isso significa que o currículo pode ser utilizado para questionar ou subverter a hegemonia de determinado grupo social (FERRETTI; SILVA, 2017). Por exemplo, um currículo que valorize a diversidade cultural e a luta contra o racismo pode ser utilizado como uma ação contra-hegemônica em uma sociedade que valoriza a cultura branca e a discriminação racial. Além disso, o currículo pode ser utilizado para promover a conscientização crítica dos estudantes, incentivando-os a questionar as estruturas de poder existentes e a buscar alternativas mais justas e igualitárias. Segundo Moura (2013), lutar contra essa realidade exige esforço coletivo para a transição do atual modelo educacional para o modelo de escola unitária, proposto por Gramsci, no qual a educação é vista como direito de todos.

Ciavatta (2005) nos diz que os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora continuam a pensar em maneiras de serem implantados projetos educacionais que proporcionem a formação integral e que possibilite aos trabalhadores e trabalhadoras melhorar suas condições de vida participando da vida política e cultural da sociedade. Segundo Ferretti e Silva (2017), no Estado ampliado de Gramsci é prevista a criação de intelectuais orgânicos por parte de cada grupo social, que serão os responsáveis pela construção da cultura de massa. Esses intelectuais existem tanto na classe dominante como na classe dominada; cabe à escola formá-los. Ainda segundo os autores, é importante para o capitalismo a manutenção da dualidade no ensino, pois assim a classe dominante, que determina nossa política educacional, formando, nas escolas destinadas às elites, seus intelectuais orgânicos. Nas escolas destinadas a classe trabalhadora, onde deveriam ser formados os intelectuais orgânicos dessa classe, a classe dominante promove a precarização da educação, pois sem intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, a

exploração e precarização da força de trabalho dos trabalhadores e trabalhadoras se perpetua.

2.5. PESQUISAS EXISTENTES SOBRE A TEMÁTICA

Nesta seção, propusemo-nos a identificar as pesquisas realizadas pelo Observatório do Ensino Médio. O Observatório acompanha a implementação da Reforma do Ensino Médio no país por meio da pesquisa “A Reforma do Ensino Médio com a Lei 13.415/2017: percursos da implementação nas redes estaduais e na rede federal de Ensino Médio”. Foram analisados trabalhos realizados entre os anos de 2018 a 2022 quanto à temática “Reforma do Ensino Médio”, com a finalidade de identificar o estado da arte e as contribuições das pesquisas realizadas. Os trabalhos analisados, a saber, 1 relatório de estágio pós-doutoral, 3 teses e 7 dissertações, foram obtidos por meio de consulta ao site do referido grupo.

Quadro 1 - Estado da arte em pesquisa sobre a Reforma do Ensino Médio

Título	Autor	Tipo de trabalho
Ensino Médio Integrado ou ensino médio em “migalhas”: a reforma no contexto dos institutos federais de educação	Araújo (2022)	Relatório Pós-doutoral
A Lei Nº 13.415/2017 e a Educação Profissional: uma análise dos caminhos da reforma nos institutos federais	Paixão (2023)	Tese
O Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral em Minas Gerais: os processos de regulação transnacional, nacional e local	Andrade (2021)	Tese
Modernização - restauradora e transformismo na política do ensino médio [integral] em Pernambuco: estratégias da hegemonia empresarial e controle do trabalho docente	Barbosa (2020)	Tese
A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio: uma análise das continuidades e rupturas no processo de elaboração (2015 – 2018)	Cruz (2021)	Dissertação
A política de educação em tempo integral no ensino médio do estado do Acre e a atuação de institutos ligados ao setor empresarial	Evangelista (2020)	Dissertação
A regulamentação e as primeiras ações de implementação da Reforma do Ensino Médio pela Lei 13.415/2017 no estado do Pará	Negrão (2020)	Dissertação
O ensino de Sociologia no Ensino Médio Integral em tempo integral: a parceria público-privada entre o governo de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna	Monteiro (2020)	Dissertação
Os primeiros passos para a implementação da	Chagas (2019)	Dissertação

Reforma do Ensino Médio na rede estadual do RS: projetos em disputa		
A propaganda oficial sobre o Novo Ensino Médio: uma análise de discurso crítica	Barbosa (2019)	Dissertação
As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular	D'avila (2018)	Dissertação

Fonte: Elaborado pelo autor.

A análise foi dividida em dois momentos. Primeiro, foram analisados os resumos de cada trabalho, e, no segundo momento, foram realizados os aprofundamentos das teses e dissertações.

Araújo (2022) examinou as possíveis influências e efeitos da implementação da Reforma do Ensino Médio pela Lei 13.415/17 no âmbito do projeto de Ensino Médio Integrado dos IFs. O estudo foi realizado a partir da análise de 380 projetos pedagógicos de curso dos IFs e da análise de diretrizes curriculares que foram reformuladas entre os anos de 2019 e 2021. A partir das análises realizadas, ele observou diferentes percepções e movimentos dentro dos IFs em relação à reforma. O autor identificou que há um processo inicial de adesão à reforma, revelado pela adoção da carga horária de 1.800 horas para a formação geral, conforme estabelece a BNCC; foram identificadas também formas de hibridização curricular presentes nos textos dos PPCs, quando os projetos do EMI assumem a narrativa, terminologias e orientações presentes nos textos da reforma; verificou-se que a não adaptação à reforma ainda é predominante nos projetos pedagógicos de curso, o que significa afirmar que a maioria dos PPCs dos IFs não implementou a reforma, mantendo os fundamentos conceituais e metodológicos que orientam a perspectiva de formação humana integral.

Araújo (2022) alerta que mesmo com o fato de a maioria dos PPCs analisados não terem aderido à reforma, ainda assim, há um processo inicial de implementação dela, em andamento nos IFs. Segundo o autor, essa implementação afeta parte dos cursos, pois dos 380 PPCs consultados, a BNCC serviu como documento norteador para 96 deles, seja de forma mais explícita, quando 55 adotaram a carga horária de 1.800 horas, ou de forma implícita, quando outros 41 se basearam em suas orientações, como a recomendação do desenvolvimento das competências gerais, a incorporação da estrutura curricular por áreas do conhecimento como se apresenta na Base, ou por meio do uso de suas terminologias. Também há casos de adoção de certas normas da BNCC, mas sem a

adoção da carga horária de 1.800h, o que indica um caminho de hibridização entre o texto da Reforma do Ensino Médio e o projeto de Ensino Médio Integrado dos IFs. O autor observou que dos 380 projetos pedagógicos de curso consultados, em 325 não houve a adoção da carga horária de 1.800 horas, como previstas pela BNCC, apresentando cargas horárias com patamares muito acima desse limite. Porém, em 41 desses PPCs foi possível verificar a presença do uso de terminologias e orientações da BNCC. Desse modo, em 284 Projetos Pedagógicos de Curso do Ensino Médio não foi possível verificar nenhum tipo de diálogo ou de relação com as normativas que fundamentam a Reforma do Ensino Médio (Lei nº13.415/2017, a BNCC, o DCNGEPT e a Resolução da CNE nº 1/2021).

A análise dos PPCs mostrou uma tentativa de aproximação teórica e metodológica do projeto de Ensino Médio Integrado dos IFs com a concepção de educação que orientam a Reforma do Ensino Médio. Nesse sentido, além da forma de organização curricular estabelecendo a formação geral com o limite de 1.800h da BNCC, verifica-se a incorporação de termos e conceitos-chave que fundamentam a reforma nos projetos dos cursos integrados, tais como: competências, habilidades, protagonismo juvenil, além da propagação de uma visão otimista que reproduz a narrativa oficial de que a reforma poderá garantir “formação sólida” aos jovens. Em um dos PPCs analisados até o processo seletivo de acesso aos cursos do Ensino Médio Integrado estava vinculado às habilidades e competências da BNCC da educação básica. Percebe-se, neste caso, segundo o autor, a incorporação de termos que são pilares na proposta da reforma sendo indicados para um público que ainda nem sequer faz parte da comunidade escolar do IF onde o curso é ofertado, ou seja, antes de o estudante entrar nos cursos do Ensino Médio Integrado já se exige dele a familiaridade e o domínio de competências e habilidades previstas na BNCC da educação básica para poder ter acesso aos cursos do Ensino Médio Integrado. É a institucionalização dos valores da reforma por meio de uma política de acesso e ingresso praticada por um determinado IF (ARAÚJO, 2022).

Araújo (2022) conclui que as distintas realidades observadas nos IFs em relação à Reforma do Ensino Médio destacam diferentes interpretações sobre como essa reforma afetaria o modelo de Ensino Médio Integrado. Isso ressalta a importância de um debate mais profundo acerca da participação e autonomia como elementos essenciais da gestão democrática da educação. A gestão democrática é um princípio fundamental consagrado na Constituição Federal de 1988, conquistado

com dificuldade por movimentos sociais. Segundo o autor, quando um determinado IF adapta seu projeto pedagógico de maneira a demonstrar conformidade com a reforma, mesmo que isso vá de encontro às discussões internas da Rede Federal e aos princípios e fundamentos que sustentam o Ensino Médio Integrado, ao mesmo tempo que outros IFs revisam seus PPCs mantendo a essência da formação integral do indivíduo e alinhando-se com as discussões internas da Rede Federal, isso levanta questões sobre os diferentes modos de participação nas decisões da Rede Federal e sobre a autonomia dos IFs na construção e reafirmação de sua identidade institucional.

A pesquisa de Paixão (2023) voltou-se às mudanças que a Reforma do Ensino Médio acarreta nos cursos de Educação Profissional técnica de nível médio dos IFs. O autor partiu da hipótese de que a reforma impõe um cenário de flexibilidade para o ensino médio, baseado na centralização de elementos que antes eram marginais na organização dessa etapa da educação básica, como a BNCC, a carga horária a distância, a oferta de itinerários formativos e as certificações intermediárias. Ele fez uma análise bibliográfica e uma análise da legislação relevante, mostrando como a Reforma do Ensino Médio é composta por uma série de normativas, dispositivos e elementos que definem sua forma, conteúdo e sentido.

A partir da análise de 243 PPCs de cursos técnicos integrados ao ensino médio, Paixão (2023) verificou que os PPCs que foram elaborados ou atualizados a partir de 2019 foram influenciados pela reforma. Essas influências foram observadas em elementos como o limite de 1.800 horas estabelecido pela BNCC, a redução ou eliminação de determinadas disciplinas e áreas do conhecimento na organização do currículo e a presença de carga horária a distância. Esses elementos aproximam os IFs dos princípios e propostas da reforma, gerando um processo de flexibilização e precarização que rompem e fragmentam a concepção de formação integral. Paixão (2023) afirmou que a reforma é incompatível com a concepção de formação presente nos cursos técnicos integrados dos IFs, que se fundamenta na articulação entre os conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais, na integração entre teoria e prática, na interdisciplinaridade e na contextualização dos saberes, pois provoca mudanças que comprometem a concepção de formação integral por meio da flexibilidade baseada na centralização de elementos que antes eram marginais na organização dessa etapa da educação básica, como a BNCC, a carga horária a distância e a oferta de itinerários formativos. Segundo o autor, os IFs agem de forma

desarticulada em relação à defesa do Ensino Médio Integrado, e que essa desarticulação fragiliza a resistência à reforma e a defesa da manutenção da formação integral na RFECPT.

Andrade (2021) pesquisou os processos e os desdobramentos da implementação do ensino médio em tempo integral, que foi a primeira etapa da Reforma do Ensino Médio, em Minas Gerais. A pesquisa apresenta um panorama das recomendações dos organismos internacionais para educação, e suas influências na Lei 13.415 de 2017, e das propostas empresariais para o ensino médio, apresentadas pelo Movimento Todos pela Educação (TPE) e pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), que representam os grupos empresariais que buscam influenciar a Reforma do Ensino Médio para se beneficiar por meio da oferta de projetos educacionais para as escolas públicas. O estudo mostra também uma análise sobre as concepções de “educação integral” e “educação em tempo integral”, pois os legisladores, segundo o autor, utilizaram esses dois conceitos como sinônimos. Dessa forma, na Reforma do Ensino Médio, a educação integral é entendida apenas como a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola. O estudo concluiu que as escolas de Minas Gerais têm certa autonomia em relação às orientações da Secretaria Estadual de Educação, na implantação do ensino médio integral; o estado atua como regulador da política educacional e a escola como executora do programa de fomento às escolas de ensino médio em tempo integral (EMTI). Assim, as escolas podem tomar decisões conjuntas em ações pontuais, adaptar os currículos às condições de trabalho e à infraestrutura existente nas escolas. Sobre a influência dos organismos internacionais, o estudo concluiu que ela se dá pela defesa da flexibilização do processo educativo para subordinar a juventude às forças do mercado de trabalho por meio do desenvolvimento de competências que lhe permita enfrentar os desafios da sociedade capitalista e atender às necessidades do mercado. O autor constatou também que o setor empresarial contribui com a reforma elaborando os materiais pedagógicos, livros e apostilas que são utilizados com os estudantes, e na formação docente, possibilitando que a lógica e os valores do mercado sejam trazidos para dentro da sala de aula.

Barbosa (2020) trata, em sua pesquisa, a respeito da problemática da reestruturação da política do ensino médio em Pernambuco e a implantação de estratégias do controle do trabalho docente, que é uma consequência da Reforma

do Ensino Médio. O trabalho mostra que no estado de Pernambuco está sendo utilizada a Tecnologia Empresarial Socioeducacional – TESE, que combina fundamentos, métodos de gestão como o taylorismo, com aspectos de acumulação flexível. A metodologia TESE foi adaptada do modelo de gestão Tecnologia Empresarial da Odebrecht - TEO, empresa que atua na área da engenharia civil, petroquímica, sucroenergético, imobiliário, entre outros. Nessa metodologia a jornada docente foi intensificada, houve aumento das tarefas, desregulamentação da profissão, além disso os docentes são os responsáveis pelos resultados do programa. O programa foi implantado para reestruturar a política de ensino médio no estado de Pernambuco, e um dos pilares do programa é a gestão por resultados. O programa tem diversos parceiros do setor privado, e entre os principais estão a Falconi Consultores de Resultado, o Movimento Brasil Competitivo (MBC), que reúne empresas como Itaú, Microsoft, Gol, Farma Brasil, Huawei, BTG - Pactual, entre outras. O autor destaca que os docentes estão deixando de planejar o seu próprio trabalho porque hoje o planejamento e a escolha dos métodos são delegados às secretarias de educação, resultando na proletarização do trabalho docente, equiparando-os aos trabalhos alienados executados nas fábricas, possibilitando, desta maneira, o aumento do controle sobre o docente, que cada vez mais é cobrado por melhores resultados. O controle do trabalho docente é feito por meio de formulação de propostas de inovação e organização do trabalho pedagógico e de ofertas formativas mais baratas onde são exigidos bons resultados com baixo custo, obrigando o docente a atingir as metas com orçamento reduzido. Os dados obtidos mediante os controles são utilizados como uma justificativa para redução dos gastos, na visão dos reformistas, com educação.

Cruz (2021) analisou o processo de elaboração da BNCC para o ensino médio, seus sentidos, continuidades e rupturas entre as versões publicadas no documento por meio da análise entre a relação do ensino médio e a Educação Profissional técnica de nível médio, e destaca que na versão de 2016 da BNCC havia um capítulo específico destinado à Educação Profissional de nível técnico, que foi substituído na versão final, de 2018, por um tópico intitulado projeto de vida e tecnologias digitais e computação, mas não trouxe o rompimento com a formação instrumental para o trabalho e pautada pelos interesses do mercado.

O trabalho de Evangelista (2020) pesquisou o significado da influência empresarial na Reforma do Ensino Médio mediante análise das propostas do setor.

O autor analisou a influência do empresariado na educação e concluiu que o objetivo de tal influência é aumentar a produtividade por meio da formação dos novos trabalhadores e trabalhadoras e induzir a submissão dos jovens à racionalidade do mercado. Outro aspecto analisado na pesquisa foi a privatização da educação, na forma de oferta de educação a distância pelas grandes empresas da educação privada, como resultado da reforma. O estudo concluiu que o empresariado busca impor racionalidade em todo o processo educativo, influenciando na regulação estatal do currículo escolar.

Monteiro (2020) teve como objetivo analisar os impactos sobre a permanência da disciplina de Sociologia no ensino médio. A pesquisa mostra também a interferência dos grupos empresariais na implantação da reforma, que, no caso de Santa Catarina, foi o Instituto Ayrton Senna. A autora descreve a estratégia utilizada pelas organizações que influenciaram, junto ao poder público, a Reforma do Ensino Médio, para divulgação de conhecimento científico e tecnológico a fim de manipular a opinião pública sobre a reforma, a utilização das *Think Tanks* (TTs), tanques de ideias, que, segundo a autora, são organizações permanentes de pesquisas e análises de políticas públicas que têm como objetivo criar e implementar estratégias para disseminar ideias e influenciar setores governamentais e a sociedade civil quanto à implantação de determinadas políticas públicas, por meio da mídia tradicional ou pela internet. A Reforma do Ensino Médio e a elaboração da BNCC são exemplos de como as ações das TTs podem ser exitosas. O Instituto Ayrton Senna, parceiro do governo de Santa Catarina para a implantação do Novo Ensino Médio no estado, utiliza a estratégia das TTs nos materiais publicitários de seus parceiros.

Em Negrão (2020), o objetivo da pesquisa foi analisar o conteúdo que subsidiou a Reforma do Ensino Médio no estado do Pará, no período de 2016 a 2019. O estudo concluiu que a reforma foi implantada naquele estado sem amplo debate com a sociedade e com a comunidade educacional, o que resultou em uma proposta de ensino de base técnica e minimalista, contrário à proposta emancipadora da educação integrada, com prejuízo à formação antes ofertada pelas escolas de ensino médio daquele estado. Identificou-se também que a Secretaria de Estado da Educação do Pará e o Conselho Estadual de Educação não conseguiram regulamentar uma proposta voltada às especificidades, o que comprometeu a autonomia das escolas. As escolas só conseguem oferecer opções de itinerários

formativos limitadas à estrutura existente e direcionadas aos interesses do mercado. O estudo concluiu que a reforma, no estado do Pará, tende a aprofundar a dualidade do ensino médio e a desigualdade educacional, visto que as parcerias público-privadas, firmadas entre poder público e grupos empresariais, são pautadas por uma proposta de educação fragmentada que causará impacto negativo na vida dos estudantes, principalmente dos originários de famílias da classe trabalhadora.

Chagas (2019) analisou as discussões para implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual do Rio Grande do Sul e concluiu que a Secretaria de Educação do estado optou por reproduzir integralmente as orientações do Ministério da Educação, e que a precariedade na infraestrutura, a falta de investimento na formação docente, que resultaram em dificuldades na garantia de liberdade de escolha dos itinerários formativos, conforme previsto na reforma, não foram consideradas nas discussões. O estudo constatou também que o único caminho encontrado pela Lei 13.415/2017 para superar a falta de estrutura das escolas e para a inadequação da formação docente é a oferta do ensino a distância por meio das parcerias público-privadas, o que, mais uma vez, aponta para a privatização da educação por meio da educação a distância.

Barbosa (2019) fez uma análise crítica no discurso oficial do governo federal sobre a implantação da Reforma do Ensino Médio para compreender as estratégias utilizadas nas propagandas. A estratégia utilizada, segundo o autor, foi apresentar na mídia, por meio dos noticiários e de peças publicitárias, que a reforma era necessária e urgente para o desenvolvimento do país, criando, assim, um discurso positivo com o objetivo de prevenir ações de oposição ao projeto e eventuais desgastes. A reforma sempre foi apresentada como algo novo, moderno e eficiente; os estudantes foram apresentados como a parte prejudicada, desamparada, que não tinha acesso à educação de qualidade, sem possibilidade de escolha, e os trabalhadores e trabalhadoras da educação, que na verdade são os que entendem de educação, foram excluídos do discurso. Todos os problemas de infraestrutura, falta de investimento para formação docente, organização curricular e problemas socioeconômicos relacionados às famílias dos estudantes, que afetam o rendimento, a permanência e o êxito, não foram expostos para a população. O estudo também destacou que durante as discussões, no plano nacional, houve um movimento de desqualificação e neutralização de qualquer discurso que fosse contrário à reforma, conseguindo, dessa maneira, apoio político e popular.

Davila (2018) analisou a influência, os interesses e as determinações dos agentes públicos na elaboração da BNCC e concluiu que o documento foi elaborado sob a influência dos agentes privados, e essa influência foi observada desde o início das discussões em eventos, seminários, debates, até a sua formatação final. O autor identificou alguns agentes privados que tiveram um papel crucial neste debate que, com seus intelectuais orgânicos, estão atuando para, por meio da educação, terem seus interesses empresariais preservados. Também participaram das discussões pesquisadores, especialistas das universidades federais, estaduais, e institutos ligados a movimentos, secretarias de educação, dirigentes municipais de educação. Com a participação de todos esses agentes, o pesquisador conclui que os interesses do mercado estão sobrepostos aos interesses da classe trabalhadora, uma vez que na elaboração da BNCC os interesses dos agentes privados prevaleceram. Os agentes públicos como a ANPED, ANPAE, CNTE, ANFOPE e ANDES que se posicionaram contrários à BNCC não foram ouvidos. Segundo o autor, não houve neutralidade; a correlação de forças foi decisiva, e quem estava mais forte e bem organizado teve maior influência no documento final.

Todos os trabalhos analisados avaliaram os impactos da implantação da Reforma do Ensino Médio, embora apenas dois deles tratem especificamente dos impactos da reforma nos IFs, denotando a necessidade de desenvolvimento de pesquisas relacionadas ao tema proposto neste trabalho. Os autores, em sua maioria, analisaram a Reforma do Ensino Médio nas redes estaduais de forma crítica e detalhada, mostrando as influências, os resultados e os problemas dessa reforma educacional. Também questionaram os motivos escondidos por detrás da Reforma do Ensino Médio, revelando interferências externas, interesses empresariais e o efeito nas políticas e práticas educacionais. Destacaram que a reforma não foi isolada, mas foi influenciada por forças internacionais, motivações econômicas e ideológicas, e suas consequências foram mais profundas do que simples mudanças curriculares.

Outra preocupação dos autores foi com a privatização da educação, a piora das condições de trabalho dos docentes e a adequação do currículo às necessidades do mercado de trabalho. Observaram que, em muitos casos, a reforma não priorizou a qualidade educacional e a formação integral dos estudantes, mas sim uma formação voltada para as demandas imediatas do mercado, o que pode aumentar as desigualdades e prejudicar o sistema educacional como um todo.

Esses autores também investigaram a falta de participação democrática e debate público durante a implementação da reforma, a falta de diálogo com docentes, estudantes, pais, mães e outros atores envolvidos na educação, levantando questões sobre a validade e eficiência das políticas educacionais adotadas.

Os trabalhos se relacionam por meio das análises críticas e profundas da Reforma do Ensino Médio no Brasil, mostrando as complexidades e os desafios envolvidos nessa mudança educacional e ajudando a entender melhor as implicações dessa reforma no sistema educacional brasileiro.

Araújo (2022) e Paixão (2023), os dois únicos que investigaram os impactos da reforma na RFEPCT e que fizeram uma pesquisa colaborativa em que cada um analisou aspectos da reforma nos PPCs de cursos técnicos integrados ao ensino médio da rede federal, apontam que os IFs, em sua maioria, estão resistindo à implantação da reforma, mas alertam para os indícios do início de uma reforma silenciosa e sutil que pode comprometer a oferta do Ensino Médio Integrado nos IFs, e que a única forma efetiva de resistência é uma ação coordenada de toda a RFEPCT.

3. ANÁLISES DOS DOCUMENTOS NACIONAIS

Neste capítulo, analisamos documentos nacionais relacionados ao ensino médio e ao Ensino Médio Integrado, a saber, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Novas Diretrizes da EPT, os documentos do CONIF, as Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio como política prioritária na RFEPCT, a Análise da Resolução 01/2021/CNE, as Diretrizes para o Fortalecimento da EPT e as Diretrizes para a EPT no Brasil.

3.1. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que estabelece as diretrizes para a educação básica no Brasil, definindo os conhecimentos, competências e habilidades que devem ser desenvolvidos pelos estudantes em cada etapa da educação básica (BRASIL, 2018). Este documento começou a ser discutido em 2015 por especialistas das secretarias municipais e estaduais de educação e representantes das universidades. Entre 2015 e 2016 foram realizadas diversas consultas públicas com o objetivo de possibilitar a participação da população na sua construção. No final de 2017, foram aprovadas pelo CNE, e oficializadas pelo MEC, as bases referentes à educação infantil e ao ensino fundamental. Com a publicação da MP 746/2016 e a Lei 13.415/2017, a aprovação e oficialização da BNCC referente ao ensino médio foi postergada até 2018, pois precisou ser rediscutida para ser utilizada para instrumentalizar a Reforma do Ensino Médio.

Desde que sua discussão teve início, a BNCC despertou a atenção de diversos especialistas e vem sofrendo duras críticas em relação à falta de diálogo com a comunidade escolar, a centralização do currículo, o enfoque na pedagogia das competências, a pressão excessiva sobre os docentes, a desconsideração de especificidades regionais e a ausência de uma visão crítica da educação. Segundo Silva (2018) não houve diálogo com a comunidade escolar e com os profissionais da educação na elaboração da BNCC; ele considera isso um desrespeito aos profissionais da educação, pois foram tomados como incapazes de exercitar a análise e a crítica sobre o documento. Fávero, Centenaro e Bukowski (2021) constataram que, mesmo com a realização de diversas audiências públicas, não

houve uma participação mais ampla da comunidade escolar para que sugestões de docentes e estudantes fossem inseridas no documento. Se as sugestões tivessem sido acatadas, a BNCC estaria mais alinhada às necessidades e expectativas dos docentes, estudantes e demais atores envolvidos na educação. Uma reforma educacional não se dá sem conflitos e disputas, pois ela reflete a correlação de forças políticas em um determinado momento histórico. Nesse processo, algumas vozes predominam, outras são secundarizadas e até silenciadas. No caso da atual reforma as vozes da comunidade acadêmica, dos pesquisadores que defendem as concepções anti-hegemônicas de educação foram caladas por defenderem perspectivas de formação integral (ARAÚJO, 2022).

A BNCC é parte integrante da política nacional da educação básica e define as aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar. O documento não é um currículo, mas tem o objetivo de alinhar os currículos dos sistemas de ensino em relação à formação docente, avaliação, elaboração de conteúdos educacionais e políticas de infraestrutura para o desenvolvimento da educação (BRASIL, 2018). Como podemos observar, a BNCC, além de orientar os currículos, tem a pretensão de ser uma ferramenta de gestão para a implementação e o acompanhamento de políticas públicas de educação. A justificativa para a elaboração da base comum foi aumentar a colaboração entre os governos federal, estaduais e municipais e, deste modo, diminuir a fragmentação das políticas educacionais.

Para Silva (2018), a proposta não é tão inovadora quanto parece, já que se baseia em concepções antigas de educação e de currículo, retomando ideias que já estavam presentes em políticas curriculares anteriores, como as Propostas Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), de 1999, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), de 1998. Além desse aspecto, a autora critica a ênfase dada à formação embasada em competências, considerando tal abordagem limitada e tecnicista, por negligenciar a dimensão crítica e reflexiva que é crucial para a formação integral do indivíduo.

A BNCC define as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo de sua educação básica no Brasil. As competências por ela previstas para serem desenvolvidas nos estudantes são organizadas em três grandes eixos: competências socioemocionais, competências de comunicação e competências de pensamento. Segundo o documento, as competências

socioemocionais estão relacionadas principalmente ao desenvolvimento emocional, social e ético dos estudantes, como autoconhecimento, empatia e resiliência. As competências de comunicação estão relacionadas à capacidade de se comunicar de forma clara e efetiva, tanto na oralidade quanto na escrita, em diferentes situações e contextos. E as competências de pensamento estão relacionadas à capacidade de pensar crítica e criativamente, resolver problemas, tomar decisões, entre outras (BRASIL, 2018).

O documento também indica que as competências e diretrizes são comuns, devendo ser desenvolvidas em alunos e alunas de todos os sistemas de ensino do país, e os currículos são diversos, ou seja, cada sistema de ensino, cada escola, pode adequá-los ao território onde estiver inserido. Logo, as escolas estão sendo obrigadas a reformular seus currículos para atender à BNCC e, ao mesmo tempo, a mantê-los alinhados às particularidades regionais. Neste sentido, Fávero, Centenaro e Bukowski (2021) destacam que a BNCC é um documento nacional, e que, na elaboração dos currículos não é possível levar em consideração as especificidades culturais, sociais e econômicas de cada região do país, porque os projetos pedagógicos de curso devem estar alinhados com a base nacional, o que pode limitar a eficácia do ensino em algumas áreas.

Silva (2016) aponta a existência de cenários de disputa relacionados ao ensino médio, que se manifestam por meio de distintas configurações curriculares em todo o país. Segundo a autora, o portal elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) para apresentar a BNCC continha informações que evidenciavam múltiplas modalidades de organização curricular adotadas, refletindo não um único modelo padronizado, mas uma variedade de abordagens que refletem as particularidades de cada contexto, e as contendas que permeiam as interpretações e objetivos do ensino médio. Para a autora, é possível se conceber o ensino médio no plural, enxergando-o como um conjunto diversificado de práticas e experiências educacionais que interagem com políticas curriculares e respondem às exigências sociais e culturais distintas presentes em cada região do Brasil.

Sobre o enfoque na pedagogia das competências, Dourado e Siqueira (2019) assinalam que a BNCC tende a privilegiar o desenvolvimento de habilidades cognitivas em detrimento de outros aspectos importantes da educação, como valores, atitudes e formação cidadã. O foco exclusivo nas competências pode levar a uma ênfase excessiva no desempenho e na mensuração, em detrimento do

desenvolvimento humano integral. Em outras palavras, pode haver uma tendência a priorizar a avaliação de habilidades e resultados, levando o estudante a ter uma visão limitada e estreita do mundo, enfatizando a habilidade de aplicar conceitos e técnicas em situações específicas, em prejuízo da compreensão mais ampla e aprofundada dos conteúdos.

A BNCC propõe um modelo de ensino orientado, diretivo e vinculado a um modelo de avaliação que se inspira em avaliações de rendimento escolar dos organismos internacionais como o PISA, proposto pela OCDE, estimulando a competição e a classificação das escolas a partir de seu desempenho. Ela se afasta de um projeto educativo que busca uma formação crítica e emancipatória, ao formar para o trabalho segundo as demandas neoliberais (FILIPE; SILVA; COSTA, 2021).

De acordo com Silva (2018), as avaliações, como exames e provas, expressam uma concepção tradicional de avaliação e currículo, que visa ao controle. A autora afirma que a BNCC, assim como outras políticas curriculares, busca possibilitar o controle sobre os indivíduos transformados em alvos das prescrições curriculares - estudantes e docentes. No caso dos estudantes, seu desempenho seria utilizado para avaliar a eficiência das proposições curriculares, enquanto no caso dos docentes, o controle incidiria sobre eles por não incorporarem com precisão as proposições. A autora questiona essa abordagem, argumentando que ela desconsidera a dimensão crítica e reflexiva da formação integral do indivíduo.

Sobre a pressão excessiva sobre os docentes, segundo Galian et al. (2021), com a implementação da BNCC, os docentes não decidem como e nem o que ensinar; eles não produzem, apenas contextualizam e precisam adaptar sua prática pedagógica ao novo documento. Fazendo um comparativo, os autores explicam que nos PCNs, o papel do professor é o de mediar o processo de ensino-aprendizagem, criando condições para que os estudantes possam desenvolver as competências e habilidades previstas nos objetivos de aprendizagem; já na BNCC, o papel do professor é desenvolver atividades pedagógicas que atendam aos objetivos de aprendizagem e competências nela previstas. Os PCNs estabelecem diretrizes curriculares mais amplas e flexíveis, enquanto a BNCC é mais detalhada e objetiva, definindo com maior precisão o que os estudantes devem aprender em cada etapa de ensino e em cada área do conhecimento. Assim, o papel do professor na BNCC é mais específico e detalhado, pois ele deve orientar sua prática pedagógica para

atingir os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de competências estabelecidos pela base.

Silva (2016) propõe uma abordagem curricular menos limitadora, visando a uma formação que seja crítica e libertadora, e faz críticas à ênfase na supervisão estatal sobre as instituições educacionais e, por consequência, sobre o desenvolvimento educacional dos indivíduos. A autora argumenta que uma enumeração de objetivos dispostos em sequência temporal, tal como apresentado na BNCC, reflete essa abordagem reguladora e restritiva. Isso reforça a concepção de uma formação rigidamente administrada, o que contrasta diretamente com a narrativa proposta nas DCNs. Fávero, Centenaro e Bukouski (2021) alertam que esse documento fortalece o discurso de responsabilização dos docentes pelo fracasso ou sucesso da educação.

A BNCC é dividida em duas partes, base comum e parte diversificada. A parte diversificada tem como objetivo enriquecer a base comum com a inserção, nos currículos, de conteúdos relativos à realidade local das instituições de ensino, desde que estejam alinhados às competências previstas para as aprendizagens essenciais. A base comum deve ser abordada em 60% dos currículos escolares, e a parte diversificada pode ser abordada em até 40% dos conteúdos dos currículos (BRASIL, 2018).

Filipe, Silva e Costa (2021) denunciam que a BNCC têm acarretado transformações significativas no contexto escolar, englobando diversas áreas, tais como o estreitamento do currículo, adequação dos currículos para moldar a formação do trabalhador, a ampliação das desigualdades por meio dos processos de avaliação, a potencial ameaça à autonomia do corpo docente, que é entendido como um simples executor de tarefas, a modelagem da formação docente conforme a lógica hegemônica, a abertura para a participação de empresas privadas na produção de materiais didáticos, além de mecanismos de responsabilização. Ferretti (2018) destaca que a flexibilização curricular é uma forma de reduzir o currículo e atender às diferentes “juventudes” segundo uma lógica mercadológica. O autor também questiona a concepção de qualidade da educação que sustenta a reforma, baseada em indicadores quantitativos e padronizados.

A BNCC defende que a educação deve ter como objetivo o desenvolvimento pleno dos estudantes, pois sem essa característica não é possível formar um sujeito pleno, integral, conforme se pode ler:

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2018, p. 14)

Para atingir esse objetivo, o documento defende que as áreas do conhecimento devem ser aprendidas com maior integração entre as disciplinas. E para atingir a integração, aposta na interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e na transdisciplinaridade. Segundo o documento, esses conceitos são capazes de superar a fragmentação curricular criando pontes entre as áreas de conhecimento, com o auxílio do trabalho colaborativo entre docentes, com a utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem e com a implementação de processos de avaliação formativa e processual, para tornar a aprendizagem mais significativa, conectando os conhecimentos com a vida.

A BNCC dá ênfase à formação por competências com abordagem limitada e tecnicista, e não na formação integral. Ela define a competência como a capacidade de mobilizar conhecimentos (que incluem conceitos e procedimentos), habilidades (que envolvem aspectos práticos, cognitivos e socioemocionais), atitudes e valores para resolver desafios complexos que aparecem na vida cotidiana, no pleno exercício da cidadania e no contexto do mundo do trabalho. A orientação da formação baseada em competências acaba por reduzir a educação em um conjunto de habilidades e conhecimentos que são direcionados para uma aplicação imediata em situações cotidianas e problemas práticos. Nesse sentido, desconsidera-se a essencial dimensão crítica e reflexiva da educação integral do sujeito. Além dessa limitação, a abordagem centrada em competências não é sensível às profundas desigualdades sociais e regionais presentes no cenário nacional, o que tem o potencial de piorar ainda mais as desigualdades educacionais. A educação integral do indivíduo deve ultrapassar o mero desenvolvimento de aptidões técnicas e conhecimentos, abrangendo também as esferas ética, estética e política da formação humana (SILVA, 2018).

Segundo Ramos (2008), a proposta de integração na perspectiva da formação integral dos estudantes é diferente do proposto na BNCC, e vai além da multidisciplinaridade e da interdisciplinaridade. Nessa perspectiva, os conteúdos de ensino não têm fim em si mesmos nem se limitam a insumos para o desenvolvimento de competências. Os conteúdos de ensino são conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem. Dois pressupostos filosóficos fundamentam a organização curricular nessa perspectiva: a interdisciplinaridade e a visão totalizante da realidade. A interdisciplinaridade é entendida como uma postura epistemológica, uma forma de abordar a questão do conhecimento e da realidade, buscando explicar como se produz, se valida e se interpreta o conhecimento, que se exige, recorrendo a princípios e pressupostos da interdisciplinaridade e da visão totalizante da realidade. Já a transdisciplinaridade é mencionada como uma possibilidade de superação das limitações da interdisciplinaridade, uma vez que busca integrar diferentes áreas do conhecimento em uma perspectiva mais ampla e complexa.

Para Filipe, Silva e Costa (2021), a BNCC se fundamenta em um projeto educativo de formação para a empregabilidade, alinhado às demandas do mercado de trabalho neoliberal e se apoia em teorias comportamentais, por ser diretiva e orientada, ao adotar as competências como eixo central para a formação dos estudantes.

Com relação à centralização do currículo, a crítica se dá porque a BNCC é uma forma de padronizar o ensino em todo o país, o que pode levar a uma perda de diversidade e criatividade no currículo. Dourado e Siqueira (2019) argumentam que a BNCC tende a uniformizar o currículo em todo o país, limitando a autonomia das escolas e docentes para adaptar o ensino às necessidades e realidades locais.

Sobre a ausência de uma visão crítica da educação, Fávero, Centenaro e Bukowski (2021) entendem que a BNCC não aborda de forma clara e explícita as desigualdades sociais e a importância da formação crítica dos estudantes para atuarem como agentes transformadores da sociedade; apenas cria a ilusão de que as desigualdades serão abordadas.

Para a BNCC, as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências.

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e,

sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 13).

Na BNCC a definição de “saber” refere-se aos conhecimentos científicos nas diversas áreas do currículo recebidos nas aulas teóricas. Habilidade está relacionada à possibilidade de um indivíduo concretizar algo, seja isso uma operação matemática, elaboração ou interpretação de texto, um desenho, o desenvolvimento de um processo de plantio, entre outras inúmeras possibilidades. Atitude é o querer fazer, obter bons resultados do que foi feito com o conhecimento e com a habilidade. O “saber fazer” refere-se às aulas práticas de laboratório, vivências, visitas técnicas, atividades de estágio, onde o estudante colocará em prática os conhecimentos adquiridos nas aulas.

A BNCC propõe uma educação pautada pela igualdade, diversidade e equidade (BRASIL, 2018), mas, na verdade, ela acentua a dualidade quando priva os filhos e filhas da classe trabalhadora de conhecimentos nas áreas de humanas, sociais aplicadas e ciências da natureza.

O currículo do ensino médio se estrutura em cinco itinerários formativos distintos: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e Formação Técnica e Profissional (BRASIL, 2018). Entretanto, para Ferretti e Silva (2017), a fragmentação do ensino médio em itinerários formativos específicos fere o direito ao conhecimento para a ampla maioria dos estudantes que se encontram no ensino médio público. Isso significa que a divisão do ensino médio em diferentes itinerários formativos pode prejudicar o acesso dos estudantes a um conjunto amplo e diversificado de conhecimentos, habilidades e competências, limitando suas possibilidades de formação e de escolha profissional. Os autores defendem que a mudança curricular por si só não é suficiente para melhorar o ensino médio, e que é preciso pensar em outras questões, como a infraestrutura das escolas e a valorização dos profissionais da educação.

A BNCC menciona que os itinerários formativos serão ofertados em conformidade com as “possibilidades dos sistemas de ensino”, sem assegurar, portanto, a tão proclamada escolha e protagonismo dos estudantes; que, também, em conformidade com as possibilidades, as redes de ensino poderão compor

“itinerários formativos integrados” (BRASIL, 2018). Para Araújo (2022), a BNCC define o itinerário formativo com o claro propósito de alimentar a segregação educacional brasileira, de transformar a política educacional em um instrumento para criar obstáculos e ofertas educacionais segmentadas: de um lado, a continuidade nos estudos para uma minoria; do outro, oferta de ensino técnico de forma banalizada e precarizada para a classe trabalhadora.

Simões (2017), acrescenta que as mudanças na legislação educacional, pautadas por uma perspectiva empresarial-neoliberal, podem acarretar consequências desfavoráveis para o espaço ocupado pelas Ciências Humanas no contexto da escolarização. Essa abordagem tende a abrir possibilidades para a subordinação e marginalização dessa área do conhecimento no currículo escolar. O autor também destaca a preocupante perspectiva de falta de docentes qualificados em determinadas disciplinas, tais como Física, Química, Sociologia e Filosofia. Essa carência de profissionais especializados, que é estrutural na educação brasileira, pode resultar em uma reorganização curricular que comprometeria a oferta e a abrangência das disciplinas das Ciências Humanas.

Nesta esteira, Araújo (2022) alerta que Reforma do Ensino Médio tem trabalhado com a redução ou a negação da oferta de determinados campos de saberes historicamente construídos, transformando parte deles em “estudos e práticas”, gerando insatisfações e perda da identidade social dos docentes desses componentes curriculares. Segundo o autor, com a diminuição das cargas horárias destinadas às disciplinas da área de Humanidades fica difícil garantir uma formação humana completa e sólida aos jovens, e, junto com a diminuição da carga horária, vem a perda da identidade de disciplinas relacionadas às Ciências Humanas, o que pode significar a negação do acesso aos conhecimentos historicamente construídos das disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, resultando em uma formação geral bastante enfraquecida, com o predomínio de um viés tecnicista, instrumental e de adaptação ao mercado, em prejuízo da formação humana integral. Araújo (2022) defende que é necessário buscar uma distribuição de carga horária mais equilibrada nos PPCs do Ensino Médio Integrado, com mais igualdade entre os diferentes componentes curriculares da formação básica, pois em sua pesquisa ele verificou que mesmo em cursos que tiveram uma carga horária densa para a formação geral, ainda prevalece uma distribuição desigual do conhecimento,

favorecendo alguns componentes e campos de saberes em prejuízo de uma distribuição mais justa do conhecimento ao longo do curso.

Cabe destacar, com base em Simões (2017), a relevância de uma reflexão crítica sobre as políticas educacionais e suas implicações na configuração do currículo escolar, sobretudo no que diz respeito ao papel e à presença das Ciências Humanas no processo de formação dos estudantes. Essa discussão é fundamental para garantir uma educação mais plural, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral dos indivíduos.

3.2. AS NOVAS DIRETRIZES DA EPT

Em janeiro de 2021, foi publicada no Diário Oficial da União a Resolução 01/2021 do CNE, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Profissional e Tecnológica (DCNGEPT). Essa nova resolução, que aborda a EPT de forma mais geral, revogou a Resolução CNE 06/2012, que tratava de forma específica da educação técnica de nível médio, isto é, que, mesmo sendo fruto de embates, trazia muitos avanços para ensino integrado. Essa atualização foi necessária para viabilizar a implementação do Novo Ensino Médio (CONIF, 2021; ANPED, 2021; FÁVERO DE OLIVEIRA, 2021; CNE/MEC, 2020). As DCNGEPT abrangem todos os níveis de ensino, da qualificação profissional aos mestrados e doutorados profissionais, mas neste trabalho vamos dar atenção aos seus impactos no Ensino Médio Integrado na RFEPCT.

Segundo Ciavatta (2021), a análise minuciosa dos princípios delineados pelas DCNGEPT evidencia que a Resolução mascara habilmente seus propósitos fragmentadores por meio da terminologia "flexibilização", uma expressão mais suave e ainda pouco explorada no contexto educacional, mas cujo significado se torna nítido na linguagem empregada nas dinâmicas do mercado de trabalho.

Segundo o CNE/MEC (2020), a atualização das DCNGEPT foi necessária porque a organização do Novo Ensino Médio em itinerários formativos exige que as diretrizes se alinhem às demandas dos setores produtivos para atender às mudanças que foram implantadas na educação brasileira. O relatório do CNE diz que

[a]s mudanças trazidas pela Lei nº 13.415/2017, por meio do art. 36, ao flexibilizar a organização curricular do ensino médio “por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes

arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”, inclusive por meio de um itinerário dedicado à “Formação Técnica e Profissional”, exigem que as atuais Diretrizes Curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio se alinhem às demandas dos setores produtivos e que sejam capazes de responder adequadamente aos atuais desafios apresentados às instituições e sistemas de ensino do país, em especial, quanto à oferta de novas alternativas de profissionalização dos novos trabalhadores, de forma a ampliar significativamente a formação de técnicos de nível médio, contribuindo com a aceleração do desenvolvimento socioeconômico do país e rompendo com o imobilismo que compromete a produtividade do trabalhador brasileiro, sobretudo, quando comparado aos trabalhadores dos países desenvolvidos (CNE/MEC, 2020. p. 03).

A reforma é parte do processo que se iniciou em 2016, que objetiva minimizar a garantia dos direitos sociais para maximizar os esforços em defesa dos interesses do capitalismo nacional e internacional. A partir de 2019, com a chegada ao poder de um governo que defende o "ultraliberalismo econômico, ou ultraconservadorismo de costumes, o negacionismo da ciência, e tecnocracia militarista", os ataques aos direitos sociais em geral, e à educação em especial, se agravaram (CONIF, 2021). Para a ANPED (2021), a Reforma do Ensino Médio tem o objetivo de fragmentar a etapa final da educação básica, privando os filhos e filhas da classe trabalhadora dos conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade, e promover a sua privatização transferindo recursos públicos ao setor privado, para que este defina a concepção de ensino a ser ofertado para a população. As DCNGEPT são mais um instrumento para concretizar esse plano. Fávero de Oliveira (2021) corrobora esta ideia ao afirmar que as diretrizes fazem parte da estratégia de implementação do novo ensino médio, e assim como a reforma, está fundamentada no ideário neoliberal e na retirada de direitos.

O texto das diretrizes, conforme a ANPED (2021), não têm embasamento teórico, baseando-se em críticas acadêmicas dirigidas às legislações que perderam a validade e no hibridismo conceitual quando mistura conceitos do referencial da pedagogia crítica com expressões e conceitos dos pensadores neoliberais. Segundo o CONIF (2021), o texto das diretrizes é dúbio, fazendo, em alguns trechos, a defesa da formação humana integral e em outros, a lógica do mercado por meio da formação humana para a empregabilidade.

Assim, expressões e conceitos do referencial crítico, 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 (ANPED, 2021. p. 01).

A utilização de termos de campos teóricos opostos não é por falta de conhecimento de seus formuladores, mas intencional, para dificultar o entendimento da maior parte da população que não tem familiaridade com o tema (ANPED, 2021).

De acordo com Araújo (2022), nesse cenário ambíguo, observa-se uma utilização inadequada de termos que, historicamente, carregavam conotações emancipatórias, mas que, agora, foram desvirtuados com o propósito de confundir e validar formas de controle. Nesse contexto, assistimos a uma mudança na interpretação de expressões que, originalmente, eram associadas à defesa da educação pública e possuíam um caráter libertador. No entanto, esses termos agora são distorcidos para servir à legitimação do discurso predominante em relação às reformas educacionais. O autor entende que uma das metas dessas políticas é a apropriação de determinadas terminologias, com o intuito de despojá-las de sua dimensão emancipatória, criando confusões e promovendo formas de controle. Dentro desse contexto, a narrativa hegemônica procura disseminar ambiguidades conceituais de maneira intencional como se compartilhassem objetivos e significados semelhantes. No entanto, por trás dessa aparente convergência, reside o interesse em difundir uma narrativa que busca amenizar conflitos, construindo consensos em torno de agendas educacionais que estão alinhadas com a lógica de mercado.

No artigo 3º das DCNGEPT, que dispõe sobre os princípios básicos da Educação Profissional e Tecnológica, podemos observar um exemplo desse fato:

[...]

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 (CNE/MEC, 2021. p. 01).

Segundo Ramos (2008), o princípio educativo do trabalho não pode ser confundido com a formação para o exercício do trabalho, utilizar o trabalho como princípio educativo é reconhecer que o ser humano é produtor de sua realidade, é capaz de se apropriar dela e de transformá-la. Ramos também defende que o trabalho pode ser utilizado como princípio educativo na perspectiva do capital ou do

trabalhador, e o projeto educativo que adota o trabalho como princípio educativo, na perspectiva do trabalhador, deve combater a visão utilitarista e reducionista do trabalho. O projeto educativo que utiliza o trabalho como princípio educativo na perspectiva do capital adota a lógica do trabalho como mercadoria.

Com respeito à palavra "competência", para Ciavatta (2021), esta tem sofrido uma redução de sentido no contexto do ideário neoliberal. Originalmente, competência era entendida como a capacidade resultante de um profundo conhecimento em determinado assunto ou como um conjunto de habilidades e conhecimentos, conforme definido nos dicionários de português. No entanto, essa concepção foi simplificada e agora é frequentemente interpretada como estar apto para se ajustar às normas empresariais, demonstrar uma disciplina resignada e evitar o conhecimento e a reivindicação de direitos de cidadania e do trabalho. Ainda no artigo 3º observamos que as diretrizes estimulam a utilização da pesquisa como princípio pedagógico:

[...]

V - estímulo à adoção da pesquisa como princípio pedagógico presente em um processo formativo voltado para um mundo permanentemente em transformação, integrando saberes cognitivos e socioemocionais, tanto para a produção do conhecimento, da cultura e da tecnologia, quanto para o desenvolvimento do trabalho e da intervenção que promova impacto social (CNE/MEC, 2021. p. 01).

Para Ciavatta (2021), a incorporação da pesquisa como princípio pedagógico é uma abordagem positiva na educação, mas alerta que a pesquisa vai além de simples buscas na internet. A pesquisa implica em uma postura aberta ao questionamento, à formulação de hipóteses, ao estudo dos fenômenos e de suas condições, tanto por meio de dados quantitativos quanto qualitativos, com uma perspectiva histórica do presente e do passado, visando à construção do futuro. Entretanto, para que isso aconteça, é preciso investir em formação docente e em infraestrutura nas escolas. A autora também questiona o significado do termo "saberes socioemocionais". Ela entende que esses saberes consistem no desenvolvimento das melhores atitudes e habilidades nos estudantes para lidar com suas emoções, alcançar objetivos, demonstrar empatia, cultivar relações positivas e tomar decisões de maneira responsável. Isso nos faz refletir se docentes, equipes pedagógicas e demais trabalhadores e trabalhadoras da educação estarão preparados para compreender como esses saberes socioemocionais operam nos

jovens em transição para a adolescência, enfrentando as alterações hormonais, os estímulos da cultura audiovisual e das mídias e as dificuldades inerentes à vida. A utilização de termos tão antagônicos tem o objetivo de esconder o verdadeiro objetivo da Reforma do Ensino Médio e das DCNGEPT, que é a precarização da educação para a classe trabalhadora, em favor da manutenção da dualidade educacional (ANPED, 2021).

A dualidade educacional, cuja história coincide com a história da luta de classes, segundo Ramos (2008), é reflexo da dualidade social, e divide a educação em duas, a educação para a classe trabalhadora e a educação para a classe dominante, e lutar contra essa realidade existe esforço coletivo para a transição do atual modelo educacional para o modelo de escola unitária, previsto por Gramsci, no qual a educação é vista como direito de todos. Ofertar um modelo de educação empreendedora, nos moldes da reforma, é uma estratégia para a formação de um "sujeito neoliberal" para o isolamento, egoísmo e concorrência (FÁVERO DE OLIVEIRA, 2021).

As DCNGEPT trazem uma perspectiva puramente adaptativa e problemática, uma vez que subestima a importância do conhecimento profundo e das habilidades substantivas e enfatiza a adaptação às demandas do mercado de trabalho, o que pode restringir o desenvolvimento de um pensamento crítico e criativo nos indivíduos, além de negligenciar a dimensão da cidadania e a necessidade de uma educação voltada para a formação integral dos estudantes (CIAVATTA, 2021). Elas trouxeram adequações nos eixos tecnológicos, pois segundo CNE (2020) estes não contemplavam todos os segmentos existentes na economia, e as novas diretrizes fizeram esse desdobramento para que fossem preservadas as matrizes tecnológicas que dão identidade às áreas. Com a adequação dos eixos tecnológicos, também foi necessário fazer uma atualização no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). Segundo CNE/MEC (2020).

[...] o CNCT passa a dispor também, além dos títulos de cursos, de diretrizes específicas que buscam orientar e normatizar essas ofertas dentro dos eixos tecnológicos e suas respectivas áreas tecnológicas, tratando de pontos específicos, vinculados ao grau de complexidade e especificidades das bases tecnológicas contempladas, a partir das quais se tem condição de recomendar, por exemplo, diferentes percentuais de presencialidade, da carga horária mínima requerida para os tipos de oferta em uma mesma área tecnológica, de orientações acerca de estágio supervisionado, dentre outras orientações específicas de cada área tecnológica (CNE/MEC, 2020. p. 06).

O art. 7º das DCNGEPT possibilita a construção de itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados:

[...]

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 (CNE/MEC, 2021. p. 04).

Santos et al. (2020) nos mostram que, nesse ponto, a crítica que se deve fazer é que essa construção de diversos itinerários e a oferta da formação técnica e profissional não têm a mesma concepção que a proposta de Ensino Médio Integrado, que prevê a integração dos conhecimentos propedêuticos e profissionais, ofertadas pelos institutos federais.

As DCNGEPT preveem uma integração desarticulada em que os itinerários não têm conexão e são individualizados. Segundo Fávero de Oliveira (2021), as diretrizes têm uma concepção fragmentada de formação profissional no ensino médio e uma concepção de fragmentação do próprio estudante oriundo da classe trabalhadora, pois o aluno poderá escolher seu percurso, mas a cada itinerário escolhido, deverá abrir mão de outros. Ou seja, ao mesmo tempo que tem opção de escolha, está sendo privado de uma série de outros conhecimentos importantes. Santos et al. (2020) apontam que o único itinerário formativo separado de uma área de conhecimento é o itinerário técnico e profissionalizante, o que evidencia a intenção de manter a dualidade educacional com uma formação voltada para o mercado de trabalho, adaptando nossos jovens às suas exigências, com base no aprender a aprender, e outra para as elites. Os autores afirmam que os jovens que vão para a escola pública terão as limitações, orçamentárias e pedagógicas, dos sistemas de ensino nos quais as escolas estão inseridas, e não terão acesso a opções diversificadas; já os estudantes que vão para as redes particulares terão a opção de escolher seus itinerários de acordo com seus próprios interesses ou interesses de suas famílias.

Para Ciavatta (2021), os itinerários formativos representam impacto negativo sobre os jovens oriundos das classes trabalhadoras, tendo em vista que estes,

frequentemente carentes de familiaridade com as nuances do sistema capitalista, tendem a enxergar os percursos técnicos e profissionais como uma opção aparentemente mais simples para adentrar o mercado de trabalho. No entanto, muitas vezes não conseguem avaliar adequadamente a deterioração da qualidade da formação que lhes é oferecida – consequência direta da redução do tempo de estudo e da simplificação do currículo.

As DCNGEPT foram elaboradas de forma unilateral e sem considerar o posicionamento da Rede Federal de Educação, e vão em sentido oposto à busca por uma formação integral, de acordo com Araújo (2022). Elas demonstram uma clara preferência pela oferta de cursos técnicos na forma concomitante, com prioridade para programas de qualificação de curta duração. Para o autor, essa resolução arrasta os IFs para a implementação da Reforma do Ensino Médio, reduzindo a Educação Profissional a mais um dos itinerários formativos disponíveis no ensino médio. Isso implica subestimar a Educação Profissional como uma modalidade da educação, com suas características próprias. Vale notar que a Educação Profissional pode ser oferecida de forma integrada ao ensino médio, o que contrasta com a perspectiva de considerá-la apenas um dos itinerários no contexto do Novo Ensino Médio.

As novas diretrizes deram também mais flexibilidade para a criação, oferta e inclusão de cursos experimentais ao CNCT. Segundo o CNE/MEC (2020), essa flexibilização foi necessária para dar mais autonomia às redes de ensino, permitindo que os Conselhos Estaduais de Educação, e do Distrito Federal, possam fazer o reconhecimento dos cursos experimentais. Para o Conselho,

[a] busca por Educação Profissional nas diversas Unidades Federativas é muito diversificada e, muitas vezes, um determinado curso que não tem importância estratégica na maioria dos Estados brasileiros, pode ser muito importante em outros. Um exemplo dessas necessidades é a formação de técnicos para instrumentação. Os estados com processos de fabricação industrial não podem dispensar esse profissional, enquanto que, na maioria dos estados, nem existe essa procura. Portanto, existindo demanda localizada, com cursos ativos, deve caber aos respectivos Conselhos de Educação a inclusão ou não desses cursos no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos de Nível Médio (CNE/MEC, 2020. p. 13).

Sobre a formação docente, as novas diretrizes diferenciam os da educação básica, dos docentes da formação profissional. O relator das DCNGEPT no CNE justificou assim:

A nossa proposta de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e seus itinerários formativos demonstra que esta é uma questão central a ser equacionada, distinguindo a formação de docentes para a Educação Básica, em geral, daquela formação de docentes para a Educação Profissional, em especial, mesmo que se considere a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no âmbito da Educação Básica, especialmente quando essa é desenvolvida na forma integrada com o ensino médio. O art. 36-A da LDB, na versão dada pela Lei nº 11.741/2008, deixa claro que uma é a finalidade do Ensino Médio, enquanto “formação geral do estudante” e outra realidade é poder “prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (CNE/MEC, 2020. p. 16).

O art. 53º das DCNGEPT, que trata da formação docente, prevê que os sistemas de ensino devem viabilizar a formação inicial e continuada dos docentes e o reconhecimento de saberes docentes por meio da certificação de competências, mas não prevê a obrigatoriedade de financiamento público para os sistemas públicos de Educação Profissional e Tecnológica.

Segundo Navarro et al. (2020), um dos motivos para o não investimento na formação de docentes é que, nelas, eles serão preparados para utilizar metodologias emancipadoras, contra-hegemônicas. Docentes com um perfil profissional dessa natureza podem atrapalhar o cumprimento da agenda dos organismos internacionais, cujo objetivo é substituir o desenvolvimento humano e social dos alunos e alunas por meio da educação por uma formação mercantilista e adestradora, visando manter a ordem estabelecida, em detrimento do desenvolvimento humano e social dos filhos e filhas da classe trabalhadora. O currículo sugerido pelas organizações internacionais é instrumental e promete resultados imediatistas; deste modo, para atender às demandas do mercado, a formação e o trabalho docente são precarizados, a educação perde a qualidade e auxilia na manutenção da dualidade educacional e social (NAVARRO et al., 2020)

No art. 54º das DCNGEPT, foi incluída a possibilidade de reconhecimento do notório saber para docentes que atuam na área técnica e profissional. Segundo o relatório do CNE/MEC,

[a]o admitir a possibilidade de reconhecimento do notório saber aos docentes que atuam na formação técnica e profissional, para atender ao disposto no inciso V do art. 36 (incluído pela Lei nº 13.415/2017), a LDB sana uma dívida histórica em relação à Educação Profissional e Tecnológica, ao reconhecer que a formação profissional se baseia em saberes que não estão necessariamente vinculados aos respectivos níveis de ensino. Para ensinar a fazer móveis de madeira, por exemplo, não se há de buscar engenheiros florestais especializados no reconhecimento de todos os tipos de madeiras existentes na Floresta Amazônica, há que buscar um bom marceneiro que saiba efetivamente ensinar a fazer móveis. Não se trata, portanto, de uma relação necessária com nível de

escolaridade; mas sim de dispor das competências necessárias para desenvolver nos estudantes as capacidades técnicas atinentes a um determinado perfil profissional (CNE/MEC, 2020. p. 16).

A partir do exposto por Navarro et al. (2020) anteriormente, é possível inferir que a possibilidade de reconhecimento do notório saber – procedimento mais rápido que a formação docente – além de atender ao imediatismo do mercado, também contribui para a precarização da formação docente. Para Silva (2018), o reconhecimento do notório saber para fins de docência, conforme previsto nas DCNGEPT, institucionaliza a precarização do trabalho docente e compromete a qualidade da educação. Segundo ANPED (2021),

[a] racionalidade assumida é de que não existe integração entre ensino médio e EPTNM, ratificando o que já foi afirmado anteriormente: a prioridade é pela concomitância em detrimento do EMI. Além disso, defende que o professor do itinerário “formação técnica e profissional” não tem responsabilidade no que concerne à formação integral dos estudantes, mas, apenas, com a preparação instrumental para um determinado posto de trabalho demandado pelo mercado. Como se não bastasse, induz o leitor à ideia de que o docente desse itinerário, além de não precisar ser formado como tal, sequer precisa ter nível superior, mas, apenas, “dispor das competências necessárias para desenvolver nos estudantes as capacidades técnicas atinentes a um determinado perfil profissional”. O que nega, radicalmente, a profissão docente e ratifica a precarização da formação dos estudantes já discutida anteriormente, em coerência com o modelo da competência (ANPED, 2021. p. 6).

Segundo o CNE/MEC (2020), as parcerias com o setor público ou privado podem ser utilizadas para a articulação entre educação a distância e presencial para viabilizar a implementação do novo modelo de ensino médio, auxiliando no desenvolvimento do quinto itinerário formativo por meio da oferta de cursos concomitantes, mas com projeto pedagógico unificado.

O novo formato do Ensino Médio, ditado pela Lei nº 13.415/2017, entretanto, exige maior disposição de parcerias por parte dos sistemas e das instituições públicas e privadas de ensino do país. É preciso aproveitar melhor a estrutura das instituições especializadas em Educação Profissional para que o Ensino Médio, com o itinerário de formação técnica e profissional, possa contribuir para o sucesso do novo Ensino Médio, em termos de qualidade e de expansão. É preciso ampliar substancialmente o número de alunos que fazem o Ensino Médio articulado com a Educação Profissional. Essa ampliação é absolutamente estratégica para o desenvolvimento do país. Certamente, representará um grande reforço na busca da ampliação da produtividade do trabalhador brasileiro, visando ao alcance da média do que já ocorre nos países da Europa, da Ásia e da América do Norte, ou seja, sair do atual patamar de 11% (onze por cento) de alunos do Ensino Médio com Educação Profissional para algo em torno de 50% (cinquenta por cento). Esta alteração exige um grande esforço por parte de todas as instituições educacionais públicas e privadas (CNE/MEC, 2020. p. 17).

As DCNGEPT priorizam a oferta de ensino médio na modalidade concomitante, pois no art. 16º manteve a possibilidade da oferta concomitante e incluiu a possibilidade da oferta concomitante intercomplementar (ANPED, 2021) que poderá ser “desenvolvida simultaneamente em distintas instituições ou redes de ensino, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de complementariedade, para a execução de projeto pedagógico unificado” (CNE/MEC, 2021. p. 06).

De acordo com o § 3º do art. 16º das diretrizes, a oferta do itinerário da formação técnica e profissional precisa considerar a inclusão de vivências práticas de trabalho.

§3º A critério dos sistemas de ensino, observadas as DCNEM, a oferta do itinerário da formação técnica e profissional deve considerar a inclusão de vivências práticas de trabalho, constante de carga horária específica, no setor produtivo ou em **ambientes de simulação**, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional (CNE/MEC, 2021. p. 07, grifo nosso)

A ANPED (2021) argumenta que a oferta de disciplinas da formação técnica ou profissional na modalidade a distância, como é previsto nas DCNGEPT, impossibilita que o estudante vivencie o sentido ontocriativo do trabalho, pois abre a possibilidade de utilização de videoaulas, simuladores, sem a prática propriamente dita. Nesta perspectiva, como se pode observar no inciso X do mesmo art. 20º, segundo Fávero de Oliveira (2021), a educação integrada e a omnilateralidade perdem espaço para a educação empreendedora:

[...]

§ 1º Quando o curso de que trata o caput for oferecido na forma integrada ou na forma concomitante intercomplementar ao Ensino Médio devem ser consideradas as aprendizagens essenciais da BNCC do Ensino Médio, asseguradas aos estudantes como compromisso ético em relação ao desenvolvimento de conhecimentos, expressos em termos de conceitos e procedimentos, de habilidades, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, bem como de atitudes, valores e emoções, que os coloquem em condições efetivas de propiciar que esses saberes sejam continuamente mobilizados, articulados e integrados, expressando-se em competências profissionais essenciais para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania no mundo do trabalho e na prática social.

§ 2º As competências socioemocionais como parte integrante das competências requeridas pelo perfil profissional de conclusão podem ser entendidas como um conjunto de estratégias ou ações que potencializam não só o autoconhecimento, mas também a comunicação efetiva e o relacionamento interpessoal, sendo que entre estas estratégias destacam-

se a assertividade, a regulação emocional e a resolução de problemas, constituindo-se como competências que promovem a otimização da interação que o indivíduo estabelece com os outros ou com o meio em geral (CNE/MEC, 2021. p. 08).

Cabe destacar que é a formação integrada que proporciona ao educando formação plena, possibilita a compreensão da totalidade social e tem o sentido de formar o ser humano na sua integridade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica (CIAVATTA, 2014).

Segundo o CONIF (2021), os conceitos legais que fundamentam a Educação Profissional e Tecnológica integrada ao ensino médio são a formação integral, diversificação, trabalho, ciência, tecnologia e cultura. A formação integral acontece por meio de processos educativos que promovem a autonomia, a cidadania e que prepara o estudante para ser protagonista na construção de seu projeto de vida. A diversificação deve ser oferecida, mas com articulação dos saberes científicos, tecnológicos, culturais e do mundo trabalho com a realidade em que o estudante está inserido. O trabalho como princípio educativo deve ser tratado na perspectiva ontológica, de transformação da natureza, como processo de produção da existência humana. A ciência, como o conjunto de conhecimentos transmitidos de geração a geração ao longo da história da humanidade, que somados permitem a compreensão do mundo como um todo. A tecnologia deve ser trabalhada como as transformações dos conhecimentos científicos, adquiridos ao longo da história, em força produtiva, levando em consideração as relações sociais que permeiam os processos de produção. E a cultura deve ser trabalhada como conjunto de expressões, materiais, símbolos, representações e significados que retratam os valores éticos políticos e estéticos de determinado grupo social (CONIF, 2021).

Para a ANPED (2021), a proposta de Ensino Médio Integrado previsto nas DCNGEPT difere, e muito, da proposta de Ensino Médio Integrado baseado na concepção de formação humana integral. No art. 15º evidencia-se um exemplo desta fragmentação:

Art. 15. A Educação Profissional Técnica de Nível Médio abrange:

[...]

§ 2º A qualificação profissional como parte integrante do itinerário da formação técnica e profissional do Ensino Médio será ofertada por meio de um ou mais cursos de qualificação profissional, nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), desde que articulados entre si, que compreendam saídas intermediárias reconhecidas

pelo mercado de trabalho (CNE/MEC, 2021. p. 06).

Enquanto o CNE/MEC (2021) esclarece que a formação técnica se dará por meio de um ou mais cursos de formação articuladas entre si, segundo a ANPED (2021), até a habilitação técnica será fragmentada. Para Santos et al. (2020), nessa reforma o papel das instituições que ofertam Educação Profissional e Tecnológica deveria ser o de fazer a articulação entre a área profissional e as demais áreas do conhecimento, contudo, o que as DCNGEPT nos trazem é a fragmentação e a desconexão, perpetuando a dualidade no ensino que alimenta a desigualdade social. A escola está sendo utilizada para preparar os jovens para o mercado do trabalho, e não para o mundo do trabalho. Os currículos, nesse modo de pensar a educação, não levam em consideração que para que ocorra um processo de ensino-aprendizagem bem-sucedido é preciso que haja condições, que o aluno seja o foco do processo. O que ocorre é que o foco não está no aluno, mas no que se espera dele (NAVARRO et al. (2020).

No art. 26º das diretrizes, a carga horária máxima prevista para o cumprimento da BNCC é de 1800 horas, e a carga horária dos cursos técnicos é determinada pelo CNCT. Segundo a ANPED (2021), essa limitação de carga horária para o cumprimento da BNCC é prejudicial à formação dos estudantes oriundos da classe trabalhadora, uma vez que limita o acesso ao conhecimento. Isso acentua a dualidade da educação no Brasil, pois os filhos e filhas da elite, certamente, terão acesso a uma escola que ofereça cursos com conteúdos que proporcionem a compreensão dos fundamentos científicos e a compreensão do mundo. Segundo CONIF (2021), os cursos técnicos integrados ofertados pela RFEPCT já atendem ao disposto no art. 26º das novas diretrizes, que define que a formação geral somada com a formação técnica deve ter um mínimo de 3.000 horas:

[...]

X - os fundamentos aplicados ao curso específico, relacionados ao empreendedorismo, cooperativismo, trabalho em equipe, tecnologia da informação, gestão de pessoas, legislação trabalhista, ética profissional, meio ambiente, segurança do trabalho, inovação e iniciação científica.

Dessa forma, os IFs devem continuar a pautar seus cursos pelo previsto nas Diretrizes Indutoras do FDE/CONIF pois, na perspectiva dos cursos integrados, as 1.800h previstas para a BNCC não precisam estar separadas na organização curricular dos cursos, visto que pode-se organizar os itinerários de forma integrada conforme prevê a LDB. Assim, na perspectiva da integração curricular, o limitador legal de 1.800h de conteúdos da BNCC é atendido na totalidade da matriz curricular integrada e pode, inclusive, ser

ampliado uma vez que formação geral e formação específica integram-se de fato (CONIF, 2021. p.15).

O CONIF (2021) ainda destaca que as novas diretrizes não devem ser aplicadas sem levar em consideração as demais legislações educacionais, e, se aplicadas, deve-se sempre preservar a autonomia institucional e didático-pedagógica das instituições. Nesta perspectiva, de considerar o contexto antes de aplicar as novas diretrizes, nos remetemos às Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF, 2018), elaboradas durante a 42ª Reunião dos Dirigentes das Instituições de Educação Profissional e Tecnológica - REDITEC, pelo Fórum dos dirigentes de Ensino do CONIF. Este documento, com 23 diretrizes indutoras da EPT na RFEPECT, tem o objetivo de conseguir que todas as instituições da rede se alinhem na oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio. Dele destacamos as seguintes diretrizes:

[...]

5. Garantir, nos projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados, todos os componentes curriculares da formação básica, com foco na articulação e na formação humana integral.

6. Assegurar, nos projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados, atividades didático-pedagógicas que articulem ensino, pesquisa e extensão.

7. Garantir a realização de práticas profissionais que possibilitem ao estudante o contato com o mundo do trabalho e assegurem a formação teórico-prática intrínseca ao perfil de formação técnica, por meio de atividades profissionais, projetos de intervenção, experimentos e atividades em ambientes especiais, tais como: laboratórios, oficinas, empresas pedagógicas, ateliês, dentre outras.

8. Garantir uma organização curricular orgânica que privilegie a articulação e a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares e as metodologias integradoras e possibilite a inserção e o desenvolvimento de componentes curriculares, ações ou atividades, com vistas à promoção da formação ética, política, estética, entre outras, tratando-as como fundamentais para a formação integral dos estudantes.

9. Prever, nos projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados, carga horária específica para Prática Profissional Integrada (PPI), a ser desenvolvida ao longo do curso, a fim de promover o contato real e/ou simulado com a prática profissional pretendida pela habilitação específica. Além disso, articular a integração horizontal e vertical entre os conhecimentos da formação geral e da formação específica com foco no trabalho como princípio educativo.

[...]

14. Garantir, nos projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados, a Pesquisa e Extensão como princípios pedagógicos alinhados ao perfil de formação do curso, a fim de contribuir para a formação humana integral.

[...]

19. Implantar política sistêmica de formação continuada dos profissionais da educação da instituição, direcionada aos fundamentos pedagógicos da Rede Federal, assumindo os princípios da formação humana integral, com o objetivo de promover o aprimoramento profissional, de forma permanente e vinculada ao planejamento institucional (CONIF, 2018. p.15).

As Diretrizes para o Fortalecimento da EPT na RFEPCT (CONIF, 2018) orientam que as instituições da RFEPCT mantenham a construção dos itinerários formativos de forma integrada sem ferir a legislação vigente, pois a LDB/1996 (art. 36º 3º) dá autonomia aos sistemas de ensino para decidir se vão trabalhar os itinerários de forma integrada ou fragmentada, conforme se lê: “[...] a critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput”. As DCNGEPT, em seu art. 3º, incisos XV e XVII, reafirmam essa autonomia:

[...]

XV - autonomia e flexibilidade na construção de itinerários formativos profissionais diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos, a relevância para o contexto local e as possibilidades de oferta das instituições e redes que oferecem Educação Profissional e Tecnológica, em consonância com seus respectivos projetos pedagógicos;

[...]

XVII - autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), construído como instrumento de referência de trabalho da comunidade escolar, respeitadas a legislação e as normas educacionais, estas Diretrizes Curriculares Nacionais e as Diretrizes complementares de cada sistema de ensino (CNE/MEC, 2021. p. 02).

As diretrizes indutoras do CONIF podem ser utilizadas pelas instituições federais como justificativa para uma resistência à tentativa de “barateamento da educação básica e profissional e a desqualificação do ensino público com vistas a seu esvaziamento como direito social e sua transformação à condição de mercadoria” (ANPED, 2021. p. 3), e para garantir que os atuais projetos pedagógicos de curso sejam mantidos sem aderir aos pontos das DCNGEPT, “que só trarão prejuízos para a RFEPCT e principalmente para a formação integral dos educandos, para os profissionais envolvidos e para a própria institucionalidade dos

IFs, CEFETs e CPII” (CONIF, 2021. p. 17), pois a “implementação das políticas analisadas da forma que foram previstas tende a aumentar ainda mais a desigualdade, ampliando a exploração e a acumulação de riqueza” (FÁVERO DE OLIVEIRA, 2021. p. 20).

Como podemos observar, as DCNGEPT são recentes, ainda não temos estudos que mensuram seus impactos na Educação Profissional e Tecnológica, de um modo geral, e na RFEPT, de forma específica. Todavia, observamos que o CONIF, a ANPED, entre outros conselhos e associações que se preocupam com o futuro de nossos jovens, já vêm, há algum tempo, pesquisando e traçando estratégias para se contraporem à Reforma do Ensino Médio.

3.3. DOCUMENTOS DO CONIF

Analisamos, a seguir, três documentos do CONIF que têm como objetivo servir de instrumento de resistência à adesão à Reforma do Ensino Médio nas instituições da RFEPT: as Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, como Política Prioritária na RFEPT, a Análise da Resolução 01/2021/CNE e as Diretrizes para o Fortalecimento da EPT e Diretrizes para a EPT no Brasil.

As Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio como política prioritária na RFEPT foram discutidas durante a 42ª Reunião dos Dirigentes das Instituições de Educação Profissional e Tecnológica - REDITEC, e define 23 diretrizes indutoras da EPT na rede federal de ensino, com o objetivo de conseguir que todas as instituições da rede se alinhem na oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio (CONIF, 2018).

Desse documento, destacamos a defesa de que os PPCs dos cursos técnicos integrados assegurem aos estudantes todos os componentes curriculares da formação básica, garantindo formação humana integral; que as atividades didático-pedagógicas articulem ensino, pesquisa e extensão; que os cursos ofereçam práticas profissionais que possibilitem ao estudante o contato com o mundo do trabalho e assegurem a formação teórico-prática intrínseca ao perfil de formação técnica; que as aulas sejam realizadas em ambientes como laboratórios e oficinas; que garanta formação ética, política, estética, entre outras, tratando-as como fundamentais para a formação integral dos estudantes; que os projetos de curso

tenham carga horária específica para Prática Profissional Integrada (PPI); que exista integração horizontal e vertical entre os conhecimentos da formação geral e da formação específica com foco no trabalho como princípio educativo; que a pesquisa e a extensão sejam utilizadas como princípios pedagógicos alinhados ao perfil de formação do curso; e que seja garantida a formação continuada dos profissionais da educação.

Numa leitura crítica das Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (CONIF, 2018), destacamos dois aspectos que merecem atenção: a carga horária e a duração dos cursos.

As diretrizes orientam que a carga horária dos cursos seja a mínima estabelecida pela Resolução CNE/CEB nº 6, de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Essa resolução determina que a formação profissional deve ter de 800 a 1.200 horas, dentro de uma carga horária total de 3.000, 3.100 ou 3.200 horas, conforme a carga horária mínima prevista no catálogo nacional para cada curso técnico. É essa orientação assume que o mínimo é o adequado, sem considerar as especificidades de cada curso, de cada instituição e de cada contexto.

O outro aspecto que merece atenção é a duração de três anos dos cursos, que vai ao encontro do primeiro ponto tratado e, além disso, interfere na autonomia das instituições tentando homogeneizar o que não é homogêneo. Entendemos que a duração dos cursos deveria ser definida de acordo com as necessidades pedagógicas e formativas de cada área, de cada projeto e de cada público, respeitando a diversidade e a pluralidade da Rede Federal. A duração de três anos pode prejudicar os estudantes que desejam continuar seus estudos em nível superior, pois teriam que cursar mais um ano de ensino médio regular para obter o certificado de conclusão.

Essas orientações foram influenciadas pela Emenda Constitucional nº 95, de 2016, que estabeleceu um limite para os gastos públicos por 20 anos, afetando o orçamento da educação, o que levou o CONIF a mudar seus critérios de distribuição orçamentária sob influência dessa emenda, priorizando a oferta de cursos com menor carga horária e menor custo. Nesse sentido, as diretrizes indutoras do CONIF poderiam ser mais flexíveis e abrangentes, permitindo que as instituições da Rede Federal desenvolvessem seus projetos pedagógicos de acordo com as demandas e as potencialidades de cada realidade.

As diretrizes foram referendadas pelo CONIF, com a indicação de que fossem aprovadas pelos conselhos superiores de todos os institutos federais.

Logo após a publicação das DCNPEPT, o Fórum de Dirigentes de Ensino do CONIF publicou um documento intitulado “A Análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o Fortalecimento da EPT” (CONIF, 2021). Esse documento reforça a defesa da “garantia incontestada da autonomia administrativa, patrimonial e financeira, didático-pedagógica e disciplinar dos IFs”, “a integralidade das Diretrizes Indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na RFEPCT”, “currículo integrado” e a “integração indissociável entre formação geral e a formação técnica” a “serviço da emancipação política e social de milhões de jovens e adultos trabalhadores do Brasil”. Nesse mesmo documento, no capítulo Posições Assumidas e Considerações Finais, o Fórum de Dirigentes de Ensino recomenda que é necessário que as novas DCNGEPT, as DCNEM) (Res. CNE/CEB nº 03/2018), a BNCC – (Res. CNE/CEB nº 04/2018), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BNCC – Formação) (Res. CNE/CP nº 02/2019) e a quarta versão do CNCT (Res. CNE/CEB nº 02/2020) são ferramentas para instrumentalização da Reforma do Ensino Médio. O documento também orienta que as DCNGEPT não devem ser utilizadas de maneira desvinculadas das outras leis em vigor.

[...]

4) Por conseguinte, as DCNGEPT não devem ser tidas e interpretadas de forma isolada e descontextualizada das demais legislações vigentes, inclusive, e principalmente, à luz da Carta Magna de 1988 e da LDB. Ao contrário, em respeito ao princípio da hierarquia das normas, a presente Resolução CNE 01/2021 deve ser interpretada e aplicada de forma combinada às demais normas correlatas vigentes. (CONIF, 2021.p 09)

[...]

6) Destacar que a mera submissão às possibilidades (não obrigatórias) previstas nas DCNGEPT, coloca em risco a manutenção da autonomia didático-pedagógica, de criação, oferta e organização curricular de cursos e ações de EPT no âmbito das instituições. Mais do que isso, a concepção de política educacional e de educação profissional, presente nas novas Diretrizes, representam retrocesso ao avanço histórico da RFEPCT para a formação integral, comprometendo, assim, a identidade da EPT e da RFEPCT no contexto das políticas educacionais nacionais (CONIF, 2021.p 10).

A Análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o Fortalecimento da EPT ainda recomenda que, de acordo com o princípio da hierarquia das normas, a

Resolução CNE 01/2021 seja interpretada e aplicada em conjunto com as outras normas que se relacionam ao assunto e que estão atualmente em vigor. Isso implica considerar todas essas leis de forma integrada e coordenada para garantir que as orientações e diretrizes contidas na Resolução sejam aplicadas de acordo com o contexto legal mais amplo e relevante (CONIF, 2021). Além disso, enfatiza que a mera conformidade com as possibilidades não obrigatórias delineadas pelas DCNGEPT pode resultar na perda da autonomia didático-pedagógica, além da capacidade de criar, oferecer e organizar currículos para cursos e iniciativas de EPT dentro das instituições. Mais alarmante é a constatação feita pelo CONIF de que as concepções de política educacional e Educação Profissional presentes nessas novas diretrizes representam um retrocesso em relação ao progresso histórico da RFEPCT em direção à formação integral. Essa abordagem compromete seriamente a identidade da EPT e da RFEPCT no contexto das políticas educacionais nacionais.

O documento “Análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o Fortalecimento da EPT” apresenta uma avaliação crítica da Resolução 01/2021/CNE, que define as DCNGEPT. O documento defende a concepção de Ensino Médio Integrado como política prioritária na RFEPCT, baseada nos princípios da formação humana integral, da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, e da indissociabilidade entre educação básica e profissional. No entanto, o documento não questiona a validade das “Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio”, elaboradas pelo FDE do CONIF, que orientam a organização e o planejamento curricular dos cursos técnicos integrados na RFEPCT. O documento também não manifesta uma posição clara pela revogação da Resolução 01/2021/CNE, que, segundo seus autores, representa um retrocesso na concepção de educação profissional e tecnológica, ao desconsiderar a especificidade e a autonomia das instituições da RFEPCT.

No ano de 2022, foi publicado, pelo CONIF, o documento “As Diretrizes para a EPT no Brasil”, segundo o qual tais diretrizes foram elaboradas para serem apresentadas aos candidatos às eleições de 2022 com a intenção de sensibilizá-los a utilizá-las como referência na elaboração dos planos de governo nas questões relacionadas à EPT (CONIF, 2022). O documento, apresenta a RFEPCT e também elenca 10 objetivos estratégicos para a Educação Profissional para o período de 2023-2026: Democracia e autonomia, Orçamento sustentável e matrículas, Assistência estudantil, Extensão, Pesquisa e inovação, Formação docente,

Internacionalização, Tecnologia e Informação, Ensino, pesquisa e extensão, Valorização dos profissionais da educação, Consolidação do Sistema Nacional de Educação (SNE) e do Sistema Nacional de Ciência Tecnologia e Inovação (SNCTI) (CONIF, 2022).

Quadro 2 - Objetivos estratégicos para a Educação Profissional

Objetivo	Estratégia
Democracia e autonomia	Garantia da autonomia e dos processos democráticos das instituições, bem como a defesa da educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada.
Orçamento sustentável e matrículas	Garantia de recomposição orçamentária das Instituições da Rede Federal de EPCT.
	Incremento orçamentário para consolidação, ampliação e melhoria das estruturas e das ofertas pedagógicas já existentes.
	Ampliação das unidades da Rede Federal, desde que assegurada a implementação destes de forma planejada e estruturada, com respeito à autonomia das instituições, garantia orçamentária e de pessoal, ademais da realização de forma dialógica com o CONIF.
Assistência estudantil	Criação de programas de fomento e fortalecimento das políticas de assistência estudantil e acompanhamento dos egressos, bem como a aprovação do Plano Nacional de Assistência Estudantil.
Extensão, pesquisa e inovação	Criação do plano nacional para o desenvolvimento da pesquisa e inovação.
	Garantia de recomposição e ajuste orçamentário do ecossistema de ciência, tecnologia e inovação - recomposição orçamentária da CAPES, CNPq, correção da defasagem histórica dos valores das bolsas de estudos ofertadas por essas instituições, além de estabelecer majoritariamente a destinação dos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT) às subvenções para a indústria inovadora e investimentos na atualização do parque de ciência e tecnologia brasileiro.
Formação de docentes	Criação do plano nacional para a formação docentes.
Internacionalização	Fomento e indução de políticas públicas para ações de internacionalização.
Tecnologia e Informação	Criação de programa nacional para a tecnologia da informação e comunicação, com ampliação do acesso dos estudantes e docentes à conectividade e aos insumos tecnológicos.
Ensino, pesquisa e extensão	Estratégias para o alcance das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) – principalmente as metas 3, 4, 6,8, 10, 11 e 12, que tratam da ampliação de matrículas e melhoria do ensino médio e do ensino profissional, além da construção de política nacional para o fomento do ensino, da pesquisa e da extensão.
	Resgate, fomento e valorização da arte e cultura como elementos essenciais para a formação integral do estudante.
Valorização dos	Criação de política nacional de valorização dos profissionais da

profissionais da educação	educação – técnicos-administrativos e docentes.
Consolidação do SNE e do SNCTI	Aprovação dos Projetos de Lei do SNE e SNCTI

Fonte: Adaptado pelo autor de CONIF (2022).

Os documentos elaborados pelo CONIF são expressões de uma concepção emancipadora de EPT que defende a formação humana integral, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, a diversidade e a pluralidade de saberes, a participação democrática e a transformação social. São fruto de um amplo debate coletivo e participativo entre as instituições da RFEPCT e representam um compromisso com a educação pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade socialmente referenciada.

As diretrizes do CONIF também são formas de resistência à Reforma do Ensino Médio imposta pela Lei nº 13.415/2017, que fragmenta e precariza a educação básica no país, desconsiderando as especificidades e as demandas dos diferentes sujeitos, territórios e contextos educacionais. Elas afirmam os cursos técnicos integrados ao ensino médio como prioridade de oferta na RFEPCT, considerando-os como uma modalidade de ensino que possibilita a integração entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, artísticos e culturais, que valoriza as diferentes formas de aprender e de produzir conhecimento, que estimula a autonomia intelectual e o pensamento crítico dos estudantes e que contribui para a sua formação integral, tanto geral como profissional.

4. ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DO IFSC

Neste capítulo, analisamos o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), o Regulamento Didático-Pedagógico (RDP), as Orientações Curriculares para a Manutenção e Fortalecimento dos Cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal de Santa Catarina, as Contribuições Sobre a Autonomia Institucional para Definição de Diretrizes Internas com Relação aos Cursos Técnicos Integrados Diante Das Diretrizes Estabelecidas na Resolução CNE/CP nº 1/2021, e as ações e reações relacionadas à Reforma do Ensino Médio que ocorreram no IFSC a partir de 2016.

4.1. PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL DO IFSC (PPI)

A Lei nº 9.394/1996 e o Decreto nº 5773/2006 (substituído pelo Decreto nº 9.235/2017) estabelecem a responsabilidade dos estabelecimentos de ensino de elaborar e executar sua proposta pedagógica, bem como a necessidade de elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) pelas instituições de ensino superior. No caso dos institutos federais, criados pela Lei nº 11.892/2008, que são instituições de educação superior, básica e profissional, é exigido o PPI.

O PPI do IFSC tem como objetivo apresentar as políticas relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão da instituição (IFSC, 2020). Sua elaboração é embasada no artigo 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que estabelece os princípios fundamentais da educação brasileira, tais como igualdade de condições para acesso e permanência, liberdade de aprender, ensinar e pesquisar, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, gratuidade do ensino público, valorização dos profissionais da educação, gestão democrática do ensino público, qualidade e garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

O trabalho desenvolvido no IFSC é fundamentado na concepção histórico-crítica que entende a educação como prática social que humaniza os homens por meio da educação integral, possibilitando a formação de indivíduos. Segundo Saviani (2011), a Pedagogia Histórico-Crítica é uma abordagem educacional que busca a formação de indivíduos críticos e conscientes de sua realidade social e histórica, por meio da análise das contradições e conflitos presentes na sociedade, da mediação entre teoria e prática e da compreensão da sociedade como um todo

integrado, e tem como objetivo promover a formação de indivíduos críticos e conscientes de sua realidade social e histórica. Para Saviani (2011), a Pedagogia Histórico-Crítica tem como ponto de partida a análise das contradições e conflitos presentes na sociedade, buscando entender sua origem e impacto na vida das pessoas. A partir dessa compreensão, o objetivo é desenvolver uma educação que permita aos estudantes a compreensão crítica da realidade e a capacidade de transformá-la. O autor defende que a Pedagogia Histórico-Crítica deve se basear em três princípios fundamentais: a crítica, a mediação e a totalidade. A crítica implica analisar de forma sistemática as contradições e conflitos da sociedade, buscando entender suas causas e consequências. A mediação é o processo pelo qual o conhecimento é transmitido e construído, a partir da relação entre teoria e prática. Já a totalidade refere-se à compreensão da sociedade como um todo integrado, em que as diversas dimensões da vida social estão interconectadas. Ele também enfatiza a importância da didática na Pedagogia Histórico-Crítica, argumentando que é por meio dela que o conteúdo é transformado em processo de ensino-aprendizagem. A didática deve ser orientada pela mediação entre teoria e prática, buscando construir o conhecimento de forma crítica e reflexiva. E para que isso seja possível, segundo o PPI do IFSC (IFSC, 2020), o currículo deverá ser atualizado, contextualizado e significativo, voltado para a realidade, interdisciplinar, e que atenda ao desenvolvimento das competências mediante a resolução de problemas concretos utilizando-se de diferentes componentes curriculares.

A interdisciplinaridade se manifesta na Pedagogia Histórico-Crítica por meio da relação dialética entre as disciplinas escolares. Nessa abordagem pedagógica, as disciplinas não são isoladas e compartimentalizadas, mas articuladas de forma a possibilitar uma compreensão mais ampla e integrada do conhecimento. Na Pedagogia Histórico-Crítica, as disciplinas são vistas como partes de um todo, e seu ensino busca estabelecer conexões e relações entre elas, buscando uma compreensão mais completa e contextualizada do conhecimento. Assim, a interdisciplinaridade se manifesta na prática pedagógica, promovendo a integração dos conteúdos das disciplinas e estimulando o diálogo e a troca de saberes entre os estudantes. Na Pedagogia Histórico-Crítica, ela contribui para superar a fragmentação do conhecimento e favorece a compreensão da realidade de modo mais crítico e contextualizado. Ao integrar os saberes das diferentes disciplinas, busca-se promover uma educação mais significativa e conectada com a vida dos

estudantes, permitindo uma compreensão mais ampla e profunda dos fenômenos sociais, culturais e históricos (SAVIANI, 2011).

A concepção de Educação Profissional e Tecnológica desenvolvida na instituição tem como objetivo a superação da divisão e da diferenciação entre trabalho manual e trabalho intelectual por meio da utilização do trabalho como princípio educativo promovendo a educação integral e respeitando as individualidades, permitindo que os estudantes construam saberes integrados à formação profissional, à cidadania e à preservação do meio ambiente (IFSC, 2020).

A concepção de currículo prevista no PPI do IFSC tem caráter político-pedagógico e tem como função permitir aos estudantes a compreensão do mundo, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem e na transformação social nas regiões onde a instituição atua. Os currículos também auxiliam na organização do tempo e do espaço escolar, na garantia do ingresso e na permanência do aluno na instituição, bem como seu acesso ao conhecimento. É mediante o currículo que os servidores e servidoras da instituição podem acompanhar o processo de desenvolvimento dos estudantes, identificar as características dos diferentes perfis e faixas etárias, por meio de diferentes abordagens metodológicas, para atingir o objetivo de proporcionar formação integral aos estudantes.

O PPI determina também que a educação no IFSC deve ser apoiada no tripé: ensino, pesquisa e extensão, e para que isso ocorra, orienta que os servidores devem identificar, nas comunidades onde os câmpus estão localizados, as dificuldades e oportunidades culturais, esportivas, tecnológicas, sociais, educacionais, políticas e econômicas para que possam ser elaboradas estratégias de interação e intervenção, quando necessário. No ensino são trabalhados os conteúdos previstos no currículo a partir da prática social, tanto de educandos quanto de educadores, abordando aspectos da vida, do trabalho, da ciência e da cultura, que tornam, a aprendizagem significativa, promovendo uma educação transformadora, democrática e que respeita as individualidades. O ensino deve considerar as singularidades de aprendizagem dos estudantes, pois as diferentes formas de aprender estão relacionadas à sua trajetória de formação e de prática social, realidade de cada sujeito, bem como as suas características de personalidade e desenvolvimento pessoal. O ensino deve ser pautado na interação, no diálogo e na mediação entre professor e aluno, possibilitando uma participação ativa de ambos no processo. O ensino deve ser significativo, ou seja, partir do

conhecimento de mundo que o aluno traz para depois problematizá-lo. Na pesquisa, os estudantes aprimoram os conhecimentos adquiridos nas disciplinas, e ela é viabilizada por intermédio da aproximação dos câmpus com empresas e instituições das regiões onde atuam. O PPI determina que as pesquisas desenvolvidas na instituição devem abordar temáticas voltadas ao desenvolvimento de conhecimento que contribuam para a solução de demandas sociais, científicas e tecnológicas das comunidades na extensão, os conhecimentos adquiridos e aprimorados no âmbito dos cursos são compartilhados com a comunidade, cumprindo, assim, a missão institucional que é “Promover a inclusão e formar cidadãos, por meio da educação profissional, científica e tecnológica, gerando, difundindo e aplicando conhecimento e inovação, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural” (IFSC, 2020. p. 44). O objetivo da extensão no IFSC é articular os saberes científicos e tecnológicos com a realidade socioeconômica e cultural nas áreas de atuação dos câmpus. Segundo o PPI, é a extensão que promove a formação integral do cidadão, pois insere estudantes e servidores na realidade socioeconômica e cultural das comunidades (IFSC, 2020). No IFSC, ensino, pesquisa e extensão são indissociáveis. Os currículos de todos os cursos ofertados na instituição, independentemente do nível de ensino, devem prever a articulação entre o ensino, a pesquisa aplicada e a extensão.

O PPI também prevê que a instituição deve promover a formação de formadores preparando seus servidores, por meio de formações continuadas, para utilizar o trabalho como princípio educativo, a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos, metodologias didático-pedagógicas específicas à formação para o trabalho, e a interdisciplinaridade ampla, como balizadora do desenvolvimento curricular (IFSC, 2020).

4.2. REGULAMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO (RDP) DO IFSC

O Regulamento Didático-Pedagógico (RDP) é um documento que estabelece normas e orientações para o funcionamento dos cursos de todos os níveis do IFSC, da oferta educativa, avaliação do ensino, calendário acadêmico, documentação de ensino, organização de turmas, enfim, regulamenta todos os processos acadêmicos.

Dentre as principais disposições do RDP (IFSC, 2018a), para este trabalho especificamente, destacamos o artigo 185, que estabelece as diretrizes das cargas

horárias dos cursos técnicos e de graduação, pois esse artigo, num primeiro momento, foi o maior limitador para que o Câmpus São Carlos conseguisse aprovar um PPC com a carga horária suficiente para ofertar todos os componentes curriculares da formação básica, garantindo formação humana integral. O RDP, no art. 185, previa que os cursos técnicos teriam sua carga horária estabelecida a partir do mínimo definido no CNCT e nas diretrizes nacionais, e seu máximo não deveria ultrapassar 10% desse valor. O RDP permitia que os cursos do IFSC tivessem carga horária superior ao estabelecido nas Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (CONIF, 2018),

Deste modo, como a Lei nº 13.415/2017 determina que a formação geral, no Novo Ensino Médio, deve ter 1.800 horas e a formação técnica deve ter a carga horária definida no CNCT, os cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados no Câmpus São Carlos, Agropecuária e Edificações, têm carga horária prevista no CNCT de 1.200 horas. Consequentemente, por essa regra, esses cursos poderiam ter apenas 3.300 horas, excedendo em 10% o máximo previsto na lei. Logo, os cursos teriam as 1.200 horas para disciplinas da formação técnica e 2.100 horas para as disciplinas da formação geral. Este detalhe do art. 185º do RDP foi observado, como veremos no capítulo 5, somente quando o PPC do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do Câmpus São Carlos foi submetido à aprovação, com uma carga horária superior a 3300 horas, e o documento voltou para se adequar ao artigo 185º do RDP. Ocorre que, com a adequação, o curso teve um prejuízo de 380 horas em relação ao PPC que foi apresentado ao CEPE inicialmente, e, por conseguinte, as cargas horárias de várias disciplinas foram reduzidas, e os estudantes seriam privados de muitos conteúdos.

Na reunião do CEPE do dia 14 de outubro de 2021, como resultado da redução ocorrida no PPC do Curso Técnico Integrado de Agropecuária, foi aprovado o envio de uma recomendação ao Conselho Superior da instituição, para alteração do artigo 185º do RDP.

A recomendação enviada ao Conselho Superior do IFSC propôs que o art. 185º passasse a ter a seguinte redação "os cursos técnicos e de graduação terão sua carga horária estabelecida a partir do mínimo definido nos catálogos, nas diretrizes curriculares nacionais, e nas diretrizes internas do IFSC, e seu máximo não deverá ultrapassar 10% desse valor". A inclusão do termo "diretrizes internas do IFSC" permite que o IFSC reveja suas próprias diretrizes e, dessa forma, fortaleça e

mantenha a qualidade de seus cursos técnicos integrados ao ensino médio e de graduação. Houve também uma modificação no 2º parágrafo do mesmo artigo, onde propõe-se que os cursos de Educação Profissional técnica integrada ao ensino médio do IFSC tenham as cargas horárias totais mínimas de 3.000, 3.100 e 3.200 horas, conforme o número de horas para as respectivas habilitações profissionais definidas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, ou seja, de 800, 1.000 ou 1.200 horas, respectivamente.

Após a aprovação no CONSUP, o RDP do IFSC, no art. 185º passou a prever que os cursos técnicos terão sua carga horária estabelecida a partir do mínimo definido no CNCT, e seu máximo não deverá ultrapassar 10% desse valor. Assim, os cursos que tem, no CNCT, previsão de 1.200 horas para disciplinas da formação técnica poderão destinar 2.000 horas para as disciplinas da formação geral, totalizando 3.200 horas. Se considerarmos o acréscimo de 10% previsto no RDP, o que equivale a 320 horas, os cursos poderão chegar a 3.520 horas.

4.3. ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A MANUTENÇÃO E FORTALECIMENTO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA

Em dezembro de 2021, a Pró-Reitoria de Ensino do IFSC publicou o documento intitulado Orientações Curriculares para a Manutenção e Fortalecimento dos Cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do IFSC (IFSC, 2021). Esse documento defende que as alterações ou a criação de qualquer PPC de cursos técnico integrado do IFSC devem ser um trabalho coletivo, por meio de Grupos de Trabalho (GTs), envolvendo docentes de todas as áreas do conhecimento, ter participação de integrantes das coordenações pedagógicas e de outros coletivos atuantes no câmpus. Sobre os PPCs, as orientações curriculares alertam que se deve preservar a concepção de educação pautada nos princípios democráticos, na manutenção e fortalecimento do Ensino Médio Integrado, as áreas de conhecimento e as disciplinas devem ser preservadas, mantendo a equidade entre as áreas de conhecimento, e que os currículos devem ter a concepção de ensino integrado para a formação humana integral na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, prevista no PPI. Os DEPEs e as coordenações de curso devem,

em conjunto, promover formação continuada aos docentes para que estes se qualifiquem para trabalhar o processo ensino-aprendizagem na concepção do currículo integrado e da formação humana integral.

As orientações curriculares defendem também que os câmpus devem garantir as cargas horárias mínimas dos cursos previstas no art. 185º do RDP, 3.000 h, 3.100 h ou 3.200 h, de acordo com o determinado no CNCT, distribuídas em um período de três ou quatro anos. Sua distribuição deve ocorrer entre Formação Geral, Formação Técnica, Núcleo Comum ou Núcleo Politécnico Comum.

O Núcleo Comum ou Núcleo Politécnico Comum, segundo essa orientação (IFSC, 2021), deve ser desenvolvido por meio de projetos interdisciplinares, projetos integradores ou oficinas de integração como estratégia para o fortalecimento da concepção de currículo integrado e formação humana integral.

Com base nas Orientações Curriculares para a Manutenção e Fortalecimento dos Cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do IFSC, foi criado o Grupo de Trabalho (GT) Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio Integrado do IFSC, por meio da Portaria do Reitor nº 745/2022 (IFSC, 2022), para que se elabore coletivamente as diretrizes curriculares internas para os cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio. O GT tem representação da reitoria, das coordenações dos cursos técnicos integrados do IFSC e das coordenações pedagógicas dos câmpus onde são ofertados cursos técnicos integrados ao ensino médio.

4.4. AÇÕES E REAÇÕES RELACIONADAS À REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO IFSC

Desde que foi publicada a MP 746/2016, e posteriormente a Lei 13415/2017, o IFSC tem sido palco de debates marcados por críticas e controvérsias. Dentre as críticas apontadas pelos servidores e estudantes estão a falta de participação da sociedade, a redução da carga horária de disciplinas essenciais, visto que a reforma permite que a carga horária de disciplinas como Física, Biologia, Química, História e Geografia seja reduzida de forma significativa, comprometendo a formação integral dos estudantes, e causando prejuízo à formação humanística. Outros assuntos que são temas de debate são o foco excessivo em habilidades técnicas, a falta de investimento na formação dos docentes, o risco de exclusão social devido à

flexibilização curricular, que pode acentuar a desigualdade social e educacional considerando que a oferta de disciplinas eletivas fica restrita a algumas escolas ou regiões, o que pode favorecer estudantes mais ricos em detrimento de estudantes mais pobres.

A Reforma do Ensino Médio é um tema complexo que envolve diversas questões, e pode ser vista tanto de forma positiva quanto negativa, a depender da visão de mundo e da formação política de cada pessoa. E, como o IFSC é uma instituição muito diversa, o tema gera discussões bem intensas envolvendo servidores, estudantes e a sociedade em geral.

As primeiras ações, no âmbito do IFSC, de resistência ao Novo Ensino Médio foram iniciativas do Grupo de Estudo e Pesquisa em Currículo Integrado (GEPCI) do IFSC, Câmpus Chapecó, que é um grupo de pesquisa dedicado ao estudo e desenvolvimento do currículo integrado no ensino médio, formado por docentes e pesquisadores do IFSC que buscam aperfeiçoar e difundir práticas pedagógicas que integrem as diversas áreas do conhecimento, contribuindo para a formação integral dos estudantes. O GEPCI realiza eventos e debates para discutir o currículo integrado e sua importância na formação integrada dos estudantes.

O GEPCI, em 10/10/2016, publicou a Nota Sobre a Medida Provisória do Ensino Médio (GEPCI, 2016) alertando que reduzir a carga horária da formação básica, eliminar componentes curriculares, tornar a educação técnica compulsória e desintegrada da formação básica e permitir a contratação de profissionais com “notório saber” significaria empobrecer o currículo do ensino médio e desvalorizar a formação acadêmica. A nota apontava ainda que a reforma escondia interesses empresariais, políticos e econômicos, nacionais e internacionais, no campo da educação, revelando uma tentativa de tornar o ensino médio um grande negócio para o setor privado, que se beneficiaria por meio da transferência de recursos públicos para as empresas que ofertam serviços privados de educação.

Concordamos com (GEPCI, 2016), que expressou uma posição contrária à Reforma do Ensino Médio e favorável à concepção de ensino médio integrado, que busca garantir uma educação de qualidade, democrática e emancipatória para os jovens brasileiros.

Segundo o GEPCI (2016), a reforma afetaria também o PROEJA, que enfrenta desafios ligados à realidade econômica, familiar e de trabalho do público jovem e adulto, além de dificuldades de aprendizagem motivadas pelo afastamento

ou descontinuidade dos estudos. De acordo com o grupo, é evidente que a implementação bem-sucedida do currículo integrado e a formação humana completa exigem esforços contínuos por parte dos estudantes, gestores, familiares e equipes envolvidas, e que é crucial que educadores de diferentes formações trabalhem juntos para enriquecer a formação básica e técnica de nível médio, por meio de um trabalho interdisciplinar. O documento finaliza alertando que a reforma representa uma grave ameaça ao currículo integrado, ao ensino médio e técnico de qualidade, assim como a tudo o que já tinha sido conquistado até aquele momento, e defendendo a melhoria da formação pedagógica docente e das condições estruturais das escolas.

Também em 2016, tiveram início as reações do movimento estudantil, que ocupou diversos câmpus do IFSC em protesto contra a PEC 241, que limitava os gastos públicos por 20 anos, e contra a Medida Provisória 746/2016 e a Reforma do Ensino Médio imposta pelo governo federal. Durante as ocupações, os estudantes organizaram-se em assembleias, comissões de limpeza e segurança, além de promoverem aulas públicas, debates e atividades culturais (IFSC, 2016a). Segundo Reis (2017), as ocupações estudantis no IFSC foram parte de um movimento nacional que teve adesão de estudantes em todo o país, e foram marcadas por manifestações pacíficas, organização autônoma dos estudantes, debates e atividades culturais. O movimento não obteve apoio de todos os docentes, técnicos administrativos, mães e pais de estudantes, sendo que alguns servidores, estudantes, pais e mães de estudantes, políticos e redes de comunicação se manifestaram contra as ocupações (SIMÕES, 2021). Os câmpus que aderiram às ocupações, são: Câmpus Florianópolis, São José, Palhoça, Jaraguá do Sul, Chapecó, São Miguel do Oeste, Gaspar, Itajaí, Araranguá e Canoinhas (IFSC, 2016a). As ocupações tiveram duração variada em cada câmpus, estendendo-se, em alguns, por algumas semanas.

Segundo registros do SINASEFE (2016), a reitoria do IFSC acionou a Procuradoria Federal em Santa Catarina, que por sua vez acionou a Justiça Federal, alegando a ilegalidade das ocupações por parte dos estudantes, uma vez que elas foram realizadas sem autorização da instituição ou das autoridades competentes. Mesmo os estudantes tendo o direito de protestar pacificamente e expressar suas opiniões, a Justiça Federal considerou que a ocupação dos câmpus poderia prejudicar o funcionamento das atividades acadêmicas e administrativas, colocando

em risco a integridade física e patrimonial da instituição e de seus membros, e, em dezembro de 2016, concedeu uma liminar determinando a desocupação dos câmpus do IFSC. Segundo o Jornal NDmais (2016), o mandado de reintegração de posse foi concedido pelo juiz substituto da 3ª Vara Federal de Florianópolis.

O Câmpus Palhoça Bilíngue do IFSC teve a desocupação mais emblemática das ocupações estudantis contra a Reforma do Ensino Médio em 2016. Segundo o relato do SINASEFE (2016), na noite de 18/11/2016, a pedido do IFSC, oficiais da Polícia Federal e da Polícia Militar, acompanhados por um oficial de justiça, entraram no câmpus para retirar os estudantes que ocupavam o prédio.

De acordo com o depoimento do Movimento Ocupa IFSC Câmpus Palhoça Bilíngue (2016), essa operação foi marcada por um clima de ameaça e intimidação por parte das forças policiais e da Reitoria do IFSC. Por volta das 19 horas do dia 18/11/2016, a luz do câmpus foi cortada, dificultando a comunicação e o registro dos fatos pelos estudantes. Por volta da meia-noite, quando havia menos apoio e mais vulnerabilidade, a polícia invadiu o câmpus e usou várias formas de violência contra os estudantes que estavam lá. Segundo o SINASEFE (2016), os estudantes, muitos deles menores de idade, foram revistados, fotografados e filmados, além de sofrerem humilhações, ironias e ofensas. Isso aconteceu mesmo com a presença de membros do Conselho Tutelar no local.

O fato causou revolta e surpresa, como observado pelo SINASEFE (2016), principalmente porque no dia anterior à operação policial, em 17/11/2016, a reitora havia ido ao Câmpus Palhoça Bilíngue para conversar com os estudantes do movimento estudantil. Desde o começo do movimento, uma comissão de servidores tinha ficado responsável por mediar o diálogo entre a Reitoria e os estudantes. Os serviços essenciais também continuaram funcionando e foram ampliados na semana seguinte. No mesmo dia, 18/11, pela manhã, os estudantes se encontraram com representantes discentes de quase todos os 22 câmpus do IFSC, em preparação para uma manifestação pública que aconteceria no período da tarde no centro de Florianópolis. Nesse mesmo dia, o SINASEFE realizou uma reunião de seu Conselho de Representantes no câmpus. Depois de um dia de várias atividades pacíficas, a operação policial de desocupação, realizada no final da noite, pegou todos desprevenidos. Vale ressaltar que, embora a liminar tenha determinado a desocupação dos câmpus do IFSC, os protestos estudantis continuaram sob outras

formas de manifestação, como passeatas, ocupações de ruas e praças, e outras formas de resistência pacífica.

De acordo com o SINASEFE (2016), em 29/11/2016, ocorreu uma audiência pública na Reitoria do IFSC para discutir as ocupações estudantis na instituição, com foco especial na desocupação do Câmpus Palhoça Bilíngue pela Polícia Militar. Durante a audiência pública, conforme relatado pelo SINASEFE (2016), a Reitoria do IFSC sustentou que não teve responsabilidade no caso. Alegou que o pedido de reintegração foi feito pela Procuradoria Geral Federal (PGF) e que a presença da Polícia foi solicitada pela Justiça. Entretanto, de acordo com o SINASEFE (2016), a reitora admitiu ter ordenado o desligamento da energia elétrica do câmpus, embora tenha justificado essa ação como uma medida preventiva para evitar danos em uma suposta festa planejada para o dia seguinte à desocupação. Os estudantes contestaram essa explicação, argumentando que o evento era cultural, com apresentações musicais, e não uma festa. A representante do Sindicato dos Eletricitários, que estava presente na reunião, levantou preocupações, de acordo com o SINASEFE (2016), questionando a rapidez com que a empresa de energia, Celesc, atendeu ao chamado do IFSC. Esse atendimento prioritário, segundo ela, geralmente não é estendido aos outros clientes da empresa.

O SINASEFE (2016) destacou que os estudantes criticaram duramente a atuação da gestão do IFSC neste caso, argumentando que uma abordagem negociadora poderia ter levado a um desfecho diferente. A, então, reitora do IFSC se comprometeu, segundo o SINASEFE (2016), a realizar uma reunião no Câmpus Palhoça Bilíngue e a buscar, por meio da Procuradoria Geral Federal, a retirada dos processos judiciais contra os estudantes. No entanto, de acordo com o SINASEFE (2016), a reitora se recusou a se desculpar pelo ocorrido, alegando que não tinha responsabilidade, embora tenha reconhecido, durante a audiência, a sua responsabilidade legal pela instituição e a necessidade de tomar medidas para garantir a reabertura do câmpus.

Em outubro de 2016, o CONSUP do IFSC se manifestou contra a reforma. Na 43ª reunião ordinária, a pedido de um dos conselheiros, foi aprovada a publicação de uma Nota de Repúdio do Conselho Superior contra a PEC 55 e a Reforma no Ensino Médio (IFSC, 2016b). A nota foi publicada em nome do CONSUP e do Colégio de Dirigentes (CODIR) e alertava que a PEC 55 traria impacto negativo nas condições de funcionamento e qualidade dos cursos oferecidos pelo IFSC e outras

instituições federais de ensino, e que a MP 746/2016 foi implementada de maneira autoritária e sem diálogo, impondo alterações no formato dos cursos de ensino médio no país, ferindo o princípio da construção democrática, que é fundamental para o funcionamento das instituições educacionais.

A Reforma do Ensino Médio gerou intensos debates desde o início, e foi oficialmente sancionada em fevereiro de 2017, após ser apresentada via Medida Provisória em setembro de 2016.

Sob a alegação de compreender a fundo a nova legislação e avaliar suas repercussões nos IFs, o IFSC convidou o coordenador-geral de ensino médio do MEC para ministrar palestra, direcionada aos seus diretores-gerais e chefes de Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão. A palestra foi aberta a todos os servidores e transmitida ao vivo pela IFSC TV. O palestrante contextualizou as discussões prévias e outros projetos relacionados ao assunto que estavam em tramitação no âmbito legislativo, defendeu a reforma, apresentando-a como uma possibilidade de aprimorar a educação, enfatizando a flexibilização como um ponto central. Ele destacou que a eficácia da Lei 13.415 estava intrinsecamente ligada às medidas concretas implementadas em um contexto de flexibilidade. Contudo, alertou que essa flexibilidade poderia, eventualmente, conduzir a medidas ainda mais restritivas do que aquelas que já estavam em vigor (IFSC, 2017a). Segundo o coordenador-geral de ensino médio do MEC, a reforma não deveria ser implementada a partir de 2018, mas os sistemas de ensino deveriam estabelecer um cronograma de implantação das principais alterações da lei no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo após a publicação da BNCC. O palestrante disse¹ também que se algum sistema de ensino quisesse antecipar as mudanças para 2018, poderia, porque, a partir da publicação, a MP já entra em vigor.

Discordamos da visão favorável à reforma do ensino médio apresentada pelo palestrante, que defendeu a flexibilização curricular como uma forma de aprimorar a educação e adequá-la às demandas dos estudantes e do mercado, pois analisando os argumentos apresentados pelo coordenador-geral de ensino médio do MEC com base na concepção de ensino médio integrado, que propõe a articulação entre a formação geral e a formação profissional, com base nos princípios da educação

1

unitária, politécnica e omnilateral, podemos apontar algumas críticas à reforma e ao discurso do palestrante.

Das críticas destacamos que a reforma foi imposta por meio de uma medida provisória, sem um amplo debate com a sociedade e com os profissionais da educação, o que fere o princípio democrático e participativo da educação; a reforma reduziu a carga horária da formação geral, que deveria ser orientada pela BNCC, e ampliou a carga horária dos itinerários formativos, que poderiam ser ofertados por instituições privadas ou por profissionais sem formação pedagógica, o que compromete a qualidade e a integralidade da educação; a reforma fragmentou o currículo do ensino médio, ao separar a formação geral dos itinerários formativos, e reforçou a dualidade entre o ensino médio propedêutico e o ensino médio profissionalizante, em vez de integrá-los em uma proposta de educação unitária, politécnica e omnilateral, que superasse a divisão entre trabalho manual e intelectual e que garantisse a formação humana plena dos estudantes; a reforma atendeu aos interesses do mercado e das elites econômicas, que demandam uma mão de obra barata, qualificada e flexível, e não aos interesses dos estudantes e da sociedade, que demandam uma educação pública, gratuita, de qualidade e emancipatória.

Portanto, a análise dos argumentos revela que o coordenador-geral de ensino médio do MEC apresentou uma concepção contrária à concepção de ensino médio integrado e favorável à reforma do ensino médio, que representa um retrocesso para a educação brasileira.

Entretanto, analisando o Artigo 4º da MP 746, observa-se que os sistemas de ensino não poderiam antecipar para 2018 a Reforma do Ensino Médio. Isso porque a medida provisória estabeleceu um prazo mínimo para a implementação das mudanças, que dependia da definição e da publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); a BNCC foi o instrumento que balizou a reforma.

Segundo o texto da Medida Provisória 746, as mudanças poderiam começar a ser implementadas a partir de 2018, desde que houvesse antecedência mínima de 180 dias entre a publicação da BNCC e o início do ano letivo. Como o documento ainda estava em discussão, não era possível antecipar a Reforma do Ensino Médio para 2017, pois faltava a definição e a publicação da BNCC.

Entre junho e dezembro de 2017, foi realizado, nos Câmpus São Miguel do Oeste, Xanxerê e Chapecó, o Ciclo de Debates sobre o Currículo Integrado, promovido pelo GEPCI (IFSC, 2017b), que teve como objetivo discutir e reafirmar o

compromisso com a defesa do Ensino Médio Integrado e manifestar preocupação com os rumos do ensino médio em nosso país e, em especial, nos IFs.

Ao final do Ciclo de Debates sobre o Currículo Integrado, foi divulgada a Carta em Defesa do Ensino Médio Integrado (IFSC, 2017b), na qual os participantes do evento corroboraram o compromisso com o Ensino Médio Integrado e a preocupação com a reforma imposta pelo governo federal, por representar a tentativa de implantação de um modelo gerencial/empresarial de educação que nega o direito dos jovens e adultos das classes populares ao ensino público e de qualidade. A carta enfatizava a importância de um amplo debate sobre o tema e a disposição dos participantes do evento de contribuir com a construção de um modelo de Ensino Médio Integrado próprio do IFSC, que efetivamente integrasse teoria e prática, formação básica e formação técnica, criticidade e cidadania, solidariedade e participação ativa dos estudantes, docentes e técnicos que trabalham nos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Em dezembro de 2017, o Comitê Gestor do Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade e da Cultura de Paz e Direitos Humanos do IFSC promulgou o Manifesto Público Contra Projetos de Lei da Chamada Escola Sem Partido, e Outros Relacionados, que Atacam a Ideologia de Gênero (IFSC, 2017c). O manifesto defendia que as discussões sobre projetos que defendiam Projetos de Lei da Escola sem Partido e contra a Ideologia de Gênero continham erros conceituais propositais, visando cercear a liberdade de debate nas salas de aula e atividades escolares, eram carregados de discursos de falso moralismo e defendiam interesses conservadores, ligados a líderes partidários desse espectro ideológico. Segundo o manifesto, era crucial defender o debate político e ético, pois é nesse âmbito que se desenvolve a compreensão da alteridade, evitando que raça/etnia, sexo, gênero, capacidades, nacionalidade, cultura, aparência física e diversidade religiosa sejam pontos de divergência, mas sim de compreensão e respeito. O documento reiterou também a importância da liberdade no processo de ensino-aprendizagem, e o IFSC, como instituição de referência em educação em Santa Catarina, posicionava-se contra esses e quaisquer outros projetos de lei que viessem a ameaçar a garantia de oferecer uma educação cidadã e democrática.

No mesmo mês, por meio do Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos, ao qual o IFSC tinha

aderido, foi divulgado o Manifesto Público Contra Projetos de Lei da Chamada Escola Sem Partido e Outros Relacionados que Atacam a Ideologia de Gênero (IFSC, 2017d). Este manifesto reforçou que o IFSC desempenha um papel fundamental como instituição de referência no ensino das ciências aplicadas, abrangendo cursos técnicos de nível médio e superior (graduações e pós-graduações), exercendo um papel crucial na sociedade plural brasileira, não apenas na formação de indivíduos, mas também na promoção do debate abrangente que envolve diversas áreas do conhecimento, como Sociologia, Geografia, História e Filosofia. Estas disciplinas são essenciais, pois fornecem bases sólidas para a reflexão e formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de compreender e analisar mais profundamente os desafios e as complexidades do mundo contemporâneo. O documento reafirmou a preocupação e posição contrária dos manifestantes aos projetos de lei em tramitação nas esferas legislativas nacional, estadual e municipal, que buscam restringir discussões sobre temas relevantes para a formação cidadã, bem como o erro conceitual, que se acredita deliberado, cujo objetivo seria de restringir a liberdade de debate no ambiente escolar, com discursos moralizadores. Também denunciou que a expressão "Escola sem Partido" defende interesses de líderes partidários conservadores, e que a expressão "Ideologia de Gênero" induz à compreensão equivocada de que os estudos de gênero são uma forma de doutrinação. O manifesto ainda destacou a importância do debate político e ético, visto como é nesse âmbito que a alteridade é desenvolvida, promovendo compreensão e respeito diante de questões como raça, etnia, sexo, gênero, capacidades, nacionalidade, cultura, aspecto físico e diversidade religiosa, e posicionou-se contra o uso dos espaços educativos para panfletagens partidárias descontextualizadas (IFSC, 2017d).

Em 20 fevereiro de 2018, o GEPCI publicou outro documento, o Manifesto em defesa do Ensino Médio Integrado e da Rede Federal de EPCT (GEPCI, 2018). Este expressa a preocupação com a política e concepção de educação do MEC – contrárias à formação integral dos estudantes da Educação Profissional, incluindo ações que interferem na continuidade do Ensino Médio Integrado nos IFs – e com o convite feito pela SETEC e SEB a 10 dos IFs, ignorando o CONIF, para que estes auxiliassem na elaboração de projetos para operacionalizar e reforma. O GEPCI (2018) entendia que esta conduta tinha como meta enfraquecer o papel do CONIF –

instância responsável por discutir e propor políticas de desenvolvimento da formação profissional e tecnológica, pesquisa e inovação, cujo objetivo é a valorização, o fortalecimento e a consolidação das instituições da Rede Federal de EPCT – centralizando as decisões no MEC.

Outra preocupação expressa pelo GEPCI (2018), refere-se ao fato de os fóruns de ensino, pesquisa, extensão e outros tantos, que representam todas as experiências da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), não terem sido ouvidos pelo MEC, já que eles são essenciais para a discussão e proposição de políticas de desenvolvimento da formação profissional e tecnológica, pesquisa e inovação, e possuem grande representatividade dentro da rede. O documento também questiona quais critérios foram utilizados pela SEB e SETEC para definir quais IFs seriam convidados, assim como os motivos que levaram os IFs convidados a aceitarem participar da reunião com a SETEC/SEB; e aponta a possibilidade de que os dirigentes dessas instituições tenham considerado que seria uma oportunidade importante para apresentar suas demandas e perspectivas diretamente ao MEC.

O GEPCI (2018) faz críticas aos cortes orçamentários, ao impedimento de realização de novos concursos públicos, ao congelamento dos gastos com educação e ao discurso de que os IFs devem adotar a Reforma do Ensino Médio porque é lei, já que a Lei 13.415/2017 não obriga a adoção da Educação Profissional concomitante ao ensino médio. Segundo GEPCI (2018), a proposta apresentada pelo MEC, por meio do Médio-TEC, era um retrocesso que remetia ao Decreto 2.208/97, que prejudicou a rede federal, e lembra que no Seminário Nacional em defesa do Ensino Médio Integrado, realizado pelo CONIF/FDE em 2017, ficou claro que a Rede Federal de EPCT é contrária às alternativas propostas pela Lei 13.415/2017.

Foram feitos também questionamentos sobre o conteúdo dos informes dados pela então Reitora do IFSC e pelo então Pró-reitor de ensino na 100ª reunião ordinária do Colégio de Dirigentes do IFSC (IFSC, 2018b), na qual a então reitora do IFSC informou que foi convidada pela SETEC a participar de uma reunião em Brasília, junto com alguns reitores de outros IFs, para apresentar os projetos de curso técnicos integrados ao ensino médio da rede federal. O manifesto questionou os motivos pelos quais a SEB/SETEC/MEC ignorou o CONIF e abordou diretamente alguns IFs; porque os IFs convidados não exigiram que as tratativas fossem via

CONIF; por que o FDE, que congrega todas as experiências da Rede Federal de EPCT, não foi ouvido; se alguns IFs estavam abandonando formalmente o conceito de Rede e agindo na política de balcão; por que os formulários enviados pela SETEC/SEB não foram preenchidos pelo CONIF/FDE ou então encaminhados para as 41 instituições da Rede Federal; sobre quais intenções e riscos se escondem por detrás dessa lógica de adotar currículos concomitantes e não currículos integrados; e sobre as garantias que teriam os IFs para manterem o Ensino Médio Integrado como prioridade tal qual dispõe a Lei 11.892/2008 (GEPCI, 2018). De acordo com o manifesto, ao adotar a forma de concomitância na Educação Profissional com o ensino médio, o MEC estava ignorando os fundamentos do Ensino Médio Integrado e colocando em risco a qualidade do ensino oferecido pelos IFs. O documento alertava ainda que a falta de garantias para a oferta de Ensino Médio Integrado nos IFs, conforme previsto na Lei 11.892/2008, poderia levar a um retrocesso na educação brasileira, visto que essa modalidade de ensino tem sido reconhecida internacionalmente como uma forma eficiente de formação integral dos estudantes e de promoção da equidade social. Finalmente, alerta que a Lei 11.892/2008 estabelece o Ensino Médio Integrado como prioridade na Rede Federal de EPCT, mas a falta de compromisso do MEC com essa modalidade de ensino poderia colocar em risco a sua implementação e desenvolvimento (IFSC, 2018).

Na 60ª reunião do CONSUP, em setembro de 2019, foi tratado sobre o Programa Future-se, quando houve a intervenção do movimento estudantil, que realizava uma assembleia no Câmpus Florianópolis-Continente. Desta assembleia, participavam representantes de centros acadêmicos e grêmios estudantis e foi aprovada a elaboração de uma nota de repúdio ao programa Future-se assinada pelos estudantes. A entrada dos estudantes na reunião do CONSUP foi acompanhada por palavras de ordem e cartazes contra o programa Future-se. O representante dos discentes solicitou que o CONSUP e a gestão do IFSC se posicionassem de forma firme e contundente contra o desmonte da Educação e o Future-se (IFSC, 2019a).

A nota do movimento estudantil do IFSC denunciava que governo federal não tinha apresentado, até aquela data, propostas concretas para o desenvolvimento da educação, especialmente da EPCT. Em vez disso, estava ocorrendo perseguição ideológica, discursos de ódio e cortes orçamentários em todos os níveis de ensino. As Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) foram duramente afetadas, com

cortes significativos em seus orçamentos. Os estudantes manifestaram-se contrários ao programa "Future-se" e ao projeto de precarização das IFES e da educação pública, exigindo um posicionamento claro e firme do Conselho Superior e da gestão do IFSC contra essas medidas de desmonte. Destacaram que o programa "Future-se" foi proposto sem consulta à comunidade acadêmica, visava à dependência de recursos privados, comprometendo a educação pública, e ameaçava a autonomia das universidades e institutos federais, permitindo a atuação de Organizações Sociais (OS) e comprometendo a gestão democrática participativa (IFSC, 2019a). Ademais, outro destaque da nota foi que os cortes orçamentários estavam impactando negativamente a realização de pesquisas, provocado o cancelamento de contratos de serviços terceirizados, e que até as políticas de assistência estudantil foram afetadas, impedindo a concessão de auxílios a novos estudantes. A nota também fez referência às nomeações de interventores para cargos de reitor em diversas instituições, atitude que demonstrava o desrespeito do governo federal aos processos democráticos e à autonomia das instituições.

Após o ato dos estudantes, a presidente do CONSUP informou aos estudantes que durante aquela reunião do Conselho Superior seria discutida uma nota construída a partir de debates realizados nos câmpus, no Colégio de Dirigentes (CODIR) e em movimentos nacionais, como o CONIF. A Presidente leu a nota, que foi aprovada no Colégio de Dirigentes e proposta para apreciação pelo CONSUP. Por meio dela, o Conselho Superior do IFSC se posicionou firmemente contra a adesão ao Programa Future-se, defendendo uma educação gratuita, pública e de qualidade voltada para os interesses do povo catarinense, enfatizando a importância da inclusão e formação de cidadãos conscientes de seu papel social, e fez críticas às premissas da proposta, considerando que refletiam a intenção de atacar as políticas sociais de formação e promoviam a venda do patrimônio público. A nota do CONSUP também enfatizou a mudança na concepção do Estado brasileiro, ou seja, a oposição entre um Estado social voltado para a inclusão e formação dos cidadãos e um Estado voltado para os interesses de mercado e influenciado pelo setor financeiro. Essa mudança gera preocupações orçamentárias, visto que os recursos próprios das instituições serão aplicados no Fundo Patrimonial do programa, permitindo apenas o uso dos rendimentos gerados nos projetos e programas institucionais. A reitora esclareceu que havia um projeto de lei relacionado ao assunto que seria levado ao Congresso, destacando a necessidade de ampliar o

debate com a sociedade para mostrar o quão prejudicial seria o Future-se (IFSC, 2019a).

Outro evento importante para a temática investigada neste trabalho foi o processo eleitoral, ocorrido no IFSC no ano de 2019, por meio do qual estudantes e servidores escolheram o reitor e os diretores gerais de 21 câmpus². O processo de escolha de dirigentes dos IFs é regulamentado pelo Decreto nº. 6.986/2009 (BRASIL, 2009). A escolha é conduzida por uma comissão eleitoral, constituída por 03 representantes do corpo docente, 03 servidores técnico-administrativos e 03 representantes do corpo discente, e a classificação final é considerada de acordo com o peso de 1/3 para cada segmento representado. O artigo 10 do Decreto 6.986 estabelece que os processos de consulta para cargos em IFs devem ser encerrados com a escolha de um único candidato para cada cargo pelo Conselho Superior de cada IF. Ao contrário das universidades federais, que enviam uma lista tríplice ao chefe do executivo, nos IFs apenas o nome do candidato escolhido no processo de escolha é enviado ao MEC, e não há lista tríplice.

Para este pleito, quatro docentes se candidataram e, pela primeira vez, foi necessário um segundo turno para escolher o reitor. Foram candidatos o Prof. André Dala Possa, a Profa. Consuelo Aparecida Sielski Santos, o Prof. Marco Antônio Vezzani e o Prof. Maurício Gariba Júnior. O vencedor foi o Prof. Maurício Gariba Júnior, com 36,29% dos votos, havendo disputado o 2º turno com Prof. André Dala Possa, numa disputa muito polarizada. No dia 16 de dezembro de 2019, o processo foi homologado pelo Conselho Superior do IFSC. Estando previsto o término do mandato da Profa. Maria Clara Kaschny Schneider para abril de 2020, a comunidade acadêmica esperava a posse do Prof. Maurício Gariba Júnior, como reitor, em abril de 2020. Durante a 62ª reunião do Conselho Superior (CONSUP), realizada em fevereiro de 2020, foi informado que a transição de gestão havia começado (IFSC, 2019b).

Entretanto, chegando o mês de abril de 2020, a nomeação do Prof. Maurício Gariba Júnior foi adiada devido a alegações do MEC sobre seu envolvimento em um processo administrativo na CGU. Com isso, o Prof. André Dalla Possa, segundo colocado no processo de escolha, foi nomeado reitor pró-tempore pelo, então, presidente Jair Bolsonaro. Depois da posse do reitor pró-tempore, a transição entre as gestões foi interrompida com a justificativa de inviabilidade de duas transições

simultâneas (IFSC, 2020). O mandato do reitor pró-tempore durou até agosto de 2021, quando, após a investigação envolvendo o reitor eleito ser arquivada pela CGU, o Prof. Maurício Gariba Júnior foi empossado como reitor do IFSC para o período de 2021-2025 (IFSC, 2021a).

Iniciada a nova gestão, foi proposta pela Pró-Reitoria de Ensino, a criação do Departamento de EJA e Ensino Técnico Integrado, que atualmente é composto pela Coordenadoria de Ensino Médio Integrado e pela Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos. A função desse novo departamento é discutir e fortalecer a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio e ao ensino profissionalizante integrado à educação de jovens e adultos nos níveis fundamental e médio (IFSC, 2022a).

Umas das primeiras ações mais relevantes do novo Departamento de EJA e Ensino Técnico Integrado foi a realização do I Encontro Estadual do Ensino Médio Integrado do IFSC, realizado entre 30 de agosto e 01 de setembro de 2022, e reuniu estudantes, docentes e gestores de todos os câmpus do IFSC que ofertam cursos técnicos integrados ao ensino médio. O evento foi realizado em Chapecó e teve como tema “Formação Humana Integral, Cidadania e Democracia”. Durante o encontro, foram realizadas palestras, debates, mesas-redondas, apresentações culturais e outras atividades com o objetivo de promover a reflexão e o debate sobre o Ensino Médio Integrado, bem como de compartilhar boas práticas, experiências e socializar as produções acadêmicas e científicas relacionadas ao tema, desenvolvida por pesquisadores, educadores e estudantes (IFSC, 2022b).

No evento foi lançada a “Carta do Encontro Estadual do Ensino Médio Integrado do IFSC” (IFSC, 2022b) na qual servidores, servidoras e estudantes do IFSC manifestam seu compromisso com a defesa dos cursos técnicos integrados ofertados pela instituição e reforçam o papel desses cursos na formação integral dos estudantes, criticam a Reforma do Ensino Médio e a Resolução CNE 01/2021, apoiam as diretrizes do CONIF para o Fortalecimento da EPT, e as Orientações Curriculares da PROEN/IFSC para a Manutenção e Fortalecimento dos Cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, e fazem a defesa da ampliação do debate institucional sobre esse tema. Os participantes destacaram também a importância da autonomia institucional na construção dos projetos pedagógicos de cursos, amparada pela Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Lei de criação dos institutos federais para que os

câmpus construam ou alterem os PPCs de seus cursos na perspectiva da totalidade, onde formação geral e formação técnica são trabalhadas de forma indissociável, promovendo a formação integral dos estudantes. A carta finaliza com o alerta de que existem limites legais, previstos na Lei 11.892/2008, que só serão atingidos com a expansão da oferta de cursos técnicos integrados do IFSC, tanto quantitativamente quanto territorialmente (IFSC, 2022b).

Na esteira dos debates institucionais sobre a Reforma do Ensino Médio, em 15 de março de 2023, o GT Diretrizes Curriculares para o Ensino Técnico Integrado do IFSC lançou uma nota de apoio à revogação da Reforma do Ensino Médio reafirmando os conceitos defendidos na Carta do Encontro Estadual do Ensino Médio Integrado do IFSC (IFSC, 2023). A nota defende o modelo de Ensino Médio Integrado ofertado pelos IFs, que proporciona formação integral aos estudantes, e enfatiza que a reforma acentua a dualidade no ensino brasileiro, que oferece aos filhos e filhas da classe trabalhadora uma educação precarizada voltada para abastecer o mercado de trabalho, enquanto os filhos e filhas das classes mais abastadas têm uma formação com qualidade e voltada para a formação de lideranças que, no futuro, garantirão a manutenção das desigualdades em benefício do capitalismo.

4.5. CONTRIBUIÇÕES SOBRE A AUTONOMIA INSTITUCIONAL PARA DEFINIÇÃO DE DIRETRIZES INTERNAS COM RELAÇÃO AOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DIANTE DAS DIRETRIZES ESTABELECIDAS NA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2021

Outro documento importante para a resistência à adequação dos cursos técnicos integrados do IFSC ao Novo Ensino Médio é o parecer técnico da Assessoria Técnica da Pró-Reitoria de Ensino do IFSC (IFSC, 2021b) intitulado “Contribuições sobre a autonomia institucional para definição de diretrizes internas com relação aos cursos técnicos integrados diante das diretrizes estabelecidas na Resolução CNE/CP nº 1/2021” (IFSC, 2021b). A partir da análise da Constituição Federal de 1988 (CF), Lei nº 11.892/2008 e Lei nº 9.394/96, o parecer aborda a autonomia didático-pedagógica e administrativa do IFSC, a autonomia na Lei de criação dos institutos federais, a autonomia na Lei nº 9.394/96 e os limites da autonomia dos IFs, bem como os cursos técnicos integrados frente à BNCC.

O parecer (IFSC, 2021b) defende que, segundo o art. 207º da CF, os IFs, assim como as universidades, têm autonomia em três dimensões: didático-científica, administrativa, de gestão financeira e patrimonial. Na dimensão didático-pedagógica, os IFs têm autonomia para definir seus currículos, metodologias de ensino, planos de ensino e projetos pedagógicos, além de poderem criar cursos e programas de acordo com as necessidades e demandas da região em que estão inseridos. Na dimensão administrativa, têm autonomia para gerir seus recursos humanos, adquirir bens e serviços, celebrar convênios e parcerias, entre outras ações de gestão. Já na dimensão financeira, os IFs têm autonomia para gerir seu orçamento e recursos financeiros, podendo definir prioridades e aplicar recursos de acordo com as necessidades locais, sem a necessidade de passar por um processo burocrático excessivo.

Considerando que no texto constitucional não consta a expressão “na forma da lei”, não é necessário outro dispositivo normativo para que essa autonomia seja exercida. Portanto, segundo o documento, a autonomia pedagógica e administrativa do IFSC está amparada pela CF. Se houvesse a expressão “na forma da lei”, uma lei ordinária deveria regulamentar a forma como a autonomia deve ser exercida. Contudo, o parecer destaca que a autonomia dos IFs não deve ser entendida como soberania, pois essas instituições devem atender aos objetivos e finalidades da Lei nº 11.892/2008. Por outro lado, mesmo não precisando de uma lei ordinária para regulamentar a autonomia, a lei de criação dos IFs, no art. 1º, parágrafo único, a ratificou. Além disso, a autonomia dos IFs é formalizada mediante os estatutos, regimentos, PDIs e PPIs (IFSC, 2021b).

Com relação à LDB, Lei nº 9.394/96, o parecer defende que nos arts. 53 e 54 está explícito como será exercida a autonomia das instituições de ensino; os incisos II e V preveem que a autonomia pode ser exercida para fixar os currículos dos cursos e programas desde que observadas as diretrizes gerais de cada nível de ensino, e, para elaborar e reformar estatutos e regimentos, respeitando-se as normas gerais vigentes.

Sobre os cursos técnicos integrados frente à BNCC, o documento da PROEN aponta que a Lei nº 11.892/2008 determina que um dos compromissos dos IFs é destinar 50% de suas vagas para a Educação Profissional técnica de nível médio, dando preferência para os cursos técnicos integrados ao ensino médio. O documento ratifica as “Orientações Curriculares para a Manutenção e

Fortalecimento dos Cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal de Santa Catarina”, já analisados anteriormente. Segundo o parecer (IFSC, 2021) os PPCs dos cursos técnicos integrados do IFSC devem considerar a BNCC, articulada com o PPI, com a Lei nº 11.892/2008, com a CF/88 e demais diretrizes da EPT, e, caso a instituição entenda que seus cursos técnicos integrados já atendem ao disposto na BNCC, indo além do exigido, tendo por base a CF/88, a Lei nº 11.892/2008 e normativas internas, deve explicitar no PPCs como se dá tal atendimento. O documento ressalta também, que ao optar por um curso técnico integrado ao ensino médio, previsto na Resolução CNE/CP nº,1/2021, concebido com base na formação humana integral, prevista no art. 205 da CF e nas finalidades e objetivos dos IFs, previstos na Lei nº 11.892/2008, os estudantes já fizeram sua opção pelo 5º itinerário formativo previsto no art. 36, V, Lei nº 9.394/96.

Por outro lado, o Parecer (IFSC, 2021b) afirma que as instituições, ao identificarem que a BNCC é conflitante com a Lei nº 11.892/2008, com a CF/88 ou com a própria LDB, devem, por meio de seus colegiados, fundamentar os pontos conflitantes e criar estratégias para assegurar a formação integral dos jovens, e, dessa forma, atender à legislação.

Sobre o cumprimento do máximo de 1.800 horas destinadas à base comum, o parecer alerta que o IFSC tem autonomia para definir conhecimentos adicionais aos previstos na BNCC, respaldando-se no PPI e na missão institucional. Também sugere que seja estabelecido diálogo com os colegiados da instituição para que sejam construídas diretrizes internas para a oferta de cursos técnicos integrados.

Os documentos analisados definem as políticas e diretrizes educacionais do IFSC, tais como o PPI, o RDP, as Orientações Curriculares e as Contribuições sobre a autonomia institucional para definição de diretrizes internas com relação aos cursos técnicos integrados diante das diretrizes estabelecidas na Resolução CNE/CP nº 1/2021. Buscamos compreender como esses documentos expressam uma visão crítica e emancipatória da educação, que visa garantir a qualidade do ensino e a formação integral do estudante.

Nesta direção, o PPI, o RDP e as Orientações Curriculares estabelecem as normas e procedimentos para a organização e funcionamento dos cursos e programas de ensino do IFSC, considerando os princípios da interdisciplinaridade, da contextualização, da diversidade, da inclusão, da participação e da autonomia. Já as Contribuições sobre a autonomia institucional para definição de diretrizes

internas com relação aos cursos técnicos integrados diante das diretrizes estabelecidas na Resolução CNE/CP nº 1/2021 defendem a autonomia institucional do IFSC na definição de suas diretrizes e políticas, levando em conta as demandas da sociedade e as normas e regulamentações que regem a educação no país, mas também questionando os limites e as contradições dessas normas e regulamentações, que muitas vezes são impostas de forma autoritária e antidemocrática pelo governo federal.

Todos os documentos e diretrizes refletem o compromisso do IFSC com a formação de profissionais capazes de atender às demandas do mercado de trabalho, mas também de contribuir para o desenvolvimento da sociedade, de forma crítica, criativa e solidária.

5. OS IMPACTOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CÂMPUS SÃO CARLOS

Neste capítulo, analisamos quais foram os principais desafios que o Câmpus São Carlos enfrentou para resistir à Reforma do Ensino Médio. E, por meio da análise dos PPCs, avaliamos como a reforma afetou o câmpus e como os servidores conseguiram elaborar projetos pedagógicos de curso que mantiveram a coerência com o PPI do IFSC.

As disputas que acontecem no país em torno da implantação da Reforma do Ensino Médio vêm se materializando no Câmpus São Carlos desde 2017. E, como a Reforma do Ensino Médio e as novas diretrizes da EPT contrastam com o que está previsto no PPI do IFSC ao precarizar a formação humana crítica e emancipadora, o Câmpus São Carlos enfrentou grandes desafios para atender ao previsto na legislação e se manter coerente com PPI do IFSC.

Como já relatado, no final de 2016, foi decidido que o câmpus ofertaria cursos técnicos integrados ao ensino médio nas áreas de Edificações e Agropecuária. Em 2017, foram contratados os docentes das áreas propedêuticas, pois, até essa época, o câmpus só tinha docentes de Artes, Educação Física, Língua Portuguesa e Matemática.

Ainda em 2017, mesmo ano em que foi publicada a Lei 13.415, foi criado um Grupo de Trabalho (GT) para a elaboração dos PPCs. E, por influência do que foi dito pelo coordenador-geral de ensino médio no MEC, de que era possível implementar a reforma antes da aprovação da BNCC, a gestão do câmpus determinou que os PPCs deveriam ter 3.000 mil horas, sendo 1.200 horas destinadas à formação técnica, conforme Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), e 1.800 horas destinadas à formação geral. A Lei 13.415 previa que, para que a Reforma do Ensino Médio fosse efetivada, seria preciso que a BNCC fosse finalizada, mas, apesar disso, a gestão insistia em submeter o PPC de 3.000 horas ao CEPE, e o coletivo docente resistia a essa ideia. Para ter uma referência para a criação dos novos cursos, foram consultados PPCs de outros câmpus do IFSC; para o Curso Técnico Integrado em Edificações, o GT utilizou como base o PPC do curso técnico integrado que já estava sendo ofertado no Câmpus Canoinhas, e para o

Curso Técnico Integrado em Agropecuária, a base foi o curso que já era ofertado no Câmpus São Miguel do Oeste.

No decorrer das discussões, o GT identificou que, com o limite de 3.000 horas proposto pela gestão do câmpus, as disciplinas da formação geral teriam grande redução de carga horária em relação aos PPCs utilizados como referência. No curso de Edificações (IFSC, 2017e), as disciplinas de Biologia, Educação Física, Geografia e História, teriam uma redução de 25% na carga horária, a disciplina de Física, uma redução de 40%, e, por outro lado, as disciplinas de Sociologia e Matemática teriam um acréscimo de 33,33% e 28,50%, respectivamente. A Tabela 1 detalha as diferenças de cargas horárias entre o curso que estava sendo planejado e o curso que já estava sendo ofertado no Câmpus Canoinhas.

Tabela 1 - Comparação das cargas horárias do PPC em curso técnico em edificações integrado ao ensino médio que estava sendo elaborado no Câmpus São Carlos (SCA) com o curso ofertado no Câmpus Canoinhas (CAN)

Carga horária do Curso Técnico Integrado em Edificações			
Disciplina	PPC CAN	PPC SCA	Variação
Arte	120	120	0,00%
Biologia	160	120	-25,00%
Ed. Física	160	120	-25,00%
Filosofia	120	120	0,00%
Física	200	120	-40,00%
Geografia	160	120	-25,00%
História	160	120	-25,00%
Inglês	120	120	0,00%
Língua Portuguesa	280	280	0,00%
Matemática	240	320	28,50%
Química	120	120	0,00%
Sociologia	80	120	33,33%
Projeto Integrador	0	80	0,00%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na elaboração do PPC do Curso Técnico Integrado em Agropecuária (IFSC, 2017f), foi identificado que as disciplinas de Biologia, Educação Física, Geografia, História e Inglês, do PPC que estava sendo elaborado, teriam uma redução de 25% na carga horária, as disciplinas de Física e Química teriam uma redução de 40%, enquanto as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa teriam um acréscimo de 14,30% e 16,67%, respectivamente. A Tabela 2 detalha as diferenças de cargas horárias entre os cursos de Agropecuária que estava sendo elaborado em São Carlos e o curso que estava sendo ofertado em São Miguel do Oeste.

Tabela 2 - Comparação das cargas horárias do PPC em curso técnico em edificações integrado ao ensino médio que estava sendo elaborado no Câmpus São Carlos (SCA) com o curso ofertado no Câmpus São Miguel do Oeste (SMO)

Carga horária do Curso Técnico Integrado de Agropecuária			
Disciplina	PPC SMO	PPC SCA	Variação
Arte	120	120	0,00%
Biologia	160	120	-25,00%
Ed. Física	160	120	-25,00%
Filosofia	120	120	0,00%
Física	200	120	-40,00%
Geografia	160	120	-25,00%
História	160	120	-25,00%
Inglês	160	120	-25,00%
Língua Portuguesa	240	280	16,67%
Matemática	280	320	14,30%
Química	200	120	-40,00%
Sociologia	120	120	0,00%
Projeto Integrador	80	80	0,00%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nos dois PPCs, as perdas foram necessárias, pois houve um entendimento de que deveria haver equilíbrio na distribuição das cargas horárias; apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática deveriam ter cargas horárias maiores para atender ao artigo 35-A da Lei 13.415/2017, que prevê que essas disciplinas devem ser ofertadas nos três anos do ensino médio. Essa redução causou muita insatisfação no corpo docente pois as disciplinas da formação geral perderam muita carga horária, e, para encontrar um consenso, os coordenadores da área de Edificações e de Agropecuária solicitaram uma reunião com a Direção de Ensino (DIREN), na qual as insatisfações foram explicitadas e foi definido que aqueles PPCs não seriam submetidos ao CEPE, visto que o câmpus estava antecipando a reforma imposta pelo governo federal que ainda não estava regulamentada.

A solução encontrada foi solicitar autorização de oferta de cursos já oferecidos por outros câmpus do IFSC, e, no primeiro semestre de 2018, os cursos técnicos integrados foram iniciados com autorização de oferta do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Edificações utilizando o PPC do Câmpus Canoinhas, com 3.280 horas, sendo 2.080 horas de disciplinas da formação geral e 1.200 horas de disciplinas de formação técnica; o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em

Agropecuária, utilizando o PPC de São Miguel do Oeste, com 3.360 horas, sendo 2.160 horas de disciplinas da formação geral e 1.200 horas de disciplinas da formação técnica.

Como pode-se observar, os cursos que foram ofertados tinham carga horária superior ao proposto pela gestão do câmpus em 2017. Os PPCs dos cursos técnicos integrados em Edificações e em Agropecuária tinha 280 horas e 360 horas, respectivamente, a mais que o máximo estabelecido na Lei 13.415. Essa diferença permitiu que o câmpus adotasse em seus cursos os princípios do Ensino Médio Integrado.

Em 2018, ingressaram os estudantes das primeiras turmas dos cursos de Ensino Médio Integrado do Câmpus São Carlos. Em 2019, uma auditoria interna nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos cursos técnicos integrados identificou que, pelo fato de o câmpus não ter elaborado PPCs próprios para os cursos técnicos integrados, os projetos não estavam adequados à realidade da região onde o câmpus está inserido, e foi recomendado que fossem criados dois GTs, um para cada curso, para elaboração de novos PPCs adequados à realidade do câmpus (IFSC, 2019).

Entre os anos de 2020 e 2021, foi desenvolvido, pelos GTs, um trabalho coletivo com o objetivo de oferecer um curso de qualidade para a comunidade do território onde o câmpus atua. Todos os segmentos do câmpus foram envolvidos, docentes da formação técnica e da geral, técnicos administrativos em educação, coordenação pedagógica e gestão do câmpus. Ocorreram diversas discussões, nas quais cada docente expôs para o grupo as características de suas disciplinas, para que fossem encontradas conexões que permitissem a elaboração de um projeto de curso que favorecesse a integração das disciplinas. Ao longo das discussões surgiram várias dificuldades para adaptar os projetos às legislações e ainda respeitar os documentos norteadores do IFSC. Para exemplificar vamos relatar uma dessas dificuldades.

Nos cursos, é necessário destinar carga horária para que as disciplinas sejam trabalhadas de maneira que os conteúdos previstos sejam ministrados, mas é preciso também um tempo destinado ao trabalho coletivo, à integração, à interdisciplinaridade, à pesquisa e à extensão; é necessário tempo para abordagem de temas transversais como *bullying*, combate às violências, racismo, entre tantos outros. Para que isso fosse possível, o GT que estava elaborando o PPC do Curso

Técnico Integrado em Agropecuária propôs a ampliação da carga horária em relação ao PPC que está sendo executado, que tinha horária de 3.360 horas. A proposta era para que o novo PPC tivesse um acréscimo de 320 horas, totalizando 3.680 horas. O acréscimo era necessário para possibilitar a ampliação o espaço de integração, cumprir o que está previsto nos documentos orientadores do IFSC e permitir que os estudantes possam conectar os conhecimentos adquiridos na escola com a realidade na qual estão inseridos.

Em setembro de 2021, o PPC do Curso Técnico Integrado em Agropecuária, desenvolvido pelos servidores do Câmpus São Carlos foi submetido ao Colegiado de Ensino Pesquisa e Extensão do IFSC - CEPE. Após análise do documento, o parecerista do CEPE entendeu ser necessário adequar a carga horária total do curso para o que estava determinado pelo RDP do IFSC, no artigo 185, que fixava o limite de 10% sobre a carga horária mínima prevista, que para os cursos técnicos é de 3.000 horas, segundo a Lei 13.415, e Resolução CNE/CP 01 de 5 de janeiro de 2021 (IFSC, 2021). Também foi sugerida a inclusão de certificações intermediárias, para aumentar a empregabilidade dos estudantes, e a substituição do termo "mão de obra", que aparecia algumas vezes no documento, por "trabalhadores com conhecimentos qualificados", pela compreensão de que "mão de obra" é uma expressão que reforça o caráter dualista do trabalho e da educação técnica; sua retirada faria com que o texto ficasse em consonância com os pressupostos teóricos expressos no próprio PPC.

As determinações do CEPE foram atendidas, e, para isso, foi necessário adequar as ementas das disciplinas para que a carga horária total do curso proposto ficasse em 3.300 horas, respeitando o limite estabelecido no RDP, e foram inseridas duas certificações intermediárias, Trabalhador Agropecuário em Geral, que o aluno conclui ao cumprir as 1.120 horas iniciais do curso, e Supervisor na Exploração Agropecuária, que o aluno conclui ao cumprir 2.240 horas de curso.

No dia em que o PPC foi submetido ao plenário do CEPE, os coordenadores dos cursos e um docente, representando os docentes da formação geral do câmpus, fizeram a defesa da manutenção da carga horária inicial, argumentando sobre o prejuízo que essa redução causaria para as disciplinas. A defesa não teve êxito, e o curso foi aprovado com 3.300 horas, sendo 2.100 horas para as disciplinas da formação geral e 1.200 horas para as disciplinas de formação técnica. Houve uma redução de carga horária de 380 horas nas disciplinas da formação geral. Foi o

despacho emitido pelo parecerista para que o PPC do Curso Técnico Integrado em Agropecuária fosse adaptado para atender à carga horária máxima prevista nos regulamentos internos do IFSC, que provocou a solicitação, feita pelo CEPE ao CONSUP, para a alteração no artigo 185 do RDP, conforme relatado no item 4.2. Considerando que o CONSUP acatou a solicitação do CEPE, e, pela nova redação do artigo 185 do RDP, a carga horária total dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, que tem carga horária, prevista no CNCT, de 1.200 horas para as disciplinas da área técnica, podem ter carga horária total de 3.520 horas, o câmpus optou por submeter imediatamente o PPC do Curso Técnico Integrado em Edificações, adequado à nova regra, que ainda não havia sido apreciado pelo CEPE. Na Tabela 3, podemos observar as diferenças de cargas horárias entre o PPC do Curso Técnico Integrado em Edificações, elaborado em 2017, mas não submetido ao CEPE, e o PPC proposto pelo câmpus e aprovado pelo CONSUP, submetido ao CEPE em 2022.

Tabela 3 - Comparação das cargas horárias do PPC em Curso Técnico Em Edificações Integrado Ao Ensino Médio elaborado em 2017 e o PPC desenvolvido em 2022, elaborado pelo Câmpus São Carlos

Comparativo de cargas horárias totais por disciplina do Curso Técnico Integrado em Edificações			
Disciplina	CH/DISC (2017)	CH/DISC (2022)	Diferença
Arte	120	120	0,00%
Biologia	120	160	33,33%
Ed. Física	120	160	33,33%
Filosofia	120	120	0,00%
Física	120	240	100,00%
Inglês	40	160	300,00%
Geografia	120	160	33,33%
História	120	160	33,33%
Língua Portuguesa	280	240	-14,29%
Matemática	320	240	-25,00%
Química	80	240	200,00%
Sociologia	120	120	0,00%
Projeto Integrador	80	200	150,00%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Pela nova regra para elaboração de PPCs de cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSC, apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática tiveram carga horária reduzida, quando comparadas com o PPC de 2017; o restante das disciplinas teve aumento de carga horária, exceto Artes, Filosofia e Sociologia.

Após a elaboração, o PPC foi aprovado no CEPE, encaminhado ao CONSUP, e pautado para ser apreciado na 48ª Reunião Extraordinária. Na reunião, um dos conselheiros fez alguns questionamentos sobre: a não destinação de carga horária na modalidade EaD ou ANP; o curso ser em período integral, impossibilitando que os estudantes trabalhem; o fato da periodicidade do ingresso no curso ser anual e não semestral; e, na visão do referido conselheiro, o PPC não estar alinhado à Reforma do Ensino Médio e à BNCC. O presidente da reunião acatou os questionamentos e devolveu o PPC ao câmpus para que o documento fosse adequado conforme os questionamentos do conselheiro. Os servidores do Câmpus São Carlos, por intermédio do Colegiado do Câmpus, resolveram não acatar a determinação do CONSUP, e elaboraram um documento em defesa da aprovação do PPC conforme tinha sido preparado inicialmente, e argumentando que o câmpus tem autonomia para decidir: se destina ou não carga horária na modalidade EaD ou ANP, se o curso terá contraturno ou não, qual será a periodicidade do ingresso e sobre a autonomia pedagógica do IFSC, garantida na Constituição Federal de 1988 (CF), na Lei nº 11.892/2008 e na Lei nº 9.394/96, e afirmada no documento “Análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o Fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, publicada pelo CONIF”. No dia em que o PPC foi apreciado pelo CONSUP, o chefe do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão do Câmpus São Carlos estava presente para fazer a defesa do documento. Nesta ocasião, o PPC foi aprovado com 3.520 horas (IFSC, 2022c).

Ato contínuo, o câmpus solicitou a alteração no Curso Técnico Integrado em Agropecuária, que também foi aprovado com 3.520 horas e com previsão de certificação intermediária de Trabalhador na Pecuária Polivalente, mediante a conclusão do 1º ano do curso, e de Trabalhador na Pecuária de Grande Porte, que o estudante terá direito após concluir o 2º ano do curso. Na Tabela 4, podemos observar as diferenças de cargas horárias entre o PPC do Curso Técnico Integrado em Agropecuária, elaborado em 2017, mas não submetido ao CEPE, e o PPC proposto pelo câmpus e aprovado pelo CONSUP em 2022.

Tabela 4 - Comparação das cargas horárias do PPC em curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio elaborado em 2017 e o PPC desenvolvido em 2022 que estava sendo elaborado no Câmpus São Carlos (SCA) com o curso ofertado no Câmpus São Miguel do Oeste (SMO)

Comparativo de cargas horárias totais por disciplina do Curso Técnico Integrado em Agropecuária

Disciplina	CH/DISC, (2017)	CH/DISC (2022)	Diferença
Arte I	120	120	0,00%
Biologia I	160	160	0,00%
Ed. Física I	160	160	0,00%
Filosofia I	120	120	0,00%
Física I	200	240	20,00%
Inglês I	160	160	0,00%
Geografia I	160	160	0,00%
História I	160	160	0,00%
Língua Portuguesa I	240	240	0,00%
Matemática I	280	240	-14,30%
Química I	200	240	20,00%
Sociologia I	120	120	0,00%
Projeto Integrador	80	200	150,00%

Fonte: Elaborado pelo autor.

No PPC de 2022 (IFSC,2022d), as disciplinas de Química e de Física tiveram um aumento de carga horária de 20%; Projeto Integrador teve um aumento de 150%, e apenas a disciplina de Matemática teve redução de 14,30% da carga horária.

Como podemos perceber, as Ciências Humanas seriam as que mais sofreriam perdas, caso o Câmpus São Carlos optasse por adotar a carga horária de 3.000 horas previstas na Lei nº 14.415, corroborando Simões (2017), que previu que, com a implementação da reforma, haveria redução do espaço dedicado ao estudo das Ciências Humanas nas escolas, tendo como consequência a diminuição da importância e do reconhecimento atribuídos a essas áreas do conhecimento no âmbito educacional. Segundo este autor, o posicionamento das Ciências Humanas no contexto da escolarização do ensino médio, em particular no contexto da reforma educacional atual, emerge como uma construção social de natureza complexa. Esse posicionamento é resultado de múltiplos elementos, que abrangem as relações de poder inerentes ao campo político e intelectual de cada disciplina, suas trajetórias científicas, os fundamentos teórico-conceituais que foram gerados, a formação dos docentes e os movimentos sociais que influenciaram sua inclusão nos currículos escolares.

5.1. O CÂMPUS SÃO CARLOS E AS RELAÇÕES COM AS DISPUTAS PELO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Na discussão teórica do trabalho, pudemos observar que o debate em torno da formação humana integral no ensino médio emerge como um tema central nas perspectivas de Ciavatta (2005), Saviani (2007), Ramos (2008), Moura (2013), Ciavatta (2014) e Ramos (2017). A diferença entre uma educação orientada para o mercado e uma orientada para o ser humano é destacada, considerando que a primeira serve aos interesses imediatos do mercado, enquanto a segunda busca preparar os estudantes para, com olhar crítico, transformar a sociedade em que vivem.

De acordo com Barbosa (2020), Neves e Pronko (2008), Shiroma (2011), Silva (2018), Navarro et al. (2020), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a política educacional brasileira é projetada para atender aos interesses do mercado para a manutenção do modo de produção capitalista sob a influência dos organismos internacionais, que defendem a flexibilização do processo educativo para subordinar a juventude às forças do mercado de trabalho mediante desenvolvimento de competências que permitam aos jovens enfrentarem os desafios da sociedade capitalista e atender às necessidades do mercado. O setor empresarial contribui com a reforma elaborando os materiais pedagógicos, livros e apostilas que são utilizados com os estudantes, e na formação docente, possibilitando que a lógica e os valores do mercado sejam trazidos para dentro da sala de aula.

Nesse contexto, a evolução contínua do cenário de produção capitalista e as variadas formas de precarização laboral expõem a classe trabalhadora a transformações constantes, destacando a relevância das perspectivas discutidas. A formação integral e omnilateral visa preparar os estudantes para analisar criticamente questões sociais. O embate entre os modelos de sociedade propostos pelos defensores dos interesses capitalistas e da classe trabalhadora é abordado por Ciavatta (2005), Saviani (2007), Ramos (2008), Moura (2013), Ciavatta (2014) e Ramos (2017), enfatizando a luta por uma educação que atenda às necessidades do mercado *versus* uma orientação centrada no ser humano. De acordo com os autores consultados, a trajetória da Educação Profissional no Brasil passou por diversas mudanças desde o governo Fernando Henrique Cardoso até a publicação da Reforma do Ensino Médio.

Decretos, como o 2.208/97, pautados pelo ideário neoconservador ou neoliberal resultaram na ampliação da desigualdade de classes e no estabelecimento do dualismo na educação, criando um sistema em que a educação técnica e profissional ficava associada a uma parcela da população de menor renda, a classe trabalhadora, enquanto o ensino médio regular se direcionava a estudantes de classes mais privilegiadas. Por outro lado, iniciativas mais recentes, como a expansão dos institutos federais, trouxeram inclusão, mas enfrentam desafios orçamentários.

Segundo Navarro et al. (2020) e Silva (2018), o governo Temer teve papel central na Reforma do Ensino Médio no Brasil, visto que um dos primeiros atos de seu governo foi a publicação da Medida Provisória 746, que alterou artigos da LDB e propôs alterações no ensino médio. A reforma foi bastante controversa e gerou muitos debates e críticas por parte de especialistas em educação e movimentos sociais, suscitando preocupações quanto à qualidade da educação e à formação dos estudantes.

A discussão sobre a formação humana integral no ensino médio revela-se crucial para a construção de uma sociedade mais consciente e participativa. O embate entre orientações voltadas para o mercado e orientações centradas no ser humano permanece como uma questão central nas políticas educacionais, e a busca por um equilíbrio entre formação profissional e formação integral é um desafio constante no empenho por uma educação de qualidade e inclusiva.

Destacamos que, a partir deste ponto, nossa análise se concentra nos debates que conduziram à aprovação dos novos PPCs aprovados pelo CONSUP. Fundamentado no que foi posto acima, o Câmpus São Carlos optou por não se alinhar totalmente à BNCC e nem às NDCGEPT (que foram atualizadas para que a EPT se adequasse ao Novo Ensino Médio). Silva (2018) alerta que a BNCC não é tão inovadora quanto pode parecer, uma vez que se fundamenta em concepções antigas de educação e currículo, revisitando ideias já presentes em políticas curriculares anteriores. Além disso, a autora critica a ênfase na formação baseada em competências, argumentando que tal abordagem é limitada e excessivamente técnica, pois negligencia a dimensão crítica e reflexiva essencial para uma formação integral do indivíduo. Ciavatta (2021) observa que a análise detalhada dos princípios das DCNGEPT revela que a Resolução mascara de forma habilidosa sua intenção

fragmentadora por meio do termo "flexibilização", uma expressão aparentemente suave, porém de significado evidente nas dinâmicas do mercado de trabalho.

As análises feitas do processo que levou à aprovação dos PPCs dos cursos técnicos integrados de Edificações e Agropecuária no CONSUP e dos próprios PPCs enquanto documentos, mostra que o caminho escolhido foi seguir as orientações contidas na "Análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o Fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica", publicada pelo CONIF. A análise de CONIF (2021) faz a defesa pela preservação da autonomia em âmbitos administrativo, patrimonial, financeiro, didático-pedagógico e disciplinar dos IFs, e ressalta a importância da integralidade das Diretrizes Indutoras para os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na RFEPCT, destacando a concepção de currículo integrado.

A concepção de currículo integrado é defendida por Ciavatta (2005), Saviani (2007), Ramos (2008), Moura (2013), Ciavatta (2014) e Ramos (2017), e preconiza a inseparável conexão entre formação geral e técnica, visando à emancipação política e social de jovens e adultos da classe trabalhadora do Brasil. A concepção de currículo integrado tem um papel central na busca por uma educação que seja verdadeiramente transformadora e capaz de capacitar os indivíduos para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

A pesquisa nos documentos nacionais e do IFSC evidenciou a relevância de os PPCs manterem a essência de uma educação fundamentada nos princípios democráticos, assim como de conservarem e fortificarem a abordagem do Ensino Médio Integrado. Ademais, constatou-se que os currículos devem adotar a perspectiva de ensino integrado em consonância com a concepção de formação humana integral, tal como delineada na Pedagogia Histórico-Crítica presente no PPI.

O PPI do IFSC destaca a Pedagogia Histórico-Crítica como concepção pedagógica prevista da instituição, que busca a formação de indivíduos críticos e conscientes de sua realidade social e histórica, por meio da análise das contradições e conflitos presentes na sociedade, da mediação entre teoria e prática e da compreensão da sociedade como um todo integrado. No entanto, quando o PPC foi apresentado ao CEPE, embasado na Pedagogia Histórico-Crítica e na abordagem de formação integrada, o documento encontrou obstáculos e foi devolvido ao câmpus para ser ajustado em conformidade com a BNCC. O avaliador fundamentou

essa solicitação no parecer técnico emitido pela Assessoria Técnica da Pró-Reitoria de Ensino (IFSC, 2021).

A mesma instituição que demonstra resistência à reforma por meio de mudanças no RDP, iniciativas como as Orientações Curriculares para a Manutenção e Fortalecimento dos Cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do IFSC, que luta pela autonomia institucional para a definição de diretrizes internas em relação aos cursos técnicos integrados, que foi palco de diversas reações relacionadas à Reforma do Ensino Médio, é a mesma que impõe a necessidade de os câmpus se adequarem à BNCC e às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (NDGCNEPT).

O documento “Orientações Curriculares para a Manutenção e Fortalecimento dos Cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal de Santa Catarina” (IFSC, 2021) determina que, caso a instituição identifique que seus cursos técnicos integrados excedem as diretrizes estabelecidas na BNCC, alinhando-se com a Constituição Federal, a Lei nº 11.892/2008 e regulamentos internos, os PPCs devem detalhar de que maneira essa conformidade é efetivamente aplicada e implementada. A justificativa foi feita conforme segue:

Nessa direção, este Projeto Pedagógico de Curso toma os fundamentos da pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural como espinha dorsal do curso e também materializa como espaço para ações de ensino integradas e interdisciplinares as unidades curriculares de Projeto Integrador A e B; Projeto Integrador de Conclusão de Curso, que estão pensadas em nossa matriz curricular nas etapas de ensino do primeiro, segundo e terceiro ano do curso técnico integrado, divididas em dois módulos para os dois primeiros anos, de modo a contemplar os aspectos indissociáveis de Ensino, Pesquisa e Extensão, conforme estabelecido no PDI IFSC 2020-2024. A concepção desses espaços formativos de integração se realizou por meio de uma construção coletiva, que buscou a adequação do currículo à realidade dos documentos institucionais e sua aplicação ao contexto social local e ao processo formativo profissional e integral dos estudantes. (IFSC, 2022, p.130)

[...]

Para atender às medidas propostas, foi reformulada e ampliada a Unidade Curricular “Projeto Integrador”, que passa a ser trabalhada desde o primeiro ano do curso, em dois módulos: Projeto Integrador A, voltado à construção de atividades de Ensino interdisciplinares e voltadas à compreensão das demandas e contextos locais e o Projeto Integrador B, com ênfase em atividades de Pesquisa e Extensão que coloquem os estudantes em contato direto com a comunidade local, intervindo na realidade de forma ativa, articulando os diferentes conhecimentos desenvolvidos ao longo do curso. Essas Unidades Curriculares também serão catalisadores para atender à medida estratégica do PDI de número 7 – **Ampliar e qualificar a**

intervenção na sociedade civil organizada, uma vez que em seus pressupostos metodológicos há a previsão de mapeamento de “parcerias para aumentar o número de visitas técnicas e possibilidade de aulas práticas”. No contexto de atuação profissional. E com as atividades de ensino interdisciplinar abre-se a possibilidade de “desenvolver eventos ou ações de formação quanto aos temas transversais e legais relacionados à cidadania, história e cultura indígena e dos afrodescendentes no Brasil”. (IFSC, 2022, p.131)

Os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) são fundamentados na Pedagogia Histórico-Crítica e na Teoria Histórico-Cultural, constituindo a espinha dorsal dos cursos, e incorporam ações de ensino integradas e interdisciplinares por meio dos Projetos Integradores, que abrangem os três anos dos cursos. Esse planejamento atende aos princípios indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão estabelecidos no PDI 2020-2024 do IFSC.

Para cumprir as diretrizes do PDI, a carga horária foi aumentada de 3.300, como sugerido pelo CONSUP, para 3.520 horas, defendidas pelo Câmpus São Carlos, viabilizando atividades interdisciplinares que compreendem a realidade local. Isso permite que os estudantes se envolvam ativamente na resolução de problemas reais, aplicando seus conhecimentos adquiridos durante o curso. A metodologia de ensino inclui a busca por parcerias, visitas técnicas, aulas práticas e eventos relacionados a temas transversais como cidadania, história e cultura indígena e afrodescendente no Brasil. Essas abordagens promovem uma educação mais completa e integrada (IFSC, 2022c).

Depois de uma verdadeira batalha, o PPC do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio foi aprovado na 75ª Reunião Ordinária do CONSUP, em 22 de agosto de 2022, e as alterações no PPC do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Agropecuária foram aprovadas no CEPE, em 03 de novembro de 2022.

O Quadro 03 mostra a ordem cronológica dos acontecimentos, desde a publicação das DCNGEPT, até a alteração do PPC de 3.300 horas do Curso Técnico Integrado em Agropecuária para 3.520 horas. As discussões no Câmpus São Carlos aconteceram simultaneamente aos acontecimentos e foram responsáveis pelo desencadeamento das definições, tanto de resistência como de manifestações de apoio à reforma.

Quadro 3 - Cronograma dos principais acontecimentos e impactos da reforma do ensino médio e das diretrizes para a EPT (2021-2022)

Evento	Data
Diretrizes do CNE para a EPT	janeiro/2021
Análise CONIF sobre novas diretrizes EPT	abril/2021
Aprovação do PPC de Agropecuária no CEPE/IFSC com 3.300 h	setembro/2021
Aprovação do PPC de Agropecuária no CONSUP/IFSC com 3.300 h	outubro/2021
Alteração do Art. 185 do RDP do IFSC	dezembro de 2021
Orientações da PROEN para os integrados do IFSC	dezembro de 2021
Aprovação do PPC de Edificações no CEPE com 3.520 horas	março/2022
Debate sobre o PPC de Edificações no CONSUP - questionamento sobre BNCC e Diretrizes	maio/2022
Parecer da assessoria técnica da PROEN sobre cursos integrados	julho/2022
Debate no CEPE sobre parecer da assessoria técnica e justificativa nos PPCs dos cursos integrados	julho/2022
Aprovação do PPC de Edificações no CONSUP com 3.520 horas	agosto/2022
Encontro Estadual do Ensino Médio Integrado do IFSC	agosto/setembro/2022
Alteração do PPC de Agropecuária para 3.520 horas	novembro/2022

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os PPCs foram elaborados garantindo que os estudantes recebam uma formação básica integral, contemplando os conhecimentos das diferentes áreas do currículo escolar, prevendo atividades didático-pedagógicas que promovem a integração entre ensino, pesquisa e extensão, buscando uma abordagem interdisciplinar e o desenvolvimento integral dos sujeitos por meio da investigação e aplicação prática do conhecimento. Eles também buscaram contemplar a formação ética, política, estética e outros aspectos que contribuíssem para a formação integral dos estudantes. Para tanto, foram incluídos temas essenciais, alinhados com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, e questões transversais importantes, como *bullying*, combate à violência contra a mulher, racismo e muitos outros. Esses temas foram distribuídos nas disciplinas de acordo com sua pertinência e relevância. A carga horária total dos cursos foi ampliada para possibilitar a integração, a interdisciplinaridade, a pesquisa e a extensão, enriquecendo a experiência docente e discente (IFSC, 2022c; IFSC, 2022d).

O resultado levou em conta a BNCC, estabelecendo relações com o PPI, a Lei nº 11.892/2008, a Constituição Federal de 1988 e outras diretrizes da EPT. No

entanto, ainda assim, foi possível que os PPCs tivessem uma abordagem pedagógica que fosse de encontro aos princípios da BNCC. Segundo Filipe, Silva e Costa (2021) e Silva (2018), a BNCC se fundamenta em teorias comportamentais e se caracteriza por sua abordagem prescritiva e direcionada, evidenciada pelo posicionamento central das competências como alicerces essenciais para a moldagem da formação dos estudantes.

Os PPCs do Câmpus São Carlos prezaram por destinar uma carga horária específica para os Projetos integradores, que permitem a articulação entre os conhecimentos da formação geral e da formação específica, com enfoque no trabalho como princípio educativo. Além disso, previram a realização de práticas profissionais em laboratórios que permitem a experimentação, a aplicação de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades práticas. Também foi previsto o estágio curricular supervisionado não obrigatório, que possibilita aos estudantes vivenciarem o mundo do trabalho e garantirem uma formação teórico-prática alinhada ao perfil técnico dos cursos de Agropecuária e Edificações (IFSC, 2022c, 2022d).

Além disso, para atender à Resolução CNE/CPº1/2021, os conteúdos relacionados ao empreendedorismo, cooperativismo, trabalho em equipe, tecnologia da informação, gestão de pessoas, legislação trabalhista, ética profissional, meio ambiente, segurança do trabalho, inovação e iniciação científica foram trabalhados nas disciplinas de Projeto Integrador para atender à Resolução CNE/CPº1/2021 (IFSC, 2022c). Some-se ainda a previsão de atividades de laboratório, de acordo com o curso escolhido pelos estudantes, bem como certificações intermediárias. Por exemplo, no curso de Edificações, os estudantes podem obter a certificação intermediária de Cadista para a Construção Civil, após cursarem 400 horas de disciplinas relacionadas ao desenho técnico e arquitetônico e aos projetos e instalações elétricas e hidrossanitárias. Com respeito à pesquisa e extensão, os PPCs, as incorporaram como princípios pedagógicos nos cursos, incentivando a produção de conhecimento e a relação dos estudantes com a comunidade (IFSC, 2022c, 2022d).

Os cursos são ofertados em período integral, com duração de três anos, sendo que os estudantes têm aulas em período integral três dias por semana. Essa forma de oferta foi escolhida para possibilitar que os estudantes concluam o ensino médio em três anos, conforme a preferência das famílias, e para evitar que tenham

que trabalhar enquanto estudam, o que prejudicaria sua formação integral (IFSC, 2022c, 2022d).

Na reunião em que o PPC do curso de Edificações foi aprovado, um dos conselheiros sugeriu que a oferta fosse apenas em um período, matutino ou vespertino, mas essa sugestão foi rejeitada porque isso aumentaria a duração do curso para quatro anos (IFSC, 2022e). Neste sentido, Moura (2013) denuncia a complexa realidade socioeconômica do Brasil, onde muitos jovens provenientes da classe trabalhadora necessitam ingressar no mercado de trabalho antes dos 18 anos, e enfatiza que é imperativo que o Estado assuma a responsabilidade por garantir condições para que as famílias não dependam da renda dos filhos e filhas em idade escolar e por alocar recursos substanciais para aprimorar a infraestrutura escolar e as condições de trabalho dos docentes.

Nesta perspectiva, como forma de inclusão, o ingresso nos cursos técnicos integrados do câmpus é por sorteio, para que os filhos e filhas da classe trabalhadora concorram a uma vaga nas mesmas condições que os jovens das classes mais abastadas. Se o ingresso fosse via processo seletivo com provas, os jovens da classe trabalhadora teriam menos chances de ingressarem nos cursos técnicos integrados (IFSC, 2022c; IFSC, 2022d). Ademais, para que os jovens oriundos da classe trabalhadora consigam permanecer frequentando o curso por três anos sem precisar trabalhar, o PPC prevê as ações de atendimento aos discentes que, além de suporte pedagógico, tratam de questões relacionadas à vulnerabilidade social (IFSC, 2022c, 2022d).

Nas disciplinas de Educação Física e Biologia foram inseridos conteúdos relacionados à Educação Alimentar. Filosofia e Sociologia contemplaram conteúdos sobre direitos humanos, prevenção de todas as formas de violência contra a criança e ao adolescente e sobre as questões que envolvem os idosos (IFSC, 2022c, 2022d). Conteúdos relacionados às doenças sexualmente transmissíveis são contemplados nas disciplinas de Biologia, Filosofia e Sociologia. Os estudantes terão oportunidades de vivenciar práticas profissionais que os aproximem do mundo do trabalho e garantam uma formação teórico-prática alinhada ao perfil técnico dos cursos de Agropecuária e Edificações (IFSC, 2022c, 2022d). As práticas profissionais são realizadas em laboratórios que permitem a experimentação, a aplicação de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades práticas. Também é previsto, nos dois PPCs, o estágio curricular supervisionado não obrigatório, que

possibilita aos estudantes devidamente matriculados e que estejam frequentando este curso realizarem estágio na modalidade de estágio não obrigatório, independente de qual fase do curso estiverem cursando (IFSC, 2022c, 2022d)

O Câmpus São Carlos oferece aos estudantes dos cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional diversas oportunidades de apoio financeiro, por meio de editais de assistência estudantil, pesquisa, extensão, monitoria e bolsas. No ano de 2022, segundo IFSC (2023), foram destinados R\$ 205.343,00 para a assistência estudantil, R\$ 15.000,00 para projeto de pesquisa, R\$ 12.000,00 para projeto de extensão, R\$ 27.140,00, destinados a monitores e bolsistas, R\$ 1.600,00 em bolsas para incentivo a projetos de sustentabilidade no câmpus, e R\$ 6.059,00 destinados a auxílio transporte, totalizando R\$ 267.142,00 destinados a ações que beneficiaram os estudantes em situação de vulnerabilidade social e incentivaram a produção de conhecimento e a participação em projetos de sustentabilidade no câmpus. Essas ações são importantes para garantir o acesso e a permanência dos estudantes oriundos da classe trabalhadora, que, muitas vezes, precisam conciliar estudo e trabalho, num país em que, de acordo com Moura (2013), o sistema educacional historicamente foi pensado para jovens que não trabalham, mas a realidade majoritária é composta por jovens de origem trabalhadora que precisam ingressar no mercado de trabalho antes dos 18 anos. Esse entendimento instiga uma reflexão crucial sobre como a Educação Profissional e Tecnológica pode ser moldada para atender às necessidades reais dos jovens brasileiros, considerando suas origens e desafios específicos.

No caso do Câmpus São Carlos, a assistência estudantil possibilitou que estudantes, oriundos de famílias que vivem do trabalho, tenham acesso a uma educação de qualidade, que consigam concluir os cursos com êxito. Por meio da assistência estudantil, o câmpus faz resistência à política de manutenção da dualidade educacional que divide a educação brasileira em duas vertentes: uma para formar os filhos e filhas dos trabalhadores para o mercado de trabalho, e outra para formar os filhos e filhas da elite para o vestibular. Os resultados já estão aparecendo, pois, vários estudantes, filhos e filhas da classe trabalhadora, egressos e egressas dos cursos ofertados no câmpus, ingressaram em diversas universidades públicas.

De modo geral, o que se percebe deste processo todo é que o Câmpus São Carlos enfrentou o desafio de resistir à imposição da BNCC e das novas diretrizes

da EPT, que visam padronizar e reduzir a formação humana integral no ensino médio a um conjunto de competências e habilidades voltadas para o mercado de trabalho. Os servidores do câmpus defenderam os princípios do PPI do IFSC e a perspectiva de formação humana crítica e emancipadora, elaborando PPCs que contemplassem a diversidade, a interdisciplinaridade, a problematização, a participação e a autonomia dos estudantes. Além disso, o câmpus lutou por recursos para garantir programas de assistência estudantil, bolsa de pesquisa, bolsas de extensão e auxílio transporte para assegurar que os estudantes, filhos e filhas da classe trabalhadora, tivessem condições de permanecer na escola e de se envolver em atividades extracurriculares que ampliassem sua formação integral.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

E SEUS IMPACTOS

NA FORMAÇÃO DOS JOVENS DA CLASSE
TRABALHADORA



INTRODUÇÃO

O curso on-line proposto aborda de maneira abrangente a "Reforma do Ensino Médio e seus Impactos na Formação dos Jovens da Classe Trabalhadora", oferecendo uma análise aprofundada dos efeitos dessa reforma na formação dos jovens pertencentes a essa classe.

Este curso é um dos resultados da dissertação de mestrado intitulada "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", defendida em outubro de 2023 junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).

Durante o curso, serão exploradas as mudanças implementadas no sistema educacional, elucidando suas consequências e como essas transformações impactam diretamente o desenvolvimento e as oportunidades educacionais dos jovens trabalhadores. O enfoque recai sobre as bases conceituais do ensino médio, englobando diversas perspectivas de autores renomados, como Ciavatta (2005), Ciavatta (2014), Saviani (2007), Ramos (2008), Ramos (2017), Moura (2013), Ciavatta (2014), Ferretti (2009), Kuenzer (1995), Ottone (1993), Neves e Pronko (2008), Shiroma (2011), Silva (2018), Navarro et al. (2020), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e Frigotto (2018). Esses autores são defensores da concepção de Ensino Médio Integrado, que pressupõe uma formação humana integral, omnilateral ou politécnica, para todos os estudantes, visando à construção de uma nova sociedade.

Uma análise crítica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das Novas Diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) será realizada, com ênfase nos impactos desses documentos no Ensino Médio Integrado na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT).

Além disso, o curso examina três documentos do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), concebidos como instrumentos de resistência à adesão à Reforma do Ensino Médio nas instituições da RFEPECT. Por meio da análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), são explorados os principais desafios enfrentados pelo câmpus São Carlos em relação à resistência à Reforma do Ensino Médio.

Ao concluir o curso, os participantes estarão equipados com uma compreensão aprofundada dos desafios enfrentados pela classe trabalhadora no contexto educacional, capacitando-os a refletir sobre possíveis soluções para essas questões prementes.



SUMÁRIO

Dados gerais	04
Estrutura do curso	06
Metodologia de ensino	07
Apresentação do produto no Moodle	08
Considerações finais	21
Referências	23

DADOS GERAIS

Objetivos de Aprendizagem:

- Compreender o contexto e a motivação por trás da reforma educacional;
- Analisar os impactos da Reforma do Ensino Médio na formação dos jovens da classe trabalhadora;
- Refletir sobre as implicações sociais e econômicas resultantes dessas mudanças;
- Mostrar o impacto da Reforma do Ensino Médio no contexto do IFSC, com destaque para a experiência do Câmpus São Carlos;
- Identificar estratégias para promover uma educação básica e profissional mais inclusiva, equitativa e emancipadora.

Público-Alvo:

Educadores, estudantes, pesquisadores, profissionais da área educacional e qualquer pessoa interessada em compreender os efeitos da Reforma do Ensino Médio na formação dos jovens da classe trabalhadora.

SOBRE OS AUTORES

ISRAEL DA SILVA MOTA

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). Licenciado em Educação Profissional e Tecnológica, com habilitação em Edificações e Administração, graduado em Construção de Edifícios e Planejamento e Gestão de Empreendimentos de Construção Civil pelo Instituto Federal de São Paulo, é especialista em Docência na Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Santa Catarina, e em Gestão de Custos pela UNINTER. Atualmente é professor da área de Construção Civil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina e Chefe do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão do Câmpus São Carlos-IFSC.



ADRIANO LARENTES DA SILVA

Pós-doutor em Educação pela Universidade Nacional Autônoma do México e em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Doutor em História pela Universidade Federal de Santa Catarina e professor do Instituto Federal de Santa Catarina, Câmpus Chapecó. Entre suas áreas de atuação como docente e pesquisador estão o Currículo Integrado, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Profissional e as Políticas Públicas. É professor do mestrado ProfEPT/IFSC, no qual leciona os componentes curriculares de Bases Conceituais em EPT e Currículo e Formação Integrada. Também é membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Currículo Integrado do IFSC, Câmpus Chapecó e líder do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Formação em Ensino, Trabalho e Sociedade do IFSC. Desde 2021 é Pró-Reitor de Ensino do IFSC.



ESTRUTURA DO CURSO

Apresentação: Momento dos cursistas se conhecerem e compartilharem suas trajetórias acadêmicas e profissionais

Módulo 1: As bases conceituais do ensino médio e o contexto da reforma

Módulo 2: Impactos na formação dos jovens da classe trabalhadora

Módulo 3: Alternativas e soluções

Módulo 4: A resistência à reforma no Câmpus São Carlos

Duração do Curso:

O curso terá duração de 6 semanas, com uma carga horária total de 30 horas.

Certificado de Conclusão:

Os participantes que concluírem todas as atividades propostas e obtiverem a pontuação mínima nas avaliações receberão um certificado de conclusão do curso.

Pautada na Pedagogia Histórico-Crítica para promover a reflexão crítica, a discussão coletiva e a busca por soluções em relação à Reforma do Ensino Médio e seus impactos na formação dos jovens da classe trabalhadora.

Por meio de uma abordagem dialética, busca-se desenvolver o pensamento crítico e a ação transformadora dos participantes.

Está planejada para ocorrer em 05 momentos, conforme Gasparin (2012): Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final.

Recursos Necessários:

- Plataforma de ensino on-line para hospedar o curso;
- Professor especializado na temática do curso;
- Acesso a recursos de vídeo e materiais complementares;
- Fóruns de discussão para interação entre os participantes.

Divulgação do Curso:

- Promoção nas redes sociais do IFSC e plataformas educacionais.

5

Momentos da Pedagogia Histórico - Crítica

1

Prática Social Inicial: Na fase inicial desta prática social os participantes serão estimulados a se envolverem em diálogos e discussões coletivas, visando a identificação do conhecimento prévio dos alunos acerca da reforma educacional, assim como suas expectativas e questionamentos.

2

Problematização: os alunos serão instigados a realizar uma reflexão crítica sobre o cenário político e econômico que moldou essa reforma, buscando identificar as diversas perspectivas e interesses em jogo.

3

Instrumentalização: será adotada uma abordagem prática para destacar os desafios da reforma, utilizando casos reais como ilustrações. Para promover a participação ativa dos alunos, serão conduzidas discussões em grupos, proporcionando um ambiente colaborativo de aprendizado.

4

Catarse: promove-se uma reflexão individual e coletiva sobre os novos conhecimentos adquiridos durante o processo. O objetivo é identificar implicações pessoais e sociais resultantes da reforma educacional, buscando uma compreensão profunda de seus impactos.

5

Prática Social Final: planejamento de estratégias específicas para enfrentar desafios previamente identificados. As propostas abrangerão intervenções educacionais alternativas e inclusivas, com o objetivo de aprimorar o sistema.

APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL NO MOODLE

A seguir, apresentamos como o produto educacional está organizado no Moodle do IFSC.

The screenshot shows the Moodle interface for the IFSC course. The top navigation bar includes the IFSC logo, the course name 'INSTITUTO FEDERAL Santa Catarina', and a user profile for 'Israel da Silva Mota'. Below this, a breadcrumb trail shows the path: 'Meus cursos > Câmpus São Carlos > FIC - Formação inicial e Continuada'. A dropdown menu is open, showing the selected course 'Câmpus São Carlos / FIC - Formação Inicial e Continuada' and a 'Mais' button. The main content area displays the course title 'RESPONSABILIDADE SOCIOAMBIENTAL' and the year '2023/2'. A section titled '2023-2 - Reforma Educacional e seus Impactos na formação dos jovens da classe trabalhadora' contains a diagram and a description of the course. The diagram, on a chalkboard background, shows the 'REFORMA DO ENSINO MÉDIO' at the center, with arrows pointing to 'LEI 13.415/2017', 'FMI, BANCO MUNDIAL, UNESCO, BID e OIT', 'DCNGEPT' (Novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Profissional e Tecnológica), 'BNCC' (Base Nacional Comum Curricular), and 'EDUCAÇÃO POR COMPETÊNCIAS'. The text below the diagram explains that the course addresses the impact of the reform on the working-class youth, covering curriculum changes, educational opportunities, and challenges. It mentions that participants will have a deeper understanding of the challenges and reflect on possible solutions. The professor is listed as 'Israel da Silva Mota, Adriano Larentes da Silva'. A green button at the bottom says 'Clique para entrar neste curso'.

ATENÇÃO - Atualização

O Moodle - IFSC foi atualizado. O conteúdo de turmas iniciadas no semestre 2023/2 está disponível em moodle3.ifsc.edu.br.

Navegação

- Painel
- Página inicial do site
- Moodle4 - IFSC
- Meus cursos
 - Câmpus São Carlos
 - Graduação
 - Técnico
 - FIC - Formação Inicial Continuada
 - 23.2-SCA-RESIFCT
 - RESPONSABILIDADE SOCIOAMBIENTAL
 - Reitoria
 - Cursos

2023-2 - Reforma Educacional e seus Impactos na formação dos jovens da classe trabalhadora

REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Diagram illustrating the components and impact of the Reform of the Middle School (Reforma do Ensino Médio) on the formation of young people from the working class:

- LEI 13.415/2017**
- FMI, BANCO MUNDIAL, UNESCO, BID e OIT**
- DCNGEPT** (Novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Profissional e Tecnológica)
- BNCC** (Base Nacional Comum Curricular)
- EDUCAÇÃO POR COMPETÊNCIAS**
- FLEXIBILIZAÇÃO DO CURRÍCULO**

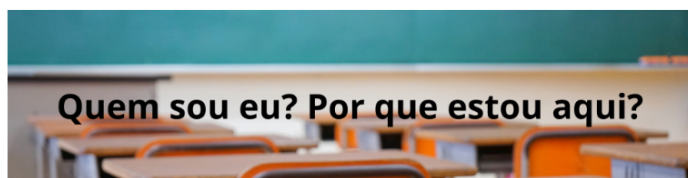
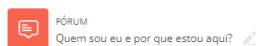
Este curso aborda a reforma do ensino médio e seus impactos na formação dos jovens pertencentes à classe trabalhadora. No curso abordaremos as mudanças implementadas no sistema educacional, suas consequências e como elas afetam diretamente o desenvolvimento e as oportunidades educacionais desses jovens. Ao final do curso, os participantes terão uma compreensão mais profunda dos desafios enfrentados pela classe trabalhadora no contexto educacional e poderão refletir sobre possíveis soluções.

Professor: Israel da Silva Mota, Adriano Larentes da Silva

[Clique para entrar neste curso](#)

Como podemos observar na imagem, o produto educacional é um curso de formação inicial e continuada do IFSC, Câmpus São Carlos, que explora os impactos da Reforma do Ensino Médio na formação dos jovens da classe trabalhadora.

No módulo de apresentação, os alunos terão a primeira impressão do curso; ele serve como um guia para garantir que os alunos tenham todas as informações necessárias para uma experiência de aprendizado bem-sucedida.



Neste fórum, vocês podem contar um pouco sobre a sua história de vida, destacando os desafios, as conquistas, as dificuldades e as oportunidades que enfrentaram. As respostas devem conter as seguintes informações:

- **Meu perfil profissional:** descreva o seu perfil profissional, informando a sua área de atuação, o seu cargo, a sua formação, as suas competências e as suas expectativas profissionais.
- **Meus interesses pessoais:** compartilhe seus interesses pessoais, como hobbies, lazer, cultura, esporte, viagem, etc.
- **Minha opinião sobre a reforma do ensino médio:** expresse a sua opinião sobre a reforma do ensino médio, como ela afeta ou afetou a sua vida escolar ou profissional, quais são os pontos positivos e negativos da reforma, quais são as suas críticas e sugestões para melhorar a reforma.

O fórum de apresentação dos alunos constitui uma atividade inaugural, visando quebrar o gelo e proporcionar maior conforto aos alunos ao participarem de discussões on-line. Além de permitir que cada aluno se apresente aos demais, esse espaço cria uma atmosfera social e colaborativa, propiciando oportunidades para colaborações futuras e diálogos mais enriquecedores. Por meio desse fórum, os alunos podem identificar interesses ou metas compartilhadas, fomentando discussões mais aprofundadas ao longo do curso. Adicionalmente, estabelece um canal inicial de comunicação entre estudantes e professores, promovendo um ambiente mais aberto e inclusivo.

O plano de ensino fornece uma visão clara dos objetivos do curso, das atividades planejadas, dos critérios de avaliação e das expectativas de desempenho. Isso ajuda os alunos a compreenderem o que será abordado no curso.

A prática social inicial é um momento de diálogo e discussão coletiva para identificar o conhecimento prévio dos alunos sobre a Reforma do Ensino Médio, suas expectativas e questionamentos, para um levantamento das percepções sobre o contexto da reforma e suas implicações na formação dos jovens da classe trabalhadora.

2023-2 - Reforma Educacional e seus Impactos na formação dos jovens da classe trabalhadora

Plano de Ensino

1. Prática Social Inicial: Abordagem do Conteúdo

1.1 Conteúdo: Introdução à Reforma Educacional: motivações e contextos.

1.2 Vivência do Conteúdo: Diálogo e discussão coletiva para identificar o conhecimento prévio dos alunos sobre a reforma educacional, suas expectativas e questionamentos. Levantamento das percepções sobre o contexto da reforma e suas implicações na formação dos jovens da classe trabalhadora.

2. Problematização: Análise do Contexto da Reforma

- Refletir criticamente sobre o cenário político e econômico que influenciou a formulação da reforma educacional.
- Identificar as diferentes perspectivas e interesses em jogo.
- Analisar como esses fatores impactam na formação dos jovens da classe trabalhadora.

Administração

- Administração da Página
 - Configurações
 - Papéis atribuídos localmente
 - Permissões
 - Verificar permissões
 - Filtros
 - Distribuição de competências
 - Logs
 - Backup
 - Restaurar
- Administração do curso
- Administração do site

ATENÇÃO - Atualização

O Moodle - IFSC foi atualizado. O conteúdo de turmas iniciadas antes do semestre 2023/2 está disponível em moodle3.ifsc.edu.br/.

Já a problematização é uma abordagem que transforma a informação em conhecimento crítico, estimulando os alunos a questionarem, desafiarem e analisarem ativamente as informações. Incentiva a reflexão sobre as estruturas sociais, históricas e culturais subjacentes, promovendo o pensamento crítico e a análise de diferentes perspectivas.

Na Pedagogia Histórico-Crítica, a discussão do conteúdo envolve o diálogo crítico entre alunos e professores, promovendo a troca de ideias e a construção coletiva do conhecimento. Vai além da transmissão de informações, buscando engajar os alunos na reflexão crítica, debate e construção de significados.

3. Discussão sobre o Conteúdo: Questões Problematizadoras

- Identificação dos principais problemas relacionados à reforma educacional.
- Transformação dos desafios apresentados pela prática social inicial em questões problematizadoras.
- Discussão ampla e crítica das dimensões históricas, econômicas, sociais, legais, estéticas/afetivas, religiosas e culturais envolvidas na reforma.

4. Instrumentalização: Metodologia e Recursos

4.1 Ações Docentes e Discentes - Metodologia:

- Utilização de casos reais para ilustrar os desafios da reforma.
- Discussões em grupos para fomentar a participação ativa dos alunos.
- Trabalhos individuais para aprofundar a compreensão do conteúdo.

4.2 Recursos:

- Textos acadêmicos, artigos e reportagens.
- Vídeos, documentários e entrevistas com especialistas.
- Fóruns de discussão online para troca de ideias.

Navegação

Panel

- ▶ Página inicial do site
- ▶ Moodle4 - IFSC
- ▼ Meus cursos
 - ▼ Câmpus São Carlos
 - ▶ Graduação
 - ▶ Técnico
 - ▼ FIC - Formação Inicial e Continuada
 - ▼ 23.2-SCA-RESJFICT
 - ▶ Participantes
 - ▶ Problemas
 - ▶ Competências
 - ▶ Notas
 - ▶ Geral
 - ▼ Apresentação
 - ▶ Quem sou eu e por que estou aqui?
 - ▶ Plano de Ensino
 - ▶ As bases conceituais do ensino médio e o contexto ...
 - ▶ Impactos na Formação dos Jovens da Classe Trabalha...
 - ▶ Alternativas e soluções
 - ▶ A Resistência à reforma no

A instrumentalização visa capacitar os alunos com ferramentas cognitivas para compreender e transformar criticamente a realidade. Isso inclui fornecer instrumentos teóricos e práticos para a análise crítica da sociedade, reconhecendo relações de poder, estruturas sociais e históricas, e desenvolvendo habilidades para participar ativamente na transformação social.

Na Pedagogia Histórico-Crítica, a catarse é o momento em que os alunos, reflexivamente, conectam o conteúdo do curso às suas vidas, promovendo uma compreensão mais profunda e significativa. Isso permite a integração entre teoria e prática, tornando o aprendizado mais significativo.

5. Catarse

5.1 Síntese Mental do Aluno:

- Reflexão individual e coletiva sobre os novos conhecimentos adquiridos.
- Identificação das implicações pessoais e sociais da reforma educacional.
- Produção de sínteses por meio de textos e debates guiados.

5.2 Expressão da Síntese (Avaliação):

- Debates em grupo sobre as implicações da reforma.
- Produção de textos críticos sobre a reforma e seus impactos.

6. Prática Social Final: Ações Concretas

- Discussão e planejamento de ações concretas para abordar os desafios identificados.
- Propostas de intervenções educacionais alternativas e inclusivas.
- Reflexão sobre o papel do aluno como agente de transformação na educação.

Já a prática social final, objetivo último da educação, envolve a aplicação ativa do conhecimento adquirido para transformar criticamente a sociedade. Vai além do ambiente educacional, capacitando os alunos a agirem na transformação social, desafiando as estruturas existentes.

MÓDULO 1: AS BASES CONCEITUAIS DO ENSINO MÉDIO E O CONTEXTO DA REFORMA

13

Apresentação ...

Contexto e motivações da reforma educacional ...

Impactos na Formação dos Jovens da Classe Trabalhadora ...

Implicações Sociais da Reforma ...

Exemplos de iniciativas para mitigar os impactos negativos ...

As bases conceituais do ensino médio e o contexto da reforma

Editar



No módulo 01, serão abordados vários autores que pesquisam sobre as bases conceituais do ensino médio e sua interligação com a EPT.

As bases conceituais do ensino médio e o contexto da reforma

Editar



LIVRO

As bases conceituais do ensino médio e o contexto da reforma

...

Neste módulo estabelecemos um diálogo com diversos autores sobre as bases conceituais do ensino médio e sua relação com a educação profissional. Destacamos a disputa política constante ao longo da história, na qual os representantes do capital defendem uma educação voltada para o mercado, enquanto os representantes da classe trabalhadora buscam um modelo educacional centrado no ser humano e na formação integral.

No livro sobre as bases conceituais do ensino médio, o estudante encontrará informações importantes sobre a disputa política na educação, a dualidade na formação e as mudanças implementadas no sistema educacional.

MÓDULO 1: AS BASES CONCEITUAIS DO ENSINO MÉDIO E O CONTEXTO DA REFORMA

No fórum do módulo 01, os alunos serão convidados a refletirem sobre os temas abordados no módulo, revisando os conceitos fundamentais, as ideias centrais e as interconexões entre eles.



FÓRUM

O que aprendi neste módulo?



Neste fórum, vocês farão uma reflexão sobre os conteúdos estudados no módulo, retomando os principais conceitos, as ideias centrais e as relações entre eles. Para isso devem responder as seguintes perguntas:

- Com base nas bases conceituais abordadas nesse módulo, quais são os obstáculos à implementação do ensino médio integrado no Brasil? Justifique sua resposta.
- A implementação do ensino médio integrado em todas as escolas públicas do Brasil é possível ou é uma utopia? Justifique sua resposta.
- Se você fosse gestor de uma rede de ensino e tivesse a oportunidade de implantar o ensino médio integrado na perspectiva abordada nesse módulo, você implantaria? Se sim, quais estratégias adotaria? Justifique sua resposta.



Na atividade avaliativa, o aluno produzirá um texto com suas impressões sobre as bases conceituais do ensino médio. O objetivo é verificar o nível de aprendizagem dos alunos e sua capacidade de análise crítica sobre o tema.



TAREFA

Atividade de avaliação



Atividade de avaliação sobre as bases conceituais do ensino médio e o contexto da reforma.

Abre: Wednesday, 1 Nov 2023, 00:00

Vencimento: Friday, 4 Oct 2024, 00:00

MÓDULO 2: IMPACTOS NA FORMAÇÃO DOS JOVENS DA CLASSE TRABALHADORA

15

O módulo 02 explorará os efeitos da Reforma do Ensino Médio, oferecendo análises e propostas alternativas para mitigar potenciais impactos adversos da reforma na formação dos estudantes pertencentes à classe trabalhadora.

Apresentação

Contexto e motivações da reforma educacional

Impactos na Formação dos Jovens da Classe Trabalhadora

Implicações Sociais da Reforma

Exemplos de iniciativas para mitigar os impactos negativos

Impactos na Formação dos Jovens da Classe Trabalhadora

Editar



No livro sobre os impactos da Reforma do Ensino Médio, o aluno encontrará análises e alternativas para minimizar os possíveis efeitos prejudiciais da reforma sobre a formação dos estudantes da classe trabalhadora.

Impactos na Formação dos Jovens da Classe Trabalhadora

Editar



LIVRO

Impactos na Formação dos Jovens da Classe Trabalhadora

A reforma do ensino médio trouxe transformações significativas para a educação brasileira, suscitando preocupações quanto aos impactos negativos sobre a formação dos estudantes e suas perspectivas futuras. Neste módulo vamos analisar algumas alternativas podem ser implementadas sob uma perspectiva emancipatória de educação, visando minimizar os possíveis efeitos prejudiciais da reforma.

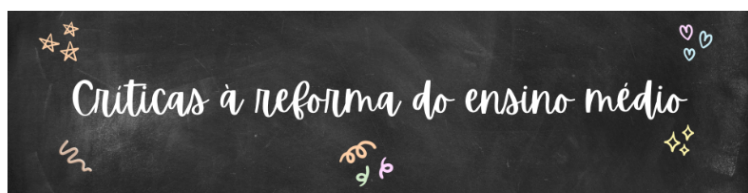
MÓDULO 2: IMPACTOS NA FORMAÇÃO DOS JOVENS DA CLASSE TRABALHADORA

No fórum do módulo 02, os alunos serão convidados a refletirem sobre a Reforma do Ensino Médio, revisitando os conceitos essenciais ligados a ela, as ideias fundamentais que a envolvem e as interações entre esses elementos.



FÓRUM

As críticas à reforma do ensino médio



Neste fórum, vocês farão uma reflexão sobre a reforma do ensino médio, retomando os principais conceitos relacionados à reforma, as ideias centrais que envolvem a reforma e as relações entre elas. Para isso devem responder as seguintes perguntas:

- Quais são as principais críticas à reforma do ensino médio?
- Como a reforma do ensino médio afeta a vida dos jovens da classe trabalhadora e quais são as suas implicações para o projeto de emancipação humana?

Na atividade avaliativa, o aluno produzirá um texto com suas impressões sobre os impactos da Reforma do Ensino Médio na formação dos jovens da classe trabalhadora. O objetivo é verificar o nível de aprendizagem dos alunos e sua capacidade de análise crítica sobre o tema.



TAREFA

Atividade de avaliação



Atividade de avaliação sobre os impactos da reforma do ensino médio na formação dos jovens da classe trabalhadora.

Abre: Friday, 27 Sep 2024, 00:00

Vencimento: Friday, 4 Oct 2024, 00:00

O módulo 03 apresenta propostas para minimizar os possíveis efeitos prejudiciais da Reforma do Ensino Médio a fim de garantir a formação integral dos jovens da classe trabalhadora.

Apresentação



Contexto e motivações da reforma educacional



Impactos na Formação dos Jovens da Classe Trabalhadora



Implicações Sociais da Reforma



Exemplos de iniciativas para mitigar os impactos negativos



Alternativas e soluções

Editar



No livro sobre as alternativas à Reforma do Ensino Médio, o aluno conhecerá algumas propostas para minimizar os possíveis efeitos prejudiciais da reforma, que podem servir de alternativas para garantir que os IFs continuem ofertando formação integral aos jovens da classe trabalhadora.

Alternativas e soluções

Editar



LIVRO
Alternativas e Soluções

A reforma do ensino médio trouxe transformações significativas para a educação brasileira, suscitando preocupações quanto aos impactos negativos sobre a formação dos estudantes e suas perspectivas futuras. Neste módulo vamos analisar algumas alternativas que podem ser implementadas sob uma perspectiva emancipatória de educação, visando minimizar os possíveis efeitos prejudiciais da reforma.

No fórum do módulo 03, os alunos serão convidados a refletirem sobre a Reforma do Ensino Médio, revisitando os conceitos-chave ligados a ela, as ideias fundamentais que a permeiam e as inter-relações entre esses elementos.



FÓRUM

As alternativas à reforma do ensino médio



Neste fórum, vocês farão uma reflexão sobre a reforma do ensino médio, retomando os principais conceitos relacionados à reforma, as ideias centrais que envolvem a reforma e as relações entre elas. Para isso devem responder à seguinte pergunta:

- Quais são as alternativas à reforma do ensino médio e como elas podem contribuir para uma educação emancipadora? Responda contextualizando à sua realidade.



TAREFA

Atividade de avaliação

Na atividade avaliativa, o aluno produzirá um texto com suas impressões sobre as alternativas e soluções à Reforma do Ensino Médio. O objetivo é verificar o nível de aprendizagem dos alunos e sua capacidade de análise crítica sobre o tema.



TAREFA

Atividade de avaliação



Atividade de avaliação sobre as alternativas e soluções à reforma do ensino médio

MÓDULO 4: A RESISTÊNCIA À REFORMA NO CÂMPUS SÃO CARLOS

19

O módulo 04 aborda as disputas relacionadas à implantação da Reforma do Ensino Médio no Câmpus São Carlos e as contradições entre a reforma, as novas diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFSC.

Apresentação

Contexto e motivações da reforma educacional

Impactos na Formação dos Jovens da Classe Trabalhadora

Implicações Sociais da Reforma

Exemplos de iniciativas para mitigar os impactos negativos

A Resistência à reforma no câmpus São Carlos

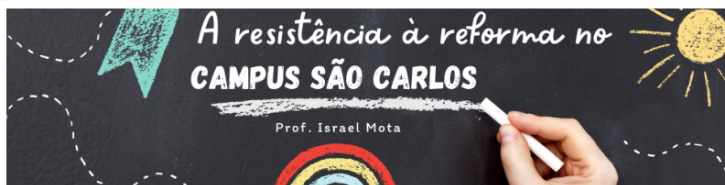
Editar



O livro sobre a resistência à reforma no Campus São Carlos aborda as disputas relacionadas à implantação da Reforma do Ensino Médio no campus São Carlos e as contradições entre a reforma, as Novas Diretrizes da EPT e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFSC.

A Resistência à reforma no câmpus São Carlos

Editar



LIVRO

A resistência à reforma no campus São Carlos

As disputas relacionadas à implantação da Reforma do Ensino Médio no país têm sido evidentes no campus São Carlos desde 2017. Diante das contradições entre a Reforma do Ensino Médio, as novas diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), que visa promover uma formação humana crítica e emancipadora, o campus São Carlos enfrentou consideráveis desafios para atender às disposições legais e, simultaneamente, manter-se alinhado com o PPI do IFSC.

No fórum do módulo 04, que será também a avaliação final, os alunos serão convidados a fazer uma análise crítica sobre a Reforma do Ensino Médio.



FÓRUM

Análise crítica sobre a reforma do ensino médio



Elabore um texto fazendo uma análise sobre a reforma do ensino médio e os movimentos de resistência que aconteceram no âmbito do IFSC.

O curso terá 08 avaliações, sendo 03 atividades para produção de textos sobre a reforma e 05 fóruns de discussão.



Israel da Silva Mota

Mensagem

Grupos separados: Todos os participantes

[Ver todos ou apenas um usuário](#)

Escolher...

[Ver relatório como](#)

Própria ▼

Item de nota	Peso calculado	Nota	Intervalo	Porcentagem	Feedback	Contribuição para o total do curso
■ 2023-2 - Reforma Educacional e seus impactos na formação dos jovens da classe trabalhadora						
Atividade de avaliação	-	-	0-100	-	-	
Atividade de avaliação	-	-	0-100	-	-	
Atividade de avaliação	-	-	0-100	-	-	
Avaliação de Análise crítica sobre a reforma do ensino médio	-	-	0-100	-	-	
Avaliação de As alternativas à reforma do ensino médio	-	-	0-100	-	-	
Avaliação de As críticas à reforma do ensino médio	-	-	0-100	-	-	
Avaliação de O que aprendi neste módulo?	-	-	0-100	-	-	
Avaliação de Quem sou eu e por que estou aqui?	-	-	0-100	-	-	
Total do curso	-	-	0-100	-	-	
Média ponderada das notas.						

Ao concluir este curso sobre a "Reforma do Ensino Médio e seus Impactos na Formação dos Jovens da Classe Trabalhadora", o participante terá promovido uma profunda reflexão sobre as consequências e implicações dessa transformação no cenário educacional.

O curso, ancorado nas ideias de renomados autores como Ciavatta (2005), Ciavatta (2014), Saviani (2007), Ramos (2008), Ramos (2017), Moura (2013), Ciavatta (2014), Ferretti (2009), Kuenzer (1995), Ottone (1993), Neves e Pronko (2008), Shiroma (2011), Silva (2018), Navarro et al. (2020) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e Frigotto (2018), entre outros, proporciona uma imersão na complexa disputa entre uma visão mercadocêntrica e uma perspectiva emancipatória, destacando a importância de uma formação integral para todos os jovens, concepção defendida por esses estudiosos.

A análise crítica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das Novas Diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica é vital para desvelar as nuances desses documentos que exercem impacto direto no Ensino Médio Integrado na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A compreensão aprofundada dessas diretrizes capacita-nos a questionar e propor alternativas construtivas.

A exploração de documentos do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) e a análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) proporcionam aos participantes insights sobre os desafios enfrentados pelo Câmpus São Carlos na resistência à Reforma do Ensino Médio. Essas experiências práticas oferecem um contexto tangível para a teoria discutida, reforçando a viabilidade e necessidade da resistência.

Ao término deste curso, emerge a responsabilidade coletiva de não só identificar os problemas, mas também conceber soluções. Como agentes de mudança, detemos o poder de contribuir para um modelo educacional mais equitativo e inclusivo. A reflexão sobre alternativas e estratégias para enfrentar os desafios destacados deve ser o ponto de partida para nossa ação.

A compreensão mais aprofundada dos desafios enfrentados pela classe trabalhadora no contexto educacional não deve ser um ponto de paralisação, mas sim de empoderamento. Conscientizar-se é o primeiro passo para a ação transformadora. Cada participante deste curso carrega consigo não apenas conhecimento, mas também a responsabilidade de ser um agente de mudança.

Ao finalizar o curso, todos estão convidados a prosseguir na jornada de reflexão, questionamento e ação. A educação, como ferramenta poderosa, pode ser um catalisador para sociedades mais justas e igualitárias. Cada um de nós desempenha um papel crucial nesse processo.

Que as reflexões realizadas inspirem ações concretas na busca de uma educação que verdadeiramente promova emancipação e formação integral de todos os jovens, independentemente de sua origem ou classe social. Que o conhecimento adquirido no curso seja a semente de transformações significativas em nossas práticas e na educação como um todo.

ClAVATTA, Maria. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 6 dez. 2005. <https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p6122>. Acesso em: 03 jun. 2021.

ClAVATTA, Maria. Ensino Integrado, a Politécnica e a Educação Omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 04 jun. 2021.

FERRETTI, C. J. O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 7, p. 105–128, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/GTK93QB5JvKdcccjXjyP/#>. Acesso em: 05 Set. 2023.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

FRIGOTTO, G., ClAVATTA, M.; RAMOS, M. A Gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Revista Trabalho Necessário**, 3(3). <https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p4578>. Acesso em: 04 jun. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais 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 Estado do Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://www.lpp-uerj.net/publicacoes/IFs.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da Fábrica**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educ. Pesqui.**, v. 39, n. 3, p. 705–720, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/10.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

NAVARRO, Koepsel, Eliana Cláudia, OLIVEIRA, Garcia, Sandra Regina de e SILVA, Czernisz, Eliane Cleide da. A tríade da Reforma do Ensino Médio brasileiro: lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista** [online]. 2020, v. 36. Epub 14 Ago 2020. ISSN 1982-6621. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698222442>. Acesso em: 30 ago. 2021.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O Mercado do conhecimento e o conhecimento do mercado: da formação para o trabalho no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJIV. 2008. Disponível em <https://www.epsjiv.fiocruz.br/sites/default/files/l40.pdf>. Acesso em: 3 maio. 2021.

OTTONE, Ernesto. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade (uma visão sintética)** / Ernesto Ottone; Tradução Emiliano G. Waiselfisz. - Brasília: MEC/INEP, 1993. 16p. Cadernos Educação Básica. Série Atualidades Pedagógica. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001777.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2021.

RAMOS, M. N. **Concepção do Ensino médio integrado**. 2008. Disponível em: http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 1, nº 1, 2017 – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <https://www.even3.com.br/analisesnemi/57589-ENSINO-MEDIO-INTEGRADO--LUTAS-HISTORICAS-E-RESISTENCIAS-EM-TEMPOS-DE-REGRESSAO>. Acesso em: 26 mai. 2021

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2007, v. 12, n. 34, pp. 152-165. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>. Epub 16 Maio 2007. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>. Acesso em: 26 maio. 2021

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista** [online]. 2018, v. 34 [Acessado 20 Setembro 2021], e214130. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Epub 22 Out 2018. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 20 maio. 2021

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após os caminhos trilhados, os dados e informações levantados, as análises feitas e a produção escrita que nos conduziu até aqui, apresentamos as considerações finais desta dissertação, que teve como objetivo geral investigar os efeitos da Reforma do Ensino Médio e das novas diretrizes da EPT na formação dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio em Agropecuária e Edificações do Câmpus São Carlos do IFSC. Para isso, realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental, buscando compreender o contexto e a motivação por trás da reforma, bem como as mudanças que ela introduziu no sistema educacional brasileiro. Além disso, examinamos os impactos da reforma na formação dos jovens da classe trabalhadora, considerando as implicações sociais e econômicas resultantes dessas mudanças. Por fim, identificamos algumas estratégias para promover, mesmo com a reforma, uma educação mais inclusiva, equitativa e emancipadora.

As primeiras considerações que podemos fazer a partir da pesquisa realizada neste trabalho são de que a Reforma do Ensino Médio no Brasil foi influenciada por forças externas e interesses empresariais, e que suas consequências foram mais profundas do que mudanças curriculares simples.

A reforma foi um projeto político-ideológico que atendeu aos interesses do capital privado em detrimento dos interesses públicos e populares. A partir dos autores que pesquisam sobre as bases conceituais do ensino médio foi possível identificar a constante disputa política em torno dos projetos educacionais e societários, com os representantes do capital defendendo uma educação voltada para o mercado e os representantes da classe trabalhadora lutando por uma formação humana integral. O modelo educacional defendido pelos representantes do capital reproduz os interesses dominantes da sociedade capitalista e neoliberal. Essa concepção entende a educação como um serviço mercantilizado, que visa atender às demandas do mercado de trabalho e à competitividade econômica. Nessa perspectiva, a educação é desvinculada dos contextos históricos, sociais e culturais dos sujeitos e das comunidades, e é orientada por uma lógica produtivista, pragmática e individualista.

A Reforma do Ensino Médio no Brasil expressa essa concepção ao reduzir o papel do Estado na garantia do direito à educação pública, gratuita e de qualidade para todos, ao fragmentar o currículo escolar em áreas isoladas e descontextualizadas, enfraquecendo a formação geral dos estudantes em detrimento da formação integral.

A pesquisa realizou uma análise crítica da Reforma do Ensino Médio no Brasil, evidenciando sua implementação sob a influência de forças hegemônicas na política educacional do país. Destacou-se que a condução da política educacional brasileira é profundamente moldada por organismos multilaterais internacionais, como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e o Fundo Monetário Internacional. Esses atores buscam, de maneira sutil, introduzir políticas educacionais, exercendo uma influência direta sobre nações de capitalismo dependente, como o Brasil. Essa influência persiste independentemente da orientação ideológica do governo eleito, permitindo a implementação de suas agendas com certa facilidade, embora ocasionalmente sujeitas a ajustes decorrentes das pressões dos representantes da classe trabalhadora.

Entre as críticas à Reforma do Ensino Médio, destacamos a falta de discussão e participação da sociedade civil na elaboração da reforma, a extinção da obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia, a possibilidade de contratação de pessoas sem formação adequada para assumir a docência, a intenção de alterar toda a estrutura curricular e permitir que o dinheiro público seja destinado a empresas privadas para viabilizar parte da formação por meio da educação a distância, e a promoção de mudanças no financiamento público da educação básica de nível médio. Além disso, identificamos que a Reforma do Ensino Médio foi tratada pela mídia apenas como uma reforma curricular, sem mostrar a intenção de alterar toda a estrutura curricular e permitir que o dinheiro público seja destinado a empresas privadas para viabilizar parte da formação por meio da educação a distância.

Foi possível também identificar a importância da EPT na formação profissional dos jovens da classe trabalhadora, permitindo que possam ampliar seus conhecimentos para atuar em diferentes setores econômicos. A criação dos institutos federais representou um momento crucial na história da EPT brasileira, possibilitando que um maior número de brasileiros tenha acesso à educação de excelência, algo que atualmente é uma realidade restrita. No entanto, a expansão da

rede federal não contou com recursos significativos para implementar as instituições de forma abrangente. Os IFs, 15 anos após sua criação, enfrentam desafios como a consolidação dos câmpus situados em pequenos municípios, a necessidade de ampliar a oferta de cursos técnicos integrados e PROEJA, conscientização de docentes para atuarem nos cursos técnicos e na EJA, e a formação docente para que haja articulação com o mundo do trabalho.

Após a análise da BNCC, podemos tecer diversas críticas, como a falta de diálogo com a comunidade escolar e com os profissionais da educação na sua elaboração, a centralização do currículo, o enfoque na pedagogia das competências, a pressão excessiva sobre os docentes, a desconsideração de especificidades regionais e a ausência de uma visão crítica da educação. A BNCC propõe um modelo de ensino orientado, diretivo e vinculado a um modelo de avaliação que se inspira em avaliações de rendimento escolar dos organismos internacionais, como o PISA, proposto pela OCDE, estimulando a competição e a classificação das escolas a partir de seu desempenho. A BNCC se afasta de um projeto educativo que busque uma formação crítica e emancipatória, ao formar para o trabalho segundo as demandas neoliberais.

A centralização do currículo merece críticas por limitar a autonomia das escolas e docentes para adaptar o ensino às necessidades e realidades locais. A BNCC também não aborda de forma clara e explícita as desigualdades sociais e a importância da formação crítica dos estudantes para atuarem como agentes transformadores da sociedade, apenas cria a ilusão de que as desigualdades serão superadas com a universalização do acesso à educação.

A BNCC propõe a fragmentação do ensino médio em diferentes itinerários formativos, o que impede o acesso dos estudantes a um conjunto amplo e diversificado de conhecimentos, habilidades e competências, limitando suas possibilidades de formação e de escolha profissional. A BNCC menciona que os itinerários formativos serão ofertados em conformidade com as “possibilidades dos sistemas de ensino” sem assegurar, portanto, a tão proclamada escolha e o protagonismo dos estudantes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Profissional e Tecnológica foram necessárias para viabilizar a implementação do novo ensino médio, mas na análise de seus princípios ficou evidenciado que essas diretrizes disfarçam habilmente seus propósitos fragmentadores por meio da terminologia

"flexibilização", uma expressão mais suave e ainda pouco explorada no contexto educacional, mas cujo significado se torna nítido na linguagem empregada nas dinâmicas do mercado de trabalho.

Por outro lado, temos, identificamos vários documentos que servem para fortalecer a resistência à Reforma do Ensino Médio. Um deles são "As Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na RFEPECT", do CONIF, que têm como objetivo garantir a formação humana integral dos estudantes, articulando ensino, pesquisa e extensão, e oferecendo práticas profissionais que possibilitem ao estudante o contato com o mundo do trabalho. Desse modo, as diretrizes buscam contribuir para a formação de profissionais mais qualificados e preparados para o mercado de trabalho, que possam atuar de forma crítica e reflexiva, compreendendo as demandas e desafios do mundo contemporâneo. Além disso, as diretrizes também defendem a garantia de todos os componentes curriculares da formação básica, com foco na articulação e na formação humana integral, o que contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Com base na análise dos documentos do IFSC podemos identificar vários documentos de resistência, e concluir que a instituição tem um compromisso com a oferta de uma educação cidadã e democrática, que valoriza a formação integral dos estudantes e a promoção do debate abrangente que envolve diversas áreas do conhecimento. Os documentos analisados, como o PPI, o RDP e as Orientações Curriculares para a Manutenção e Fortalecimento dos Cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, são importantes para a garantia da qualidade do ensino oferecido pelo IFSC e para a definição de diretrizes internas que orientam a atuação da instituição. No entanto, é necessário que esses documentos sejam conhecidos e apropriados pelos servidores a fim de garantir que o IFSC continue oferecendo formação integral a seus estudantes.

Desde 2016, quando foi publicada a MP 746/2016 e, depois, a Lei 13415/2017, o IFSC tem sido palco de debates intensos e críticas em relação à Reforma do Ensino Médio. As ações de resistência ao Novo Ensino Médio, como as iniciativas do Grupo de Estudo e Pesquisa em Currículo Integrado (GEPCI), do IFSC - Câmpus Chapecó, demonstram a preocupação da instituição de garantir uma educação de qualidade e integral para seus estudantes. As reações críticas dos servidores e estudantes do IFSC em relação à Reforma do Ensino Médio também

são importantes porque evidenciam a necessidade de se discutir e repensar as políticas educacionais em vigor no país.

No entanto, como demonstramos ao longo desta dissertação, não houve, em alguns momentos, somente resistências à reforma; o IFSC tomou medidas preparatórias para aderir à reforma, como, por exemplo, a realização de uma palestra, a convite da gestão, ministrada pelo coordenador-geral de Ensino médio no MEC. Nessa palestra, direcionada aos diretores-gerais e chefes de Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFSC, foram abordadas as nuances da nova legislação do ensino médio e suas implicações nos institutos federais, buscando esclarecer dúvidas e discutir os impactos da reforma na instituição. Um exemplo adicional foi a decisão da gestão do campus São Carlos, motivada pela palestra do coordenador geral de ensino médio no MEC, de estabelecer que os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) dos cursos técnicos integrados ao ensino médio deveriam ter uma carga horária de 3.000 horas, sendo 1.200 horas voltadas para a formação técnica e 1.800 horas para a formação geral. Esses episódios evidenciam os primeiros embates em torno da implementação da Reforma do Ensino Médio no IFSC, uma luta que persiste até os dias atuais.

A reforma, portanto, gerou ações e reações, movimentos de adesão e contraponto. Dentre os documentos de contraponto, produzidos já no contexto pós 2021, está o parecer técnico da Assessoria Técnica da Pró-Reitoria de Ensino do IFSC, intitulado “Contribuições sobre a autonomia institucional para definição de diretrizes internas com relação aos cursos técnicos integrados diante das diretrizes estabelecidas na Resolução CNE/CP nº 1/2021”, apresentado em detalhes na seção 4.5. Esse documento contribuiu para fortalecer a resistência à Reforma do Ensino Médio ao apresentar argumentos e fundamentos legais que respaldam a autonomia institucional do IFSC na formulação de suas diretrizes internas para os cursos técnicos integrados.

Essas informações podem ser utilizadas pelos servidores e estudantes do IFSC como embasamento para suas críticas e resistência à Reforma do Ensino Médio. Esta reforma é percebida como uma ameaça à autonomia das instituições de ensino e à qualidade da educação oferecida aos estudantes. Além disso, as contribuições apresentadas no parecer técnico podem orientar a atuação do IFSC na definição de suas diretrizes internas para os cursos técnicos integrados,

assegurando a oferta de uma educação que proporcione formação integral aos estudantes.

Em relação aos objetivos propostos para esta dissertação, nossa conclusão é de que houve impactos da reforma no IFSC, mas o Câmpus São Carlos conseguiu resistir utilizando a estratégia de conhecer e analisar criticamente os documentos que compõem a reforma e os documentos que foram criados para resistir à reforma. Os servidores do Câmpus São Carlos, precisaram, em 2017, resistir às imposições da gestão do câmpus, à época, e utilizar PPCs de outros câmpus para garantir uma educação de qualidade. Em 2019, quando a auditoria exigiu que fossem elaborados PPCs próprios do câmpus, os servidores optaram pela elaboração de projetos pedagógicos que contemplassem a formação humana integral e crítica, mesmo diante das limitações impostas pela nova legislação. Os servidores do câmpus se organizaram em um GT para elaborar os novos PPCs e elaboraram os PPCs de acordo com as necessidades do câmpus e dos estudantes, buscando contemplar a formação humana integral e crítica, mesmo que isso significasse ir na contramão da BNCC.

As Ciências Humanas foram contempladas, conteúdos sobre direitos humanos, prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente e sobre as questões que envolvem os idosos foram inseridos nas disciplinas de Filosofia e Sociologia. No entanto, como podemos perceber, as Ciências Humanas são as que mais sofreriam perdas caso o Câmpus São Carlos optasse por adotar a carga horária de 3.000 horas previstas na Lei nº 13.415/2017. As disciplinas de História e Sociologia, por exemplo, não teriam carga horária suficiente para contemplar os conteúdos previstos nos PPCs que já estavam sendo ofertados.

As Ciências Humanas são fundamentais para a formação integral e crítica dos estudantes. Elas contribuem para a compreensão da sociedade, da história, da cultura e das relações humanas, além de desenvolver habilidades como a reflexão crítica, a argumentação, a empatia e a compreensão do outro. A redução da carga horária das disciplinas de Ciências Humanas pode levar a uma formação mais técnica e instrumental, voltada apenas para o mercado de trabalho, em detrimento da formação humana integral e crítica. Além disso, a redução da carga horária das

disciplinas da área propedêutica pode levar a uma formação mais desigual, privilegiando apenas algumas áreas do conhecimento em detrimento de outras.

A assistência estudantil também foi utilizada como forma de resistência à política de manutenção da dualidade educacional que divide a educação brasileira em duas vertentes: uma para formar o filho do trabalhador para o mercado de trabalho, e outra para formar os filhos e filhas da elite para o vestibular. No caso do Câmpus São Carlos, a assistência estudantil possibilitou que estudantes, oriundos de famílias que vivem do trabalho, tenham acesso a uma educação de qualidade e consigam concluir os cursos com êxito. Mediante a assistência estudantil, o câmpus faz resistência à política de exclusão social e busca garantir o acesso e a permanência dos estudantes oriundos da classe trabalhadora, que muitas vezes precisam conciliar estudo e trabalho. Além disso, a assistência estudantil contribui para a formação humana integral e crítica dos estudantes, ao contemplar não apenas as necessidades básicas de alimentação, moradia e transporte, mas também o acesso a atividades culturais, esportivas e de lazer, bem como o apoio psicológico e pedagógico. Dessa forma, a assistência estudantil pode ser vista como uma forma de resistência à lógica mercantilista e excludente do ensino, buscando garantir a igualdade de oportunidades e a formação humana integral e crítica dos estudantes.

Nesta dissertação, desenvolvemos como produto educacional, um curso on-line dedicado à temática da "Reforma Educacional e seus Impactos na Formação dos Jovens da Classe Trabalhadora". Ao concluir o curso, almejamos que os participantes adquiram uma compreensão mais aprofundada dos desafios enfrentados pela classe trabalhadora no cenário educacional. Esperamos também que possam refletir sobre soluções potenciais para mitigar os impactos negativos identificados ao longo da dissertação.

Acreditamos firmemente que este produto educacional tem o potencial de enriquecer o debate e promover reflexões profundas sobre a reforma educacional e seus impactos. Além disso, almejamos contribuir para a formulação de alternativas que visem a uma educação mais democrática e emancipatória, buscando construir caminhos para um futuro educacional mais equitativo.

A classe trabalhadora desempenha um papel fundamental na economia e no desenvolvimento do país. A qualidade da educação que essa classe recebe desempenha um papel fundamental em sua mobilidade social e econômica, sendo

frequentemente destacada como um meio de ascensão social. Na busca por oportunidades de romper com a desigualdade e melhorar suas condições de vida, a classe trabalhadora vê na educação uma via essencial.

Para adentrar setores especializados do mercado de trabalho, a classe trabalhadora depende da Educação Profissional e Tecnológica. No entanto, a implementação uniformizada da Reforma do Ensino Médio pode negligenciar esses aspectos, tornando-se uma fonte de preocupação. Isso é particularmente relevante porque a classe trabalhadora, em geral, possui uma riqueza de conhecimentos culturais e experiências que não são abordados na nova estrutura curricular.

Enfrentando desafios estruturais, como a falta de infraestrutura adequada nas escolas e dificuldades de acesso à educação de qualidade, a classe trabalhadora busca superar obstáculos para garantir uma formação adequada. A implementação eficaz da Reforma do Ensino Médio requer investimentos significativos na adaptação das escolas e na formação docente. Se essas questões não forem devidamente abordadas, os jovens da classe trabalhadora podem enfrentar barreiras adicionais para acessar uma educação de qualidade.

Como possibilidades de continuidade do trabalho, sugere-se a realização de pesquisas empíricas que investiguem os impactos da Reforma do Ensino Médio no Brasil sobre os estudantes, os docentes, as escolas e as comunidades.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Camila Raquel Bevenuto de. **O programa de fomento às escolas de ensino médio em tempo integral em Minas Gerais: os processos de regulação transnacional, nacional e local.** 2021. 277 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2021/06/Tese-de-doutorado-Camila-Andrade.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

ANFOPE. **Reunião da Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação sobre a Formação Inicial e Continuada de Professores.** Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/XIX-Encontro-2018.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2022.

ANPED. **Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica** (DCNGEPT - Resolução CNE/CP nº 01-2021), 2021. Disponível em: <https://anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e>. Acesso em 22 mai. 2022.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2002.

ANTUNES, Ricardo. Desenhando a nova morfologia do trabalho no Brasil. **Estudos Avançados** [online]. 2014, v. 28, n. 81, pp. 39-53. Epub 13 Ago 2014. ISSN 1806-9592. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142014000200004>. Acesso em: 26 mai. 2021.

ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. Referências sobre práticas formativas em Educação Profissional: o velho travestido de novo ante o efetivamente novo. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v.36, n.2, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/218>. Acesso em: 01 jun. 2021.

ARAUJO, Adilson Cesar de. Ensino médio integrado ou ensino médio em "migalhas": a reforma no contexto dos Institutos Federais de Educação. 2022. 154 f. Relatório de Pesquisa (Estágio Pós-Doutoral em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

BARBOSA, Waldenia Marcia da Silva. **A propaganda oficial sobre o novo ensino médio: uma análise de discurso crítica.** 2019. 150 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2019) - Universidade Estadual do Ceará, 2019. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=87060>. Acesso em: 16 mar. 2022.

BARBOSA, John Mateus. **Modernização-restauradora e transformismo na política do ensino médio [integral] em Pernambuco:** estratégias da hegemonia empresarial e controle do trabalho docente. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/40182>. Acesso em: 22 mar. 2022.

BARROSO, Luís Roberto. A Democracia sob pressão: o que está acontecendo no mundo e no Brasil. **CEBRI-Revista**. Ano 1 / Nº 1 / Jan-Mar 2022. p. 33-56. Disponível em: <https://cebri.org/revista/br/edicao/1/jan-mar-2022>. Acesso em: 17 ago. 2022.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 08 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 08 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em 20 ago. 2021.

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. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em 08 mai. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em 08 mai. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.986 de 20 de outubro de 2009**. Regulamenta os arts. 11, 12 e 13 da lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui rede federal de educação profissional, científica e tecnológica e cria os institutos federais de educação, ciência e tecnologia, para disciplinar o processo de escolha de dirigentes no âmbito destes institutos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6986.htm. Acesso em: 08 mai. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 8.268, de 18 de junho de 2014**. Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8268.htm#art1 Acesso em: 08 mai. 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. Brasília, DF: Presidência da República, [2008a]. Disponível em: <https://cutt.ly/vnaKWTR>. Acesso em: 27 dez. 2020.

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, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em: 04 abr. 2022.

BRASIL. Constituição Federativa do Brasil, 5 de outubro de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional de 5 de outubro de 1988 com alterações adotadas pela Emenda Constitucional nº 103/2019. Brasília, DF: Senado Federal, 2019.

BRZEZINSKI, I.. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 8, n. 2, p. 185–206, jul. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462010000200002>. Acesso em 15 de jan. 2024.

CAETANA, J. R.C.; VIDOR, A. M.; PACHECO, E. M.; PEREIRA, L. A. C. Institutos Federais Lei Federal nº 11.892, de 29/12/2008, Comentários e Reflexões. Brasília: IFRN Editora, 2009.

CEPAL - **Cinquenta anos de pensamento na Cepal**. Org. Ricardo Bielschowsky. Tradução de Veta Ribeiro. Rio de Janeiro. Record, 2000. Disponível em: file:///C:/Users/IFSC/Downloads/S33098N962Av2_pt.pdf. Acesso em: 04 jun. 2021.

CHAGAS, Ângela Both. **Os primeiros passos para a implementação da Reforma do Ensino Médio na rede estadual do RS**: projetos em disputa. 2019. 292 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/194560/001093847.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 mar. 2022.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 6 dez. 2005. <https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p6122>. Acesso em: 03 jun. 2021.

CIAVATTA, Maria. Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 04 jun. 2021.

ClAVATTA, Maria. A educação profissional e tecnológica: o desafio de administrar o caos legalizado. 2021. **Jornada Pedagógica 2021**. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/a-ept-e-o-desafio-de-administrar-o-caos-legalizado.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2023.

CNE/MEC. **Resolução CNE/MEC nº. 02**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. D.O.U, Brasília, 01 de julho de 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 jul. 2022.

CNE/MEC. **Parecer CNE/CP Nº: 17/2020**. Reanálise do Parecer CNE/CP nº 7, de 19 de maio de 2020, que tratou das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Lei nº 11.741/2008, que deu nova redação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, 10 de novembro de 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em: 20 mai. 2022.

CNE/MEC. **Resolução CNE/MEC nº. 01**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. D.O.U, Brasília, 05 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em 22 mai. 2021.

CNE/MEC. **Resolução CNE/MEC nº 01**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação). D.O.U, Brasília, 06 de maio de 2022. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=236781-rcp001-22&category_slug=maio-2022-pdf&Itemid=30192. Acesso em 12 jul. 2022.

CONIF. **Diretrizes Indutoras Para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Fórum dos Dirigentes de Ensino – FDE/CONIF. 2018. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/documents/38101/1079513/Diretrizes+EMI+-+Reditec2018.pdf/0cd97af4-bad5-b347-4869-7293ac87eb69>. Acesso em: 25 mai. 2022.

CONIF. **Análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes Para o Fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Fórum dos Dirigentes de Ensino – FDE/CONIF. 2021. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Diretrizes_para_o_fortalecimento_da_EPT_na_RFEPT_abril2021.pdf. Acesso em: 19 mai. 2022.

CONIF. **As Diretrizes para a EPT no Brasil**. Fórum dos Dirigentes de Ensino – FDE/CONIF. 2022. http://efaidnbmnnnibpcajpcgltclefindmkaj/https://portal.conif.org.br/images/Docs/estudos/diretrizes-para-a-educacao-profissional-e-tecnologica-do-brasil_digital.pdf. Acesso em: 19 mai. 2023.

COSTA, Pedro Luiz de Araújo. MARINHO, Ricardo José de Azevedo. Educação profissional e tecnológica brasileira reinstitucionalizada: uma visão geral dos embates sobre a aprovação dos IFs In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais 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 Estado do Rio de Janeiro, 2018. p 63 – 82. Disponível em: <http://www.lpp-uerj.net/publicacoes/IFs.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

CRUZ, Lauro Rafael. **A base nacional comum curricular do ensino médio: uma análise das continuidades e rupturas no processo de elaboração (2015 – 2018)**. 2021. 163 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/71799/R%20-%20D%20-%20LAURO%20RAFAEL%20CRUZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 de mar. 2022.

D'AVILA, Jaqueline Boeno. **As Influências dos Agentes Públicos e Privados no Processo de Elaboração da Base Nacional Comum Curricular**. 2018. 129 f. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Unicentro, Guarapuava, 2018. Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/jspui/1157/2/JAQUELINE%20BOENO%20D%E2%80%99AVILA.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2022.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M.A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, 2019. v. 35, n. 2, p. 291-306. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbpae/v35n2/2447-4193-rbpae-35-02-291.pdf>. Acesso em 17 mar. 2022. doi: 10.21573/vol35n22019.95407.

FÁVERO DE OLIVEIRA, T. A educação profissional e tecnológica a partir das novas diretrizes: da precarização à privatização. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 205-228, 2021. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1039>. Acesso em: 28 mai. 2022. doi: 10.36524/profept.v5i2.1039.

FAVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon; BUKOWSKI, Chaiane. Uma revolução controlada? **E-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1676-1701, out. 2021. disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762021000401676&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 28 mai. 2023 Epub 12-Abr-2022. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i4p1676-1701>.

FERRETI, Celso João e SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade** [online]. 2017, v. 38, n. 139, pp. 385-404. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176607>. Acesso em: 18 out. 2021.

FERRETTI, C. J. O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 7, p. 105–128, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/GTK93QB5JvKdcccjXjyfNyP/#>. Acesso em: 05 set. 2023.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. DOI: 10.5935/0103-4014.20180028. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152508>. Acesso em: 15 jul. 2023

FILIPPE, Fabiana Alvarenga, SILVA, Dayane dos Santos e COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. 2021, v. 29, n. 112, pp. 783-803. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902296>. Epub 22 Feb 2021. ISSN 1809-4465. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902296>. Acesso em: 17 jul. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade** [online]. 2005, v. 26, n. 92, pp. 1087-1113. Epub 21 Nov 2005. ISSN 1678-4626. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300017>. Acesso em: 03 jun. 2021.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A GÊNESE DO DECRETO N. 5.154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 6 dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4578>. Acesso em 03 jun. 2021. <https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p4578>

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais 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 Estado do Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://www.lpp-uerj.net/publicacoes/IFs.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

GALIAN, C. V. A.; PIETRI, É. D.; SASSERON, L. H. Modelos de professor e aluno sustentados em documentos oficiais: dos PCNS à BNCC. **Educação em Revista**, v. 37, p. e25551, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469825551>. Acesso em: 10 mai. 2023.

GEPSI. Grupo de Estudo e Pesquisa em Currículo Integrado. **Nota do GEPCI sobre a medida provisória do ensino médio**. Chapecó, 2016. Disponível em: https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=pfbid05gQkTNegsCZh7ALyRchQyDVJJGNfbsf2EPnU8bTN7HmyXaB4XjxtmeCTJmoAMQqdl&id=100006530500036&mibextid=Nif5oz. Acesso em: 02 fev. 2023.

GEPSI. Grupo de Estudo e Pesquisa em Currículo Integrado. **Manifesto de 2018 em defesa do Ensino Médio Integrado e da Rede Federal de EPCT**. Chapecó, 2018. Disponível em: <https://www.abaixoassinado.org/abaixoassinados/39835?fbclid=IwAR3->

xtQN8yKF0BsCvLK9Q_N3JKZpz6r1AQOiYoCUH7J6AKPccsNbyUhVvZY. Acesso em: 02 fev. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo. Atlas, 2002. Disponível em: http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil_como_elaborar_projeto_de_pesquisa.pdf. Acesso em: 02 mai. 2021.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de C. N. Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC). **Histórico**: Câmpus surgiu para atender a demanda de qualificação profissional na região. 2023. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/web/campus-sao-carlos/historico>. Acesso em: 28 set. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC). **Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSC (2020-2024)**. Florianópolis: Conselho Superior, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1XiW-lox93MuAimDCT2BcZTfrGfG0nC1T/view>. Acesso em: 03 mai. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC). **Regulamento Didático-Pedagógico do IFSC**. Florianópolis: Conselho Superior, 2018a. Disponível em: <https://sigrh.ifsc.edu.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=2335421&key=bfeccdb1cb55be60d32925487f019f34>. Acesso em: 3 mai. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC). **Orientações Curriculares para a Manutenção e Fortalecimento dos Cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio Do Instituto Federal De Santa Catarina**. Florianópolis: PROEN, 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC). **Portaria do(a) Reitor(a) N° 745 de 18 de março de 2022**. Compõe o Grupo de Trabalho Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio Integrado do IFSC. Florianópolis: Reitoria, 2022. Disponível em: <https://sipac.ifsc.edu.br/public/consultarInformativos.do>. Acesso em: 15 dez. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC). Ocupações no IFSC: Nota Oficial e situação atual. **Link Digital** 11/11/2016. 2016a. Disponível em: <https://linkdigital.ifsc.edu.br/2016/11/11/ocupacoes-no-ifsc-nota-oficial-e-situacao-atual/>. Acesso em: 15 jan. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC). Moção de repúdio à PEC 241 e Medida Provisória de Reforma do Ensino Médio. **Notícia Aberta** 08/11/2016. 2016b. Disponível em:

https://www.ifsc.edu.br/conteudo-aberto/-/asset_publisher/1UWKZAKiOauK/content/id/818826. Acesso em: 15 jan. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC). Apresentação sobre a reforma do Ensino Médio com o Prof. Wisley João Pereira. **TV IFSC** 07/04/2017. 2017a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iAGNyRBxk7M&t=1724s>. Acesso em: 25 jun. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC). II Ciclo de Debates encerra com carta em defesa do ensino médio integrado. **Notícia Aberta** 19/12/2017. 2017b. Disponível em: https://www.ifsc.edu.br/conteudo-aberto/-/asset_publisher/1UWKZAKiOauK/content/id/826362/-ii-ciclo-de-debates-encerra-com-carta-em-defesa-do-ensino-m%C3%A9dio-integrado. Acesso em: 15 jan. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC). **Manifesto Pacto de DH e CONSUP**. CONSUP. Florianópolis, 2017c. Disponível em: <https://forum.ifsc.edu.br/viewtopic.php?f=148&t=690&sid=6b5df2ff7ae1e712bc07e9a66f11755d>. Acesso em: 20 jan. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC). **Manifesto contra os Projetos de Lei que defendem o fim das discussões sobre política e sobre gênero e sexualidade, bem como qualquer outro Projeto que coloque em risco a garantia de oferecer uma educação cidadã e democrática** (solicitado pelo conselheiro Daniel Augustin). CONSUP. Florianópolis, 2017d; Disponível em: <https://forum.ifsc.edu.br/viewtopic.php?f=148&t=690&sid=6b5df2ff7ae1e712bc07e9a66f11755d>. Acesso em: 20 jan. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC). **PPC do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio – 3000 horas**. Câmpus São Carlos, 2017e. Manuscrito.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC). **PPC do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio – 3000 horas**. Campus São Carlos, 2017f. Manuscrito.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC). CODIR - 100ª Reunião Ordinária do Colégio de Dirigentes - 19/02/2018 - MANHÃ. **TV IFSC**. 2018b. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_ra0TAPz61c. Acesso em: 20 jan. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC). **Ata da 60ª Reunião Ordinária**. CONSUP Florianópolis, 2019a. Disponível em: https://sigrh.ifsc.edu.br/sigrh/public/colegiados/visualizar_reunioes.jsf. Acesso em: 20 jan. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC). Consup homologa resultados das eleições 2019. **Notícia Aberta**, Florianópolis, 2019b. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/conteudo->

aberto/-/asset_publisher/1UWKZakiOauK/content/id/1818482/consup-homologa-resultados-das-elei%C3%A7%C3%B5es-2019. Acesso em: 20 jan. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC). **Ata da 25ª Reunião Extraordinária**. CONSUP. Florianópolis, 2020. Disponível em: https://sigrh.ifsc.edu.br/sigrh/public/colegiados/visualizar_reunioes.jsf. Acesso em: 20 fev. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC). **Ata da 69ª Reunião Extraordinária**. CONSUP. Florianópolis, 2021a. Disponível em: https://sigrh.ifsc.edu.br/sigrh/public/colegiados/visualizar_reunioes.jsf. Acesso em: 20 fev. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC). **Contribuições sobre a autonomia institucional para definição de diretrizes internas com relação aos cursos técnicos integrados diante das diretrizes estabelecidas na Resolução CNE/CP nº 1/2021**. PROEN, Florianópolis, 2021b.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC). Síntese das principais ações da Proen. **Diálogos com a gestão**. Florianópolis, 2022a. Disponível em: <https://ifsc.edu.br/canal-da-gestao/-/blogs/sintese-das-principais-acoes-da-proen-16-meses-de-gestao-2021-2022->. Acesso em: 20 fev. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC). Câmpus Chapecó recebe 300 participantes para Encontro Estadual do Ensino Médio Integrado do IFSC. **Notícia Aberta Florianópolis**, 2022b. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/noticia/12354085/c%C3%A2mpus-chapec%C3%B3-recebe-300-participantes-para-encontro-estadual-do-ensino-m%C3%A9dio-integrado-do-ifsc>. Acesso em: 20 fev. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC). **Resolução Consup Nº 37**, de 23 de agosto de 2022, PPC do curso técnico integrado em edificações integrado ao ensino médio – 3520 horas. Campus São Carlos, 2022c. Disponível em: https://sig.ifsc.edu.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf. Acesso em: 20 fev. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC). **Resolução CEPE nº 89** de 03 de novembro de 2022, que aprova a alteração do Projeto Pedagógico de Curso de Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio no Câmpus São Carlos e revoga a Resolução CEPE nº 113 de 09 de dezembro de 2021 que trata o referido assunto. PPC do curso técnico integrado em agropecuária integrado ao ensino médio – 3520 horas. Campus São Carlos, 2022d. Disponível em: https://sig.ifsc.edu.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf. Acesso em: 20 fev. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC). **Ata da 75ª Reunião Extraordinária**. CONSUP. Florianópolis, 2022e. Disponível em: https://sigrh.ifsc.edu.br/sigrh/public/colegiados/visualizar_reunioes.jsf. Acesso em: 20 fev. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC). Nota Oficial sobre a Revogação da Reforma do Ensino Médio. **Notícia Aberta**. Florianópolis, 2023. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/web/noticias/w/nota-oficial-sobre-a-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em: 20 fev. 2023.

JUNG, H. S.; FOSSATTI, P. Duas décadas de LDB 9394/96: gênese, (des)caminhos, influência internacional e legado. **Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n. 3, p. 53-65, 5 dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/tpe.v21i3.45213>. Acesso em 15 de jan. 2024.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da Fábrica**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao serviço público. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIMA, Marcelo e MACIEL, Samanta Lopes. A Reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2018, v. 23. Epub 08 Out 2018. ISSN 1809-449X. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230058>. Acesso em: 20 set. 2021

MONTEIRO, Fernanda. **O ensino de sociologia no ensino médio integral em tempo integral**: a parceria público-privada entre o governo de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. 2020. 198 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Fundação Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2020.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação Pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 705–720, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/10.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057–1080, out. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XBLGNctcD9CvkMMxfq8NyQy/abstract/?lang=pt#>. Acesso: 05 mai. 2022.

MOVIMENTO OCUPA IFSC CAMPUS PALHOÇA BILÍNGUE. **Nota**: Informamos que o Campus Palhoça Bilíngue foi desocupado na madrugada deste sábado. 19/11/2016. Disponível em: <https://www.facebook.com/ocupapalhocabilingue>. Acesso em: 16 jan. 2023.

NEGRÃO. Alice Raquel Maia. **A regulamentação e as primeiras ações de implementação da Reforma do Ensino Médio pela lei nº 13.415/2017 no estado do Pará**. 2020. 219 f. Dissertação (Mestrado) Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020. Disponível em: <https://ppeb.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/Disserta%C3%A7%C3%B5es/2020/ALICE%20RAQUEL%20MAIA%20NEGR%C3%83O.pdf>. Acesso em 18 mar. 2022.

NAVARRO, Koepsel, Eliana Cláudia, OLIVEIRA, Garcia, Sandra Regina de e SILVA, Czernisz, Eliane Cleide da. A tríade da Reforma do Ensino Médio brasileiro: lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista** [online]. 2020, v. 36. Epub 14 Ago 2020. ISSN 1982-6621. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698222442>. Acesso em: 30 ago. 2021.

NDmais. Campus do IFSC de Palhoça é desocupado após mandado de reintegração de posse. 19/11/2016. **ND+**. Disponível em: <https://ndmais.com.br/noticias/campus-do-ifsc-de-palhoca-e-desocupado-apos-mandado-de-reintegracao-de-posse/>. Acessado em: 15 jan. 2023.

NEVES. Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. O Mercado do conhecimento e o conhecimento do mercado: da formação para o trabalho no Brasil Contemporâneo. Rio de Janeiro. **EPSJV**. 2008. Disponível em <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l40.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2021.

OTTONE, Ernesto. Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade (uma visão sintética) / Ernesto Ottone; Tradução Emiliano G. Waiselfisz. - Brasília; MEC/INEP, 1993. 16p. **Cadernos Educação Básica. Série Atualidades Pedagógica**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001777.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2021.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. – Natal; IFRN, 2010. 28 p. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1013/Os%20institutos%20federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 04 mai. 2021.

PAIXÃO. Alessandro Iziquiel da. **A lei nº 13.415/2017 e a educação profissional: uma análise dos caminhos da reforma nos institutos federais**. 242 p. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023. Disponível em: <https://www.acervodigital.ufpr.br/handle/1884/83220>. Acesso em: 20 ago. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do ensino médio integrado**. 2008. Disponível em: http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf. Acesso em: 30 abr. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 1, nº 1, 2017 – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/snemi/57589-ENSINO-MEDIO-INTEGRADO—LUTAS-HISTORICAS-E-RESISTENCIAS-EM-TEMPOS-DE->

REGRESSAO. Acesso em: 26 mai. 2021.

RAMOS, M. N. Ensino médio no brasil contemporâneo: coerção revestida de consenso no “estado de exceção”. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 2-11, 2019. DOI: 10.36732/riep.v1i1.19. Disponível em: <http://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/11>. Acesso em: 05 jul. 2022.

SANTOS, Dinelise Sousa et al. O lugar da educação profissional e tecnológica na Reforma do Ensino Médio em contexto brasileiro: da lei nº 13.145/2017 à BNCC. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 19, p. e9488, abr. 2020. ISSN 2447-1801. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9488>. Acesso em: 20 set. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2007, v. 12, n. 34, pp. 152-165. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>. Epub 16 Maio 2007. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>. Acesso em: 26 mai. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. 137 p.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: quadragésimo ano**. Campinas: Autores Associados, 2019. 347 p.

SINASEFE. A força e o significado das ocupações estudantis no IFSC. **CONTEXTO**. Ed. 239, 06/12/2016. p 05. Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://www.facebook.com/ocupapalhocabilingue>. Acesso em: 16 jan. 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista** [online]. 2018, v. 34, e214130. Epub 22 Out 2018. ISSN 1982-6621. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Acesso em: 20 set. 2021.

SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo, ensino médio e BNCC - Um cenário de disputas. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 9, n. 17, 2016. DOI: 10.22420/rde.v9i17.586. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586>. Acesso em: 15 set. 2023.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul. /dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 20 mai. 2021.

SIMÕES, W. O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do ensino médio. **Retratos da Escola**, [S.l.], v.11, n.20, p.45–59, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i20.752. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/752>.

Acesso em: 29 mai. 2023.