

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE FOZ
DO IGUAÇU
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE, CULTURA E
FRONTEIRAS – MESTRADO E DOUTORADO**

FERNANDA RIBEIRO RUBINI

**Do Ensino Médio Integrado ao “Novo” Ensino Médio: as orientações do Conif e o
processo de resistência nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
da região Sul (2017-2021)**

**FOZ DO IGUAÇU
2023**

FERNANDA RIBEIRO RUBINI

Do Ensino Médio Integrado ao “Novo” Ensino Médio: as orientações do Conif e o processo de resistência nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da região Sul (2017-2021)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras – Mestrado e Doutorado, do Centro de Educação Letras e Saúde, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Sociedade, Cultura e Fronteiras.

Área de concentração: Sociedade, Cultura e Fronteiras

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvana Aparecida de Souza.

**FOZ DO IGUAÇU
2023**

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas daUnioeste.

Ribeiro Rubini, Fernanda

DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO "NOVO" ENSINO MÉDIO: AS ORIENTAÇÕES DO CONIF E O PROCESSO DE RESISTÊNCIA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA REGIÃO SUL (2017-2021) / Fernanda Ribeiro Rubini; orientadora Silvana Aparecida de Souza. -- Foz do Iguaçu, 2023.

348 p.

Tese (Doutorado Campus de Foz do Iguaçu) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, 2023.

1. "Novo" Ensino Médio. 2. Lei n. 13.415/2017. 3. Ensino Médio Integrado. 4. Institutos Federais. I. de Souza, Silvana Aparecida, orient. II. Título.

RUBINI, F. R. **Do Ensino Médio Integrado ao “Novo” Ensino Médio:** as orientações do Conif e o processo de resistência nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Sul (2017-2021). 348 f. Tese (Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Orientadora: Silvana Aparecida de Souza. Foz do Iguaçu, 2023.

Aprovado em: 22 de agosto de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Silvana Aparecida de Souza
Orientadora - (Unioeste)

Prof. Dr. Fernando José Martins
Membro Interno - (Unioeste)

Prof.^a Dr.^a Suely Aparecida Martins
Membro Interno - (Unioeste)

Prof.^a Dr.^a Andréa Marcia Legnani
Membro Externo - (IFPR)

Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo
Membro Externo – (UFPA)

Prof.^a Dr.^a Fabio Lopes Alves
Suplente Interno - (Unioeste)

Prof.^a Dr.^a Marineiva Moro Campos de Oliveira
Suplente Externo - (Unoesc)

Dedico esta pesquisa a todos aqueles que lutam por uma
proposta educacional contra hegemônica.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, a Prof.a Dr.^a Silvana Aparecida de Souza. É uma imensa honra e orgulho tê-la como orientadora. Obrigada por me conduzir por este caminho, apoiando e auxiliando no decorrer de todo o desenvolvimento da pesquisa. Seus ensinamentos e seu olhar rigoroso para a pesquisa me possibilitaram um significativo crescimento acadêmico, pessoal e profissional. Meus respeitosos agradecimentos à Banca Examinadora. Agradeço a generosidade externada por ocasião da leitura do texto. Ao Prof. Dr. Fernando José Martins pelas valiosas contribuições a esta pesquisa desde o processo de construção do projeto. Obrigada pelo exemplo de sabedoria e humildade. À Prof.^a Dr.^a Suely Aparecida Martins, pelas contribuições a esta pesquisa desde a Banca de Projeto e por ter participado da minha formação acadêmica e profissional desde a graduação, mestrado e agora no doutorado. Obrigada por sua espontaneidade e auxílio nos diversos momentos, oferecendo apoio fundamental para o desenvolvimento deste estudo. À Prof.^a Dr.^a Andrea Márcia Legnani, pela leitura e contribuição atenciosa a esta pesquisa na Banca de Qualificação, pelos momentos de diálogo e trocas na nossa trajetória acadêmica e profissional. Ao Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo, por aceitar constituir a Banca de Defesa deste trabalho, contribuindo expressivamente para a qualificação e conclusão desta Tese. Sua participação é uma honra. Ao Prof. Dr. Fabio Lopes Alves e à Prof.^a Dr.^a Marineiva Moro Campos de Oliveira, agradeço por fazer parte desse momento importante da minha trajetória acadêmica. Ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná- Unioeste, em nome dos coordenadores do curso no período de realização desta investigação: Prof. Dr. Oscar Kenji Nihei; Prof.^a Dr.^a Silvana Aparecida de Souza e Prof. Dr. Fabio Lopes Alves, expresse meus agradecimentos. Agradeço à Coordenadora de apoio do Programa Vania Maria da Costa Valle pelo apoio constante ao longo dessa caminhada. Ao Grupo de estudo Makarenko, agradeço pelas reflexões e diálogos. Aos colegas de turma, em especial às amigas Thayane, Raquel e Letícia, agradeço pelo convívio, solidariedade e amizade compartilhadas nesse período, pelas discussões em sala de aula, pelo apoio e caronas nos deslocamentos entre uma atividade e outra. Agradeço de modo especial a todos os docentes que contribuíram nesta etapa do meu

processo formativo. Agradeço ao IFPR pela concessão de afastamento integral para o desenvolvimento desta pesquisa por um período de quatro anos. Aos colegas servidores do IFPR, Campus Avançado Coronel Vivida, pela compreensão e apoio nesse período de ausência em minhas atividades profissionais. Especial agradecimento aos Institutos Federais da região Sul do país (IFPR, IFSC, IFC, IFFar, IFSul, IFRS) por auxiliarem no desenvolvimento da pesquisa, fornecendo dados, acesso aos documentos institucionais e permitindo a realização de entrevistas com servidores dos casos pesquisados. Obrigada aos servidores que contribuíram diretamente no levantamento de dados para esta pesquisa, dispondo de seu tempo e suas experiências, colaborando para o desenvolvimento científico no campo da Educação Profissional e Técnica e do Trabalho e Educação. À minha família, pelo incentivo, força e encorajamento - agradeço aos meus pais, Sérgio e Zélia, aos meus irmãos, cunhados e sobrinhos; ao meu companheiro Evandro, que tem sido um grande parceiro na vida, testemunhando os sacrifícios e apoiando nos momentos de dificuldade. Amo vocês incondicionalmente! Aos amigos e amigas, em especial, Daiane, Bianca, Fabiana, Ligia e Micheli, pela presença afetuosa e pelo ombro amigo em todos os momentos que necessitei. A todos aqueles que, embora não nomeados, me ofereceram apoio e afeto em distintos momentos, minha sincera gratidão!

Pesquisador e semeador se assemelham: devem conhecer o campo e sua fecundidade; devem conhecer os instrumentos que lhes permitirão retirar do campo suas possibilidades de fecundação; devem conhecer as sementes que semearão e quando; devem pensar sobre o que será possível colher nessas condições; devem colher os frutos da terra quando for o momento propício; devem saber que o que colheram é uma das possibilidades inscritas objetivamente naquela terra e que só suas intervenções intencionais permitiram tal colheita. E disso não abrirá mão, como não abrirá mão de ter consciência em relação aos limites históricos impostos a si e à própria pesquisa (EVANGELISTA, 2012, p. 14).

RUBINI, F. R. **Do Ensino Médio Integrado ao “Novo” Ensino Médio**: as orientações do Conif e o processo de resistência nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Sul (2017-2021). 348 f. Tese (Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Orientadora: Silvana Aparecida de Souza. Foz do Iguaçu, 2023.

RESUMO

A presente investigação se situa no campo das Políticas Educacionais e das relações entre Trabalho-Educação e tem como objeto de análise a forma como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da região Sul do Brasil organizaram resistências frente ao “Novo Ensino Médio”, aprovado pela Lei nº 13.415/2017. Partiu-se da hipótese de que frente ao “Novo” Ensino Médio e os impactos nas orientações para a oferta do Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais, estes, amparados pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Conif, têm realizado ações de resistência. A pesquisa pautou-se no materialismo histórico dialético como fundamento teórico e metodológico. Foi realizada por meio de Estudos de Casos Múltiplos, para os quais foram selecionados um Instituto Federal por unidade federativa da região Sul, sendo utilizado como critério, aquele em que o processo de desenvolvimento da resistência se encontrava mais avançado (IFFar; IFC; IFPR). Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram a análise de documentos institucionais voltados ao fortalecimento do Ensino Médio Integrado, além de entrevistas com docentes e gestores. Conclui-se que os Institutos Federais pesquisados desenvolveram, ao longo do período compreendido entre 2017 e 2021, processos de resistência ao “Novo” Ensino Médio com base, fundamentalmente nas orientações estabelecidas pelo Conif, que atuou como intelectual coletivo, tensionando elementos hegemônicos presentes nas políticas de formação de trabalhadores em nível médio, articulando e condensando interesses e concepções da Rede Federal e suas instituições. Ao estabelecerem ações orgânicas, intencionais e coletivas em torno do fortalecimento do Ensino Médio Integrado, os Institutos Federais pesquisados atuaram no movimento da política para construir resistência posicional dentro do Estado, contribuindo para a manutenção do Ensino Médio Integrado e seus pressupostos e para a progressiva construção de uma proposta formativa contra hegemônica, tensionando a hegemonia neoliberal/capitalista. Não obstante as ações de resistência, constatou-se que o Ensino Médio Integrado incorporou alguns elementos do movimento hegemônico de reformulação do “Novo” Ensino Médio.

Palavras-chave: “Novo” Ensino Médio; Lei nº 13.415/2017; Ensino Médio Integrado; Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Institutos Federais.

RUBINI, F. R. **De la Escuela Secundaria Integrada a la Escuela Secundaria “Nueva”**: Lineamientos del Conif y el proceso de resistencia en los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología de la Región Sur (2017-2021). 348 f. Tesis (Doctorado en Sociedad, Cultura y Fronteras) - Universidad Estatal del Oeste de Paraná. Líder: Silvana Aparecida de Souza. Foz do Iguaçu, 2023.

RESUMEM

Esta investigación se ubica en el campo de las Políticas Educativas y las relaciones entre Trabajo-Educación y presenta un análisis de cómo los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología de la región Sur de Brasil organizaron la resistencia a la Reforma de la Escuela Secundaria, aprobada por la Ley n° 13.415/2017. Se partió de la hipótesis de que ante la “Nueva” Escuela Secundaria y los impactos en los lineamientos para la oferta de la Escuela Secundaria Integrada en Institutos Federales, estos, apoyados por el Consejo Nacional de Instituciones de la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica - Conif, han realizado acciones de resistencia. Así, se persigue la tesis de que la Conif ha actuado como intelectual colectivo orientando las acciones de resistencia desarrolladas en los Institutos Federales, con miras a fortalecer la oferta de Escuela Secundaria Integrada, sin embargo, dicha resistencia no está exenta de la incorporación de elementos del movimiento hegemónico de reformulación de la “Nueva” Escuela Secundaria. El objetivo general de la investigación fue investigar las acciones de resistencia de los Institutos Federales en la región Sur del país contra las determinaciones de la “Nueva” Escuela Secundaria, de 2017 a 2021, con base en los lineamientos de la Conif para la Red Federal. El estudio se basó en el materialismo histórico dialéctico como fundamento teórico y metodológico. Se realizó a través de Casos de Estudio Múltiples, para lo cual se seleccionó un Instituto Federal por unidad federativa de la región Sur, siendo utilizado como criterio, aquel en el que el proceso de desarrollo de resistencias fue más avanzado (IFFar; IFC; IFPR). Los instrumentos utilizados en la recolección de datos fueron el análisis de documentos institucionales orientados al fortalecimiento de la Escuela Secundaria Integrada, así como entrevistas con docentes y directivos. Se concluye que los Institutos Federales encuestados desarrollaron, durante el período comprendido entre 2017 y 2021, procesos de resistencia a la “Nueva” Escuela Secundaria basados, fundamentalmente, en los lineamientos establecidos por la Conif, que actuaron como un colectivo intelectual, tensando elementos hegemónicos presentes en las políticas de formación de trabajadores de nivel medio, articulando y condensando intereses y concepciones de la Red Federal y sus instituciones. Al establecer acciones orgánicas, intencionales y colectivas en torno al fortalecimiento de la Escuela Secundaria Integrada, los Institutos Federales encuestados actuaron en el movimiento de políticas para construir resistencia posicional dentro del Estado, contribuyendo al mantenimiento de la Escuela Secundaria Integrada y sus supuestos y a la construcción progresiva de una propuesta formativa contra hegemónica.

Palabras clave: “Nueva” Escuela Secundaria; Ley n° 13.415/2017; Escuela Secundaria Integrada; Escuela Secundaria Técnica Profesional; Institutos Federales.

RUBINI, F. R. **From Integrated High School to “New” High School: Conif guidelines and the resistance process in the Federal Institutes of Education, Science and Technology in the Southern Region (2017-2021).** 348 f. Thesis (Doctorate in Society, Culture and Borders) - State University of Western Paraná. Supervisor: Silvana Aparecida de Souza. Foz do Iguaçu, 2023.

ABSTRACT

This research is located in the field of Educational Policies and the relations between Work-Education and presents an analysis of how the Federal Institutes of Education, Science and Technology of the Southern region of Brazil organized resistance to the High School Reform, approved by Law n. 13.415/2017. It was based on the hypothesis that in view of the "New" High School and the impacts on the guidelines for the offer of Integrated High School in Federal Institutes, these, supported by the National Council of Institutions of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education - Conif, have carried out resistance actions. Thus, the thesis is pursued that Conif has acted as a collective intellectual guiding the resistance actions developed in the Federal Institutes, with a view to strengthening the offer of Integrated High School, however, such resistance is not exempt from the incorporation of elements of the hegemonic movement of reformulation of the "New" High School. The general objective of the research was to investigate the resistance actions of Federal Institutes in the southern region of the country against the determinations of the "New" High School, from 2017 to 2021, based on the guidelines of Conif for the Federal Network. The study was based on dialectical historical materialism as a theoretical and methodological foundation. It was carried out through Multiple Case Studies, for which one Federal Institute per federative unit of the Southern region was selected, being used as a criterion, the one in which the resistance development process was more advanced (IFFar; IFC; IFPR). The instruments used in data collection were the analysis of institutional documents aimed at strengthening Integrated High School, as well as interviews with teachers and managers. It is concluded that the Federal Institutes surveyed developed, over the period between 2017 and 2021, processes of resistance to the "New" High School based, fundamentally, on the guidelines established by Conif, which acted as a collective intellectual, tensioning hegemonic elements present in the policies of training of workers at the middle level, articulating and condensing interests and conceptions of the Federal Network and its institutions. By establishing organic, intentional and collective actions around the strengthening of Integrated High School, the Federal Institutes surveyed acted in the policy movement to build positional resistance within the State, contributing to the maintenance of Integrated High School and its assumptions and to the progressive construction of a counter-hegemonic formative proposal.

Keywords: "New" High School; Law n. 13.415/2017; Integrated High School; High School Technical Professional Education; Federal Institutes.

RELAÇÃO DE FIGURAS

Figura 01 - Representação da organização pedagógica e curricular do “Novo” Ensino Médio

Figura 02 - Linha do tempo contendo as principais ações do Conif frente a Contrarreforma do Ensino Médio

Figura 03 - Distribuição geográfica dos *campi* do IFFar

Figura 04 - Representação da organização pedagógica e curricular dos Cursos de Ensino Médio Integrado do IFFar

Figura 05 - O processo de fortalecimento do Ensino Médio Integrado no IFFar

Figura 06 - Distribuição geográfica dos *Campi* do IFC

Figura 07 - Representação da organização pedagógica e curricular dos Cursos de Ensino Médio Integrado do IFC

Figura 08 - O processo de fortalecimento do Ensino Médio Integrado no IFC

Figura 09 - Distribuição geográfica dos *Campi* do Instituto Federal do Paraná

Figura 10 - Representação da organização pedagógica e curricular dos Cursos de Ensino Médio Integrado do IFPR

Figura 11 - O processo de fortalecimento do Ensino Médio Integrado no IFPR

RELAÇÃO DE QUADROS

Quadro 01 - Instituições que compõem o recorte da pesquisa

Quadro 02 - Teses e Dissertações levantadas no Portal Capes organizadas de acordo com a temática

Quadro 03 - Publicações levantadas a partir de pesquisa na base de Periódicos Capes

Quadro 04 - Relação dos documentos que compõem o referencial de pesquisa do Ensino Médio Integrado e do “Novo” Ensino Médio

Quadro 05 - Documentos elaborados pelo Conif para o fortalecimento do Ensino Médio Integrado

Quadro 06 - Relação dos documentos institucionais que compõem o referencial de análise dos Institutos Federais

Quadro 07 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Quadro 08 - Principais elementos de resistência identificados nas ações do Conif

Quadro 09 - Elementos de resistência ao “Novo” Ensino Médio mobilizados pelos Institutos Federais pesquisados com base nas orientações do Conif

Quadro 10 - Fatores de incorporação do “Novo” Ensino Médio na proposta do Ensino Médio Integrado

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACC - Atividades Curriculares Complementares

Anfope - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

Anpae - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC - Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio

Brics - Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul

Caen - Comitê Assessor de Ensino

Cai - Coordenação de Ações Inclusivas

Capex - Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBO - Classificação Brasileira de Ocupações

CEB – Câmara de Educação Básica

Cedes - Centro de Estudos Educação e Sociedade

Cefet - Centro Federal de Educação Tecnológica

CF – Constituição Federal

Cipatec - Comissão Institucional Permanente de Implantação e Acompanhamento das Diretrizes dos Cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

CNCT - Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação

Codic - Colégio de Dirigentes

Codir - Colégio de Dirigentes

Coldir - Colégio de Dirigentes

Colun - Colégio Universitário

Conape - Conferência Nacional Popular de Educação

Concefet - Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica

Conditec - Conselho de Diretores das Escolas Técnicas Federais

Conif - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional,

Científica e Tecnológica

Consed - Conselho Nacional dos Secretários de Educação

Consepe - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

Consup – Conselho Superior

Consuper – Conselho Superior

CP – Conselho Pleno

CPA – Comissão Própria de Avaliação

CPII – Colégio Pedro II

Dape - Diretoria de Articulação Pedagógica e Formação Continuada

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DCNEPT - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio

DCNGEPT - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica

EAD – Educação à Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

Enem - Exame Nacional do Ensino Médio

e-Ouv - Sistema de Ouvidorias do Poder Executivo Federal

EPCT – Educação Profissional, Científica e Tecnológica

EPT - Educação Profissional e Técnica

e-SIC - Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão

Fala.BR - Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação

FDE – Fórum de Dirigentes de Ensino

Fic – Formação Inicial e Continuada

Fies - Fundo de Financiamento Estudantil

Fineduca - Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

FMI - Fundo Monetário Internacional

FNE - Fórum Nacional de Educação

FNPE - Fórum Nacional Popular de Educação

Forumdir - Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação

Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

GT - Grupo de Trabalho

IEMA - Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

IF - Instituto Federal

IFAC - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre

IFAP - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá

IFC - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense

IFCE - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

IFFar - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupinha

IFGO - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

IFMA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

IFPR - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

IFRN - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

IFSC - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

IFSP - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

IFSul - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Riograndense

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Mec - Ministério da Educação

MNDEM - Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio

MP – Medida Provisória

Napne - Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas

Neabi - Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas

NPI - Núcleo Pedagógico Integrado

Nugedis - Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual

Nupe – Núcleo Pedagógico

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PBP- Programa Brasil Profissionalizado

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PEA - População Economicamente Ativa

Pec – Proposta de Emenda à Constituição

Pisa - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNDH - Programa Nacional de Direitos Humanos

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PNP – Plataforma Nilo Peçanha

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPC - Proposta Pedagógica Curricular

PPE - Plano de Permanência e Êxito

PPI - Prática Profissional Integrada

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

PPO - Prática Pedagógica Orientada

PPP - Projeto Político Pedagógico

Proeja - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

Proens – Pró-reitoria de Ensino

ProfEPT - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

Pronatec - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

ProUni - Programa Universidade para Todos

PT – Partido dos Trabalhadores

Puc – Pontifícia Universidade Católica

Reditec - Reunião de Dirigentes das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica

RFEPCT - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Seduc - Secretaria de Estado da Educação do Maranhão

Setec - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

Sinasefe - Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica

Sisu - Sistema de Seleção Unificada

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Uem – Universidade Estadual de Maringá

UFAC – Universidade Federal do Acre

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

Unasul - União de Nações Sul-Americanas

Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unesp – Universidade Estadual Paulista

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância

Unimep - Universidade Metodista de Piracicaba

Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
O percurso metodológico	34
O levantamento bibliográfico sistematizado	38
O Ensino Médio Integrado na literatura revisada	43
O “Novo” Ensino Médio nas pesquisas recentes.....	49
O processo de implantação e implementação do “Novo” Ensino Médio e sua relação com o Ensino Médio Integrado	58
A análise documental.....	66
As entrevistas	70
1. TRABALHO E EDUCAÇÃO: A UNILATERIDADE SOB A ÉGIDE DO CAPITAL E AS POSSIBILIDADES DE CONTRA HEGEMONIA	73
1.1 A sociedade capitalista e a formação unilateral	74
1.2 Omnilateralidade, Politecnia e Escola Unitária: os princípios para a construção de uma educação contra hegemônica.....	82
1.3 Estado, Hegemonia e Contra Hegemonia.....	88
1.3.1 Estado Ampliado e Hegemonia	89
1.3.2 A construção da contra hegemonia: luta de classes e resistência	98
1.3.3 O regime de acumulação flexível e o neoliberalismo: pano de fundo para o desenvolvimento das reformas sociais e educacionais do século XXI.....	103
2. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO BRASIL: ENTRE A POLIVALÊNCIA E A POLITECNIA	120
2.1 A reforma da Educação Profissional da década de 1990 – contexto histórico e determinações pedagógicas e curriculares	121
2.2 O Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica entre 2004 e 2016: fundamentos pedagógicos e curriculares.....	129
2.3 O Ensino Médio Integrado como possibilidade de contra hegemonia?.....	141
2.4 Considerações sobre o Ensino Médio Integrado.....	149
3. O “NOVO” ENSINO MÉDIO E O APROFUNDAMENTO DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL.....	152

3.1 A gênese do “Novo” Ensino Médio e as disputas em torno do projeto formativo	154
3.2 Fundamentos pedagógicos e curriculares do “Novo” Ensino Médio: o aprofundamento da unilateralidade e da dualidade educacional	160
3.2.1 A Base Nacional Comum Curricular para o “Novo” Ensino Médio e a centralidade das competências.....	165
3.2.2 Itinerários Formativos como expressão da flexibilização da formação	169
3.3 O “Novo” Ensino Médio e os possíveis impactos na Educação Profissional Técnica de Nível Médio	174
3.4 Considerações sobre o “Novo” Ensino Médio.....	187
4. AS ORIENTAÇÕES DO CONIF E A CONSTRUÇÃO DA RESISTÊNCIA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DA REGIÃO SUL FRENTE AO “NOVO” ENSINO MÉDIO (2017-2021)	191
4.1 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs	194
4.2 A atuação do Conif na RFEPCT e a resistência ao “Novo” Ensino Médio	199
4.3 A resistência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – IFFar	214
4.3.1 Contextualização institucional e princípios político-pedagógicos	215
4.3.2 A elaboração das Diretrizes para a oferta de cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.....	219
4.4 A resistência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – IFC.....	241
4.4.1 Contextualização institucional e princípios político-pedagógicos	242
4.4.2 A elaboração das Diretrizes para a oferta de cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.....	244
4.5 A resistência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR	271
4.5.1 Contextualização institucional e princípios político-pedagógicos	271
4.5.2 A elaboração das Diretrizes para a oferta de cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.....	276
4.6 Análise comparativa entre as Diretrizes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Sul e as orientações do Conif	301

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	314
REFERÊNCIAS	327
APÊNDICE A.....	345
APÊNDICE B.....	347

INTRODUÇÃO

A presente investigação, com foco na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, apresenta uma análise da forma como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais¹ da região Sul do Brasil organizaram resistências frente a Reforma do Ensino Médio, aprovada pela Lei nº 13.415/2017. O desenvolvimento da pesquisa demonstrou o importante papel organizativo desempenhado pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Conif², na construção dos processos de resistência desenvolvidos nas instituições no período compreendido entre 2017-2021. Nesse sentido, a pesquisa se situa no campo das Políticas Educacionais e das relações entre Trabalho e Educação, contemplando as políticas contemporâneas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o Ensino Médio Integrado e o “Novo” Ensino Médio, no período de 2004 a 2021.

A opção pelo tema dá continuidade à trajetória acadêmica e profissional desta pesquisadora, que parte de estudos sobre a Educação Integral com base em princípios marxistas e marxianos desenvolvidos ao longo do curso de Mestrado em Educação, e reunidos em Souza (2016)³. Somam-se a esses estudos, as vivências como pedagoga no Instituto Federal do Paraná – IFPR, *Campus* Avançado Coronel Vivida, no período de

¹Os Institutos Federais são instituições pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de Educação Profissional e Tecnológica em todos os seus níveis e formas de articulação com os demais níveis e modalidades da Educação Nacional. Ofertam diferentes tipos de cursos de educação profissional, técnica e tecnológica, além de licenciaturas, bacharelados e pós-graduações *stricto sensu* (BRASIL, 2008b).

²Criado em 24 de março de 2009, após a publicação da Lei nº 11.892/2008, o Conif é uma pessoa jurídica de direito privado sem fins lucrativos e de prazo indeterminado com sede em Brasília. Foi consolidado a partir da extinção do Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica - Concefet, criado em 1999, em substituição ao Conselho de Diretores das Escolas Técnicas Federais - Conditec. Congrega 41 instituições– 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dois Centros Federais de Educação Tecnológica - Cefets e o Colégio Pedro II sendo representado pelos dirigentes máximos de cada instituição. É composto por um Conselho Pleno, Diretoria Executiva, Conselho Fiscal, Câmaras Temáticas, Fóruns Temáticos e Secretaria Administrativa.

³Na Dissertação “Mais Tempo para quê? A organização do currículo em uma escola em tempo integral da rede municipal de educação de São João - PR” foram analisadas as concepções de Educação Integral e de Educação em Tempo Integral postas em curso no âmbito curricular de experiências educacionais vinculadas ao Programa Mais Educação, criado pelo Governo Federal para fomentar a ampliação da jornada escolar nas escolas públicas brasileiras.

2015 a 2019, que possibilitaram o acompanhamento e problematização da efetivação do Ensino Médio Integrado na sua concreticidade.

Tendo em vista que os processos educacionais, ou seja, de apropriação da cultura historicamente produzida, são contemporaneamente classificados a partir de três perspectivas, dependendo das características que assumem: a educação formal, a educação informal e a educação não formal⁴, esse estudo aborda, de modo específico, a educação formal e, com base em Souza (2008), destaca-se o caráter intencional que permeia o projeto de formação escolar, tanto no que se refere aos meios (método, didática, conteúdos escolares), quanto e principalmente, no que se refere à finalidade da educação: se direcionada a um projeto de conservação ou transformação da realidade.

Para fins conceituais, define-se o projeto formativo educacional de caráter conservador, direcionado à manutenção das relações sociais e produtivas capitalistas, como hegemônico, fazendo menção ao conceito gramsciano que será aprofundado no primeiro capítulo desta Tese. Em oposição ao projeto hegemônico, opta-se pelo conceito contra hegemonia para expressar as possibilidades de organização das classes dominadas no processo de transformação social.

Esses projetos se fundamentam em entendimentos antagônicos acerca da educação e de sua função social, sendo que o primeiro está a serviço da reprodução do modo capitalista de produção, propondo uma educação voltada a adaptação do trabalhador, e o segundo pretende romper com esse modo de produção, defendendo a construção de uma nova sociabilidade.

Destarte, os processos educativos só podem ser compreendidos em relação ao contexto socioprodutivo em que se desenvolvem, abarcando os movimentos contraditórios, as disputas entre classes e os reordenamentos das relações sociais.

Em sociedades regidas pelo modo de produção capitalista, marcadas pela divisão social do trabalho, pela constituição de classes antagônicas, e pela apropriação privada do produto do trabalho na forma de capital, a educação incorpora, em seu projeto

⁴De acordo com Brandão (2007), a educação formal é aquela que se submete aos termos pedagógicos, organizando-se a partir de métodos, tempos e regras definidos e institucionalizados. A educação não formal pode acontecer nas diversas experiências ao longo da vida. As metodologias operadas no processo de aprendizagem partem da cultura de indivíduos e grupos. A educação informal, por sua vez, se dá nas relações sociais, no processo de socialização, por exemplo, dentro da família, com amigos, clubes, igreja, comunidade e até os meios de comunicação em massa.

formativo, pressupostos que contribuem tanto para a formação técnica quanto subjetiva dos sujeitos, com vistas à manutenção e reprodução das relações sociais voltadas às formas de acumulação capitalista (NEVES, 2005). Nestes termos, “uma das funções principais da educação formal na nossa sociedade é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio de seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

Ao longo do desenvolvimento histórico brasileiro, diversas estratégias de educação formal e informal foram implementadas com vistas à formação de trabalhadores⁵. Na medida em que as forças produtivas se complexificaram, sobretudo a partir do processo de desenvolvimento urbano industrial, novas demandas se materializaram em relação ao tema. Neste ponto, interessam a esta pesquisa as políticas educacionais desenvolvidas em torno da formação de trabalhadores no Ensino Secundário ou Médio.

As estratégias e políticas de formação profissional no país foram historicamente permeadas pela dualidade entre formação propedêutica *versus* formação para o trabalho. Segundo Kuenzer (2007a), essa dualidade demarca percursos formativos diferenciados para as diferentes classes sociais, ou seja, aos trabalhadores é oferecida uma educação com vistas à formação de mão-de-obra manual, mecânica e instrumental enquanto que, às elites, cabe o ensino das ciências e humanidades que dará suporte às atividades intelectuais em direção ao Ensino Superior. Essa conformação resulta do processo histórico de produção capitalista fundamentado na divisão social e técnica do trabalho, que desapropria o trabalhador dos meios de produção e o aliena do conhecimento global relativo ao que se produz, dinâmica abordada no primeiro capítulo desta Tese.

De acordo com Frigotto (et al., 2012), Ensino Secundário que, no Brasil, corresponde à etapa do Ensino Médio e constitui a etapa final da Educação Básica⁶,

⁵Nesta Tese, os termos ‘trabalhadores’, ‘classe trabalhadora’, ‘classe subalterna’, ‘classe dominada’ referem todos aqueles que, para sobreviver, necessitam vender sua força de trabalho, alienando-se dos meios e instrumentos de produção. Antunes (2020a) aponta a heterogeneidade que configura a classe trabalhadora no atual contexto: assalariados, proletariados, precariados, cibertariados, uberizados, desempregados, dentre outras formas que se multiplicam no atual regime de acumulação flexível.

⁶Atualmente, a educação formal brasileira é organizada a partir de dois níveis de ensino, determinados no Artigo 21 da Lei nº 9.394/1996 que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB: Educação Básica, de caráter obrigatório, composta pelas etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, e do Ensino Médio; e Educação Superior, não obrigatório, que compreende cursos de Graduação (Tecnológicos, Bacharelados e Licenciaturas) e de Pós-graduação (BRASIL, 1996).

expressa de forma mais concreta a dualidade estrutural que permeia a educação brasileira, uma vez que assume a dupla função de preparar para a continuidade de estudos e, ao mesmo tempo, para o trabalho. Esta dinâmica lhe confere uma ambiguidade que se traduz em diversas possibilidades de articulação entre formação geral e formação para o trabalho ao longo da história. Ainda para os autores, é nessa etapa de ensino que se evidencia de modo mais intenso a contradição fundamental entre o capital e o trabalho.

Ao longo dos séculos XX e XXI, o Ensino Médio assumiu diferentes formatos, ora articulando, ora separando, a formação propedêutica da formação para o trabalho, ajustando-se para atender às demandas postas pelo capital para a formação dos trabalhadores.

Principalmente nas últimas décadas, ele tem sido objeto de intensas discussões e reformas na esteira das transformações econômicas, políticas, sociais e culturais decorrentes do processo de incorporação do regime de acumulação flexível⁷ e da racionalidade neoliberal⁸.

⁷Por regime de acumulação, Harvey (2016) compreende um período marcado pela estabilização entre consumo e acumulação, com uma correspondência entre a transformação das condições de produção e de reprodução de assalariados. O esgotamento do regime de acumulação fordista a partir da década de 1960 configurou a transição para o regime de acumulação flexível, caracterizado pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas formas de serviços financeiros, novos mercados e altas taxas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. Na retomada da expansão do capital mundializado, os modelos de produção foram reestruturados alterando-se as relações de trabalho e os perfis de qualificação dos trabalhadores. Nesta Tese, os termos acumulação flexível e toyotismo se referem ao modelo de acumulação estabelecido no sistema capitalista contemporâneo.

⁸A hegemonia do regime de acumulação flexível tem como suporte as regulações socioeconômica e ideológica neoliberal no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada pelos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio. Nessa perspectiva, o Estado deve criar e preservar uma estrutura institucional capaz de gerenciar as políticas públicas, assumindo um papel regulatório alinhado às demandas da nova ordem econômica, tais como: desestatização e privatização; desregulamentações institucional, política e econômica; desregulamentação das relações de trabalho etc. (HARVEY, 2008). Para Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo se expressa por um modelo de racionalidade que permeia todas as esferas da vida, inclusive a formação subjetiva do indivíduo do século XXI. Fundamentados nos debates de Michel Foucault, sobre as relações de poder e biopolítica, os autores fornecem subsídios à crítica ao neoliberalismo, reconhecendo que a racionalidade neoliberal que se desenvolve nos anos 1980-1990 resulta de uma multiplicidade de processos heterogêneos que engendram uma nova racionalidade governamental. A abordagem dos teóricos franceses contribui significativamente para a compreensão desse sistema, sua genealogia e capacidade de remodelação. Como possibilidade de superação, retomam conceitos desenvolvidos por Foucault em suas obras, para argumentar que o sujeito está sempre em construção, e que a possibilidade de superação do neoliberalismo requer a construção de novas subjetividades, não baseadas no senso individual e egoísta, mas voltadas para a construção do comum.

(DARDOT, LAVAL, 2016).

Tal contexto é marcado pela reestruturação do papel do Estado, que caracteriza-se pela utilização de práticas de mercado na elaboração, implantação e acompanhamento das políticas públicas e pela transformação de direitos sociais em prestação de serviços em parceria com o setor privado ou organizações da sociedade civil, considerados mais eficientes na ótica do capital (SOUZA, 2008).

Nesse cenário de desafios e contradições, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio foi inserida na legislação educacional brasileira nos anos 2000⁹, como uma forma de articulação entre a formação para o trabalho e o Ensino Médio, possibilitando que, atendida a formação geral do estudante, possa ocorrer o preparo para o exercício de profissões técnicas. Importa ressaltar que, apesar de responder às demandas do capital em relação à formação dos trabalhadores, a perspectiva de profissionalização do Ensino Médio emerge também como uma demanda da classe trabalhadora em virtude das condições que essa enfrenta na produção da sua existência material.

No âmbito da Educação Profissional Técnica de Nível Médio interessa, neste estudo, destacar a oferta do Ensino Médio Integrado, cuja possibilidade foi determinada pelo Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004) e resultou de intensas lutas e debates travados por parte de intelectuais, educadores, sindicatos, entidades acadêmico-científicas, dentre outros, em torno de um projeto educativo voltado ao atendimento de parte dos interesses da classe trabalhadora.

O Ensino Médio Integrado agrega em um único curso a Educação Profissional e o Ensino Médio, de forma simultânea e integrada, conduzindo os estudantes à habilitação profissional técnica de nível médio. Tal proposta se fundamenta nas produções de autores como Saviani (2003), Frigotto (et al., 2012), e Ramos (2008) e anuncia uma perspectiva educacional por meio da qual a educação geral e a Educação Profissional constituem elementos indissociáveis no processo de formação humana,

⁹Incluído pela Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008a), o Artigo 36 da Seção IV-A define que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio pode ser desenvolvida nas formas articulada ou subsequente ao Ensino Médio. A forma articulada ao Ensino Médio pode ocorrer em cursos integrados, que oferecem a habilitação profissional técnica na mesma instituição em que o estudante cursa o Ensino Médio, com matrícula e projeto pedagógico único, denominado Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica; ou concomitantes, que desenvolvem a habilitação técnica e a formação geral simultaneamente em instituições educacionais distintas, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementariedade. A forma subsequente destina-se aos estudantes que já concluíram o Ensino Médio e desejam cursar uma formação técnica de nível Médio, direcionada de modo mais específico à formação específica para o trabalho.

buscando superar a histórica dualidade que separa a formação propedêutica e a formação para o trabalho em propostas educacionais diferenciadas.

De acordo com Ramos (2008), o Ensino Médio Integrado tem seus fundamentos pedagógicos baseados em três categorias: na Politecnicia; na formação Omnilateral; e no Trabalho como Princípio Educativo¹⁰. Com fundamento na ontologia marxiana¹¹, essa perspectiva propõe um projeto formativo voltado à formação integral dos sujeitos ainda que dentro dos limites da sociedade capitalista. Esta ideia se contrapõe à perspectiva hegemônica de educação, caracterizada pela unilateralidade e pela submissão às demandas de preparação para o trabalho na lógica capitalista.

Desta forma, parte-se do pressuposto que o Ensino Médio Integrado carrega possibilidades de desenvolver aspectos de um projeto de formação Politécnica e Omnilateral, contemplando as múltiplas dimensões dos sujeitos, o caráter de totalidade, historicidade e o potencial emancipatório dos conhecimentos científicos, técnicos e culturais, assumindo, portanto, uma potencialidade contra hegemônica.

Ressalta-se nessa esteira, as experiências positivas desenvolvidas no Ensino Médio Integrado, sobretudo na rede pública federal, pela atuação dos Institutos Federais e Cefets. De acordo com Moura e Lima Filho (2017), as escolas federais brasileiras se destacam em qualidade porque, dentre outras razões, reúnem condições de funcionamento necessárias, aliadas à concepção de formação humana integral. Essas experiências têm demonstrado maior qualidade, expressa no desempenho de seus

¹⁰A Politecnicia integra formação científica e tecnológica, possibilitando o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam diferentes modalidades de trabalho (SAVIANI, 2003). A Omnilateralidade compreende o desenvolvimento de uma totalidade de capacidades do ser social, se referindo a uma formação plena, integral, que abrange o ser humano em todas as suas dimensões (biológica, física, técnica e espiritual) (MANACORDA, 2007). Está diretamente relacionada ao conceito de Trabalho como Princípio Educativo, uma vez que rompe com processos educacionais que separam trabalho e educação, teoria e prática, propondo uma formação científica, tecnológica e cultural para todos os sujeitos, independente da classe social a que pertence. Oportunamente, aprofundar-se-á o debate a respeito dessas categorias conceituais que constituem o fundamento teórico e epistemológico do Ensino Médio Integrado, bem como a perspectiva de educação que assumida nesse estudo e na prática social, na condição de educadores e pesquisadores.

¹¹A teoria marxista traz importantes debates para a educação, como as pedagogias do trabalho soviéticas e cubanas, e, no caso brasileiro a Pedagogia Histórico-Crítica, sistematizada por Demerval Saviani. A opção por abordar predominantemente as contribuições teórico-filosóficas de autores brasileiros na perspectiva Histórico-Crítica nesta Tese não pretende minimizar a importância cada vez mais destacada dos teóricos socialistas para a perspectiva educacional contra hegemônica, a citar: Pistrak (2013; 2018), Shulgin (2013), Makarenko (1986), Krupskaya (2017), Martí (2011) e outros.

egressos, na inserção no mundo do trabalho e/ou na continuidade de estudos no Ensino Superior¹².

Entretanto, é sabido que a potencialidade contra hegemônica é limitada nas sociedades regidas pelo modo de produção capitalista, uma vez que, circunscritas aos limites do capitalismo, a formação integral, voltada para o desenvolvimento Omnilateral é inexecuível (SOUZA, 2012).

Nesse cenário contraditório, apesar de preverem a oferta do Ensino Médio Integrado, as políticas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio desenvolvidas ao longo dos anos 2000 se constituíram a partir de uma multiplicidade de ações e programas destinados ao atendimento de demandas de públicos específicos e diferenciados, possibilitando a ampliação da oferta da Educação Profissional em parceria com o setor privado, fator que confere um caráter mercadológico à formação dos trabalhadores.

Ademais, o Ensino Médio tem sido elemento de intensa disputa no que se refere ao seu projeto formativo, com atuação principal dos setores empresariais, institutos e fundações representantes dos interesses da burguesia nacional e internacional.

Como consequência, em conjunto com o Ensino Médio Integrado foram desenvolvidas outras formas de Educação Profissional afinadas de modo mais direto às necessidades do mercado de trabalho, a exemplo dos cursos de Qualificação Profissional ofertados no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego-Pronatec¹³, e dos cursos Técnicos em nível Médio ofertados na modalidade subsequente, ou concomitantes ao Ensino Médio, conforme aborda-se no segundo capítulo desta Tese.

¹²De acordo com Moura e Lima Filho (2017), indicadores de avaliação educacional, como o Exame Nacional do Ensino Médio - Enem e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos - Pisa, mostram que os estudantes dessas instituições têm apresentado médias superiores às nacionais e, em alguns casos, às de alunos de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE. Obviamente, não se trata de defender um sistema de avaliação baseado apenas nesses indicadores, aos quais tem-se crítica, entretanto, julga-se importante destacar esses resultados positivos, que demonstram que a experiência do Ensino Médio Integrado se efetiva como um projeto formativo com qualidade referenciada.

¹³Criado pela Lei nº 12.513/2011 com o intuito de expandir a oferta de Educação Profissional e melhorar a qualidade do Ensino Médio. Segundo Silva (et al., 2018), o Programa está mais vinculado ao cumprimento das funções necessárias para a manutenção do Estado capitalista: a acumulação (ligada a manter ou criar as condições para acumulação do capital e para o desenvolvimento das empresas privadas) e a legitimação (voltada para manutenção da coesão social).

As recentes mudanças conjunturais ocorridas no segundo decênio dos anos 2000, produziram alterações nos contextos político e socioeconômico brasileiros, ampliando as possibilidades de imposição dos interesses das forças hegemônicas. O *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e a tomada do poder pelo Vice, Michel Temer, em 2016, marcaram um momento de insurreição de uma “nova direita”, caracterizada por uma postura política e ideológica que rompe com as estratégias e programas governamentais anteriores (LAMOSA, 2020; CASIMIRO, 2016). Deflagrou-se, assim, uma série de ações e políticas pautadas na contenção orçamentária, sobretudo nos campos da Ciência e Tecnologia e da Educação, e na radicalização das estratégias neoliberais. O espraiamento da racionalidade neoliberal seguiu seu curso com a eleição de Jair Bolsonaro para a presidência da República, em 2018.

Esse foi o contexto conjuntural em que a reforma do Ensino Médio foi imposta pela Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016), determinando modificações pedagógicas, na forma de oferta, no currículo e financiamento dessa etapa da formação. Marcada por polêmicas e resistências, a reforma foi aprovada pela Lei nº 13.415/2017¹⁴ (BRASIL, 2017), sendo denominada pelo Ministério da Educação-Mec como “Novo” Ensino Médio¹⁵.

A reforma do Ensino Médio foi justificada por seus formuladores diante da necessidade de melhoria dos índices aferidos nas avaliações de larga escala, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio-Enem e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes-Pisa. O discurso dos reformadores também se pautou na crítica ao excesso de disciplinas e à falta de interesse dos estudantes, além do desalinhamento do projeto formativo dessa etapa com as demandas dos jovens e do mercado de trabalho (BEZERRA, ARAÚJO, 2017).

¹⁴Em função do instrumento constitucional de caráter emergencial (Medida Provisória) escolhido para iniciar o processo de legalização da reforma do Ensino Médio, a consolidação da Lei ocorreu em apenas cinco meses, sem o amplo debate com a sociedade, jovens, educadores, intelectuais, associações e sindicatos. A imposição da reforma gerou movimentos em todo o país, com forte mobilização de organizações educacionais, pesquisadores e dos estudantes secundaristas, que ocuparam escolas e promoveram debates a respeito do caráter antidemocrático e das alterações propostas para o Ensino Médio.

¹⁵A expressão “Novo” Ensino Médio será apresentada com o termo novo entre aspas no texto, uma vez que expressa uma proposta de formação que retoma discursos e conceitos “empoeirados”, presentes nas políticas educacionais implantadas na década de 1990 no Brasil, como a formação por competências, foco na dimensão prática da aprendizagem, relacionando o processo formativo ao atendimento de demandas hegemônicas (SILVA, 2018).

Pesquisadores como Silva (2018), Motta e Frigotto (2017), Costa e Coutinho (2018) destacam que a reforma apresenta elementos políticos e educacionais regressivos, caracterizando uma Contrarreforma¹⁶, que

retroage à Reforma Capanema no contexto da ditadura de Getúlio Vargas, na qual o ensino industrial, comercial e agrícola não tinha equivalência para o ingresso no Ensino Superior; à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/1971, aprovada durante a ditadura militar, impondo uma profissionalização precária frente as realidades das instituições de ensino, negligenciando a formação comum e ampla aos estudantes das escolas públicas; ao Decreto nº 2.208/1997, que aprofundou a dualidade estrutural entre educação profissional e educação básica (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 367-368).

Costa e Coutinho (2018) também destacam que a atual Contrarreforma se articula ao contexto mais amplo, configurado pela aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016 – que reduz o investimento público nas áreas de saúde, educação, e assistência social por vinte anos –, e por um conjunto de Medidas Provisórias, Projetos de Leis e Emendas à Constituição, de cunho neoliberal, como as reformas trabalhista¹⁷ e da previdência¹⁸. No mesmo sentido, Ferreira e Silva (2017, p. 288) afirmam que “[...] se há algo para além do contexto socioeconômico-político que unifica tais reformas, podemos sintetizá-lo em um efeito comum: o da negação de direitos”.

O “Novo” Ensino Médio institui a ampliação de carga horária escolar baseada, contraditoriamente, no esvaziamento do conteúdo da formação. Prevê o aumento

¹⁶Compreende-se, neste estudo, as políticas educacionais como as ações do Estado em resposta às alterações decorrentes da dinâmica de forças globais e nacionais que engendram reformas e contrarreformas, tensionando o projeto educacional. Com base nas ideias de Gramsci, Coutinho (2012) caracteriza a Contrarreforma como uma pura e simples restauração e conservação da ordem social e política, que difere da Revolução Passiva, pois a segunda, embora mantenha as estruturas sociais vigentes, propõe pequenas mudanças e concessões, sendo, portanto, marcada pela revolução-restauração ou modernização. Deste modo, para Gramsci, a Revolução Passiva é o reformismo conservador, enquanto a Contrarreforma pauta-se no conservadorismo e no velho, na restauração para manter a reprodução e ampliação do capital. Processos de Contrarreforma definem-se no plano do discurso, como movimento reformador e progressista, a fim de garantir a legitimidade de suas estratégias (COUTINHO, 2012). Entretanto, as Contrarreformas apresentam caráter regressivo, representando cortes, restrições e supressão de direitos sociais. É nesse sentido que nesta Tese utiliza-se o termo Contrarreforma para referir a atual reforma do Ensino Médio, assim como a palavra “novo” será utilizada entre aspas indicando que não se trata de uma novidade, e sim de um retorno a concepções já presentes nas políticas educacionais.

¹⁷A Lei nº 13.467/2017, conhecida como reforma trabalhista, modificou a regulação das relações de trabalho instituídas pela Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, em 1943. A lei alterou, criou e revogou mais de cem artigos e parágrafos da CLT e impacta de forma substancial o funcionamento do mercado de trabalho brasileiro acenando para a precarização e flexibilização.

¹⁸A reforma da previdência foi aprovada pela Câmara dos Deputados e pelo Senado, e entrou em vigor na data de publicação da Emenda Constitucional nº 103/2019, engendrando graves perdas de direito à classe trabalhadora.

progressivo da carga horária no Ensino Médio de 800 para 1.400 horas anuais, sendo prevista a ampliação para 1.000 horas anuais até 2022. Estabelece, ainda, que, da carga horária total do Ensino Médio, um quantitativo máximo de 1.800 horas seja destinado à formação geral, com foco no ensino de Língua Portuguesa e Matemática, e o restante seja flexibilizado, compondo Itinerários Formativos definidos a partir das áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e um quinto itinerário intitulado Formação Técnica e Profissional.

Esses itinerários compõem opções formativas que podem alegadamente ser escolhidas pelos estudantes, de acordo com as possibilidades dos sistemas de ensino e das instituições que ofertam o Ensino Médio. Nos discursos dos reformadores, a possibilidade de definir o Itinerário Formativo a ser seguido no Ensino Médio faz com que os estudantes assumam o protagonismo diante de seus Projetos de Vida¹⁹.

No que diz respeito à Formação Profissional Técnica de Nível Médio, o “Novo” Ensino Médio propõe o Itinerário Formação Técnica e Profissional com o objetivo de ampliar quantitativamente o acesso à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, vinculando-a ao financiamento da Educação Básica. Ademais, a referida Contrarreforma amplia e flexibiliza as possibilidades de oferta e certificação em cursos técnicos modulares com saídas intermediárias, por meio do reconhecimento de saberes e do aproveitamento de estudos prevendo, ainda, a oferta de parte da carga horária dos cursos à distância, ampliando as possibilidades de estabelecer parcerias público-privadas na oferta da Educação Básica.

Segundo Ramos (2017), a Contrarreforma atual é a expressão da hegemonia do pensamento burguês, conservador e autoritário, que nesta Tese denominaremos como hegemonia capitalista/neoliberal. Nessa perspectiva, restringe o acesso da classe trabalhadora a uma Educação Básica pública com qualidade social, configurando um ataque às conquistas relacionadas à proposta de formação do Ensino Médio Integrado, na medida em que impede a formação dos sujeitos na perspectiva da Politecnicidade e da Omnilateralidade.

¹⁹O Projeto de Vida é inserido como um componente curricular tanto nos anos finais do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, na proposta do “Novo” Ensino Médio.

Com as modificações impostas pela Contrarreforma, a oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica nas Redes Estaduais de Ensino tende a ser profundamente impactada pelas determinações do “Novo” Ensino Médio²⁰. Na esfera Federal, a oferta do Ensino Médio Integrado tende a resistir, ancorada, sobretudo, na Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008b) que Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - RFEPCT²¹ e cria os Institutos Federais.

A referida lei apresenta, como objetivo dos Institutos Federais, “ministrar Educação Profissional Técnica de Nível Médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para concluintes do Ensino Fundamental e para o público da Educação de Jovens e Adultos” (BRASIL, 2008b). Atribui-se, portanto, a oferta da Educação Profissional Técnica na forma integrada ao Ensino Médio como prioridade das instituições criadas no âmbito da Rede Federal.

Bahia (2019) ressalta que com a proposição da Contrarreforma do Ensino Médio, o Conif, instância de discussão, proposição e promoção de políticas de desenvolvimento da formação profissional e tecnológica, pesquisa e inovação que representa os Institutos Federais e atua no debate e na defesa da educação pública e gratuita, vem organizando a resistência dos Institutos Federais frente aos possíveis impactos da Lei nº 13.415/2017 para o Ensino Médio Integrado.

Nesta Tese, o Conif foi compreendido como um intelectual coletivo com possibilidade de atuação contra hegemônica²². Desde 2012, tem organizado seminários

²⁰Em junho de 2021, a Portaria nº 521/2021 (BRASIL, 2021b) definiu o Cronograma Nacional de Implementação do “Novo” Ensino Médio. Essa portaria estabeleceu que até 2022 todas as instituições escolares da rede pública estadual, municipal e do Distrito Federal iniciem a implementação da reforma.

²¹A denominação da Rede Federal tem sido utilizada como referência a um conjunto de instituições federais voltadas para a oferta de Educação Profissional e Tecnológica, e que estão subordinadas ao Mec, com a mesma fonte de financiamento e sob as mesmas normas de supervisão (ORTIGARA, 2021). A Rede Federal é constituída pelos Institutos Federais; Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais-Cefets; Universidade Tecnológica Federal do Paraná; Colégio Pedro II. Apesar da institucionalização legal da RFEPCT ter ocorrido em 2008, a história das instituições que a compõem tem origem no Decreto nº 7.566, que criou as Escolas de Aprendizes e Artífices, em 1909. Atualmente, a RFEPCT conta com 38 Institutos Federais, presentes em todos os estados brasileiros, com a oferta de cursos de Qualificação Profissional, Ensino Médio (nas modalidades concomitante, integrado e subsequente), cursos Superiores de Tecnologia, Bacharelados, Licenciaturas E Pós-graduações.

²²A ênfase nas ações do Conif no processo de resistência ao “Novo” Ensino Médio, não pretende minimizar o papel de outras organizações no sentido da construção de conhecimentos e práticas voltados ao fortalecimento de propostas educacionais de caráter contra hegemônico. Dentre eles destacamos o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-Anped e o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da

e produzido documentos que resultaram na publicação, em 2018, das “Diretrizes Indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio”. No documento, o Conif explicita sua posição frente ao “Novo” Ensino Médio:

A Lei nº. 13.415/2017 aponta para uma formação básica rasa, baseada nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa, com a possibilidade de uma formação imediata para o mercado de trabalho. O currículo integrado, por sua vez, tem como proposição a formação integral do ser humano, em todas as suas dimensões, centrada na apropriação crítica da ciência e sua relação com o desenvolvimento cultural e o mundo do trabalho (CONIF, 2018, p. 11-12).

A atuação do Conif acena na direção da resistência ao desmantelamento das políticas educacionais, fortalecendo a proposta do Ensino Médio Integrado no âmbito da Rede Federal. Esse movimento de resistência se apresenta como alternativa para a rejeição da Contrarreforma no contexto educacional dos Institutos Federais.

Não obstante, desde a aprovação da Lei que normatiza a Contrarreforma do Ensino Médio, diversos dispositivos legais e orientadores foram elaborados e aprovados, consubstanciando o projeto formativo hegemônico determinado pelo Estado para a formação em nível Médio no país, destacando-se:

- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 2018b);
- Nova Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio – BNCC (BRASIL, 2018c);

Educação Básica, Profissional e Tecnológica-Sinasefe. O ProfEPT é um programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação Profissional e Tecnológica, pertencente à Área de Ensino, que oferece curso de mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica ofertado em Rede Nacional. Possibilita o desenvolvimento de pesquisas acerca da Educação Profissional, Científica e Tecnológica, colaborando para o avanço nos processos de discussão e efetivação das práticas educacionais no âmbito da Rede Federal. A Anped é uma entidade sem fins lucrativos que congrega Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. Busca fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, contribuindo para a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional brasileira. Por meio do GT Trabalho e Educação, promove a discussão sobre as relações entre o mundo trabalho e a educação, enfocando temáticas como: trabalho na sua dimensão ontológica e nas suas formas históricas, formação profissional, formação sindical, reestruturação produtiva, organização e gestão do trabalho, trabalho e escolaridade, trabalho e Educação Básica, trabalho e educação nos movimentos sociais, trabalho docente, trabalho associado, dentre outras, contribuindo para o fortalecimento de pesquisas na área do materialismo histórico dialético. O Sinasefe tem como princípio fundamental a defesa dos interesses da categoria que representa e a luta em defesa da educação pública, gratuita, de qualidade, laica, com referência social e em consonância com os interesses da classe trabalhadora. Contribui especificamente para o avanço das discussões e práticas de Educação Profissional e Tecnológica por meio do Grupo de Trabalho de Políticas Educacionais e Culturais.

- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica – DCNGEPT (BRASIL, 2021a), que revogou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012b).

A robustez da Contrarreforma que instituiu o “Novo” Ensino Médio e seus possíveis impactos na oferta do Ensino Médio Integrado inquieta, mesmo diante das tentativas de resistência da Rede Federal em acatar suas determinações. A preocupação a respeito do projeto formativo que se delineia para a formação de trabalhadores na Educação Profissional e Técnica de Nível Médio se amplia na medida em que as alterações propostas pelo “Novo” Ensino Médio modificam a organização pedagógica e curricular dessa etapa, aprofundando os dilemas e contradições que cercam a formação dos trabalhadores no país. Nesse sentido, a pesquisa parte da seguinte pergunta: Quais ações de resistência foram desenvolvidas pelos Institutos Federais da região Sul do país para a oferta do Ensino Médio Integrado frente as determinações do “Novo” Ensino Médio e as orientações do Conif?

Para responder esse questionamento, tomou-se como objetivo geral da pesquisa: investigar as ações de resistência de Institutos Federais da região Sul do país frente as determinações do “Novo” Ensino Médio, no período de 2017 a 2021, com base nas orientações do Conif para a Rede Federal. Como objetivos específicos pretendeu-se: compreender os pressupostos pedagógicos e curriculares do Ensino Médio Integrado e do “Novo” Ensino Médio, no período de 2004 a 2021; identificar o processo de apropriação dos pressupostos do Ensino Médio Integrado e do “Novo” Ensino Médio nos documentos que orientam o Ensino Médio Integrado na Rede Federal elaborados pelo Conif e pelos Institutos Federais da região Sul selecionados para a pesquisa; compreender os processos de resistência aos elementos hegemônicos do “Novo” Ensino Médio nas instituições pesquisadas, de 2017 a 2021.

A análise desenvolvida teve como escopo o processo de construção de documentos institucionais voltados ao fortalecimento do Ensino Médio Integrado e seus pressupostos pedagógicos e curriculares. Também foram realizadas entrevistas com docentes e gestores envolvidos no processo de elaboração dos documentos institucionais, a fim de compreender as nuances do processo de resistência na Rede Federal e em cada instituição.

Partiu-se da hipótese de que frente ao “Novo” Ensino Médio e os impactos nas orientações para a oferta do Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais, estes, amparados pelo Conif, têm realizado ações de resistência. Assim, investiga-se a tese de que o Conif tem atuado como intelectual coletivo orientador das ações de resistência desenvolvidas nos Institutos Federais, com vistas ao fortalecimento da oferta do Ensino Médio Integrado, entretanto, tal resistência não está isenta da incorporação de elementos do movimento hegemônico de reformulação do “Novo” Ensino Médio.

Este estudo se justifica pela necessidade de compreensão do processo de reconfiguração das políticas educacionais brasileiras contemporâneas de formação de trabalhadores em Nível Médio frente a crise capitalista e ao acirramento das relações de exploração decorrentes da relação entre capital e trabalho no contexto atual. Neste sentido, pretende-se que a pesquisa contribua para o fortalecimento da luta e resistência pelo direito à educação pública e de qualidade, na medida em que

adaptar-se ou resistir supõe compreender o movimento da vida social na totalidade das relações que constituem a própria reforma, as imposições dos termos da Lei e suas consequências a formação e o trabalho docente na formação profissional (CIAVATTA, 2018, p. 208).

Considera-se, assim, o Ensino Médio Integrado como perspectiva educacional com potencialidade para avançar rumo a uma proposta contra hegemônica, contribuindo para a superação de uma formação fragmentada, de caráter mercadológico e dualista.

O percurso metodológico

A elaboração da pesquisa ocorreu durante a pandemia de Covid-19, causada pelo Coronavírus (Sars-Cov2), que exigiu medidas de isolamento e distanciamento social; a interrupção de atividades educacionais presenciais; e de atividades culturais, turísticas, produtivas e comerciais (de forma integral ou parcial). Em decorrência da interrupção das aulas presenciais a partir de março de 2020 até o segundo semestre de 2021, e pela necessidade de concentração dos esforços em disponibilizar o atendimento escolar por meio de atividades a distância, o processo de implementação do “Novo” Ensino Médio foi protelado, ocorrendo de forma lenta e diversa nas unidades federativas brasileiras.

Nessas circunstâncias, a definição inicial do escopo da pesquisa foi afetada, sendo necessária uma revisão do objeto e do percurso metodológico. O projeto inicial

contemplava o Estudo de Caso da implementação do “Novo” Ensino Médio na Rede Estadual de Educação do Paraná e os desdobramentos para o Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Paraná. Diante dos atrasos na implementação e do fato de não existir no Estado do Paraná nenhuma escola piloto vinculada ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio²³ até 2020, a realização do estudo na rede Estadual de Educação foi inviabilizada e a pesquisa foi limitada à Rede Federal. Além disso, as condições educacionais engendradas pela pandemia dificultaram a realização da etapa de observação nos contextos pesquisados.

Elencou-se o materialismo histórico dialético como fundamento teórico-metodológico da pesquisa, haja vista que essa perspectiva possibilita apreender o movimento contraditório, as determinações e mediações que configuram o objeto estudado. Elaborado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), essa abordagem teórica, metodológica e analítica concebe o pensamento como reflexo das leis e processos da realidade objetiva apreendida pelo sujeito e considera que o ser cognoscente elabora seus pensamentos ao interagir e atuar sobre a realidade concreta.

A característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo. A dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é que é a própria dialética em uma das suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo. O “conceito” e a “abstração”, em uma concepção dialética, têm o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa (KOSIK, 2002, p. 14).

O materialismo histórico dialético possibilita a elaboração de novos conceitos, tomando e reproduzindo o movimento da realidade, de modo a chegar a uma compreensão complexa da concreticidade pesquisada, enquanto síntese de múltiplas determinações. Nessa perspectiva, o processo de pesquisa possibilita a compreensão do objeto para além de sua aparência, superando a pseudoconcreticidade, que se manifesta na aparência imediata dos fenômenos reais (KOSIK, 2002).

De acordo com Benite (2015), na investigação, cabe a elucidação de dois movimentos fundamentais: indagar e descrever como a coisa em si se manifesta em um

²³O Programa, instituído pela Portaria nº 649/2018, tem como objetivo apoiar as secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal na implementação do “Novo” Ensino Médio, por meio das seguintes ações: apoio técnico para a elaboração e execução do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio; apoio técnico à implantação de escolas-piloto do Novo Ensino Médio; apoio financeiro; e formação continuada (BRASIL, 2018a).

determinado fenômeno e como, ao mesmo tempo, nele se esconde, para, desse modo, atingir sua essência. Trata-se, portanto, de captar o movimento entre a singularidade, a particularidade e a universalidade, uma vez que a singularidade é onde o fenômeno revela sua imediaticidade, servindo de ponto de partida, e na universalidade está a totalidade histórica social, suas conexões, complexidade e movimento. A particularidade indica a mediação entre o singular e o universal. Nessa perspectiva, a investigação parte do objeto empírico, e, mediado pelas práxis, na relação teoria e prática, possibilita a análise das suas unidades e das diferentes formas de desenvolvimento. Por conseguinte, totalidade, mediação e contradição são as categorias do método de pesquisa que direcionarão o estudo.

Martins e Lavoura (2018) destacam, ainda, a função das categorias de análise no processo de compreensão da realidade social. Elas expressam formas de ser do objeto ou fenômeno investigado, sendo, portanto, formas de existência, ontológicas e históricas, do objeto em questão. Para os autores, “as categorias, portanto, são elaborações lógicas do sujeito pensante, configurando-se como expressão lógica da realidade concreta, por isso são categorias ontológicas (p. 228).”

Nesse sentido, indica-se algumas categorias de análise imperiosas à compreensão do objeto de estudo: Omnilateralidade; Politecnicidade; Escola Unitária, que se contrapõem à formação hegemônica neoliberal, de caráter unilateral; polivalente; e flexível. Essas categorias foram conceituadas no primeiro capítulo desta Tese, em que se explicita os fundamentos conceituais da pesquisa, com base em teóricos marxistas e marxianos que tratam do campo Trabalho e Educação, além de pesquisadores da área da Política Educacional.

Em termos metodológicos, a pesquisa apresenta caráter qualitativo e foi realizada por meio de Estudo de Casos Múltiplos. De acordo com Yin (2010), o Estudo de Caso é uma importante estratégia de pesquisa que permite ao investigador um aprofundamento em relação ao fenômeno estudado, revelando nuances que não podem ser apreendidas na imediaticidade aparente do fenômeno. O autor destaca, ainda, que esse método de pesquisa favorece uma visão holística sobre os acontecimentos concretos, contribuindo para a investigação empírica de fenômenos.

O campo desta pesquisa foi composto por três casos organizacionais, tomando como critérios de elegibilidade das unidades de análise: ser um Instituto Federal de

Educação, Ciência e Tecnologia; estar localizado geograficamente na região Sul do país; representar cada uma das três unidades federativas da região Sul: Rio Grande do Sul; Santa Catarina e Paraná. A definição das unidades com base na localização geográfica regional ocorreu diante da impossibilidade de realizar a pesquisa em todos os Institutos Federais do país. Ademais, tanto a unidade de atuação profissional da pesquisadora quanto o Programa de Pós-graduação a que esta pesquisa se vincula estão localizados nessa região. Assim, pretendeu-se contribuir para a construção de conhecimentos e compreensão da realidade educacional regional.

O Paraná conta com apenas uma instituição: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná-IFPR; Santa Catarina conta com duas instituições: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina-IFSC e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense-IFC; o Rio Grande do Sul conta com três instituições: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul-IFRS; o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Riograndense-IFSul, e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha-IFFar.

A delimitação de três casos institucionais, dentre os seis Institutos Federais presentes na região Sul do país, ocorreu a partir de um levantamento prévio dos documentos produzidos em cada instituição entre 2017 e 2021, com o objetivo de fortalecer a oferta do Ensino Médio Integrado, resistindo à implementação do “Novo” Ensino Médio. Definiu-se como critério para a seleção a unidade em que o processo de construção da resistência ao “Novo” Ensino Médio estava mais avançada em cada unidade federativa. Assim, a pesquisa debruçou-se sobre três processos de elaboração da resistência, o que permitiu identificar diferentes formas e estágios de desenvolvimento de ações para o fortalecimento do Ensino Médio Integrado. As particularidades de cada instituição em sua relação com a totalidade apontam convergências, divergências, e tendências diante do movimento nacional de reconfiguração da oferta do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica em Nível Médio.

As instituições selecionadas para a realização do estudo de caso foram: o Instituto Federal Farroupilha-IFFar; o Instituto Federal Catarinense-IFC e o Instituto Federal do Paraná-IFPR, conforme Quadro 01.

Quadro 01: Instituições que compõem o recorte da pesquisa

Estado	Instituição
Rio Grande do Sul	Instituto Federal Farroupilha -IFFar
Santa Catarina	Instituto Federal Catarinense -IFC
Paraná	Instituto Federal do Paraná -IFPR

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A análise das três unidades de estudo visou responder o mesmo questionamento: Como se configura o processo de resistência dos Institutos Federais frente as alterações decorrentes da Contrarreforma do Ensino Médio e as orientações do Conif?

Convém ressaltar que a resistência aos impactos do “Novo” Ensino Médio tem sido orientada no âmbito da Rede Federal pelo Conif, e se desenvolvido em nível institucional, com a elaboração de documentos e encontros que contam com a participação dos *campi* conforme organização de cada Instituto. Assim, a pesquisa não abordou o processo em cada *campus* das instituições, mas as ações a nível institucional geral. Também não foram abordadas as práticas pedagógicas decorrentes das orientações propostas para a resistência em cada Instituto, priorizando o processo de elaboração documental em torno do fortalecimento do Ensino Médio Integrado nas três instituições pesquisadas.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos: levantamento bibliográfico; análise documental e entrevistas semiestruturadas. Conforme expressa o título desta Tese, pretendeu-se abordar as políticas de Educação Profissional Técnica articuladas ao Ensino Médio em uma perspectiva histórica, analisando o movimento das políticas educacionais “do” Ensino Médio Integrado “ao” “Novo” Ensino Médio, com foco, também, nos pressupostos pedagógicos e curriculares das propostas desenvolvidas no Brasil entre 2004 e 2021.

O levantamento bibliográfico sistematizado

Para o desenvolvimento da pesquisa foi realizado um levantamento bibliográfico preliminar buscando identificar as produções recentes acerca do Ensino Médio Integrado e do “Novo” Ensino Médio. Esta etapa não pretendeu apresentar um Estado da Arte do objeto pesquisado, mas contribuir para a elaboração de uma revisão teórica e

para o embasamento necessário à construção do objeto de pesquisa bem como para o aprimoramento da abordagem metodológica adotada.

A pesquisa bibliográfica sistematizada foi realizada no segundo semestre de 2021 e desenvolvida no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Capes. A escolha da plataforma foi intencional, pois congrega estudos de todas as instituições brasileiras de nível Superior. Para a pesquisa, foram utilizados os seguintes descritores/palavras-chave: “Ensino Médio Integrado”; “Novo Ensino Médio”; “Lei nº 13.415/2017”. A busca contemplou, em uma primeira etapa, a grande área de Ciências Humanas, área de conhecimento específico: Educação. Em seguida, foram levantados estudos na grande área de conhecimento Multidisciplinar²⁴, selecionando a área das Ciências Sociais e Humanidades, Ensino e Interdisciplinaridade. Nos dois casos, a busca foi refinada pelos seguintes itens: a) mestrados e doutorados acadêmicos; b) nos anos de 2018 a 2021²⁵.

Identificou-se uma vasta produção relacionada aos termos pesquisados. Na área das Ciências Humanas foram localizadas 62 teses e 99 dissertações relacionadas às palavras-chave. Na grande área Multidisciplinar foram encontradas 14 teses e 21 dissertações. Em ambas as pesquisas, a maioria dos trabalhos acessíveis não apresentavam relação direta com o escopo desta pesquisa, abordando outras temáticas referentes às práticas pedagógicas em disciplinas específicas; ao processo ensino/aprendizagem; às representações e narrativas de docentes e discentes; à avaliação e formação de professores. Algumas se referiam, ainda, a outras etapas e níveis educacionais.

Para a elaboração de uma revisão integrativa²⁶ de literatura foram selecionadas as pesquisas que abordaram especificamente as políticas educacionais voltadas ao

²⁴Por estar vinculada ao Programa Interdisciplinar Sociedade, Cultura e Fronteiras, buscou-se pesquisas na área de educação catalogadas na área interdisciplinar. No catálogo da Capes tal área está integrada na grande área Multidisciplinar.

²⁵O período delimitado visa contemplar pesquisas recentes elaboradas após a aprovação da Contrarreforma do Ensino Médio, abordando a temática do Ensino Médio Integrado e do “Novo” Ensino Médio.

²⁶A revisão integrativa da literatura consiste na construção de uma análise ampla da literatura, contribuindo para discussões sobre métodos e resultados de pesquisas, assim como reflexões sobre a realização de futuros estudos. O propósito inicial deste método de pesquisa é compreender um determinado fenômeno baseando-se em estudos anteriores. A síntese dos estudos incluídos na revisão permite generalizações precisas sobre o fenômeno a partir das informações disponíveis, auxiliando na compreensão e definição do objeto e procedimentos para o desenvolvimento da pesquisa (UNESP, 2015).

Ensino Médio Integrado e ao “Novo” Ensino Médio, de forma correlacionada ou não, e que tinham como foco as propostas formativas dos respectivos objetos de estudo, totalizando nove teses e treze dissertações, sendo grande maioria defendida nos anos de 2019 e 2020 (Quadro 02). A análise da literatura levantada foi organizada a partir de três categorias temáticas: Ensino Médio Integrado; “Novo” Ensino Médio; e Implantação, implementação²⁷ e impactos do “Novo” Ensino Médio nas redes Estadual e Federal.

Quadro 02: Teses e Dissertações levantadas no Portal Capes organizadas de acordo com a temática

Autor	Título	Tipo de Produção	Instituição	Ano
Ensino Médio Integrado				
MELO, Paulo Silva	Efetividade social e pedagógica do Ensino Médio Integrado: análise de sua implantação no Instituto Federal Goiano	Tese	PUC-Goiás	2018
WIEDEMANN, Samuel Carlos	A educação profissional no Brasil e os limites e possibilidades da educação integral no Ensino Médio Integrado no IFPR	Tese	TUIUTI-PR	2018
ZAGO, Marcia de Freitas	Configuração e consolidação de Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia	Tese	Unimep	2018
BAHIA, Maria Giselle Marques	Políticas para a integração da Educação Profissional com o Ensino Médio: um estudo de suas contradições, avanços e retrocessos	Tese	PUC-MG	2019
MATIAS, Maria Adellane Lopes	Educação liberal, educação politécnica e Ensino Médio Integrado: análise no IFCE	Dissertação	UFC	2019
DRAGO, Crislaine Cassiano	Concepções de formação humana nas políticas de educação profissional e sua materialidade no ensino médio integrado do Instituto Federal do Amapá.	Dissertação	IFRN	2018
SKROWONSKI, Daniela	Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio: uma análise da proposta no IFPR– Campus Cascavel	Dissertação	Unioeste	2019
“Novo” Ensino Médio				
ALMEIDA, Cairo Lima Oliveira	Contrarreforma do Ensino Médio: ações do empresariado brasileiro para uma educação da classe trabalhadora	Dissertação	UFF	2018
CARDOSO, Paulo Erico Pontes	Crítica à contrarreforma do Ensino Médio (Lei 13.415)	Dissertação	UFC	2019

²⁷Nesta Tese, assume-se a implantação no sentido de criação, promulgação de determinada lei ou política pública, enquanto implementação é entendida como o processo de execução.

VICENTE, Vinicius Renan Rigolin de	Políticas educacionais para o Ensino Médio: as implicações da Lei nº 13.415/2017	Dissertação	UEM	2019
SANTOS, Geisa Ferreira dos	A contrarreforma do Ensino Médio no contexto do Estado brasileiro neoliberal	Dissertação	UFAL	2019
BELTRÃO, José Arlen	Novo Ensino Médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física	Tese	UFBA	2019
NOGARA JÚNIOR, Gilberto	A Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017) no contexto das contrarreformas da educação no Brasil	Tese	UFSC	2020
ARAÚJO JÚNIOR, João Ferreira de	Neoliberalismo e flexibilização do Ensino Médio no Brasil: a mercadorização da educação na Lei 13.415/2017	Tese	UFG	2020
OLIVEIRA, José Luiz de	Reforma do Ensino Médio pela Lei 13.415/2017: instrução permitida/educação negada	Tese	PUC-PR	2020
QUADROS, Sergio Feldemann de	A influência do empresariado na Reforma do Ensino Médio	Dissertação	Unicamp	2020
MEDEIROS, Janiara Lima	A Reforma do Ensino Médio: Estudo crítico da Lei nº 13.415/2017	Dissertação	UFF	2020
Implantação, implementação e impactos nas redes Estadual e Federal				
HEEREN, Marcelo Velloso	A Construção Política e Normativa do IFSP: A Garantia do Direito Constitucional à Educação Básica e o Conflito com a Reforma do Ensino Médio de 2017	Tese	UNESP	2019
AMORIM, Gilberto José de	Da luta pela politécnica à Reforma do Ensino Médio: para onde caminha a formação Técnica Integrada ao Ensino Médio?	Dissertação	UFSCar	2018
SILVA, Camila Caroline de Lima	O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre e a “Nova” Política para o Ensino Médio	Dissertação	UFAC	2019
BENACHIO, Elizeu Costacurta	Concepções de formação humana em disputa no século XXI e a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017): ações em desenvolvimento na Rede Estadual do Rio Grande do Norte (2016 - 2019)	Dissertação	IFRN	2020
ALENCAR, Níliá Feitosa de	Lei nº 13.415/2017: implicações no Ensino Médio Integrado na rede de ensino pública do estado do Maranhão	Dissertação	UFMA	2020

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Procedeu-se, também, o levantamento de produções científicas em periódicos a partir de busca na Plataforma de Periódicos Capes, delimitando produções de artigos publicados entre 2017 a 2021. A delimitação desse período buscou orientar a pesquisa

para os estudos desenvolvidos acerca do Ensino Médio Integrado e sobre o “Novo” Ensino Médio desde o período de tramitação da Medida Provisória nº 748/2016 que foi convertida na Lei nº 13.415/2017.

Dessa maneira, foi possível levantar os estudos acadêmicos recentes que contribuem para compreender o movimento de transformação do Ensino Médio e da Educação Profissional e Técnica na atual conjuntura. Foram utilizadas as seguintes palavras-chave para a busca: “Ensino Médio Integrado”; “Reforma do Ensino Médio”; “Lei nº 13.415/2017”; “Educação Profissional Técnica”.

Obteve-se trinta e cinco resultados na busca refinada pelo mecanismo de seleção de artigos “avaliados pelos pares”. Dezesete produções que dialogam com o objeto de estudo foram elencadas para complementar a revisão de literatura acerca das propostas do Ensino Médio Integrado e do “Novo” Ensino Médio (Quadro 03).

Na revisão bibliográfica também foram abordados os artigos publicados no Dossiê Temático: “A reforma do Ensino Médio em questão”, publicado na Revista Retratos da Escola em 2017; no Dossiê número 139 do volume 38 da Revista Educação & Sociedade, publicado em 2017; e no Dossiê número 39 do volume 19 da Revista Trabalho Necessário, intitulado “A reforma do Ensino Médio na contramão da democracia”, publicado em 2021. Na sequência, apresenta-se uma breve síntese das produções acessadas e os resultados produzidos acerca de cada tema.

Quadro 03: Publicações levantadas a partir de pesquisa na base de Periódicos Capes

Autoria	Título	Periódico	Ano
Ensino Médio Integrado			
PELLISSARI, Lucas Barbosa	Ensino Médio Integrado e a luta dos trabalhadores: desafios das políticas públicas de Educação Profissional	Educação Temática Digital	2019
CHAGAS, Selton Evaristo de Almeida; MARTINS, Lucineia Scremin; BARBOSA, Filipe Augusto Couto	Passados presentes nos Institutos Federais. Ensino Médio Integrado e as (des)continuidades nas (in)determinações da dualidade estrutural	Educação Unisinos	2019
“Novo” Ensino Médio			
CUNHA, Luiz Antônio	Ensino médio: atalho para o passado	Educação & Sociedade	2017
MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio	Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017)	Educação & Sociedade	2017
FERRETTI, Celso	Reforma do Ensino Médio no contexto da	Educação &	2017

João; SILVA, Monica Ribeiro da	Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia	Sociedade	
ANDRADE, Maria Carolina Pires; GAWRYSZEWSKI, Bruno	Desventuras da educação brasileira e as 'reformas' atuais: educar para a produtividade do trabalho	Eccos	2018
COELHO, João Paulo Pereira; SOUZA, Paulo Rogério de Souza	Dimensões sócio-históricas da Reforma do Ensino Médio (Lei 13415/2017): a educação para o trabalho no contexto das políticas de financiamento educacional	Colloquium Humanarium	2018
ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima	A Reforma do Ensino Médio do governo Temer, a Educação Básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres	Holos	2018
KUENZER, Acacia Zeneida	Sistema de ensino e formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio flexível	Ciência & Saúde Coletiva	2020
LOPES, Vera de Fátima Maciel; MOREIRA, Elias Enrique	A Reforma do Ensino Médio: mudar para deixar como está	Revista Labor	2021
Implantação, implementação e impactos nas redes Estaduais e Federal			
SILVA, Rose Márcia da; MACHADO, Ilma Ferreira; ANDRIONI, Ivonei	Contrarreformas curriculares educacionais e resistência	Trabalho & Educação	2018
SILVA, Danilma; MOURA, Dante Henrique; SOUZA, Lincoln Moraes de	A trajetória do Pronatec e a Reforma do Ensino Médio: algumas relações com a política de educação profissional mundial	Revista Trabalho Necessário	2018
CIAVATTA, Maria	A Reforma do Ensino Médio: uma leitura crítica da Lei n. 13.415/2017 – adaptação ou resistência?	Holos	2018
FERRETTI, Celso João	A Reforma do Ensino Médio: desafios à Educação Profissional	Holos	2018
HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento	O Projeção e a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017)	Holos	2018
SANTOS, Dayanna Pereira; CARVALHO, Edson Silva	O impacto do pensamento neoliberal sobre a “Nova” Reforma do Ensino Médio - Lei n.º 13.415/2017: a educação pública em risco	Revista Inter Ação	2020
ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; SOBRINHO, Sidinei Cruz	O retrocesso da Reforma do Ensino Médio, a BNCC, o neoliberalismo educacional e a marginalização dos Institutos Federais-IFs	Revista Inter Ação	2020

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O Ensino Médio Integrado na literatura revisada

As produções acerca do Ensino Médio Integrado e sua proposta formativa foram selecionadas a partir de estudos que abordaram experiências de Educação Profissional Técnica de Nível Médio nos Institutos Federais e pela identificação direta com o escopo da pesquisa. O levantamento bibliográfico realizado demonstrou que, diante das reformas postas em curso no contexto contemporâneo, o Ensino Médio tem sido objeto de diversos estudos por sua atualidade e pelas implicações da Contrarreforma no campo educacional. Ademais, o Ensino Médio Integrado permanece sendo objeto de pesquisas, o que demonstra que essa modalidade de oferta continua sendo evidenciada, estudada e problematizada, especialmente enquanto possibilidade concreta de desenvolvimento de uma proposta educacional Politécnica, com elementos de caráter contra hegemônicos.

Ressalta-se que foram identificadas poucas pesquisas que abordaram o âmbito dos Institutos Federais e os desdobramentos do “Novo” Ensino Médio, o que evidencia a necessidade de analisar essa temática, reforçando a relevância desta Tese.

No levantamento de teses e dissertações realizado no Catálogo da Capes, foram selecionadas quatro Teses e três Dissertações cujo objeto de pesquisa foi especificamente o Ensino Médio Integrado.

A Tese de Paulo Silva Melo, intitulada “Efetividade social e pedagógica do Ensino Médio Integrado: análise de sua implantação no Instituto Federal Goiano” foi orientada pelo Professor Dr. José Carlos Libâneo e defendida em 2018, pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. O objetivo foi analisar o processo de implantação e desenvolvimento do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Goiano, para avaliar a efetividade social e pedagógica dessa modalidade de educação em relação as finalidades e objetivos enunciados na legislação. A pesquisa pautou-se nos fundamentos teórico metodológicos do materialismo histórico dialético, empregando os procedimentos de pesquisa documental e pesquisa de campo com a realização de questionários, entrevistas e observação com servidores e discentes da instituição. Os resultados apontaram que a efetividade social do Ensino Médio Integrado tem sido permeada pela contradição existente entre finalidades educativas previstas na legislação e uma operacionalização baseada no currículo instrumental e utilitarista recomendado por organismos internacionais.

A Tese de Samuel Carlos Wiedemann, intitulada “A Educação Profissional no Brasil e os limites e possibilidades da educação integral no Ensino Médio Integrado no

IFPR” foi orientada pelo Professor Dr. Pedro Leão da Costa Neto e defendida em 2018, pela Universidade Tuiuti do Paraná. O objetivo da pesquisa consistiu em investigar os limites e as possibilidades de uma formação integral e Politécnica no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Paraná - IFPR, referenciando-se em dados coletados em documentos institucionais e entrevistas com estudantes de um *Campus* da instituição. Os resultados apontaram desafios e limites na implementação de uma educação Politécnica, de modo que o ensino permanece arraigado às concepções tecnicistas, voltado a uma formação polivalente.

A Tese de Marcia de Freitas Zago, intitulada: “Configuração e consolidação de Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia” foi defendida em 2018 na Universidade Metodista de Piracicaba, sob orientação da Professora Dra. Andreza Barbosa. A pesquisa analisou como os Institutos Federais se instituem, tendo como base as diretrizes de sua proposta de criação. Fundamentou-se na matriz teórica e epistemológica marxista. Foram utilizados instrumentos de revisão de literatura e pesquisa documental, abarcando as diretrizes que norteiam os Institutos Federais e a análise nos Planos de Desenvolvimento Institucional de dez Institutos Federais. Os eixos de análise foram: as concepções orientadoras das ações dos Institutos Federais e a configuração da oferta de cursos e vagas. Como resultado, concluiu-se que apesar de prescreverem suas ações dentro das determinações legais, os Institutos Federais, aparentemente tem se descaracterizado com relação à proposta original de sua constituição, privilegiando outros níveis em detrimento à oferta do Ensino Médio Integrado.

A Tese de Maria Giselle Marques Bahia, intitulada “Políticas para a integração da Educação Profissional com o Ensino Médio: um estudo de suas contradições, avanços e retrocessos” foi defendida em 2019, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, sob orientação da Professora Dra. Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira. Elencou como objeto a integração entre a Educação Profissional e o Ensino Médio e foi desenvolvida por meio de um Estudo de Caso em uma instituição da Rede Federal de Minas Gerais. Teve como objetivo analisar a efetividade da integração e a contribuição para a ampliação da qualidade do ensino na instituição. Os instrumentos utilizados foram a análise documental e a entrevista semiestruturada e, em termos quantitativos, a pesquisadora utilizou a Estatística Descritiva. Os resultados apontaram que, na

instituição investigada, a integração não vem ocorrendo adequadamente devido a múltiplos fatores: a insuficiência das iniciativas institucionais para privilegiar o trabalho coletivo exigido pela formação integral; a carência de formação continuada aos docentes; e a dificuldade em elaborar um currículo que garanta a interdisciplinaridade, articulando teoria e prática; dentre outros.

A Dissertação de Maria Adellane Lopes Matias, intitulada “Educação liberal, educação politécnica e Ensino Médio Integrado: análise no IFCE”, foi orientada pelo Professor Dr. Antônio de Abreu Souza e defendida em 2019, na Universidade do Ceará. O objetivo foi analisar o Ensino Médio Integrado no Instituto Federal do Ceará-IFCE como proposta de educação para a juventude. A pesquisa pautou-se no materialismo histórico-dialético como método analítico e utilizou a análise bibliográfica e documental como instrumentos. Dentre os resultados encontrados pela pesquisadora tem-se que, na proposta do Ensino Médio Integrado oferecido pelo IFCE, há elementos tanto da proposta liberal, atendendo preceitos da pedagogia das competências, quanto aqueles preconizados pela proposta Politécnica, prevendo a formação integral do indivíduo em suas várias dimensões.

A Dissertação de Crislaine Cassiano Drago, intitulada “As políticas de Educação Profissional e sua materialidade no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Amapá”, foi defendida em 2018, no Instituto Federal do Rio Grande do Norte, sob orientação do Professor Dr. Dante Henrique Moura. O objetivo foi analisar as concepções de formação humana presentes nas políticas brasileiras de Educação Profissional dos anos 2000, assim como nos documentos e falas de professores, gestores e estudantes do Ensino Médio Integrado de um *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá-IFAP. A pesquisadora pautou-se no materialismo histórico dialético e realizou um estudo bibliográfico e empírico, utilizando os instrumentos de análise documental e entrevistas. Os resultados denotaram concepções de formação humana antagônicas, tanto nos documentos orientadores das políticas de Educação Profissional e do Ensino Médio Integrado no IFAP, quanto nas concepções dos sujeitos pesquisados. As concepções evidenciadas apresentaram, ora um caráter utilitarista, em favor da formação para ocupação de postos de trabalho no sistema capitalista flexibilizado, ora em favor da classe trabalhadora, na busca por uma educação emancipatória.

A Dissertação de Daniela Skrowonski, intitulada “Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio: uma análise da proposta no IFPR - *Campus* Cascavel”, foi defendida em 2019 pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, sob orientação do Professor Dr. José Luiz Zanella. Teve como objetivo analisar a proposta de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio do IFPR - *Campus* Cascavel e buscou identificar a possibilidade de uma formação Politécnica/Tecnológica. O estudo se fundamentou no método materialista histórico dialético e foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica, documental, entrevistas semiestruturadas e questionário aplicado aos servidores e discentes do campus. Os resultados encontrados sinalizaram que os Institutos Federais se apresentam como uma das políticas públicas mais significativas em relação à Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, todavia, contribuem para a reprodução do modo de produção capitalista. Dentre os desafios à efetivação do projeto do Ensino Médio Integrado, a pesquisa apontou: a Contrarreforma do Ensino Médio e a oferta de cursos à distância e de Formação Inicial e Continuada. Ainda assim, concluiu-se que a experiência pesquisada representa um avanço na direção de uma formação Politécnica/Tecnológica, indo além das exigências do mercado, comprometendo-se com a formação integral do sujeito.

No levantamento de artigos realizado no Portal de Periódicos Capes foram identificados dois artigos publicados em 2019 que abordaram especificamente o Ensino Médio Integrado.

O artigo de Lucas Barbosa Pelissari, intitulado: “Ensino Médio Integrado e a luta dos trabalhadores: desafios das políticas públicas de Educação Profissional” foi publicado na Revista Educação Temática Digital. Partiu da hipótese de que a política de Ensino Médio Integrado representou uma inflexão em direção aos interesses das classes trabalhadoras. A pesquisa abordou reivindicações da classe trabalhadora voltadas para a Educação Profissional, a partir da análise de documentos formulados entre 2002 e 2016 por uma entidade representativa dos trabalhadores. Os resultados demonstram que o Ensino Médio Integrado atende parte dos anseios da classe trabalhadora organizada. Entretanto, a continuidade de políticas voltadas ao atendimento de demandas capitalistas (patronais) agudizam os desafios na luta por uma política de Educação Profissional capaz de, mesmo em uma conjuntura adversa, efetivar a educação como direito social, tal como a proposta do Ensino Médio Integrado.

O artigo “Passados presentes nos Institutos Federais: Ensino Médio Integrado e as (des)continuidades nas (in)determinações da dualidade estrutural”, de autoria de Selton Evaristo de Almeida Chagas, Lucineia Scremin Martins e Filipe Augusto Couto Barbosa, foi publicado em 2019 na Revista Educação Unisinos. Apresentou uma revisão de literatura considerando as contribuições de pesquisas acadêmicas defendidas entre os anos de 2012 e 2017 sobre o Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais. Evidenciou que grande parte das pesquisas tomam a dualidade estrutural que se expressa na educação desenvolvida no modo de produção capitalista como categoria central de análise nas investigações sobre o Ensino Médio Integrado. Os autores problematizam a sobreposição do currículo do ensino profissional ao de formação geral, contrapondo-se à integração, como um entrave na produção de conhecimentos e de tecnologias que não se reduzam aos ditames do mercado. Nesse sentido, concluem que o pragmatismo tecnicista (ainda predominante no currículo do Ensino Médio Integrado) emperra seu potencial de desenvolver capacidades criativas e emancipatórias nos estudantes. Ademais, os autores destacaram que as reformas recentes, tanto econômicas, quanto no Ensino Médio, tendem a limitar a ampliação e até mesmo a concretização dos propósitos dos Institutos Federais, destacando a necessidade de desenvolver pesquisas envolvendo essas instituições, de modo a contribuir para a resistência frente ao aprofundamento das forças conservadoras no cenário atual.

A literatura relacionada especificamente ao Ensino Médio Integrado reitera a questão do dualismo que marca a história das ações de Educação Profissional Técnica em Nível Médio e aponta que sua oferta fundada nos princípios da Politecnicidade, da Omnilateralidade, e da Escola Unitária enfrenta desafios relacionados: a contradições entre as concepções previstas legislação e o que se efetiva nas práticas pedagógicas e curriculares; a contradições entre o modelo de formação que atende os anseios do empresariado e da classe trabalhadora; a insuficiência de iniciativas institucionais para privilegiar o trabalho coletivo exigido pelas propostas de integração curricular e formação integral; a permanência da necessidade de capacitar os professores sobre as concepções que orientam o Ensino Médio Integrado e o Currículo Integrado; a permanência de currículos com justaposição entre formação geral e técnica; as dificuldades decorrentes da tradição institucional anteriormente estabelecida; dificuldades políticas, estruturais, financeiras, dentre outras.

Apesar das contradições que permeiam a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, de modo geral as pesquisas que tratam do Ensino Médio Integrado destacam o importante papel dos Institutos Federais enquanto política pública de Educação Profissional, ressaltando: as concepções contra hegemônicas que sustentam o projeto formativo; o processo de expansão e interiorização dessas instituições; a formação e a qualificação do corpo docente e técnico administrativo; a política de cotas para ingresso e assistência estudantil que contribui para a inclusão, permanência e êxito dos estudantes; a integração entre atividades de ensino pesquisa e extensão; e melhores condições de trabalho docente.

A pesquisas também ressaltam a relevância dos Institutos como instituições com possibilidade de engajar a classe trabalhadora na luta pela construção de uma proposta educacional contra hegemônica. Assim, apesar dos percalços, os cursos Integrados ao Ensino Médio apontam para uma formação Politécnica, configurando uma proposta educacional que não nega as exigências do mercado, mas possibilita que se vá além, comprometendo-se com uma intencionalidade direcionada à formação integral/Omnilateral dos sujeitos.

O “Novo” Ensino Médio nas pesquisas recentes

Em termos de produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação acerca do “Novo” Ensino Médio, foram selecionadas quatro Teses e seis Dissertações.

A Tese de José Arlen Beltrão, intitulada “Novo Ensino Médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na Educação Física” foi elaborada sob orientação da Professora Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel e defendida em 2019, pela Universidade Federal da Bahia. O objeto da investigação foi a proposta de formação humana resultante da Contrarreforma do Ensino Médio. O método pautou-se no materialismo histórico dialético e nos procedimentos de revisão bibliográfica; análise da legislação e análise de orientações sobre educação de organismos internacionais. Os resultados mostraram que a Contrarreforma criou condições mais favoráveis para a intensificação dos processos de privatização, favorecendo a redução da formação básica comum, o estreitamento curricular, a flexibilização da oferta de ensino, a ampliação das possibilidades de oferta na modalidade à distância e o aligeiramento da formação profissional. Em relação aos

componentes curriculares transformados em estudos e práticas, especificamente à Educação Física, o “Novo” Ensino Médio tende a marginalizar o espaço dos seus conteúdos no currículo, acentuando a unilateralidade da formação e desqualificando o processo de escolarização básica (BELTRÃO, 2019).

A Tese de Gilberto Nogara Júnior, intitulada “A Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017) no contexto das contrarreformas da educação no Brasil” foi elaborada sob orientação da Professora Dra. Adriana D’Agostini e defendida em 2020, na Universidade Federal de Santa Catarina. O objetivo da pesquisa foi estabelecer relações entre a ampliação da jornada escolar, prevista na Contrarreforma do Ensino Médio e a radicalização de formas de privatização da Educação Básica. O estudo foi realizado por meio de análise documental e do processo de implementação da Reforma do Ensino Médio em uma escola no município de Florianópolis. Constatou-se que a ampliação do tempo escolar está inversamente relacionada à ampliação da função educativa da escola no Ensino Médio. Para Nogara Júnior (2020), a redução da função educativa propicia a sua expansão ao capital em duas vias, ao vincular o Ensino Médio e a Educação Profissional ao fundo público e a venda de bens e serviços, e ao fornecer uma educação exigida pelos setores produtivos, alinhada ao estritamente necessário para a inserção laboral e adaptação dos sujeitos aos ditames do capital.

A Tese de João Ferreira de Araújo Júnior, intitulada “Neoliberalismo e flexibilização do Ensino Médio no Brasil: a mercadorização da educação na Lei 13.415/2017” foi elaborada sob orientação da Professora Dra. Marília Gouvea de Miranda e Coorientação da Professora Dra. Gina Glaydes Guimarães de Faria e defendida em 2020 na Universidade Federal de Goiás. A pesquisa, realizada por meio de análise documental, teve o objetivo de compreender a Contrarreforma do Ensino Médio a partir de seu contexto histórico, conteúdo e tramitação. O autor apontou a flexibilização e o neoliberalismo como fundamentos explicativos da Contrarreforma. Os resultados destacaram a prevalência dos interesses da classe dominante e o processo de mercadorização do Ensino Médio, impondo ao projeto formativo uma subjetividade empreendedora alinhada à fundamentação neoliberal. Essa subjetividade empreendedora se expressa, sobretudo, pela subordinação dos conteúdos do ensino às competências e ao processo de subjetivação do currículo a partir de itinerários formativos diferenciados.

A Tese de José Luiz de Oliveira, intitulada “Reforma do Ensino Médio pela Lei 13.415/2017: instrução permitida/educação negada” foi elaborada sob orientação da Professora Dra. Romilda Teodora Ens e defendida em 2020 na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. O objetivo da pesquisa foi analisar a Lei nº 13.415/2017, identificando as possibilidades de ampliação da liberdade dos estudantes na escolha das áreas de conhecimento, de acordo com seu Projeto de Vida. O autor pautou-se nos fundamentos do materialismo histórico dialético e na proposta de análise de políticas educacionais denominada Ciclo de Políticas. Os resultados revelaram que o conteúdo e a organização da Contrarreforma do Ensino Médio seguiram a lógica do mercado sob o respaldo dos organismos internacionais, prevalecendo os interesses mercadológicos e não a escolha dos jovens na direção das políticas educacionais em curso.

A Dissertação de Cairo Lima Oliveira Almeida, intitulada “Contrarreforma do Ensino Médio: ações do empresariado brasileiro para uma educação da classe trabalhadora” foi elaborada sob orientação da Professora Dra. Zuleide da Silveira, na Universidade Federal Fluminense, em 2018. A pesquisa teve por objetivo investigar a presença do empresariado na definição das políticas educacionais, sobretudo na elaboração da Contrarreforma do Ensino Médio. Foi desenvolvida por meio de análise documental e do estudo de organizações empresariais partícipes dos processos de produção das políticas educacionais recentes. Os resultados indicaram que o empresariado possui, efetivamente, concepções educacionais, ideias e práticas próprias, assumindo importante papel na direção da educação pública brasileira e da Contrarreforma do Ensino Médio. A pesquisa ressaltou que o empresariado está agindo sistematicamente na Educação Básica, não apenas na gestão educacional, mas adentrando os processos educacionais, as práticas e concepções pedagógicas e de avaliação.

A Dissertação de Paulo Erico Pontes Cardoso intitulada “Crítica à contrarreforma do Ensino Médio (Lei 13.415)”, orientada pela Professora Dra. Antonia Rozimar Machado e Rocha e defendida em 2019, na Universidade Federal do Ceará, teve como objetivo analisar a Contrarreforma do Ensino Médio nos marcos da expansão do empresariamento da educação e da ofensiva do capital. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica e documental, apoiando-se no estudo dos aportes legais referentes à Contrarreforma. Dentre os resultados, o pesquisador destacou que a Contrarreforma se

funda na concepção toyotista de produção flexível, tendo como eixo principal o processo de flexibilização do currículo. Inspira-se também no pós-modernismo, contrapondo-se às metanarrativas e culmina com o esvaziamento dos conteúdos curriculares, especialmente das disciplinas que dão um caráter humanista à formação.

A Dissertação “Políticas educacionais para o Ensino Médio: as implicações da Lei nº 13.415/2017” de autoria de Vinicius Renan Rigolin de Vicente foi elaborada sob orientação da Professora Dra. Jani Alves da Silva Moreira e defendida em 2019, na Universidade Estadual de Maringá. Teve o objetivo de analisar a Contrarreforma do Ensino Médio, seus antecedentes históricos e políticos, suas relações com as recomendações de organismos internacionais e as implicações curriculares e para a formação de professores. Foi desenvolvida por meio de análise teórica e documental. Os resultados evidenciaram a ênfase historicamente atribuída ao Ensino Médio na formação de sujeitos com competências mínimas para atender as demandas do mercado de trabalho. Constatou-se a influência da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura-Unesco e Banco Mundial na implantação dos princípios neoliberais na Contrarreforma do Ensino Médio, no intuito de mercantilizar essa etapa e adequar a formação para o trabalho flexível. A pesquisa destacou ainda o caráter regressivo da Contrarreforma, evidenciando a precarização da profissão docente, com a legalização do notório saber e a configuração do currículo organizado em itinerários formativos, que ampliam as desigualdades educacionais.

A Dissertação de Geisa Ferreira dos Santos, intitulada “A contrarreforma do Ensino Médio no contexto do Estado brasileiro neoliberal” foi orientada pela Professora Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes, defendida em 2019, na Universidade Federal de Alagoas. O objetivo foi analisar os pressupostos políticos e econômicos da Contrarreforma no que refere à formação do trabalhador, relacionando-a com os princípios e fundamentos do modelo de acumulação flexível. A pesquisa teve caráter documental e concluiu que a Contrarreforma pretende adaptar o trabalhador ao modelo de acumulação flexível, limita a formação dos sujeitos impondo a redução do currículo e a orientação para a formação de competências e habilidades.

A Dissertação de Sergio Feldemann de Quadros, intitulada “A influência do empresariado na Reforma do Ensino Médio” foi orientada pela Professora Dra. Nora Rut Krawczyk e defendida em 2020, na Universidade Estadual de Campinas. A

investigação objetivou compreender a influência do empresariado na Contrarreforma do Ensino Médio e foi realizada por meio de análise documental. Constatou-se forte influência do empresariado e a abertura de mercado para absorção de capitais, reafirmando o projeto societário neoliberal e a produção de uma subjetividade mercantil.

A Dissertação de Janiara Lima Medeiros, intitulada “A Reforma do Ensino Médio: estudo crítico da Lei nº 13.415/2017” foi orientada pelo Professor Dr. Ronaldo Rosas Reis e defendida em 2020 na Universidade Federal Fluminense. A pesquisa objetivou analisar os possíveis impactos da Lei nº 13.415/2017 na educação pública brasileira. O estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e documental. A análise apontou o caráter tecnicista da Contrarreforma, subordinando a formação aos interesses do capital estrangeiro e dos organismos internacionais. Evidenciou o reforço do pragmatismo educacional e da formação pautada no empreendedorismo, no desenvolvimento de competências e habilidades, com o intuito de atender as demandas do mercado de trabalho sob a égide do capitalismo.

Com relação aos artigos levantados na pesquisa, foram identificados oito estudos que abordaram o “Novo” Ensino Médio, analisando os documentos legais e orientadores da Contrarreforma e suas influências.

O artigo de Antonio Cunha, publicado em 2017 no Dossiê da Revista Educação e Sociedade, intitulado “Ensino Médio: atalho para o passado” apresenta uma análise da Contrarreforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória nº 746/2016, estabelecendo relações com políticas educacionais anteriores, expressas na Lei nº 5.692/1971 e no Decreto nº 2.208/1997, com destaque para a fusão dos ramos curriculares ou sua distinção e a intenção de conter a demanda dos jovens pelo acesso ao Ensino Superior. O autor defende que a Reforma do Ensino Médio emerge a partir das mudanças requeridas pelo processo de reestruturação produtiva, no entanto, seu princípio está consolidado na conservação de recomendações de organizações internacionais dos anos de 1990. A Contrarreforma busca, segundo Cunha (2017), a expansão mercadológica para atender demandas do Ensino Superior privado.

No mesmo dossiê, foi publicado o artigo intitulado “Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017)” de autoria de Vânia Cardoso da Motta e Gaudêncio Frigotto. O artigo põe em pauta o

contexto de regressão teórica e política que marcou a aprovação da Contrarreforma do Ensino Médio. Os pesquisadores constataram que a “urgência” na aprovação teve como cerne a relação entre trabalho e educação no seio de uma sociedade de economia dependente e como pano de fundo a administração da questão social, impedindo o acesso aos fundamentos das ciências e à capacidade de compreender a sociedade.

O artigo “Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia” de autoria de Celso João Ferretti e Monica Ribeiro da Silva, publicado em 2017, no Dossiê da Revista Educação e Sociedade, aborda a Medida Provisória que deu origem à Contrarreforma e os aspectos curriculares do “Novo” Ensino Médio. Os autores ressaltaram a disputa histórica pela hegemonia político-ideológica relativa ao sentido, às finalidades e ao formato do Ensino Médio brasileiro. Destacaram o vínculo do projeto formativo proposto com os interesses capitalistas, atribuindo a essa etapa da formação um caráter fortemente instrumental. Nesses termos, afirmaram que a Contrarreforma promove uma atualização da histórica disputa pela hegemonia em relação ao Ensino Médio e destacaram que no contexto atual, os setores populares encontram-se enfraquecidos pelas contrarreformas sociais e econômicas, o que dificulta a implementação de ações de resistência.

O artigo “Desventuras da educação brasileira e as 'reformas' atuais: educar para a produtividade do trabalho”, de autoria de Maria Carolina Pires de Andrade e Bruno Gawryszewski foi publicado na Revista Eccos em 2018. O artigo abordou a BNCC e o “Novo” Ensino Médio. Apresentou uma análise teórica tratando dispositivos legais que embasam a Contrarreforma e relatórios de organismos internacionais com um referencial teórico de base marxista. Os autores concluíram que o conteúdo das propostas educacionais apresenta congruência com as diretrizes dos organismos internacionais. Nesse sentido, a Contrarreforma atende interesses das frações da burguesia brasileira, que vem operando reformas na estrutura e superestrutura, com vistas à manutenção de uma hegemonia educacional de caráter neoliberal, voltada ao atendimento de demandas do mercado.

O artigo “Dimensões sócio-históricas da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13415/2017): a educação para o trabalho no contexto das políticas de financiamento educacional”, de autoria de João Paulo Pereira Coelho e Paulo Rogério de Souza foi publicado na Revista Colloquium Humanarium, em 2018. No artigo os autores

problematizaram a relação entre a Contrarreforma do Ensino Médio e as transformações no mundo do trabalho a partir de uma contextualização histórica, social e crítica da função do Ensino Médio na formação dos trabalhadores. Destacaram a relação entre a educação e o sistema produtivo, abordando o caráter tecnicista e pragmático assumido nessa etapa da Educação Básica, bem como a influência dos organismos internacionais na definição dos rumos da educação, especialmente em países periféricos. Como resultado, apontaram que a Contrarreforma do Ensino Médio exerce uma função importante na manutenção da condição de dependência e subordinação historicamente desempenhada pelo Brasil no mercado mundial. Pretende, ao mesmo tempo atenuar as questões sociais decorrentes da intensificação dos processos de exploração e concentração de capital. Para Coelho e Souza (2018), o projeto educacional hegemônico aponta para reafirmação do saber como uma mercadoria desvinculada de seu caráter social e histórico, contribuindo para naturalizar o modo de produção vigente.

O artigo de Ronaldo Marcos Lima Araújo, intitulado “A Reforma do Ensino Médio do governo Temer, a Educação Básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres” foi publicado no Dossiê da Revista Holos, em 2018. O pesquisador utilizou a pesquisa documental e bibliográfica. O artigo problematizou o discurso voltado para a melhoria da qualidade da educação por meio da flexibilização curricular e da ampliação das escolas com jornada de tempo integral. Concluiu que o objetivo da Contrarreforma em curso é relativizar conceitos importantes da educação nacional, tais como a Educação Básica, a educação pública, estatal e gratuita e a profissionalização docente, respondendo a interesses de seus principais interlocutores (empresariado), direcionando o currículo para a formação das personalidades produtivas e para a ampliação do mercado de serviços educacionais.

O artigo intitulado: “A Reforma do Ensino Médio: mudar para deixar como está” de autoria de Vera de Fátima Maciel Lopes e Elias Enrique Moreira foi publicado em 2021, na Revista Labor. Teve por objetivo analisar as possíveis conexões entre a Contrarreforma do Ensino Médio e as demandas capitalistas, no sentido de adequar a formação e construir o consenso para legitimar as posições da classe dominante. Por meio de revisão bibliográfica, pesquisa de campo e relato de experiência, a análise demonstrou a influência do discurso legitimador da Contrarreforma no processo de manutenção das relações capitalistas de produção de mais valor pela exploração da

força de trabalho, garantindo, concomitantemente a obediência e adequação ideológica aos projetos de vida ditados pelo capital.

O artigo intitulado “Sistema de ensino e formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio flexível”, de autoria de Acacia Zeneida Kuenzer foi publicado na Revista Ciência & Saúde Coletiva em 2020. Kuenzer contextualizou a Contrarreforma do Ensino Médio considerando as dinâmicas concretas impostas pelo regime de acumulação flexível. Problematizou a relação entre formação em nível Médio e Profissional diante do processo de precarização do mercado de trabalho, estabelecendo a flexibilização como categoria norteadora do “Novo” Ensino Médio, seja pela adaptação da etapa da Educação Básica ao atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas e do capital financeiro, seja pela função formativa marcada pelo aligeiramento e barateamento da formação geral e pelo caráter instrumental e imediatista da formação profissional posta em curso. Relacionou assim, a referida Contrarreforma ao processo de intensificação das formas de exploração e disciplinamento da força de trabalho, pela flexibilização da formação em arranjos curriculares precocemente diferenciados e voltados ao atendimento de demandas imediatas do mercado de trabalho. Ademais, chamou atenção para a necessidade de reavivar as formas de resistência diante do ataque aos direitos sociais e ao esfacelamento do projeto formativo ofertado à classe trabalhadora.

O dossiê publicado pela revista Retratos da Escola foi organizado por Mônica Ribeiro da Silva e Leda Scheibe (SILVA; SCHEIBE, 2017a) e aborda a disputa de sentidos que permeia o Ensino Médio desde os anos de 1990. Discurso que se fundamenta na “necessidade de adequação do Ensino Médio a requisitos postos pelo mercado de trabalho e/ou por necessidades definidas pelo setor empresarial” (SILVA; SCHEIBE, 2017a, p. 21). Nesses termos, a Contrarreforma enfatiza a proposta curricular do Ensino Médio, retomando a formação por competências e instituindo uma perspectiva pragmática e reducionista do papel da escola (SILVA; SCHEIBE, 2017a). Para as autorias, essa perspectiva aproxima o Ensino Médio de uma visão mercantil da escola pública e adota critérios pragmáticos para promover mudanças, como exames em larga escala e acesso limitado à educação superior, distanciando-se dos conceitos orientadores das políticas educacionais desenvolvidas a partir de 2003 no país.

Em síntese, o dossiê da Revista Retratos da Escola traz importantes contribuições para compreender as mudanças no Ensino Médio, enfatizando a flexibilização e desvalorização do trabalho docente; os interesses empresariais que fundamentam a Contrarreforma, impondo um projeto formativo alinhado às demandas mercadológicas; as contradições entre a ampliação da jornada escolar e a implantação de um regime fiscal que congela os gastos públicos; a ampliação das possibilidades de privatização da educação; a desvalorização das disciplinas das áreas de humanas e a sonegação do direito ao conhecimento humanístico, científico e tecnológico aos jovens da classe trabalhadora. Trata-se, portanto, da “hegemonia de uma perspectiva pragmática e mercantilizada do Ensino Médio Público” (SILVA; SCHEIBE, 2017a, p.21).

Essas críticas à Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) também foram reverberadas no dossiê da Revista Educação e Sociedade, apresentado por Eliza Bartolozzi Ferreira e Monica Ribeiro da Silva (FERREIRA; SILVA, 2017). Conforme as autoras, as mudanças no Ensino Médio expressam um projeto societário idealizado pelos liberais-conservadores, retomando elementos da Teoria do Capital Humano para o atendimento das demandas de reprodução ampliada do capital no contexto de crise da acumulação flexível.

Em termos gerais, considerando as discussões expressas nos dossiês, as mudanças no Ensino Médio podem ser apreendidas criticamente como: uma Contrarreforma que expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira, negando os fundamentos das ciências aos jovens e condenando-os ao trabalho simples (MOTTA; FRIGOTTO, 2017). Ademais, promove alterações na relação público-privado na oferta da Educação Básica e aprofunda o papel do Estado como agente econômico, integralmente compromissado com as determinações mercadológicas e com interesses privados do capital.

Com base nessa explanação, evidencia-se que as pesquisas que abordam o “Novo” Ensino Médio apontam para o acirramento das forças empresariais no processo de elaboração da Contrarreforma, além da influência dos organismos internacionais, sobretudo do Banco Mundial e Unesco na elaboração das diretrizes e normas que compõem o “Novo” Ensino Médio. No âmbito do projeto formativo, a flexibilização do currículo do “Novo” Ensino Médio reduz a formação geral dos estudantes pela

supressão de conteúdos e disciplinas gerais e humanistas, impondo a formação para o trabalho simples, com base na formação por competências e no desenvolvimento de habilidades cognitivas, técnicas, socioemocionais e empreendedoras, derivadas de uma agenda econômica e educacional flexível e neoliberal.

Nesses termos, a proposta de Contrarreforma do Ensino Médio se pauta na negação do conhecimento mais elaborado aos estudantes da classe trabalhadora, ampliando a fragmentação e fragilização do currículo, além de reforçar a perspectiva dualista da escola entre os diferentes extratos sociais, ampliando a desigualdade social e de acesso educacional.

O processo de implantação e implementação do “Novo” Ensino Médio e sua relação com o Ensino Médio Integrado

De modo geral, as pesquisas recentes sobre o Ensino Médio Integrado e o “Novo” Ensino Médio desvelam imbricações e tensões entre as políticas educacionais e o ideário neoliberal que dá base ao regime de acumulação flexível, cuja hegemonia é atravessada pelas lutas e resistências que se expressam na realidade concreta.

A respeito do processo de implantação e implementação do “Novo” Ensino Médio e sua relação com o Ensino Médio Integrado, foram encontradas uma Tese e quatro Dissertações. Diante do contexto recente de implantação da Contrarreforma do Ensino Médio, não foi identificado um número expressivo de Teses defendidas abordando os impactos do processo de implementação. A tendência é que a elaboração e publicação de pesquisas acadêmicas nesta perspectiva estejam em andamento e se multipliquem nos próximos anos.

A Tese de Marcelo Velloso Heeren intitulada “A Construção Política e Normativa do IFSP: A Garantia do Direito Constitucional à Educação Básica e o Conflito com a Reforma do Ensino Médio de 2017” foi defendida em 2019 na Universidade Estadual de São Paulo, sob orientação da Professora Dra. Marta Leandro Silva e coorientação do Professor Dr. Sebastião de Sousa Leme. O objetivo da pesquisa foi compreender a trajetória política e normativa do Ensino Básico no Instituto Federal de São Paulo, no período de 2008 a 2018, a fim de analisar a efetivação dos princípios educacionais previstos na Constituição Federal de 1988 e as contradições existentes com as modificações orientadas pela Contrarreforma do Ensino Médio. A pesquisa foi

desenvolvida por meio de análise documental e concluiu que a Lei nº 13.415/2017 orienta um conjunto de modificações no currículo do Ensino Médio, alterando a carga horária dos cursos, as disciplinas e conteúdos obrigatórios, impondo a especialização precoce aos estudantes em determinadas áreas do conhecimento e favorecendo o cumprimento de carga horária do Ensino Médio em instituições externas. Por sua vez, o IFSP se configura como uma instituição que contribui com a garantia do exercício do direito à Educação Básica, conflitando com as modificações indicadas pela Contrarreforma do Ensino Médio. Heeren (2019) ressaltou a relevância da configuração normativa do Instituto Federal pesquisado para a oferta de uma Educação Profissional de qualidade, com base em um currículo vinculado aos eixos da ciência, da tecnologia, do trabalho e da cultura. Com relação à Contrarreforma do Ensino Médio, concluiu que a mesma configura uma ameaça para a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, sobretudo para os cursos Integrados ao Ensino Médio, por ir de encontro à proposta formativa que fundamenta esses cursos em âmbito institucional e federal.

A Dissertação de Gilberto José de Amorim intitulada “Da luta pela politécnia à Reforma do Ensino Médio: para onde caminha a formação Técnica Integrada ao Ensino Médio?” foi orientada pela Professora Dra. Cláudia Raimundo Reyes e concluída em 2018, na Universidade Federal de São Carlos. O objetivo foi compreender as concepções de formação integrada dos professores atuantes no Curso Técnico Agrícola do Instituto Federal de São Paulo - Barretos, além do perfil de formação profissional proposto pelo curso. A pesquisa foi realizada por meio de análise bibliográfica, documental e de entrevistas. Constatou-se a existência de uma disputa entre as disciplinas técnicas e de caráter geral no currículo do curso. Também verificou-se a necessidade de criar estratégias para o debate teórico-político sobre os pressupostos do Ensino Integrado e seus desdobramentos pedagógicos, especialmente frente aos impactos da Contrarreforma do Ensino Médio na formação integrada. Amorim (2018) limitou-se às questões normativas da proposta e às concepções de docentes e estudantes diante do Ensino Médio Integrado, sem maiores apontamentos a respeito dos impactos do “Novo” Ensino Médio para a Rede Federal, em virtude do contexto incipiente de implementação da Contrarreforma no decorrer da elaboração da pesquisa.

A Dissertação de Camila Caroline de Lima Silva intitulada “O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre e a ‘Nova’ Política para o Ensino Médio”,

foi orientada pela Professora Dra. Lúcia de Fátima Melo e defendida em 2019 na Universidade Federal do Acre. Teve como objetivo analisar as repercussões iniciais da Lei nº 13.415/2017 nos cursos Técnicos Integrados do IFAC, *Campus* Rio Branco e as concepções de seus profissionais acerca da “nova” política para o Ensino Médio. A metodologia pautou-se em análise bibliográfica, documental e na aplicação de questionários aos profissionais que atuam nos cursos Integrados de Técnico de Informática e Informática para Internet. Foi realizada uma comparação entre o currículo e o processo de integração entre as disciplinas de Educação Básica e de Educação Técnica. Os resultados indicam que ao buscar atender as orientações impostas pela Contrarreforma do Ensino Médio, os cursos integrados se distanciaram das finalidades relacionadas ao Ensino Médio Integrado. Silva (2019) apontou que as influências se expressam, sobretudo, por um movimento de redução da carga horária dos cursos e de adaptação das Propostas Pedagógicas Curriculares para três anos, caracterizando a organização do tempo escolar em período integral, a carga horária dos cursos e disciplinas de formação geral foi reduzida. Assim, a pesquisadora concluiu que os projetos aprovados após a Contrarreforma indicaram uma submissão à lógica utilitarista da Educação Profissional e foram fundamentados em documentos que contemplam o arcabouço normativo do “Novo” Ensino Médio.

A Dissertação de Elizeu Costacurta Benachio, intitulada “Concepções de formação humana em disputa no século XXI e a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017): ações em desenvolvimento na Rede Estadual do Rio Grande do Norte (2016 - 2019)”, foi elaborada sob orientação do Professor Dr. Dante Henrique Moura e coorientação da Professora Dra. Adriana Aparecida de Souza. A pesquisa foi defendida em 2020 no Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Objetivou analisar as concepções de formação humana em disputa na sociedade brasileira no século XXI e como se expressam nas ações desenvolvidas na rede estadual de educação do Rio Grande do Norte com vistas à implementação da Contrarreforma do Ensino Médio, considerando sua vinculação com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. O estudo foi realizado por meio de pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental. Constatou que as ações realizadas com vistas à implementação da Contrarreforma ainda se encontram em processo de planejamento. A proposta em curso sinaliza para a precarização do Ensino Médio e da Educação Profissional, voltando a lógica para a formação do trabalhador

flexível e aos interesses do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação humana integral.

A Dissertação de Níliá Feitosa de Alencar, intitulada “Lei nº 13.415/2017: implicações no Ensino Médio Integrado na rede de ensino pública do estado do Maranhão”, foi orientada pela Professora Dra. Francisca das Chagas Silva Lima e defendida em 2020 na Universidade Federal do Maranhão. O objetivo da pesquisa foi analisar a política de integração do Ensino Médio a Educação Profissional no contexto da Lei nº 13.415/2017, compreendendo as intencionalidades da Lei e os impactos para o Ensino Médio Integrado na rede de ensino maranhense. Foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica, documental e empírica. A pesquisa de campo teve a colaboração de técnicos administrativos (pedagogos) e gestores que atuam com o Ensino Médio Integrado no Instituto Federal do Maranhão - IFMA, no Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA, na Secretaria de Estado da Educação do Maranhão - Seduc e no Colégio Universitário - Colun. Os resultados da pesquisa apontaram que, até o fim de 2019, nenhuma das instituições investigadas haviam aderido à Contrarreforma do Ensino Médio, embora semelhanças presentes na oferta do IEMA apontem para uma futura adesão ao modelo. A autora identificou um posicionamento de resistência pelas instituições da Rede Federal em relação à Lei nº 13.415/2017, enquanto nos discursos dos gestores da Seduc foi possível evidenciar um processo de adaptação e aceitação da Contrarreforma, indicando a futura adesão à proposta. Sugeriu a realização de novas pesquisas buscando analisar propostas e alternativas de resistência à implementação do “Novo” Ensino Médio.

Na busca por artigos na Plataforma de Periódicos Capes, foram identificados sete artigos tratando do processo de implementação da Contrarreforma do Ensino Médio e seus impactos. Esses artigos apresentaram abordagem documental e bibliográfica, não sendo identificados resultados de pesquisas empíricas.

O artigo de Maria Ciavatta, intitulado “A Reforma do Ensino Médio: uma leitura crítica da Lei n. 13.415/2017 – adaptação ou resistência?” foi publicado em 2018 na Revista Holos e tratou sobre as possibilidades de resistência diante da implementação da Contrarreforma do Ensino Médio. A pesquisadora aponta que, tanto a adaptação quanto a resistência são possibilidades que dependem da forma como a Contrarreforma será “levada a cabo” em cada contexto. Para a autora, o contexto em que se institui a

Contrarreforma atual afeta diversos aspectos da vida. Em termos educacionais, a formação do Ensino Médio, a formação de professores, o exercício do magistério e a autonomia didático-pedagógica das escolas tendem a sofrer impactos. Para Ciavatta (2018), cabe aos sujeitos inseridos na realidade concreta a construção da resistência às imposições determinadas no âmbito legal.

O artigo intitulado “A Reforma do Ensino Médio: desafios à Educação Profissional” de autoria de Celso João Ferretti foi publicado na Revista Holos em 2018. O texto analisa a Lei nº 13.415/2017, sobretudo no que se refere à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, identificando as concepções de Educação Profissional e o perfil de trabalhador que se pretende formar num contexto de flexibilização do trabalho e de cerceamento de direitos trabalhistas. Para Ferretti (2018a), a Contrarreforma do Ensino Médio produzirá impactos nas concepções e formas de oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, embora não tenha alterado a previsão de oferta de diferentes formatos para essa modalidade.

O artigo intitulado “Contrarreformas curriculares educacionais e resistência”, de Rose Márcia da Silva; Ilma Ferreira Machado e Ivonei Andrioni, publicado na Revista Trabalho & Educação, em 2018, aborda a atual Contrarreforma do Ensino Médio e a importância das ações de resistência, com base na atuação dos movimentos sociais. Contempla a experiência de uma escola do campo localizada em um assentamento ligado ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. Silva, Machado e Andrioni (2018) problematizam o contexto atual, marcado por contrarreformas configura uma ameaça clara à proposta de travessia para a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio na perspectiva de formação Politécnica, Omnilateral e Unitária. Além de problematizar o caráter regressivo da proposta formativa do “Novo” Ensino Médio, os autores chamam atenção para a necessidade de ampliar a formação política dos trabalhadores e fortalecer os processos de resistência por meio da ligação entre escola e realidade social, possibilitando aos sujeitos a compreensão e participação ativa na organização social, tanto da educação quanto do trabalho.

O artigo intitulado “O Proeja e a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017)” de Ana Lúcia Sarmiento Henrique foi publicado em 2018, na Revista Holos. Parte do pressuposto que essa Contrarreforma afeta diretamente o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, pois acaba com a

ideia de integração e vai de encontro ao direito de uma educação comum e igual para todos. Dentre os principais resultados, Henrique (2018) apontou que a atual Contrarreforma retoma a histórica dualidade da educação escolar, assumindo uma perspectiva utilitarista do Ensino Médio e da Educação Profissional. A organização curricular da nova BNCC desloca o currículo dos conhecimentos historicamente sistematizados e referenciados na prática social humana, enfatizando habilidades, competências, atitudes em detrimento aos conteúdos escolares, promovendo a adaptação dos estudantes a um mercado de trabalho precarizado e ao empreendedorismo.

O artigo intitulado “A trajetória do Pronatec e a reforma do Ensino Médio: algumas relações com a política de educação profissional mundial”, elaborado por Danilma Silva; Dante Henrique Moura e Lincoln Moraes de Souza foi publicado na Revista Trabalho Necessário, em 2018. A pesquisa documental evidenciou que o Pronatec vinculou-se ao cumprimento de duas funções necessárias para a manutenção do Estado Capitalista, que são a de acumulação (ligada a manter ou criar as condições para acumulação do capital e para o desenvolvimento das empresas privadas) e de legitimação (voltada para manutenção da chamada harmonia social). Na perspectiva dos autores, tanto o Pronatec quanto a Contrarreforma do Ensino Médio, atendem a lógica neoliberal em que os direitos e todas as esferas da vida são reduzidos a mercadoria. Eles pontuam que o conteúdo da Lei nº 13.415/2017 estabelece a separação das áreas de conhecimento, impondo desafios para a formação integral dos estudantes e ampliando condições para a privatização do ensino profissional e gestão privada das escolas. Concluem que os fundamentos da Contrarreforma do Ensino Médio são ancorados nas bases do Pronatec. Nesses termos, ambos contribuem para a reprodução do sistema capitalista, com uma concepção de educação centrada na formação exclusivamente técnica em detrimento a uma formação integral e ampla.

O artigo “O impacto do pensamento neoliberal sobre a ‘Nova’ Reforma do Ensino Médio - Lei nº 13.415/2017: a educação pública em risco” de autoria de Dayanna Pereira Santos e Edson Silva Carvalho foi publicado na Revista Inter Ação, em 2020. O estudo discute a Contrarreforma do Ensino Médio sob a influência do pensamento neoliberal na educação. Constitui-se a partir de uma análise documental e problematiza a hierarquização e flexibilização curricular, bem como a ênfase nas competências e habilidades e o caráter mercadológico da referida lei. Como principais

resultados, os autores apontam que as relações entre o neoliberalismo e a Contrarreforma do Ensino Médio se expressam na diminuição do sentido social da educação e sua submissão acentuada ao mercado. Como modelo de resistência, abordam os Institutos Federais e a oferta do Ensino Médio Integrado como proposta de formação Politécnica capaz de atingir uma educação de qualidade referenciada em princípios humanistas e não meramente mercadológicos. Nesse sentido, identificam algumas ações do Conif, desenvolvidas entre 2016 e 2017 para o fortalecimento da oferta do Ensino Médio Integrado, no processo de construção das Diretrizes Indutoras do Ensino Médio Integrado.

O artigo intitulado “O retrocesso da Reforma do Ensino Médio, a BNCC, o neoliberalismo educacional e a marginalização dos Institutos Federais” elaborado por Rosimar Serena Siqueira Esquinsani e Sidinei Cruz Sobrinho, foi publicado em 2020 na Revista Inter Ação. Teve o objetivo de analisar as principais justificativas governamentais para a política pública educacional da Contrarreforma do Ensino Médio e da BNCC para o Ensino Médio. Os autores concluíram que ambas se contrapõem a perspectiva de educação integral e conferem à educação um caráter mercantilista e neoliberal aprofundado. O artigo foi elaborado a partir de pesquisa bibliográfica e documental e problematizou o retrocesso representado pela Contrarreforma em curso, expressa pela mercantilização do Ensino Médio e pela ênfase curricular nas competências e habilidades voltadas ao atendimento de demandas estritamente produtivas. Por fim, os autores sugeriram a retomada e ampliação da experiência dos Institutos Federais, alegando que essas instituições desenvolvem uma proposta de Ensino Médio Integrado que, apesar dos desafios, avança no sentido da construção de uma formação integral.

As pesquisas que abordaram o Ensino Médio Integrado e o “Novo” Ensino Médio de forma articulada reforçam a necessidade de ampliação dos estudos a respeito dos impactos da atual Contrarreforma para a oferta de uma Educação Profissional Técnica de Nível Médio nos Institutos Federais. Apesar do esforço diante da investigação da temática, o contexto incipiente de implementação da referida Contrarreforma não permitiu tangenciar a concreticidade desse processo.

Em 2021, foi publicado o Dossiê: “A Reforma do Ensino Médio na contramão da democracia”, na Revista Trabalho Necessário, sob organização de Monica Ribeiro da

Silva e Ronaldo Araújo. Esse dossiê foi acessado posteriormente à realização deste levantamento sistemático. Pela temporalidade da publicação, o dossiê enfocou o processo de implementação do “Novo” Ensino Médio nos estados, os princípios e formas de gestão adotadas para a organização do currículo com base na legislação atual. De acordo com Silva e Araújo (2021), o processo de implementação da Contrarreforma evidencia um cenário de retrocessos e perdas de direitos, sobretudo nas análises que abordam as experiências das escolas-piloto criadas por meio do Programa de Apoio a Implantação do “Novo” Ensino Médio²⁸. O dossiê apresenta as ações no que tange à implementação da Contrarreforma, abordando os estados brasileiros: Espírito Santo, Santa Catarina, Pernambuco, Pará e Rio de Janeiro. As análises enfocam documentos produzidos nas redes (FÉLIX, FERREIRA e SANTOS, 2021; NEGRÃO e HORA, 2021; PEREIRA, 2021); a presença do empresariado na gestão e definição do currículo das redes (SILVA; POSSAMAI; MARTINI, 2021). Em termos gerais, essas publicações revelam que a implementação da Contrarreforma nos estados tem ocorrido sob comando do setor empresarial, sem o diálogo com os docentes ou estudantes, impondo uma conotação conservadora às propostas pedagógicas e curriculares. Demais artigos como o de Moura e Benachio (2021), Lourenço (2021), Costa e Dias (2021), analisam a proposta da Contrarreforma, destacando a fragmentação e fragilização do Ensino Médio, problematizando o caráter instrumental e pragmático do currículo e o alinhamento aos interesses produtivos do mercado, instituindo a profissionalização generalizada do currículo do Ensino Médio.

As pesquisas que abordaram o “Novo” Ensino Médio contribuíram para a compreensão da proposta de formação da classe trabalhadora e os elementos hegemônicos que emergem nessas políticas educacionais. Dentre esses elementos foram elencadas categorias como: empreendedorismo; pedagogia das competências; formação flexível; pedagogia empresarial, racionalidade neoliberal.

Nesses termos, constata-se o aprofundamento da racionalidade neoliberal/capitalista hegemônica, tensionando aspectos pedagógicos e curriculares da

²⁸Vinte unidades da federação aderiram ao Programa criado pela Portaria nº 649/2018. As pesquisas indicam semelhanças entre as redes estaduais no que se refere a diminuição da carga horária de disciplinas, sobretudo Filosofia e Sociologia, a inclusão de temas como empreendedorismo, educação financeira e Projeto de Vida, a realização de parcerias com fundações e associações do terceiro setor como Instituto Unibanco, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação e Instituto Ayrton Senna.

formação dos trabalhadores em nível Médio, indo de encontro às concepções que fundamentam o Ensino Médio Integrado.

Com relação à Rede Federal e os impactos do “Novo” Ensino Médio, no levantamento sistemático não foram identificadas pesquisas que contemplassem o processo de resistência dos Institutos Federais frente a implementação da Contrarreforma do Ensino Médio. Embora Bahia (2019), Esquinzani e Sobrinho (2020) e Santos e Carvalho (2020) tenham destacado o papel do Conif na construção da resistência e no fortalecimento do Ensino Médio Integrado ofertado pela Rede Federal, constatou-se que não foram desenvolvidas investigações de caráter empírico sobre o tema e seus desdobramentos nos Institutos Federais.

Ademais, a revisão da literatura acessada revela que o interesse dos pesquisadores pelo Ensino Médio vem aumentando com o avanço do processo reformista. As pesquisas levantadas apresentam importantes reflexões a respeito do Ensino Médio, principalmente acerca da dualidade histórica que marca essa etapa da Educação Básica e demonstram que as determinações decorrentes da Contrarreforma do Ensino Médio tendem a complexificar as contradições entre capital e trabalho e a dualidade educacional à medida que a implementação do “Novo” Ensino Médio seja efetivada.

Assim, ressalta-se a urgência em compreender as ações de resistência dos Institutos Federais na oferta do Ensino Médio Integrado, partindo, sobretudo, das orientações elaboradas pelo Conif para a RFEPCCT.

A análise documental

Os documentos resultam de um complexo processo de construção perpassado por contradições, confrontos, conflitos e expressam projetos sociais em disputa, forjados no processo de luta de classes, de resistência e de embate ideológico. Assim, na mesma medida em que representam os interesses hegemônicos do capital e agem, direta e indiretamente, para a sua manutenção, eles guardam em suas entrelinhas, expressões dos movimentos de resistência e de disputa pela hegemonia entre as classes sociais.

Oprimidos e opressores, dominantes e dominados podem possuir palavras cujo significado dicionarizado, formal, seja comum. Entretanto, as marcas de sua posição social e de suas possibilidades de apropriação de bens culturais

são indelévels tanto na atribuição de sentidos à linguagem quanto na sua supressão (EVANGELISTA, 2012, p. 02).

Nesta Tese, parte-se do pressuposto que, no processo analítico, os documentos que compõem as políticas educacionais não podem ser explicados por si mesmos, nem suficientemente compreendidos apenas a partir da análise do seu conteúdo interno. Desse modo, faz-se necessário articular conceitos, discursos, representações e ideologias com o contexto histórico e com a prática social que atravessa o objeto de pesquisa. De acordo com Evangelista,

Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos **pelo** e constituintes **do** momento histórico (2012, p. 09).

Os conteúdos dos documentos selecionados foram analisados estabelecendo-se um diálogo crítico a luz do arcabouço teórico que dá suporte à pesquisa, enfatizando a compreensão dos pressupostos pedagógicos e curriculares presentes no discurso documental, buscando compreender elementos de incorporação e, sobretudo, de tensionamento ao projeto educacional hegemônico de caráter neoliberal.

Shiroma, Campos e Garcia (2005) ressaltam necessidade de investigar conceitos e argumentos privilegiados e os intencionalmente desprezados para uma compreensão da lógica ou racionalidade que sustenta os documentos, buscando investigar tanto o que eles dizem quanto o que eles não dizem para a produção de sentidos.

Para Evangelista (2012, p. 01) todos os documentos são relevantes “quando definidos no âmbito de um projeto de produção de conhecimento cuja finalidade seja a de compreender objetivamente o mundo e sobre ele agir conscientemente”. Buscando compreender os pressupostos pedagógicos e curriculares do Ensino Médio Integrado e do “Novo” Ensino Médio foi realizada a análise de documentos de caráter normativo e orientador produzidos pelo Estado no período de 2004 a 2021 (Quadro 04):

Quadro 04: Relação dos documentos que compõem o referencial de pesquisa do Ensino Médio Integrado e do “Novo” Ensino Médio

Instituição	Documento	Ano
Brasil	Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 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.	2004
Brasil	Lei nº 11.892 de 28 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação	2008

	Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.	
Brasil	Parecer nº 02/2012, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a o Ensino Médio.	2012
Brasil	Resolução nº 06, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.	2012
Brasil	Projeto de Lei nº 6.840, de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para instituir a jornada em tempo integral no Ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do Ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências.	2013
Brasil	Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.	2016
Brasil	Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Prof. da Educação [...].	2017
Brasil	Resolução nº 03, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino médio.	2018
Brasil	Resolução nº 04, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino médio.	2018
Brasil	Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino médio.	2018
Brasil	Guia de implementação do Novo Ensino médio	2018
Brasil	Programa de apoio ao Novo Ensino médio: documento orientador	2018
Brasil	Resolução nº 01/2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica	2021

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Para investigar o processo de resistência na oferta do Ensino Médio Integrado frente as determinações do “Novo” Ensino Médio foi realizada a análise de documentos elaborados entre 2017 e 2021 pelo Conif (Quadro 05) e das Diretrizes Institucionais produzidas pelos Institutos Federais da Região Sul, compreendendo os estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul e as instituições: Instituto Federal do Paraná-IFPR; Instituto Federal Catarinense-IFC e Instituto Federal Farroupilha-IFFar. (Quadro 06).

Quadro 05: Documentos elaborados pelo Conif para o fortalecimento do Ensino Médio Integrado

Instituição	Título do documento	Ano
-------------	---------------------	-----

Conif	Diretrizes Indutoras para a oferta de cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	2018
Conif	Análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o Fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica	2021

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O *corpus* documental da análise institucional abordou as Diretrizes, Resoluções ou Minutas associadas à oferta do Ensino Médio Integrado, elaboradas entre 2017 e 2021 (Quadro 06). Esses documentos foram solicitados a cada Instituto, por meio da Plataforma “Fala.BR” – Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação²⁹.

Quadro 06: Relação dos documentos institucionais que compõem o referencial de análise dos Institutos Federais

Instituição	Título do documento	Ano
Instituto Federal Farroupilha-IFFar	Diretrizes Administrativas e Curriculares para a Organização Didático-Pedagógica da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – Resolução nº 28/2019 (IFFAR, 2019).	2019b
Instituto Catarinense-IFC	Diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio – Resolução nº 16/2019 (IFC, 2019).	2019
Instituto Federal do Paraná-IFPR	Minuta das Diretrizes para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR, 2021).	2021

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Partiu-se da compreensão de que os documentos que orientam a implantação e execução das políticas educacionais materializam conceitos, discursos e concepções de mundo, delineando projetos formativos e societários que explicitam elementos pedagógicos hegemônicos e/ou contra hegemônicos configurados a partir da racionalidade expressa no Ensino Médio Integrado e no “Novo” Ensino Médio.

O estudo das políticas educacionais recentes articuladas à sua ambientação histórico-política foi acompanhado de um esforço para desvelar os aspectos políticos, educacionais e os pressupostos pedagógicos e curriculares incorporados nos documentos. Assim, foi possível compreender os fundamentos e finalidades que

²⁹O Fala.BR é uma plataforma informatizada que resulta da integração entre o Sistema de Ouvidorias do Poder Executivo Federal - e-Ouv e o Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão - e-Sic. Permite o envio de manifestações de ouvidoria, solicitações de simplificação e pedidos de acesso à informação.

norteiam o Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais, os elementos de resistência e os possíveis impactos decorrentes da implementação do “Novo” Ensino Médio.

As entrevistas

Para a compreensão do processo de resistência nos Institutos Federais pesquisados, foram realizadas entrevistas com dois sujeitos atuantes no processo de construção dos documentos orientadores do Ensino Médio Integrado em cada Instituto. As entrevistas apresentaram caráter complementar e buscaram ampliar as possibilidades de compreensão do processo de construção dos documentos em cada instituição.

No que se refere à realização de entrevistas semiestruturadas, Triviños (1987, p. 146) caracteriza pela formulação de questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses relacionados ao tema da pesquisa. Os questionamentos possibilitam a elaboração de novas proposições, surgidas a partir das respostas dos sujeitos pesquisados. O autor complementa que esse tipo de entrevista “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”, além de manter a presença ativa do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p.152).

O roteiro da entrevista foi provisoriamente elaborado de forma a tangenciar os objetivos da investigação (Apêndice A). Foram entrevistados dois sujeitos em cada instituição, totalizando seis participantes. A definição dos participantes pautou-se nos seguintes critérios/perfis: (a) um integrante da equipe gestora (preferencialmente Direção de Ensino, ou Direção de Ensino Médio Técnico, ou similar); (b) um integrante docente participante do processo de elaboração de Diretrizes para o Fortalecimento do Ensino Médio Integrado ou responsável pela coordenação de Grupos de Trabalho ou Grupo de Pesquisa relacionados ao Ensino Médio Integrado. A identidade dos sujeitos entrevistados foi mantida em sigilo e a identificação na pesquisa foi realizada através da letra “G” para gestor e “D” para docente, seguida pela instituição pertencente (exemplo: G-IFPR/D-IFPR). Detalhamentos sobre os procedimentos éticos de coleta de informações por entrevista constam no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE (Apêndice B). O Quadro 07 apresenta uma breve caracterização dos sujeitos da pesquisa.

Quadro 07: Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Instituição	Sujeito	Área de Formação	Tempo de atuação na RFEPECT	Titulação	Cargo/Função Atual
IFFar	Gestor	Matemática	12 anos	Mestrado	Docente/Direção de Campus
	Docente	Filosofia	12 anos	Mestrado	Docente
IFC	Gestor	Pedagogia	8 anos	Mestrado	Técnico em Assuntos Educacionais/Coordenação Geral de Cursos Técnicos
	Docente	Matemática	9 anos	Mestrado	Docente
IFPR	Gestor	Pedagogo	7 anos	Doutorado	Pedagogo/ Direção de Ensino
	Docente	Matemática	5 anos	Doutorado	Docente

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Considerando que a implementação das políticas se encontra em movimento e que os rebatimentos do “Novo” Ensino Médio nas práticas pedagógicas ainda se mostram de forma tímida e difusa na Rede Federal, principalmente em virtude da morosidade na implementação da Contrarreforma, nesta pesquisa optou-se por não adentrar nas práticas pedagógicas em curso, mantendo o escopo sobre o processo de resistência representado, sobretudo, pelos documentos elaborados de 2017 a 2021 pelo Conif e em cada Instituto pesquisado.

Para fins de organização do texto, apresentou-se no primeiro capítulo da Tese uma abordagem conceitual, partindo da categoria trabalho nas perspectivas marxista e marxiana, ressaltando sua centralidade no processo de desenvolvimento das forças produtivas e sociais, elencando conceitos necessários à compreensão dos processos educativos no seio de uma sociedade com base na atividade mercantil e na acumulação do capital. Desse esforço, resultou uma síntese atravessada pelas categorias: Trabalho; Educação; Unilateralidade; Omnilateralidade; Politecnia; Escola Única; Estado; Sociedade Civil; Hegemonia e Políticas Educacionais.

No segundo capítulo abordou-se os elementos ontológicos, pedagógicos e curriculares da proposta do Ensino Médio Integrado, buscando apresentar uma retomada histórica e conceitual acerca dessa proposta educativa desenvolvida no país desde 2004.

No terceiro capítulo abordou-se os elementos ontológicos, pedagógicos e curriculares da proposta do “Novo” Ensino Médio, caracterizando a atual Contrarreforma proposta para essa etapa da Educação Básica brasileira, os elementos legais e orientadores da implementação e os possíveis impactos no cenário educacional, sobretudo para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

No quarto capítulo apresentou-se uma breve caracterização da Rede Federal e dos Institutos Federais, as ações do Conif na articulação de um processo de resistência ao “Novo” Ensino Médio e os desdobramentos em três Institutos Federais da região Sul do país (IFFar; IFC; IFPR).

Ressalta-se que não houve a intenção de esgotar as discussões propostas, mas contribuir para a constatação ou a refutação da hipótese preliminar sobre os caminhos da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio e do Ensino Médio Integrado no Brasil diante da Contrarreforma em curso. Espera-se que, apesar das limitações enfrentadas no período de desenvolvimento, a pesquisa contribua com a construção científica no campo dos estudos sobre a relação entre Trabalho e Educação, apontando estratégias para a construção da resistência e fortalecimento de uma perspectiva de Ensino Médio e Educação Profissional Técnica fundamentada em bases que superem o rompimento entre teoria e prática, para além do ajustamento às demandas do mercado de trabalho, consolidando-se como estratégia para que os sujeitos tenham efetivo acesso às conquistas científicas, tecnológicas e culturais da sociedade. De igual forma, busca-se contribuir para o fortalecimento da contra hegemonia nas políticas educacionais com vistas a progressiva superação da lógica destrutiva e grotesca do capitalismo.

1. TRABALHO E EDUCAÇÃO: A UNILATERIDADE SOB A ÉGIDE DO CAPITAL E AS POSSIBILIDADES DE CONTRA HEGEMONIA

Nesse capítulo apresenta-se uma aproximação aos elementos teórico-conceituais que sustentam a pesquisa, considerando o processo de desenvolvimento das forças produtivas sob a égide do capital e sua relação com o Estado e o desenvolvimento das políticas educacionais.

Mészáros (2009) destaca que, nas sociedades capitalistas, o sistema metabólico de acumulação é balizado pelo tripé capital, trabalho e Estado. As relações entre esses três eixos são fundamentais para a manutenção da hegemonia no âmbito econômico, político e social. Nesse sentido, o Estado capitalista moderno atua como regulador a serviço da manutenção das relações capitalistas em seu conjunto, buscando moderar os conflitos decorrentes das assimetrias nas relações sociais, econômicas e políticas, contraditoriamente marcadas pela exploração de uma classe pela outra. Para tanto, institui as políticas sociais, que estão relacionadas com a produção e extensão de direitos sociais e coletivos e configuram-se enquanto concessões paliativas, conquistadas a partir de lutas entre as classes.

Para Neves (2005) o Estado responde direta ou indiretamente às dinâmicas de manutenção da hegemonia e ampliação do capital, assegurando as condições materiais de reprodução da força de trabalho e a adequação ideológica às relações de exploração. Assim, o Estado se ocupa da qualificação da mão de obra para o mercado e procura manter sob controle parcelas da população não inseridas no processo produtivo, por meio de políticas e programas sociais.

As ações paliativas do Estado com relação aos problemas sociais, à pobreza, à violência, à criminalidade, a negação de direitos básicos, como saúde, trabalho, moradia e educação, não chegam ao cerne do problema, qual seja, a superexploração do trabalho pelo capital, que produz e reproduz as desigualdades sociais.

Nesse sentido, o estudo de políticas e reformas educacionais é indissociável da compreensão dos movimentos de reestruturação e manutenção do capital em um âmbito

mais abrangente e de seus reflexos na organização e nas funções assumidas pelo Estado e das ações deste nos contextos locais.

Também importa, nesse estudo, considerar os movimentos e processos de resistência e transformação que configuram as relações marcadas por fortes antagonismos no que se refere aos interesses das classes sociais. Nesse contexto, a resistência emerge como um fenômeno decorrente das contradições que marcam as relações sociais no contexto capitalista. Trata-se, portanto, da expressão das disputas decorrentes da divisão social e técnica do trabalho, das relações de classe e do desenvolvimento do capitalismo contemporâneo.

Assim, o desenvolvimento histórico intrinsecamente contraditório do capitalismo e o movimento hegemônico de reestruturação do sistema capitalista se apresenta marcado por disputas entre diferentes projetos societários e processos combativos com tendência contra hegemônica.

Isso posto, julgou-se necessário abordar elementos da teoria marxiana do trabalho para descortinar o processo que associa a desqualificação do trabalhador e dos processos de formação à expansão capitalista. Neste sentido, esse capítulo apresenta, sem a pretensão de esgotar o assunto, reflexões sobre a relação entre Trabalho e Educação, unilateralidade e Omnilateralidade, Estado, Sociedade Civil e Hegemonia, apontando possibilidades, ainda que no campo abstrato, para o desenvolvimento de uma proposta educacional contra hegemônica.

Considerando que as transformações decorrentes dos processos de reorganização do capitalismo e seus mecanismos de acumulação produzem mudanças na organização do trabalho para se adequar às demandas do mercado que, por sua vez, conduzem a modificações nos processos sociais e educacionais, visando a manutenção do seu sistema de reprodução, julga-se importante abordar os elementos fundantes do processo de reestruturação produtiva do capital e o impacto do neoliberalismo nas políticas econômicas, sociais e educacionais, contribuindo para a configuração hegemônica do capital.

1.1 A sociedade capitalista e a formação unilateral

Partindo da centralidade do trabalho para a formação humana, com base em Marx (2014), compreende-se que o ser humano se constitui enquanto ser social em suas relações com os outros e com a natureza, tendo o trabalho como atividade pela qual transforma o ambiente buscando a satisfação de suas necessidades e, nesse processo, transforma a si mesmo. De acordo com Lukács (2012), a passagem do ser biológico ao ser social, no processo dialético mediado pelo trabalho, possibilita o desenvolvimento de novas funções em sua estrutura física, bem como o desenvolvimento de outros complexos sociais: a linguagem, a educação e a divisão do trabalho.

A educação, nesse sentido, emerge como resultado da ação humana mediada pelo trabalho e se caracteriza como um mecanismo de reprodução social. Por meio da educação, o patrimônio histórico e cultural produzido pelo gênero humano (conhecimentos, comportamentos e valores) é socializado nas relações que se estabelecem no nível da consciência.

Nesse sentido, Souza (2008, p. 38) contribui para a concepção de educação assumida neste estudo ao afirmar, com base em Marx, que “como cada ser humano nasce puramente natural, é a educação que lhe propicia acesso à cultura produzida historicamente, eliminando ou reduzindo a defasagem que há entre o estado natural e a cultura vigente”.

Ao tomar o trabalho como categoria mediadora da dimensão social compreende-se o papel fundamental deste na produção e transformação das relações e nos processos de reprodução social, uma vez que as formas de educação que se instituem e formalizam em cada modelo de sociedade estão relacionadas ao processo de produção e organização do trabalho nas mesmas.

Marx (2008) observa no “Prefácio a Contribuição à Crítica da Economia Política”, que na produção da vida social os indivíduos contraem determinadas relações de produção que correspondem a uma fase de desenvolvimento determinada das forças produtivas. A base produtiva dá suporte às formas de relacionamento e sociabilidade entre os homens e “cada nova fase da divisão do trabalho determina também as relações dos indivíduos uns com os outros no que diz respeito ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho” (MARX; ENGELS, 2007, p. 89). Desse modo, o que os homens são está determinado por sua atividade e condicionado pelo nível já alcançado de desenvolvimento de seus meios e formas de produção.

Ao longo da história, o ser humano e suas relações com a natureza e com outros seres sociais se desenvolveram e complexificaram, requisitando formas de educação correspondentes. Enguita (1989) pontua que a educação nem sempre necessitou de um ambiente institucionalizado, separado da prática social cotidiana, para possibilitar às novas gerações a consciência e a aprendizagem dos conhecimentos e técnicas necessários à sua sobrevivência, bem como à produção de novos conhecimentos e estratégias para a reprodução da sua existência.

Para o autor, o processo histórico de divisão da sociedade em classes antagônicas e as relações de produção com base na exploração do trabalho e na apropriação privada promoveram profundas alterações nas formas de educar o ser humano, reproduzindo nos processos educacionais a separação entre os sujeitos que se ocupavam do trabalho e das atividades manuais e os sujeitos que se ocupavam das atividades de direção social, como burocratas e pensadores. Com isso, surgiram formas de educação específicas para a formação humana e cultural das classes dirigentes, baseadas na apropriação da cultura geral, erudita, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar, enquanto os trabalhadores educavam-se nos processos cotidianos de trabalho, pela aprendizagem prática das atividades produtivas.

Na vigência modo de produção capitalista, a fragmentação dos processos de produção e a subordinação do trabalho à valorização e acumulação do capital conduziram a um esvaziamento do domínio dos trabalhadores sobre suas atividades e à completa submissão do trabalhador e de sua força de trabalho ao capital (ENGUITA, 1989). A liberdade de vender sua força de trabalho, destituída dos meios e instrumentos de produção se configura, portanto, com base na desigualdade (SOUZA, 2008).

Marx (2014) enfatiza que, enquanto nas formas de organização pré-capitalistas o trabalho humano produzia valores de uso, ou seja, os instrumentos, bens materiais e imateriais necessários à sobrevivência, na medida em que o desenvolvimento histórico dos meios de produção permitiu a acumulação de excedente, o trabalho humano passou a produzir valores de troca³⁰ que, nas sociedades mercantis, constituíram a base do processo de produção pautado na acumulação e apropriação privada do capital.

³⁰De acordo com Marx (2014), diferentemente do valor de uso, que é a manifestação de uma relação entre homem e o objeto, o valor de troca ocorre em uma relação entre pessoas, revelando-se na troca entre bens de diferentes utilidades, ou seja, mercadorias de valores de uso diversos. Ao produzir valor de troca, o

Neste contexto, a mercadoria se configura enquanto valor de uso por sua característica de satisfazer necessidades humanas e enquanto valor de troca por sua característica de comprar outras mercadorias. Para Marx,

a mercadoria é, antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia. Não importa a maneira como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência, objeto de consumo, ou indiretamente, como meio de produção (MARX, 2014, p. 57).

Da mesma forma que as mercadorias na sociedade mercantil são configuradas como unidade de duas propriedades (valor de uso e valor de troca), o trabalho, no capitalismo, incorpora essa particularidade e se configura dialeticamente como trabalho concreto e trabalho abstrato. De acordo com Marx (2014), o trabalho concreto se manifesta na produção de valores de uso, mas na produção de valores de troca (mercadoria) o trabalho se torna abstrato, apresentando-se de forma indiferenciada e geral, ocultando as características do trabalhador individual. Nesse contexto, as relações sociais constituem-se entre trabalhadores coletivos que produzem para outros, para efetivar a troca. A este respeito, Marx ressalta:

Todo trabalho é, de um lado, dispêndio de força humana de trabalho, no sentido fisiológico e, nessa qualidade de trabalho humano igual ou abstrato, cria o valor das mercadorias. Todo trabalho, por outro lado, é dispêndio de força humana de trabalho, sob uma forma especial para um determinado fim e, nessa qualidade de trabalho útil e concreto, produz valores de uso (MARX, 2014, p. 68).

A submissão do homem à produção de valores de troca conduz a uma série de modificações nas formas de produção e reprodução da existência, determinando a própria força de trabalho como mercadoria. Nesse sentido, o modo de produção capitalista sustenta-se pela exploração da força de trabalho assalariado direcionada à produção de mais-valia³¹, e não ao atendimento das necessidades humanas.

trabalho cria produtos, objetos e instrumentos que se transformam em mercadorias, com capacidade de intercambiar-se com os demais produtos.

³¹De acordo com Souza (2008, p. 27) é no tempo de trabalho excedente que se produz mais-valia, que é a diferença entre o valor da força de trabalho e o valor que ela cria no processo de trabalho. Sendo o valor da força de trabalho, como qualquer outra mercadoria, determinado pelo tempo de trabalho necessário para produzi-la, o capitalista paga pela força de trabalho somente o tempo de trabalho necessário à sobrevivência do trabalhador (consideradas as condições históricas e sua qualificação), ficando com o produto do restante do tempo de trabalho do trabalhador.

Souza (2008, p. 26), com base em Marx, afirma que “só o trabalho humano na forma de força de trabalho agrega valor à mercadoria, ou seja, somente o trabalho humano é substância do valor”. Nesse sentido, Marx (2014) destaca a importância do trabalho como a única mercadoria capaz de criar valor, a mais-valia, evidenciando a importância do trabalhador no processo de produção capitalista.

Ao se converter em valor de troca, o resultado do trabalho abstrato adquire um caráter misterioso, oculta a quantidade de trabalho humano sob a forma de igualdade dos resultados do trabalho como valores. A este processo Marx (2014) denomina fetichismo da mercadoria, uma vez que ele mascara as qualidades próprias do trabalho humano, apresentando-as como qualidade material, diante do ocultamento da relação social envolvendo os trabalhadores individuais e o trabalho geral.

Nesse sentido, Souza (2008, p. 28) ressalta que: “Marx consegue demonstrar que, na economia mercantil, as relações sociais de produção assumem inevitavelmente a forma de coisas e não podem se expressar senão através de coisas. Nesse modelo de sociedade as coisas assumem um papel social particular.”

O desenvolvimento histórico das forças produtivas impulsionado pela exploração da força de trabalho para a produção de mercadorias e acumulação privada de capital engendrou uma crescente divisão social e técnica do trabalho, que se configura como expressão histórica da divisão existente entre as classes sociais.

Na indústria moderna, o processo de divisão do trabalho foi exacerbado, tornando-se pormenorizado e conduzindo cada indivíduo a uma esfera de atividade exclusiva imposta e à qual precisou se submeter para sobreviver. O desenvolvimento da divisão do trabalho na sociedade se estendeu a outras esferas, para além da econômica, firmando as bases para o avanço da especialização e de um parcelamento que se expressou no próprio pensamento do trabalhador.

De acordo com Marx (2014), desenvolveu-se uma inversão de relações entre o trabalho e seus instrumentos: se, antes, as máquinas eram criadas como extensão dos braços dos homens, agora são os homens que se transformaram, em maioria absoluta, nos braços das máquinas. Em decorrência das condições de exploração fundantes do processo de produção no capitalismo, o trabalho assume um aspecto negativo, configurando a negação do desenvolvimento humano, em detrimento de possibilitar seu pleno desenvolvimento (MANACORDA, 2007).

Fica logo claro que o trabalhador, durante toda a sua existência, nada mais é que força de trabalho, que todo o seu tempo disponível é, por natureza e por lei, tempo de trabalho, a ser empregado no próprio aumento do capital. Não tem qualquer sentido o tempo para a educação, para o desenvolvimento intelectual, para preencher funções sociais, para o convívio social, para o livre exercício das forças físicas e espirituais, para o descanso dominical, mesmo no país dos santificadores do domingo. Mas, em seu impulso cego, desmedido, em sua voracidade por trabalho excedente, viola o capital os limites extremos, físicos e morais, da jornada de trabalho. Usurpa o tempo que deve pertencer ao crescimento, ao desenvolvimento e à saúde do corpo. Rouba o tempo necessário para se respirar ar puro e absorver a luz do sol. Comprime o tempo destinado às refeições para incorporá-los, sempre que possível, ao próprio processo de produção, fazendo o trabalhador ingerir os alimentos como a caldeira consome carvão, e a maquinaria, graxa e óleo, enfim, como se fosse mero meio de produção (MARX, 2014, p. 306).

Uma vez subsumido ao metabolismo do capital, das máquinas, e da divisão do trabalho, o homem nega seu próprio ser, sua subjetividade, à medida que transforma sua força de trabalho em mercadoria, o que limita e oprime sua condição criativa e transformadora. Neste contexto, a dimensão ontológica do trabalho é secundarizada em detrimento à dimensão produtiva, reduzindo-o a uma mercadoria.

De acordo com Marx (2014), na medida em que a maquinaria incorpora saberes e forças que antes eram propriedades essencialmente humanas, os trabalhadores se tornam gradativamente estranhos à maquinaria, autômatos da própria máquina. Nessas condições, ocorre um processo de estranhamento do ser humano em relação ao trabalho.

Nesse contexto, quanto mais o trabalhador produz, mais se distancia de sua identidade natural, tornando-se cada vez mais condicionado pelo e para o trabalho, numa relação de exploração e hostilidade. Marx ressalta que

A realização do trabalho surge de tal modo como desrealização que o trabalhador se invalida até a morte pela fome. A objetivação revela-se de tal maneira como perda do objeto que o trabalhador fica privado dos objetos mais necessários, não só à vida, mas também ao trabalho. Sim, o trabalho transforma-se em objeto, que ele só consegue adquirir com o máximo esforço e com interrupções imprevisíveis. A apropriação do objeto manifesta-se a tal ponto como alienação que quanto mais objetos o trabalhador produzir, tanto menos ele pode possuir e mais se submete ao domínio do seu produto, o capital (MARX, 2005, p. 112).

Nessa direção, o desenvolvimento dos processos produtivos sob a égide do capitalismo acentua a divisão técnica do trabalho e suas contradições, expandindo-se para além da fábrica e estendendo-se para os setores da circulação e dos serviços, operando uma diferenciação entre os trabalhadores e também entre os perfis de qualificação.

Braverman (1981) problematiza esse processo enfatizando que, enquanto a divisão social do trabalho subdivide a sociedade, a divisão técnica do trabalho subdivide o homem, destruindo ocupações e tornando o trabalhador inapto a acompanhar qualquer processo completo de produção. A pauperização intelectual reduz o trabalho a simples condição para a sobrevivência, materializando a completa separação do trabalhador do produto do seu trabalho e dos meios de produção. Dessa forma, o processo de divisão técnica do trabalho conduz à divisão entre o trabalho material e intelectual.

Manacorda (2007) ressalta que o capital busca constantemente reduzir tempo do trabalho necessário para aumentar o tempo de trabalho excedente³². Assim, a aplicação de ciência e tecnologia nos processos de produção favorece a acumulação não somente do capital, mas também do conhecimento, diminuindo o tempo de trabalho necessário e possibilitando a liberação dos trabalhadores para outras atividades sociais e culturais.

Entretanto, pela dinâmica sociometabólica de reprodução do capital, na medida em que se reduz o tempo de trabalho necessário à produção, aumenta-se a margem de exploração do trabalho, extraindo o trabalho excedente daqueles que mantêm seus postos. Com efeito, o tempo de trabalho do qual o trabalhador poderia ser liberado, torna-se meio para potencializar o acúmulo de capital, ampliando a exploração (MANACORDA, 2007). Configura-se, assim, um processo contínuo em que o capitalismo revoluciona constantemente os meios de produção (MARX; ENGELS, 2010), intensificando a exploração dos trabalhadores e a acumulação privada de capital.

Em relação à qualificação do trabalhador, Braverman (1981) evidencia que:

Quanto mais a ciência é incorporada no processo de trabalho, tanto menos o trabalhador compreende o processo; quanto mais um complicado produto intelectual se torne a máquina, tanto menos controle e compreensão o trabalhador precisa saber a fim de continuar sendo um ser humano no trabalho, menos ele ou ela conhece (p. 360).

Nesse sentido, o controle e o decréscimo da qualificação dos trabalhadores são necessidades do capital que se expressam, por sua vez, na organização escolar, especialmente por meio do seu projeto formativo e curricular. Se as transformações no mundo do trabalho reduzem a necessidade do trabalhador qualificado, simplificando e

³² De acordo com Souza (2008, p. 27), a força de trabalho comprada e vendida na sociedade capitalista é dividida em tempo de trabalho necessário, que é o tempo de trabalho destinado à produção e reprodução da própria força de trabalho; e tempo de trabalho excedente, que é a parte do tempo de trabalho que excede o tempo de trabalho necessário.

intensificando os processos de trabalho, conduzem, como consequência, à precarização das suas condições de trabalho e de vida.

Não obstante, a aplicação da ciência e da tecnologia nos processos produtivos produz uma necessidade de formação para o desempenho do trabalho, levando ao surgimento de formas educacionais institucionalizadas. Essa demanda foi historicamente atendida diante da criação de escolas técnicas e laboratórios de altos estudos, geralmente a cargo do setor privado.

De acordo com Enguita (1989), com o desenvolvimento industrial, as escolas humanistas, de cultura geral, voltadas ao ensino do Latim, do Grego, da Filosofia, da Arte foram, pouco a pouco, substituídas por escolas imediatamente voltadas ao atendimento das necessidades de âmbito produtivo industrial. Neste mesmo sentido, Gramsci (1982) aponta o processo de especialização da formação de trabalhadores desencadeado pelo desenvolvimento industrial moderno na passagem abaixo:

Pode-se observar, em geral, que na civilização moderna todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que cada atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas. Assim, ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de “humanista” (e que é o tipo tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber orientar-se na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferentes níveis, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa especificação (GRAMSCI, 1982, p. 117).

Nessas circunstâncias social e historicamente determinadas, a formação da classe trabalhadora se institui de forma pragmática, em outros termos, imediatamente útil, como preparação para o trabalho, reduzida à sua dimensão produtiva. De forma intencional, a formação escolar reproduz em seus processos educativos mecanismos de perpetuação da divisão de classes e da divisão social do trabalho, impedindo aos trabalhadores o acesso amplo aos conhecimentos científicos, tecnológicos, artísticos e culturais, que poderiam lhe possibilitar a recuperação do domínio dos meios e instrumentos de produção, tornando a possibilidade de pleno desenvolvimento e acesso aos elementos historicamente produzidos, um privilégio das classes sociais dominantes.

Assim, para Enguita (1989), o papel da educação na sociedade capitalista se relaciona ao ajustamento dos indivíduos aos ditames da exploração da força de trabalho, combustível fundamental da dinâmica de expansão do capital.

Nesses termos, a escolarização em massa surge enquanto modelo formal de educação para atender às necessidades de reprodução e acumulação de capital, possibilitando o acesso aos conhecimentos e a formação disciplinar necessária para a submissão do trabalhador às condições de exploração e aos padrões de vida e consumo da sociedade capitalista (ENGUITA, 1989). Em outras palavras, a educação do trabalhador, no projeto burguês, é subsumida à necessidade do capital de reproduzir a força de trabalho como mercadoria.

Logo, sob a égide do capital, os processos de trabalho e de educação estão subordinados à produção de mais-valia, à lógica da mercadoria, à alienação, e ao estranhamento. Ressalta-se, nesse sentido, o caráter imediato e pragmático do projeto formativo que engendra uma formação unilateral, constituindo um processo formativo que limita o desenvolvimento humano do trabalhador, fazendo deste um homem parcial, empobrecido enquanto força produtiva individual, obrigado a vender sua força de trabalho ao capital para garantir minimamente sua sobrevivência.

1.2 Omnilateralidade, Politecnia e Escola Unitária: os princípios para a construção de uma educação contra hegemônica

A divisão do trabalho imposta como divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual conduz à separação entre a atividade espiritual e a atividade material, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo. A unilateralidade é, portanto, resultado das determinações históricas pautadas na propriedade privada, na divisão e exploração do trabalho.

Embora o caráter negativo predomine nas relações de trabalho pautadas no modo de produção capitalista, reside, intrínseca ao trabalho, a possibilidade de superação desse modelo de organização da produção. Trata-se de uma dimensão positiva, que se expressa em decorrência das contradições que constantemente tensionam o sistema, permeando as relações de classe, possibilitando a resistência, a luta por meio da tomada de consciência no sentido da possibilidade de construção progressiva de uma perspectiva de superação desse modelo social (MANACORDA, 2007).

A luta por um projeto formativo contra hegemônico que vá ao encontro das necessidades de emancipação e superação das bases materiais em que se assentam o

trabalho e a classe trabalhadora no capitalismo pauta-se, assim, em uma perspectiva educacional marxiana e marxista.

Embora a educação não tenha sido tema específico de Marx, suas produções³³ abordam a temática educacional e configuram a defesa de uma educação Politécnica ou Tecnológica³⁴ e Omnilateral, pautada no Trabalho como Princípio Educativo.

No texto: “Instruções para os delegados do Conselho Central Provisório: as diferentes questões”, de 1866, se encontra uma elaboração sistemática acerca do tema. De acordo com Marx e Engels (1985), a superação do homem unilateral depende de uma formação integral, abordando três aspectos: a educação intelectual; a educação corporal (exercícios de ginástica e militares); e a educação tecnológica. Os mesmos compreendem os princípios científicos gerais de todo o processo de produção, iniciando as crianças e jovens no manejo de ferramentas elementares de todos os ofícios.

De acordo com Manacorda (2007), a obra marxiana defende que a criação de uma totalidade de forças produtivas, dentre as quais a ciência, torna possível a

³³Nas obras: “A Ideologia Alemã” (MARX; ENGELS, 2007), “Instruções para os delegados do Conselho Central Provisório: as diferentes questões” (MARX; ENGELS, 1985), “A Crítica ao Programa de Gotha” (MARX, 2012) e em “O Capital” (MARX, 2014), podemos encontrar elementos que fundamentam o conceito de educação politécnica ou tecnológica.

³⁴Existe um debate em torno dos termos “Politecnia” e “Educação Tecnológica”. Basta, para esse estudo demarcar que Manacorda (2007) e Nosella (2007) indicam o termo educação tecnológica como mais adequado para expressar o conceito de educação defendido por Marx. Manacorda (2007) destaca que, em seus estudos, Marx utilizou-se de outro termo para tratar de uma formação que associasse a formação intelectual com a formação profissional, cujo conceito pode ser mais amplo do que o de Politecnia. Ele observa que o termo “Politecnia” aparece poucas vezes nas obras de Marx e, geralmente, está associado à “disponibilidade para vários trabalhos”, referindo-se ao agrupamento de várias técnicas. Por outro lado, o termo “tecnologia”, recorrente nos trabalhos de Marx, na maioria das vezes é usado para fazer referência a uma formação que integra a teoria com a prática. O autor entende que os termos “Politecnia” e “tecnologia” não aparecem nas obras de Marx como sinônimos e que o termo “tecnologia” é o que traduz melhor o que os apontamentos de Marx abordam em relação à formação dos trabalhadores. Nosella (2007) concorda com Manacorda em relação à adoção do termo “tecnologia” e considera que o termo “Politecnia” não reflete plenamente a proposta educacional marxista, uma vez que, semanticamente, a expressão se refere à junção de muitas técnicas. Por outro lado, Saviani (2007, p. 162) considera que “[...] na abordagem marxista o conceito de Politecnia implica a união entre escola e trabalho ou, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo”. O objetivo da concepção de educação apontada pela Politecnia é o desenvolvimento do trabalho intelectual de forma indissociável do trabalho manual, haja visto o pressuposto de que todo trabalho exige que se utilize de forma concomitante conhecimentos teóricos e práticos, Saviani compreende que se tratam de sinônimos e faz a opção pelo termo Politecnia em sua obra. O autor esclarece que o termo não pode ser compreendido no seu sentido literal, como expressão de múltiplas técnicas, ou polivalência. Segundo ele, a Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Partindo dessa compreensão, e por ser esse o termo que majoritariamente fundamenta as propostas educacionais brasileiras de caráter contra hegemônico, optou-se pelo emprego do termo Politecnia na redação desta Tese.

superação da unilateralidade à qual o ser humano se encontra reduzido. Assim, o desenvolvimento das forças produtivas possibilita a criação de tempo disponível que se apresenta também como tempo para a produção de ciência, arte, etc. Em síntese, “o tempo de desumanização do homem no trabalho torna-se premissa para a criação pelo trabalho, mas fora do trabalho, de um tempo totalmente humano” (MANACORDA, 2007, p. 72).

Entretanto, o modo de produção voltado para a acumulação do capital não permite que cada indivíduo, uma vez satisfeitas as suas exigências imediatas de sobrevivência, disponha de seu tempo livre. Nesse sentido, a teoria marxiana propõe a necessidade de articular a formação técnica com o conhecimento geral como meio para possibilitar aos trabalhadores uma base científica e tecnológica, a fim de que possam atuar no trabalho industrial e resistir às contradições fundantes do capital.

De acordo com Manacorda (2007), Marx e Engels enfatizam ao longo de suas obras a união da instrução e do trabalho tendo como finalidade do processo educacional a Omnilateralidade, possibilitando tanto o atendimento das necessidades históricas de inserção no mundo do trabalho quanto das aspirações pessoais. Para além da formação para a sociabilidade capitalista e para o mercado de trabalho, propõe-se, assim, a necessidade de reintegrar o homem às suas plenas capacidades por meio da articulação entre a ciência e a produção, o trabalho manual e intelectual.

Nesse sentido, a Omnilateralidade se configura como a possibilidade de desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos pela apropriação das faculdades criativas e das forças produtivas, enfim, da universalidade das capacidades humanas (técnicas, intelectuais, científicas e culturais).

Destarte, a obra de Marx propunha uma escola de caráter público, laico e gratuito. Nesses termos, a educação se daria de forma intrínseca à inserção das crianças e jovens no processo de trabalho, ampliada em termos culturais e espirituais ao assumir a necessidade da formação intelectual, política e artística, na vida cotidiana e nas relações com os adultos (MANACORDA, 2007).

Em outros termos, Marx defendia uma educação para além do humanismo, mas que também não se reduzisse ao ensino pragmático e à mera instrumentalização para o trabalho. Ao reconhecer o desenvolvimento da ciência como o próprio desenvolvimento humano, Marx pontuou que a ciência natural e a ciência do homem não poderiam ser

separadas. Assim, a educação deveria enfatizar o conteúdo científico, entendido como elemento de rigor objetivo ou como conteúdos integrais que permitem uma compreensão geral do mundo natural e humano. Ao mesmo tempo, Marx reserva importante lugar ao tempo livre e às atividades culturais extraescolares na formação humana. “Esse reino da liberdade é o reino das vocações individuais, das atividades desinteressadas, não imediatamente produtivas, que são, para Marx, parte integrante do ser humano e, portanto, da sua formação ou educação” (MANACORDA, 2007, p. 114).

Assim como Marx, Gramsci (1982) contribui para o desenvolvimento de uma proposta educativa contra hegemônica, propondo o modelo de Escola Unitária, fundada no Trabalho como Princípio Educativo, desvinculada das formas imediatistas e pragmáticas da escola capitalista e que possibilitaria às novas gerações o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho, por meio de uma formação de base intelectual, física, técnica e cultural capaz de elevar a classe trabalhadora à condição de classe dirigente, conceito que será abordado no próximo tópico.

A escola unitária deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao conteúdo e ao método de ensino, como também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar. O primeiro grau elementar não deveria ultrapassar três-quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções "instrumentais" da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver notadamente a parte relativa aos "direitos e deveres", atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, como elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas (GRAMSCI, 1982, p. 122).

Nesse sentido, a proposta de Escola Unitária busca equilibrar o desenvolvimento da capacidade de realizar o trabalho com o desenvolvimento das capacidades intelectuais, combinando teoria, prática e o rigor intelectual e crítico, elementos que a escola capitalista, por sua característica e função, não proporciona aos trabalhadores.

Gramsci criticava a divisão do ensino em escolas especializadas que, em sua época, tendia a se multiplicar e permanecia enraizado nas propostas educativas capitalistas, pautada em uma escola profissional instrumental destinada às classes trabalhadoras médias, e uma escola clássica destinada às classes dirigentes.

A tendência, hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola "desinteressada" (não imediatamente interessada) e "formativa", ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como

a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados (GRAMSCI, 1982, p. 118).

Assim, o modelo de Escola Única e “desinteressada” para todas as classes sociais busca romper com o dualismo na oferta da formação técnica para os trabalhadores e da educação humanista para as classes dominantes, permitindo que todos os trabalhadores tenham condições de tornarem-se intelectuais e dirigentes da sociedade em que vivem (GRAMSCI, 1982).

Para Nosella e Azevedo (2012, p. 27) as escolas “desinteressadas”, eram escolas de ampla cultura geral, que formavam os jovens para a direção da sociedade, enquanto as escolas interessadas apresentavam função profissionalizante, formando trabalhadores de modo restrito para a execução do trabalho e a aplicação da técnica.

Para Gramsci (1982), uma escola única, de cultura geral e humanista, que equilibrasse o desenvolvimento das capacidades de trabalho manual e intelectual, de caráter público e financiada pelo Estado, romperia com a separação entre a atividade intelectual e a atividade material, possibilitando o alcance da autonomia intelectual, política e técnica, pelas classes trabalhadoras. O sardo defendia a ampliação do orçamento estatal para a implantação de escolas em tempo integral, com corpo docente qualificado e estrutura física adequada, laboratórios, bibliotecas, refeitórios, oficinas, dormitórios, para possibilitar aos estudantes uma formação teórica e prática de caráter humanístico e Politécnico.

Com relação ao princípio educativo, Gramsci (1982) ressaltava a importância do conteúdo da educação:

A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas visando a seu desenvolvimento coletivo; a lei civil e estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado à dominação das leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente (GRAMSCI, 1982, p. 130).

Nesse sentido, o autor destacava que o Trabalho como Princípio Educativo, pautado no conhecimento das leis naturais e sociais (ciência e cultura), unindo ensino e

trabalho enquanto mediação do processo de humanização, possibilitaria o reestabelecimento da dimensão ontológica do trabalho, como atividade de humanização.

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do devenir, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro (GRAMSCI, 1982, p. 130-131).

De acordo com Manacorda (2007), o trabalho, para Gramsci, configura-se como elemento constitutivo do ensino. Em outros termos, Gramsci propõe o trabalho como uma tarefa a ser inserida na educação escolar, enfatizando as funções cultural e humanística como uma exigência das sociedades modernas. Nessa perspectiva, a escola assume a função de possibilitar a todos, sem distinção de classe, os conhecimentos do mundo natural e do mundo social, por meio do acesso à cultura geral e do Trabalho como Princípio Educativo, tendo a Omnilateralidade como horizonte. De acordo com Manacorda (2007, p. 75), isso significa que

a escola não pode deixar de se configurar a não ser como o processo educativo em que coincidem a ciência e o trabalho; uma ciência não meramente especulativa, mas operativa, porque, sendo operativa, reflete a essência do homem, sua capacidade de domínio sobre a natureza; um trabalho não destinado a adquirir habilidades parciais do tipo artesanal, porém o mais articulado possível, pelo menos em perspectiva, à tecnologia da fábrica, a mais moderna forma de produção.

Para o autor, o desenvolvimento humano em uma perspectiva Omnilateral só é possível a partir da ruptura com a unilateralidade que marca a estrutura capitalista e da conquista objetiva e política das condições para o desenvolvimento de uma nova sociabilidade. Nesse sentido, o Trabalho como Princípio Educativo precisa estar inserido no processo produtivo social como um todo, estabelecendo relações entre estruturas educativas e produtivas.

Nessa direção, a formação Omnilateral e Politécnica apresenta um cunho fundamentalmente transformador e contra hegemônico. Requer, portanto, a tomada de consciência crítica sobre a condição histórica do trabalho e da produção da vida social, bem como a superação do modelo capitalista de produção, visto que, na vigência deste,

não há condições materiais efetivas para uma formação Omnilateral, dada a alienação a que os sujeitos são submetidos.

Apesar de utópica, a possibilidade de efetivação de uma educação Omnilateral enquanto um *dever* possibilita repensar a educação escolar na sociedade em que esta pesquisa se insere. Desse modo, defende-se, nesta pesquisa, um projeto educacional que tenha como finalidade uma formação Omnilateral, buscando contemplar, tanto quanto possível, todas as dimensões humanas, possibilitando experiências formativas na cultura, na ciência, na tecnologia, na arte e nos saberes necessários a vida produtiva.

Nesse enquadramento, a educação Politécnica e Omnilateral se opõe a uma formação unilateral, “interessada”, direcionada estritamente para o adestramento/instrumentalização do ser humano para o trabalho e suas determinações no contexto capitalista, na medida em que insere a educação no âmbito do trabalho produtivo para possibilitar uma formação ampliada.

Esse sentido e finalidade atribuídos à educação requerem uma intencionalidade nas propostas e ações pedagógicas. Engajadas nessa perspectiva, as propostas e ações formativas assumem uma natureza política, filosófica, epistemológica e metodológica voltada à transformação social.

Um projeto educacional que tem sido proposto no Brasil assumindo aspectos ou características de inspiração no modelo até aqui apresentado, de formação Omnilateral e Politécnica, é o do Ensino Médio Integrado. Esse modelo de educação se expressa na proposição de um currículo que integra organicamente a formação geral e a formação profissional e se consolida como uma travessia, um passo na direção de uma proposta de transformação e emancipação social. Essa proposta educacional contra hegemônica tem sido construída e defendida desde a década de 1980, por autores como Saviani (2003), Frigotto (et al., 2012), Ramos (2008), dentre outros, assumindo um projeto formativo voltado, ainda que parcialmente, ao atendimento dos interesses da classe trabalhadora, conforme aborda-se no segundo capítulo desta Tese.

1.3 Estado, Hegemonia e Contra Hegemonia

1.3.1 Estado Ampliado e Hegemonia

Este estudo aborda as políticas educacionais direcionadas ao Ensino Médio e, sobretudo, à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Sendo as políticas públicas um produto da ação do Estado para atenuar as consequências degradantes e destrutivas do modo de produção capitalista, faz-se necessário demarcar a concepção de Estado assumida, alinhando essa discussão conceitual à perspectiva de construção de projetos formativos contra hegemônicos.

Buscou-se fundamentos nas contribuições de Gramsci (1982; 1999; 2004), Coutinho (1992), Acanda (2002), Fontes (2006; 2017), e outros, para abordar os conceitos de Estado Ampliado, Sociedade Civil, Intelectuais e Hegemonia, e, a partir deles, compreender os processos de construção das políticas educacionais e sua relação com a luta de classes.

Em meio às relações produtivas com base na divisão social do trabalho e de classes, o Estado emerge enquanto construção social e histórica. De acordo com Engels (1970), nas sociedades baseadas na propriedade privada e na exploração entre as diferentes classes, o Estado se torna instituição necessária para a manutenção das relações sociais e se constitui historicamente enquanto produto da atividade humana e das relações que se configuram em cada momento.

Assim, para Marx e Engels (2010), o Estado é concebido como um comitê de administração das classes dominantes, que, portanto, representa predominantemente os interesses burgueses. Essa perspectiva foi aprofundada pelo italiano Antônio Gramsci no início do século XX, ao propor uma concepção ampliada do Estado.

Gramsci foi o primeiro a desenvolver, dentro do marxismo um sistema conceitual para apreender de forma unitária e complexa as formas de poder nas sociedades capitalistas contemporâneas. Com a instauração do poder soviético e o fim da Primeira Guerra, em 1918, iniciava uma nova época marcada pela modificação da estrutura geral da sociedade, exigindo da burguesia um conjunto de transformações em seus mecanismos de dominação (ACANDA, 2002).

As mudanças na natureza do Estado capitalista decorrentes dos fenômenos econômicos e políticos que marcaram o panorama mundial de seu tempo levaram Gramsci a constatar que, por um lado, embora o Estado permanecesse com seu caráter classista, não era mais apenas o comitê dos negócios da burguesia, pois algumas

demandas das classes trabalhadoras estavam sendo incorporadas. Além disso, o pensador italiano observou que o monopólio da violência e a coerção não eram mais suficientes para a manutenção da ordem social: fazia-se necessário organizar novas formas de estabelecer o consenso, tarefa que passou a ser empreendida pelo Estado, através da formulação e disseminação de um conjunto de valores e normas políticas, sociais e culturais.

Assim, para o filósofo sardo, nas sociedades modernas e ocidentais³⁵, o Estado se constitui pela Sociedade Política, em sentido restrito, de caráter coercitivo; e pela Sociedade Civil, composta pelos aparelhos privados de hegemonia (organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo as escolas, as igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, os meios de comunicação, etc.), lócus da elaboração do consenso e da direção política.

A Sociedade Civil é o tecido múltiplo das relações econômicas, familiares, ideológicas, morais, onde os indivíduos adquirem as ideias, normas, valores, que conformam sua atitude frente a vida, permitindo-lhes atribuir sentido aos fenômenos sociais com que interagem.

No meio e por meio da Sociedade Civil e de seus portadores materiais, os aparelhos privados de hegemonia, alcança-se a hegemonia, que refere-se à combinação da direção moral, política e intelectual da sociedade com a função de dominação, correspondendo à capacidade das classes dominantes de obter o consenso e direção das classes subalternas, em decorrência da constante correlação de forças exercida nas relações sociais.

Una clase o grupo puede ejercer su dominio sobre el conjunto social porque es capaz no sólo de imponer, sino de hacer aceptar como legítimo ese dominio por los demás grupos sociales. Su poder se basa en su capacidad de englobar toda la producción espiritual en el cauce de sus intereses. El concepto de hegemonia, em Gramsci, resalta la capacidad de la clase dominante de obtener y mantener su poder sobre la sociedad, no sólo por su control de los medios de producción económicos y de los instrumentos repressivos, sino sobre todo porque es capaz de producir y organizar el consenso y la dirección política, intelectual e moral de la misma. La hegemonia es tanto dirección ideológico-política de la sociedad civil como

³⁵Ao distinguir "orientes" e "ocidentais", Gramsci não se refere à posição geográfica das nações, mas ao tipo de organização social e política que caracteriza o Estado. Nas sociedades orientais predomina o caráter coercitivo do Estado, enquanto que nas sociedades modernas ocidentais, ocorre o desenvolvimento da Sociedade Civil, que possibilita um novo paradigma de revolução socialista diverso do adotado pelos russos.

combinación de fuerza e consenso para lograr el control social (ACANDA, 2002, p. 251).

Ao contrário da perspectiva liberal, que tende a tomar a Sociedade Civil como conjunto de instituições privadas, desconectada da Sociedade Política e da luta de classes, na perspectiva gramsciana, a Sociedade Civil é uma esfera constitutiva da ossatura do Estado e suas instituições não são neutras, uma vez que assumem um papel fundamental na construção e perpetuação de hegemonia da classe dominante, na produção de consensos e concepções de mundo (PEREIRA, 2022).

Fontes (2017) salienta que a Sociedade Civil é um espaço de luta de classes. Nela ocorrem disputas intra-classe dominante e entre as classes fundamentais. Desse modo, não existe oposição entre Sociedade Civil e Sociedade Política, nem isolamento em relação ao mundo da produção. Esse vínculo entre Sociedade Civil, Sociedade Política e estrutura permite compreender como a dominação permeia todos os espaços sociais, educando o consenso, forjando um ser social adequado aos interesses hegemônicos. Pereira (2022, p. 58) complementa que,

a sociedade civil tem um caráter estatal e classista; é uma estrutura avançada, na qual existe uma constituição agrupada de classes sociais, que assegura e direciona a política do Estado: governa sem ser agente estatal, bem como direciona as políticas públicas, logo, também, as políticas educacionais.

Assim, na análise gramsciana sobre o Estado, não há ruptura entre as esferas constitutivas da sociedade, estabelecendo o vínculo orgânico e dialético entre estrutura e superestrutura. Esse vínculo se expressa na noção de bloco histórico, concebido enquanto “unidade entre a natureza e o espírito, [...] unidade dos contrários e dos distintos” (GRAMSCI, 2004, p. 28).

De acordo com Acanda (2002), pelo conceito de bloco histórico, Gramsci captou a indissolúvel vinculação entre estrutura e superestrutura, distanciando-se da compreensão que priorizava a importância da base econômica nas transformações sociais. Nessa perspectiva, a superestrutura compreende um conjunto dinâmico, complexo, e pleno de contradições, através do qual a classe hegemônica exerce sua dominação por meio de instrumentos repressivos ou culturais, cuja função seria justamente disseminar a ideologia dominante.

Portanto, o “cimento” do bloco histórico é a hegemonia, cuja concepção supera o entendimento enquanto mera aliança de classes, ou como simples subordinação de

uma classe em relação à outra: correspondendo à capacidade de direção política e cultural. Em síntese, a hegemonia diz respeito à habilidade da classe dominante de obter e manter seu poder sobre a sociedade pelo controle que mantém sobre os meios de produção econômicos e sobre os instrumentos de repressão, mas, principalmente, por sua capacidade de produzir e organizar o consenso e a direção política, intelectual e moral dessa sociedade.

Na formação do bloco histórico, a conquista da hegemonia de uma classe social, concretiza-se, portanto, ao nível estrutural, como a classe fundamental no campo econômico; e no âmbito da superestrutura, com a direção exercida no âmbito da Sociedade Civil. Para Gramsci,

A hegemonia pressupõe indubitavelmente que sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, que se forme um certo equilíbrio de compromisso, isto é, que um grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa; mas também é indubitável que tais sacrifícios e tal compromisso não podem envolver o essencial, dado que, se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica, não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica (GRAMSCI, 2004, p. 48).

Nesses termos, a capacidade de direção e de manutenção do consenso da classe dominante não é uma conquista *a priori*. As relações no âmbito do Estado Ampliado são determinadas pelas lutas de classes e frações de classes. Nesse ínterim, as funções e atuação do Estado resultam da correlação de forças que estabelece a hegemonia de uma classe, ou de frações de classes, aglutinando concepções e interesses semelhantes, a fim de garantir o consenso social. Nesse sentido, “as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante” (MARX; ENGELS, 2007, p. 47).

Poulantzas (2000), ao analisar a institucionalidade do Estado na década de 1970, argumenta que sua política e suas estruturas traduzem os interesses da classe dominante através de uma relação de forças que faz dele uma expressão condensada da luta de classes. Em suas obras, Poulantzas (1971; 1975; 2000) pontua que as classes sociais e suas práticas resultam dos efeitos do conjunto das estruturas e de suas relações e, por isso mesmo, não podem ser concebidas como existindo num único nível da estrutura da formação social. Nesse sentido, as classes sociais “são conjuntos de agentes sociais

determinados principalmente, mas não exclusivamente, por seu lugar no processo de produção, isto é, na esfera econômica” (POULANTZAS, 1975, p. 13).

O filósofo grego considera que “as classes só existem na luta de classes”, ou seja, não existem senão na expressão da oposição que as constitui como tais e não podem ser compreendidas sem referências aos âmbitos político e ideológico (POULANTZAS, 1975, p. 14). Em outras palavras, a determinação estrutural das classes sociais não se reduz às posições econômicas dos agentes sociais no processo de produção, embora elas sejam fatores fundamentais, na medida em que determinam as possibilidades de sua organização política em torno de seus interesses.

Assim, é necessário analisar as classes sociais a partir de suas práticas econômicas, políticas e ideológicas considerando que “as relações que constituem cada nível nunca são simples, mas antes sobredeterminadas pelas relações dos outros níveis” (POULANTZAS, 1971, p. 09).

Para o autor, o interior da classe burguesa é permeado por disputas e jogos de interesses. Essa complexidade pode ser apreendida a partir de categorias como frações de classe, bloco no poder, fração hegemônica, dentre outras. As classes de poder precisam assegurar que no processo de disputa tenham um aparato que lhes permita unificar os seus interesses com os interesses populares, criando condições para que os explorados consentam com o projeto burguês de sociabilidade.

O autor diferencia as classes fundamentais, expressão da unidade política da classe dominante (burguesa) em relação à classe historicamente antagônica (trabalhadora) e destaca que essas classes se desdobram em frações, sobretudo a classe dominante. Esse fracionamento ocorre por interesses diversos dos agentes sociais que a compõem: comercial, industrial, bancário, agrário, entre outros.

A associação das diversas frações da classe dominante com base em interesses particulares produz fissuras na classe burguesa, tendendo a formar um núcleo hegemônico, composto de uma fração ou um anel de frações da classe dominante que faz prevalecer seus interesses no interior do bloco no poder (FARIAS, 2009). Essa fração diretiva que coordena, de forma majoritária, o desenvolvimento das políticas econômicas e sociais do Estado.

O bloco no poder, portanto, é outro conceito fundamental para compreender a luta entre as classes fundamentais e frações de classes no interior do Estado. Ele

congrega o conjunto da classe dominante que tem um objetivo geral, para além dos conflitos entre as frações que o compõe.

Nesse *devir*, a dominação se efetiva com a capacidade de dirigir e organizar o consentimento dos subalternos, de forma a interiorizar as relações sociais existentes como necessárias e legítimas. Fontes (2006) destaca que, nesse processo, o convencimento se torna tarefa fundamental.

Esse convencimento se consolida em duas direções – dos aparelhos privados de hegemonia em direção à ocupação de instâncias no Estado e, em sentido inverso, do Estado, da sociedade política, da legislação e da coerção, em direção ao fortalecimento e à consolidação da direção imposta pelas frações de classe dominantes por meio da sociedade civil, fortalecendo a partir do Estado seus aparelhos privados de hegemonia (2006, p. 212).

Nesses termos, o conceito de Sociedade Civil é inseparável da noção de totalidade, ligando-se ao terreno das relações sociais de produção, às formas sociais de produção da vontade e da consciência e ao papel desempenhado pelo Estado.

No processo de obtenção da hegemonia, vale assinalar a importância atribuída por Gramsci aos intelectuais e ao partido político, que atuam na Sociedade Civil e nos aparelhos privados de hegemonia, articulando e influenciando a direção cultural.

Na perspectiva de Gramsci (1982), todos os seres humanos são intelectuais, entretanto, nem todos desempenham essa função na sociedade. Cada grupo social que nasce no terreno original de uma função social no mundo da produção econômica, cria, ao mesmo tempo em que a si mesmo, organicamente, uma ou várias camadas de intelectuais que lhe conferem homogeneidade e consciência do seu papel, não somente no plano econômico, mas também no plano político e social.

Enquanto criação das classes fundamentais, tais sujeitos assumem funções essenciais à manutenção da direção hegemônica na sociedade. Para o italiano, muito mais do que um especialista, o intelectual tem uma “inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, ‘persuasor permanente’” (GRAMSCI, 1982, p. 08).

Assim, a distinção entre intelectuais e não intelectuais refere-se “à imediata função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é, leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular-nervoso” (GRAMSCI, 1982, p. 07). Desse modo, o exercício da atividade intelectual tem um limite advindo da própria função, do tipo de trabalho que é exercido.

Gramsci também define as duas categorias de intelectuais: o orgânico, proveniente da classe social que o gerou, tornando-se seu especialista, organizador e homogeneizador; e o tradicional, que são os que nascem numa determinada classe e cristalizam-se, tornando-se casta, como os clérigos.

Formam-se assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual em conexão com todos os grupos sociais, mas sobretudo em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante (DURIGUETTO, 2014).

A Sociedade Civil conecta o âmbito da dominação direta (a produção), por meio de sua organização e de seus intelectuais, ao terreno da direção geral e do comando sobre o conjunto da vida social, através do Estado.

Ao desenvolver sua Tese sobre a atuação da Sociedade Civil na construção do tecido social brasileiro, Casimiro colabora para a compreensão do papel dos aparelhos privados de hegemonia e dos intelectuais coletivos, que atuam na construção/manutenção de uma determinada visão de mundo, estabelecendo-a como horizonte ideológico de uma época. Ele argumenta que

Para ser efetivo e naturalizado, o projeto de dominação, enquanto forma de gestão do capital, precisa contemplar os interesses das diferentes frações do capital, ainda que de forma distinta e parcial. [...]. Essa congregação de interesses e quadros, por sua vez, necessita de seus “intelectuais coletivos”, que compatibilizam as distintas frações e interesses, organizam a atuação tática, assim como conduzem a formulação de diretrizes de ação a partir de um programa político-ideológico. Os aparelhos privados de hegemonia, portanto, realizam essa função, tanto enquanto córtex político – de atuação conjuntural, tático-operacional – quanto funcionando como um Estado-maior, ou seja, um partido político (no sentido lato, na formulação de Gramsci), capaz de elaborar um projeto político e operacionalizar estratégias de caráter estrutural, para além dos interesses imediatos de classe (CASIMIRO, 2016, p. 35-36).

Essa atuação política e ideológica é conscientemente organizada e executada por intelectuais coletivos, que investem capital material e simbólico para defender determinados valores, interesses e políticas, geralmente submetidos às necessidades de manutenção da relação de dominação.

Pereira (2022) complementa que em sua maioria, os aparelhos privados de hegemonia apresentam-se como apartidários. Entretanto, ainda que não assumam o título de partidos eleitorais, são capazes de aglutinar setores sociais, frações de classes e até mesmo outras entidades associativas, assumindo papel político, ou seja, atuando

como partido.

Corroborando essa compreensão, Fontes (2017, p. 03), defende que “tais entidades associativas se tornam ‘partidos’, formas de expressão de interesses sociais expressos através de determinada consciência, determinado patamar organizativo e determinadas relações de força”. Apesar de não oficialmente eleitorais, essas entidades organizam vontades e preparam para os momentos das opções representativas, tendendo a assumir o papel de nervo articulador (quartel-general) de determinados segmentos ou frações de classe.

Ao assumirem o papel de nervo articulador, os aparelhos privados de hegemonia agem naquilo que Gramsci (2004) denominou de grande política. A grande política volta-se às questões que dizem respeito à estrutura relativa de cada Estado e seus confrontos, a criação de novos Estados, defesa e conservação de estruturas orgânicas em seu conjunto, questões de hegemonia e ditadura em ampla escala. A pequena política atua de modo restrito às questões diplomáticas que nascem do interior de um equilíbrio já constituído e que não tentam superar esse equilíbrio para criar novas relações de força.

O partido político para Gramsci assume um sentido amplo, trata-se do âmbito no qual se processa a passagem dos componentes do grupo social de nível da atividade econômica àquele da atividade intelectual e política. Trata-se de um organismo coletivo marcado pela presença das massas, capaz de uma ação política, que supere os interesses econômico-corporativos e que tenda a uma perspectiva universal, capaz de articular uma vontade coletiva (GRAMSCI, 1982). Em suma, os partidos são aparelhos que organizam, direcionam, educam, atuando na grande política.

De acordo com Fontes (2006), o partido político é precisamente o mecanismo que realiza na Sociedade Civil a mesma função desempenhada pelo Estado de modo mais vasto e mais sintético na Sociedade Política, proporcionando a soldagem entre intelectuais orgânicos de um dado grupo e intelectuais tradicionais. Essa articulação depende da sua função fundamental, que é a de constituir novos intelectuais políticos qualificados, dirigentes, organizadores de todas as atividades e funções inerentes ao desenvolvimento orgânico de uma sociedade.

Retomando o papel do Estado nessa discussão, é na esfera da superestrutura — no campo da Sociedade Civil e da Sociedade Política — que Gramsci situa a função dos

intelectuais como representantes do grupo dominante para o exercício das funções de hegemonia social e do governo político.

Portanto, os intelectuais possuem uma função orgânica importante no processo da reprodução social, na medida em que ocupam espaços sociais de decisão prática e teórica. Mas sua função também se insere na formação de uma nova moral e uma nova cultura, que podem ser entendidas também como uma contra hegemonia.

Nesse sentido, Gramsci atribui aos intelectuais orgânicos aos interesses das classes subalternas uma função central nos processos de luta pela construção de uma contra hegemonia contrária aos interesses do capital e de seus intelectuais. O italiano chama atenção para a possibilidade de ação dos intelectuais orgânicos das classes dominadas na construção de uma sociedade regulada pelos interesses e necessidades dos trabalhadores.

Gramsci ressalta que nas sociedades ocidentais o característico fortalecimento da Sociedade Civil e do exercício da hegemonia impõe estratégias políticas distintas das implementadas nas sociedades orientais para o processo de transformação social.

No Oriente, o Estado era tudo, a sociedade civil era primitiva e gelatinosa; no Ocidente, havia entre o Estado e a sociedade civil uma justa relação e, ao oscilar o Estado, podia-se imediatamente reconhecer uma robusta estrutura da sociedade civil. O Estado era apenas uma trincheira avançada, por trás da qual se situava uma robusta cadeia de fortalezas e casamatas; em medida diversa de Estado para Estado, é claro, mas exatamente isto exigia um acurado reconhecimento de caráter nacional (GRAMSCI, 2004, p. 262).

Articulando suas análises ao contexto histórico e social em que estava inserido, Gramsci propôs que a construção da hegemonia nas sociedades ocidentais ocorre por meio da guerra de posição³⁶. De acordo com Coutinho (1992), nessa forma social, a Sociedade Civil possui uma estrutura mais complexa e resistente, inclusive, às crises econômicas e depressões, constituindo-se em múltiplos sujeitos coletivos que se alocam em diferentes pontos do Estado. Assim, nas sociedades ocidentais, tanto as organizações estatais como as associações civis constituem “algo similar às 'trincheiras' e às fortificações permanentes da frente de combate na guerra de posição: faz com que seja

³⁶ No texto “Luta política e guerra militar”, Gramsci (2004) estabelece as diferenças entre guerra de movimento (que exige uma estratégia fulminante na tomada do poder contra o Estado forte e coercitivo) e guerra de posição (que exige concentração de hegemonia e movimentação de todos os recursos de hegemonia e do Estado para a tomada do poder). Demonstra que, tanto na esfera militar, quanto na política, a guerra de posição se sobrepõe à guerra de movimento nos países mais avançados civil e industrialmente, nos quais a Sociedade Civil se apresenta complexa.

apenas 'parcial' o elemento do movimento que antes constituía 'toda' a guerra” (GRAMSCI, 2004, p. 24).

Desse modo, nas sociedades ocidentais, na medida em que as crises orgânicas³⁷ se articulam em vários níveis, não há uma solução rápida baseada na ideia de um choque frontal (COUTINHO, 1992). Na impossibilidade de a classe trabalhadora continuar agindo pela guerra de movimento, com ataque frontal ao poder burguês, emerge a necessidade de passar à guerra de posições, à preparação lenta, rigorosa e sistemática de todo um conjunto de capacidades e estruturas que garantam a capacidade de desafiar a dominação.

Assim, nos momentos de crise, ocorre a tendência de que as classes dominadas ampliem suas alianças e sua esfera de consenso, invertam em seu favor a hegemonia e, desse modo, ao se tornarem classes dirigentes, criem as condições para se tornarem classes dominantes.

Nesses termos, para Gramsci, a transformação da realidade social exige a composição de uma nova hegemonia. Para isso, as classes trabalhadoras precisam se articular, opondo-se ao capitalismo e estabelecendo o exercício da sua direção político-cultural sobre o conjunto de forças sociais. Importa ressaltar que esse processo não ocorre de modo automático e exige iniciativa dos sujeitos políticos e capacidade de organização da classe dominada, conforme discussão da próxima seção.

1.3.2 A construção da contra hegemonia: luta de classes e resistência

A discussão apresentada no tópico anterior destaca a relação entre Sociedade Civil e Política na configuração do Estado Ampliado. Em outros termos, o Estado apresenta-se como uma correlação de forças compostas na luta entre as classes fundamentais e suas frações por meio da atuação da Sociedade Civil e seus aparelhos privados de hegemonia. De acordo com Fontes,

A sociedade civil é o local da formulação e da reflexão, da consolidação dos projetos sociais e das vontades coletivas. Por meio de sua imbricação no Estado, assegura que a função estatal de educação – o ‘Estado educador’ – atue na mesma direção dos interesses dirigentes e dominantes, através da

³⁷ Coutinho destaca que a crise orgânica, em seu aspecto econômico, apresenta-se como manifestação das contradições estruturais do modo de produção, enquanto no aspecto superestrutural, político-ideológico, apresenta-se como crise de hegemonia. Esta crise de hegemonia, enquanto expressão política da crise orgânica, corresponde à espécie de crise revolucionária das sociedades mais complexas caracterizadas por maior grau de participação política organizada (COUTINHO, 1992).

mediação dos partidos políticos, tanto os oficiais como os que, extra-oficialmente, difundem e consolidam as visões de mundo, a imprensa (ou a mídia) (FONTES, 2006, p. 213).

Na perspectiva gramsciana, os intelectuais orgânicos são responsáveis por organizar a sociedade em torno das concepções defendidas pelas classes às quais eles são ligados, mediando um vínculo entre a superestrutura (Estado e Sociedade Civil) e a estrutura econômica.

A atuação da Sociedade Civil, dos aparelhos privados de hegemonia, dos intelectuais e partidos políticos busca agregar uma vontade coletiva, até então pulverizada em uma infinidade de vontades singulares, tendendo a torná-la universal (GRAMSCI, 1982).

Acanda (2002) destaca que a Sociedade Civil pode ser percebida como lugar de enraizamento do sistema hegemônico de dominação, mas também como espaço onde este sistema é contestado.

Em la sociedad civil se expresa el conflicto social. Si algunos de sus componentes portan el mensaje de aceptación tácita a la supeditación, otros son generadores de códigos de dissenso y transgresión. La sociedad civil tiene una valencia doble con respecto al sistema hegemónico de la clase en el poder. Una parte de ella tributa a esa hegemonía. Por lo tanto, la reflexión política de los grupos empeñados en subvertir la hegemonía de la burguesía no debe centrarse solo en la confrontación “sociedad civil *versus* Estado”, sino también y, sobre todo, en la confrontación “sociedad civil *versus* sociedad civil” (ACANDA, 2002, p. 256).

A maior interação entre a Sociedade Política e Sociedade Civil não serve apenas para fortalecer a hegemonia burguesa, mas abre possibilidades para um projeto contestador e emancipador. Assim, a Sociedade Civil é cenário legítimo de confrontação de aspirações, desejos, objetivos, crenças, identidades, projetos que expressam a diversidade constituinte do social. A habilidade do grupo detentor do poder não se limita a impedir as manifestações dessa diversidade e sim em cooptar todas dentro do seu projeto de construção global da trama social (ACANDA, 2002).

Considerando que os intelectuais de uma determinada classe são fundamentais para a composição da hegemonia, Durigetto pontua que a função do intelectual pode se relacionar tanto à conservação, quanto à ruptura com projetos hegemônicos, dependendo dos interesses de classe a que estão vinculados.

Os intelectuais são, precisamente, os funcionários que mediatizam a manutenção da hegemonia de determinada classe ou fração de classe, tanto pela via do consenso quanto pela via da coerção. Para os intelectuais

orgânicos vinculados a um projeto societário emancipador das classes subalternas, a função da construção de uma contra-hegemonia tanto está na ação desenvolvida nos processos de formação de uma consciência crítica que supere o senso comum (função que é própria do conjunto dos intelectuais), quanto nas ações que vinculam os conteúdos de um senso comum em vias de superação, de elementos corporativos presentes na ação e luta política, a projetos de classe (DURIGUETTO, 2014, p. 292).

Por senso comum, Gramsci compreende a consciência cotidiana, a concepção de mundo popular, tradicional, própria do homem médio, espontânea e acrítica, desarticulada, caótica, ingênua, desagregada, que conserva a alienação e favorece o apassivamento e a aceitação da ordem social. A capacidade de dominação se pauta na habilidade de fazer com que a ideologia dominante se converta em algo popular, comum e aceito de forma mecânica pelas classes subalternas, em função da sua carência educacional crítica.

Acanda (2002) ressalta a necessidade de compreender a cultura popular como contaminada pela influência hegemônica da cultura dominante, e, que, portanto, é atravessada por contradições, produto social do entrecruzamento de forças, portadora não só de resistência, mas também de elementos hegemônicos. Pontua que a hegemonia da classe dominante não é exercida apenas pela alta cultura, o que impõe às forças revolucionárias a tarefa complexa e grandiosa de construir uma nova cultura, uma cultura revolucionária.

Nesse sentido, faz-se necessário romper com a subordinação intelectual e ideológica das classes dominadas, que se tornam aliadas da cultura dominante ao reproduzir sua ideologia, mantendo-se vinculadas a uma concepção de mundo acrítica, incoerente, fragmentária e desorganizada.

Gramsci se refere a presença de um núcleo sadio no senso comum, identificando elementos de humanização e racionalidade, pensamento crítico e contra hegemônico. É neste núcleo sadio que os intelectuais orgânicos contra hegemônicos devem se apoiar, buscando uma base real para a construção de uma nova hegemonia.

Desta forma, para o italiano, o senso comum é o ponto de partida para a formulação de uma nova concepção de mundo, construída por meio da filosofia da *práxis*³⁸, instrumento que possibilita elevar a consciência a uma maior homogeneidade e

³⁸Em virtude da censura, em seus escritos, Gramsci se referia à concepção materialista histórica e dialética de Marx e Engels como filosofia da *práxis*. Por esta categoria, Gramsci compreende que a ação

coerência. Por meio da filosofia da *práxis* é possível conduzir as classes subalternas a uma reforma intelectual e moral capaz de criar uma concepção superior de vida. Trata-se de tomar a filosofia espontânea das classes populares e transformar em pensamento crítico e coerente capaz de captar a essência dos fenômenos, descobrir seus nexos superando a subordinação cognitiva, a assimilação acrítica, a alienação e a naturalização das relações sociais (ACANDA, 2002).

Nesse sentido, o desafio que se impõe às classes dominadas relaciona-se à capacidade de transitar de intelectual vinculado ao senso comum para o pensamento filosófico crítico, que demanda disciplina, domínio teórico, rigor metódico, esforço psicofísico para compreender o fenômeno analisado em suas múltiplas dimensões (GRAMSCI, 1999).

Gramsci defende a necessidade de formar novos intelectuais orgânicos à classe trabalhadora, bem como a atração, aos interesses daquela classe, de grupos de intelectuais tradicionais, para a construção da contra hegemonia. Por isso, destaca que

O problema da criação de uma nova camada intelectual, portanto, consiste em elaborar criticamente a atividade intelectual que existe em cada um em determinado grau de desenvolvimento, modificando sua relação com o esforço muscular-nervoso no sentido de um novo equilíbrio e conseguindo-se que o próprio esforço muscular-nervoso, enquanto elemento de uma atividade prática geral, que inova continuamente o mundo físico e social, torne-se o fundamento de uma nova e integral concepção do mundo (GRAMSCI, 1982, p. 08).

Na perspectiva de Gramsci, o rompimento com a hegemonia exige uma postura crítica e intencional, que aponte o caráter artificial e a-histórico da mesma. Essa postura implica na superação do senso comum numa unidade cada vez mais intensa de uma compreensão intelectual unida ao progresso político prático. O intelectual tem um papel central nesse processo, no fortalecimento da aproximação com as classes trabalhadoras e na construção de uma visão unitária de mundo. Esse trabalho não ocorre de forma mecânica, exigindo organização e engajamento na construção da resistência.

Ademais, as contribuições de Gramsci revelam o caráter educativo do Estado Ampliado. Para o sardo, o Estado apresenta uma tarefa educativa e formativa que tem a finalidade de criar tipos de civilização novos e elevados, adequando a moralidade das massas às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de

consciente do homem, o teorizar e o praticar fazem parte do mesmo ato. Essa perspectiva atribui aos seres humanos papel ativo na construção da história e transformação social.

produção. Desse modo, toda relação de hegemonia é, necessariamente, uma relação pedagógica de construção de novos sujeitos sociais e políticos. Ela apresenta um papel fundamental na elaboração dos costumes, modos de pensar e de agir, da moralidade, etc.

Na perspectiva da luta contra hegemônica, cabe a atuação intencional e educativa das massas, tendo em vista a construção de uma vontade coletiva que impulse mudanças políticas e ideológicas tão fundamentais quanto as mudanças estruturais na construção de uma consciência unitária de novo tipo.

Embora não tenha papel determinante, a escola apresenta centralidade nesse processo, uma vez que Gramsci a considerou uma das organizações da Sociedade Civil responsáveis pela elaboração e divulgação de uma nova hegemonia. Com base no pensamento Gramsciano, Snyder (2005) aponta o papel da escola como local de disputa por hegemonia, como arena em que se defrontam forças contraditórias.

A escola é, simultaneamente, reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação – mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação. O seu aspecto reprodutivo não a reduz a zero: pelo contrário, marca o tipo de combate a ser travado, a possibilidade desse combate que já foi desencadeado e que é preciso continuar (SNYDERS, 2005, p. 103).

Nesse sentido, as políticas educacionais podem corroborar projetos formativos diversos, que vão desde a formação ideológica e de mão de obra para o mercado de trabalho até a busca por perspectivas contra hegemônicas que reivindicam uma educação Omnilateral, de base científica, tecnológica, política e cultural, para todos os sujeitos, independente da classe social. A educação formal se torna, portanto, um dos campos em que se expressa a luta de classes em torno da construção de um projeto formativo de novo tipo.

Importa ressaltar, entretanto, que a elevação do nível cultural das massas, embora condição necessária, não é suficiente para a construção de uma nova sociedade. Se a transformação social não pode ser imediata, no horizonte desta ação, deve estar a necessidade da composição de um novo bloco histórico, que articule estrutura e superestrutura na produção de uma nova hegemonia, na qual a relação de forças favoreça a classe trabalhadora.

O arcabouço conceitual abordado até aqui possibilita problematizar as políticas educacionais pela ótica da relação orgânica entre a Sociedade Política e a Sociedade Civil e as possibilidades de elaborar estratégias que contribuam para o fortalecimento de

ações contra hegemônicas, ainda que moleculares e pontuais, conforme possibilidades decorrentes das contradições da ordem social vigente.

Assumindo que a hegemonia se constrói progressiva e processualmente, num processo contínuo de disputas e conquistas táticas e estratégicas, pode-se afirmar que é possível experimentar práticas contra hegemônicas e de resistência ao articular diferentes representações e organismos da Sociedade Civil em torno das definições legais e políticas do Estado.

A guerra de posições como possível estratégia revolucionária demonstra que o alargamento das esferas consensuais possibilita a ocupação de novos espaços, avançando progressivamente para a construção de uma nova hegemonia. Para tanto, Gramsci (2004) defende que é imprescindível que o proletariado abandone a mentalidade corporativista, deixando de defender apenas seus interesses imediatos, reconhecendo-se como classe que assume, como suas, as reivindicações das camadas trabalhadoras, estabelecendo alianças e unificando a luta contra o capitalismo, atuando, portanto, no âmbito da grande política.

No debate acerca do Ensino Médio, o Conif e outras organizações da Sociedade Civil têm se constituído como importantes intelectuais coletivos atuantes na construção da resistência e comprometidos com o enfraquecimento da hegemonia capitalista, mesmo que parcialmente, por meio de ações e estratégias impulsionadoras de condições potenciais para a superação das formas educacionais hegemônicas.

Importa ressaltar ainda, que na perspectiva aqui adotada, a luta pela conquista da hegemonia no seio dos aparelhos privados de hegemonia é travada continuamente no cotidiano das relações sociais, atuando dentro das possibilidades postas pelas condições reais de existência, num constante fazer político, imbuídos da máxima gramsciana: “pessimismo da inteligência, otimismo da vontade”, que incita uma atitude revolucionária sensata, no campo do historicamente possível (GRAMSCI, 1982, p. 223).

1.3.3 O regime de acumulação flexível e o neoliberalismo: pano de fundo para o desenvolvimento das reformas sociais e educacionais do século XXI

De acordo com Harvey (2016), no processo de desenvolvimento das forças produtivas o capitalismo passa por mudanças no regime de acumulação e no modo de

regulamentação social e política³⁹ a ele associado, produzindo formas de internalização e a conformação social e cultural necessária à reprodução do capital em cada momento histórico.

Esta pesquisa se situa no movimento sócio-histórico de ajuste dos projetos de sociabilidade ao desdobramento das forças produtivas capitalistas, sob a hegemonia do regime de acumulação flexível e do neoliberalismo. Nesse sentido, considera-se necessário abordar as relações entre o desenvolvimento das relações produtivas e a configuração das relações sociais, políticas e educacionais nessa fase do capitalismo.

Braverman (1981) destaca que entre fins do século XIX e princípios do século XX, as empresas passaram a formar grandes conglomerados econômicos, resultando na fase imperialista do capital. A formação de trustes e cartéis permitiu que as empresas monopolizadas dominassem a economia, controlando a produção, a distribuição e os preços. O autor destaca que a revolução técnico-científica, baseada na utilização sistemática da ciência para a mais rápida transformação da força de trabalho em capital bem como a ampliação do controle do processo de trabalho foram elementos fundamentais para a expansão do capitalismo.

Nesse devir, os processos produtivos passaram por intervenções que resultaram em novas formas de organização do trabalho, influenciados, sobretudo, pelo modelo de racionalização técnica⁴⁰ desenvolvido pelo engenheiro norte-americano Frederic

³⁹Para Harvey (2016) um regime de acumulação requer um modo de regulamentação social e política que lhe permita uma certa coerência para garantir sua reprodução. Dessa forma, o modo de regulamentação social produz comportamentos, normas, hábitos e leis que garantem a unidade entre o processo de produção a sociabilidade necessária para sua legitimação.

⁴⁰Com o objetivo de ampliar a produtividade e conduzir os patamares de exploração da força de trabalho a um padrão mais elevado, Taylor (2020) desenvolveu longos estudos em que vigiou e cronometrou os movimentos de cada trabalhador, em diversos ramos da indústria primária, visando desenvolver o método propício para produzir o trabalhador adequado para executar de modo mais eficiente e ritmo cada vez mais rápido os tipos mais elevados de trabalho, de acordo com suas aptidões naturais (TAYLOR, 2020). Taylor (2020) possibilitou que a gerência se apropriasse dos saberes tradicionais empregados na execução dos mais diversos trabalhos e os aperfeiçoasse, usurpando dos trabalhadores o controle e a iniciativa sobre as atividades produtivas. Com isso, sob o argumento de uma cientificidade, Taylor estabeleceu padrões de execução e eliminou o tempo gasto para a efetivação de tarefas determinadas, por meio da uniformização de tempos e procedimentos, empreendendo nas fábricas o laboratório da gerência capitalista. O taylorismo se caracteriza pela separação entre o planejamento e execução do trabalho. Desse modo, a gerência se apropria e controla os processos de trabalho, por meio da administração e planejamento das tarefas individuais, prescrevendo as instruções aos trabalhadores, a fim de alcançar o máximo rendimento. Nessa perspectiva, o trabalho é reduzido a tarefas segmentadas e repetitivas, previamente definidas para serem executadas de acordo com metas. O taylorismo possibilitou a ampliação da produtividade do trabalho e intensificou o controle físico e intelectual dos trabalhadores, ampliando sua exploração. Foi progressivamente adotado pelo capital na forma da racionalização da administração do trabalho.

Winslow Taylor (1856-1915) em 1911 e pelo modelo de produção fordista⁴¹, desenvolvido na indústria automobilística de Henry Ford (1863-1947) em 1913.

A expansão do capitalismo no século XX, fundada na produção baseada nos modelos taylorista e fordista configurou um modelo de acumulação pelo qual a produção em massa, por meio da linha de montagem dos produtos padronizados e dos grandes estoques, tinha como padrão de gestão da força de trabalho um forte autoritarismo gerencial, caracterizado por: tarefas simples, rotineiras e especializadas, o uso extensivo de mão de obra semiqualficada, a adoção de uma política salarial baseada em complexas estruturas de cargos e salários, utilizados como forma de controle sobre os trabalhadores e como expressão da intensa divisão do trabalho⁴².

Harvey (2016) destaca, entre 1945 e 1973, a predominância do regime de acumulação e regulação fordista/keynesiano⁴³, marcado por forte intervencionismo estatal, teve como base um conjunto de práticas de controle do trabalho, tecnologias, hábitos de consumo e configurações de poder político-econômico.

⁴¹Em 1913, Henry Ford passou a aplicar os métodos do taylorismo em suas fábricas de automóveis para atender a uma potencial produção em massa. Assim, o fordismo absorveu técnicas desenvolvidas no âmbito do taylorismo, indo além: Ford visava minimizar o desperdício de tempo na passagem da matéria-prima de um trabalhador para o outro e com o ritmo de produção, ainda controlado, em certa medida, pelos trabalhadores, solucionando-o por via da esteira móvel. Deste modo, organizou os postos de trabalho em uma linha de montagem, potencializando os movimentos dos trabalhadores, que foram fixados a uma esteira automatizada, pela qual o produto circula, de modo a ditar o ritmo do trabalho, abolindo, tanto quanto possível, o trabalho que não gera valor do processo de produção. Com o desenvolvimento do fordismo, operacionalizou-se a produção em massa, com racionalização extrema das operações efetuadas pelos operários, a produção padronizada e o parcelamento de tarefas em gestos simples e repetitivos. A implantação desse sistema levou à especialização das atividades e a um controle ainda mais intenso do ritmo de produção pelo capital (FORD, 1995).

⁴²De acordo com Braverman (1981), com a generalização das novas condições de produção, ocorreu o rebaixamento da classe trabalhadora a níveis inferiores de especialidades e funções com exigências cada vez menores de capacitação, esvaziando a qualificação do trabalho. Com isso, ampliou-se a possibilidade de as empresas contratarem de forma majoritária trabalhadores cujo conhecimento técnico e a experiência não ultrapassasse a condição de trabalho simples, que de acordo com Marx (2014) corresponde ao dispêndio da força de trabalho que não exige qualificação e habilidades específicas, envolvendo um baixo custo para a formação e menor valor da força de trabalho.

⁴³Com a crise de 1929, que culminou na quebra da Bolsa de Nova York, o capitalismo passou por um processo de reestruturação, revisando o papel do Estado na economia, sobretudo nos países desenvolvidos, considerando a necessidade de aliar a eficiência econômica à liberdade individual, com especial atenção à justiça social. Com base nas estratégias do economista John Keynes, o Estado passou a intervir diretamente na economia, aliando uma política de seguridade social, salarial e de ampliação do consumo. Conhecido como Estado de Bem-estar Social, esse modelo se esgotou na década de 1970, frente a crise estrutural de produção e de acumulação do capitalismo, que impôs a minimização do papel do Estado na garantia de direitos sociais, defendendo o livre mercado e a privatização desses serviços (HARVEY, 2016).

Para Gramsci (2001), o projeto de sociabilidade com base no fordismo foi mais que um sistema de gestão do trabalho fabril, caracterizando uma subalternização da classe trabalhadora às condições sociais e políticas da reprodução do capitalismo em suas bases industriais. O modelo fordista exigiu a criação de um novo tipo de trabalhador, impondo profundas modificações na organização social e cultural.

Questões morais como a sexualidade, a família, o consumo e as ações do Estado foram adequadas para a conformação de um novo tipo de trabalhador. Nesse período, o Estado era ativo no desenvolvimento de políticas de assistência nas áreas de seguridade social, saúde, educação, habitação, diminuindo o valor necessário à reprodução da força de trabalho. Ressalta-se que nos países periféricos, esse modelo de Estado de Bem-estar Social não se concretizou, caracterizando no máximo um modelo de Estado Desenvolvimentista⁴⁴.

A preocupação com a saúde, a moralidade e espiritualidade do trabalhador apenas mascarava o interesse na espoliação da sua força de trabalho, “buscando conservar, fora do trabalho, um determinado equilíbrio psicofísico que impeça o colapso fisiológico do trabalhador, premido pelo novo método de produção” (GRAMSCI, 2001, p. 266).

Antunes e Pinto (2017) complementam que Gramsci apontava ainda na década de 1930 que o fordismo alçou o plano da superestrutura, criando um complexo de valores, hábitos, normas de conduta, adentrando para isso nos campos da religião e da política, a fim de produzir uma nova sociabilidade, chamada por ele de americanismo. Para ele, o capitalismo não significa apenas um modo de produção pautado na mercadoria, mas um modo de produção de relações sociais que articula um padrão civilizatório, uma racionalidade produtora de sujeitos, de aparatos jurídicos, de aparelhos privados de hegemonia, difusores da ideologia dominante.

Do processo educativo era requerida a função de desenvolver uma gama de habilidades físicas, intelectuais, valores e comportamentos que possibilitassem a adequação dos trabalhadores à lógica de exploração da força de trabalho industrial.

⁴⁴De acordo com Bresser-Pereira (2016) o estado moderno desenvolvimentista está associado às coalizões de classes desenvolvimentistas que comandaram a formação do estado-nação e a revolução industrial (capitalista). Esse tipo de Estado tem como objetivo prioritário o desenvolvimento econômico, intervindo de forma substantiva e regulatória no mercado.

Em termos pedagógicos, a divisão técnica do trabalho operada pelo taylorismo e, posteriormente, pelo fordismo no sistema produtivo exigiu uma qualificação interessada e instrumental, acentuadamente marcada pela divisão entre teoria e prática, que convergiu para a especialização dos trabalhadores, conforme problematizara Gramsci (1982) a respeito da criação de escolas especializadas e de caráter cada vez mais interessado. De acordo com Braverman (1981) e Antunes e Pinto (2017), as revoluções técnico-científica e gerencial criaram uma tendência de simplificação e atomização das atividades produtivas, e conseqüentemente a redução da qualificação dos trabalhadores.

As mudanças nas condições de vida mobilizaram novas formas de persuasão e mesmo de coerção aos trabalhadores, com o fim de submetê-los às mudanças estruturais em curso. Acanda (2002) destaca que com o processo de reorganização da relação entre economia, política, Estado e sociedade, houve um expressivo crescimento da Sociedade Civil, das redes associativas, tornando a estrutura social e política cada vez mais complexa. A burguesia sentiu-se ameaçada pelos embates decorrentes da ação das classes subalternas e buscou recompor a sua hegemonia por meio de um processo que conduziu a politização da Sociedade Civil, deslocando a política para outros espaços, antes considerados privados.

Respondendo a esse processo histórico, a estrutura do Estado também teve que se tornar mais complexa. De acordo com o cubano, a politização do social implicou na necessidade de socialização da política. Esferas e instituições até então ignoradas pelo Estado e abandonadas à iniciativa de grupos sociais específicos foram cooptadas e convertidas em zona privilegiada de interesse Estatal.

Esta reacomposición de la hegemonia, emprendida por la burguesia, implicó que los límites entre lo público y lo privado, los roles políticos y los económicos y sociales, no constituyeran ya fronteras sino zona de intersección entre el Estado y las organizaciones sociales. Surgieron las formas modernas de dominación, basadas em lo que puede denominarse expansión molecular del Estado, en un redimensionamiento de su morfología, de su base histórica (ACANDA, 2002, p. 241).

Nessas circunstâncias, os aparelhos hegemônicos buscaram distorcer os espaços de expressão popular para impedir a constituição de sujeitos sociais capazes de lutar por direitos e possibilidades de expandir a subjetividade contra hegemônica, limitando as possibilidades de atuação das organizações e associações destinadas a defender direitos políticos, econômicos e sociais, como sindicatos, partidos políticos, cooperativas.

El desarrollo de la modernidad capitalista condujo a que los límites de “lo público” e de “lo privado” se difuminen, y a que estas esferas se interpenetren. Familia, iglesias, escuelas, sindicatos, partidos, medios masivos de comunicación, hasta el sentido común compartido por todos, y que señala lo que se acepta como normal, natural y evidente, son elementos de un espacio cuya nominación como sociedad civil no indica su ajenezado respecto a las luchas políticas por el poder, sino un campo específico de refundación de la hegemonía de una clase (ACANDA, 2002, p. 254).

Esse processo demonstra as imbricações entre o desenvolvimento da estrutura e da superestrutura no processo de reprodução/transformação social.

Na década de 1960, o regime de acumulação fordista começou a dar indícios de saturação. A superacumulação, o excesso de fundos e uma política monetária frouxa conduziram os países a uma onda de estagflação⁴⁵ e a uma crise estrutural⁴⁶ agravada pela alta nos preços do petróleo na década de 1970.

Harvey (2016) destaca que a crise foi a expressão do esgotamento do modelo baseado na produção em massa, levando ao definhamento do modelo de Estado de Bem-estar Social e exigindo processos mais flexíveis de produção em contraponto à rigidez do modelo de acumulação até então vigente.

Nesse contexto, a transição do fordismo para a acumulação flexível foi marcada pelo surgimento de novos setores de produção, formas de serviços financeiros e mercados, além de altas taxas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 2016).

Dentre as experiências desenvolvidas nesse novo contexto, o toyotismo⁴⁷ foi a maior referência para os capitalistas. Criado em 1950, esse método de produzir em parte convive e em parte substitui a linha de montagem por uma forma de produção flexível.

⁴⁵Harvey (2016) define estagflação como a estagnação da produção de bens e alta inflação de preços.

⁴⁶O modo de produção capitalista é marcado por crises inerentes à sua lógica contraditória de reprodução. Mézáros (2002) afirma que as crises anteriores a 1970 caracterizaram processos cíclicos com fases de crise, depressão, retomada e auge, decorrentes das intervenções do capital sobre as formas de organização da produção e sociabilidade. Entretanto, a crise que marca a década de 1970 apresenta-se como uma crise estrutural do capitalismo, cuja lógica é incorrigível e insuperável. A atual crise do capital apresenta caráter universal, global, contínuo e irreversível, apontando que as reformas e adequações no modo de organização da produção apenas atenuam seu caráter determinantemente destrutivo. Indica, nesse sentido, a urgência de um movimento na direção da construção de uma nova forma de organização social.

⁴⁷No toyotismo a produção é voltada e conduzida diretamente pela demanda, sendo, portanto, diversificada e com estoque mínimo. O objetivo principal do regime toyotista é o aumento da eficiência na produção por meio da eliminação de desperdícios (Lean Production ou produção enxuta), mediante a redução dos custos e da adoção de um sistema de gestão que desenvolva as habilidades humanas para o atendimento de demandas diversificadas. De acordo com Oliveira (2006), o toyotismo é caracterizado pelo melhor aproveitamento possível do tempo de produção, por meio de técnicas como o *just in time*,

O regime de acumulação flexível acentua a divisão técnica do trabalho e configura novos padrões de exploração, enfraquecendo a organização de mecanismos de resistência e a luta pela manutenção dos direitos conquistados pelos trabalhadores. Como consequência da intensificação das formas de exploração dos trabalhadores e da aplicação acentuada das tecnologias nos sistemas produtivos, diversos postos de trabalho foram absorvidos, especialmente no setor industrial, ampliando o desemprego a nível global. Esse processo conduziu a uma progressiva expansão do exército de reserva⁴⁸, rebaixando o custo da força de trabalho e exigindo que a classe trabalhadora crie novas formas de produzir sua existência na condição de empreendedores⁴⁹ e autônomos.

Nesse contexto, o trabalho com base em especializações e qualificações definidas, herdeiro da era fordista e do Estado de Bem-estar Social, resultado de séculos de lutas operárias por direitos sociais, no seio da Sociedade Civil, foi progressivamente substituído pelas diversas formas de empreendedorismo, trabalho voluntário⁵⁰, trabalho

metodologia que busca reduzir estoques; o *kanban*, que baseia-se em um aparato de informação e reposição de produtos com base na venda; o *andon*, que consiste na aplicação de lâmpadas indicadoras dos padrões de produção, permitindo o controle imediato de problemas e atrasos na linha de produção; os Círculos de Controle de Qualidade; a flexibilidade; a administração participativa e a gerência por *ninjustu* (arte da invisibilidade).

⁴⁸De acordo com Souza (2008), com o processo de incrementação técnica científica na produção, diversos postos de trabalho desaparecem, criando uma imensa massa de desempregados quem compõem o exército industrial de reserva, conceito desenvolvido por Marx referindo-se ao desemprego estrutural na economia capitalista. O exército de reserva corresponde à força de trabalho que excede as necessidades da produção. Para o bom funcionamento do sistema de produção capitalista e a garantia do processo de acumulação, é necessário que parte da população ativa esteja permanentemente desempregada. Esse contingente de desempregados atua, segundo a teoria marxista, como um inibidor das reivindicações dos trabalhadores e contribui para o rebaixamento dos salários.

⁴⁹Souza (2012; 2018) ressalta que a defesa do empreendedorismo parte do pressuposto de que existe uma relação direta entre a disseminação de uma cultura empreendedora e o desenvolvimento socioeconômico. A pesquisadora problematiza que tais afirmações são apontadas de forma ingênua e sem o embasamento em constatações científicas. Ressalta que o empreendedorismo nos países em desenvolvimento tem baixa ocorrência de inovação e se caracteriza como uma saída para o desemprego, o que está em acordo com a clara diferenciação entre empreendedorismo por oportunidade e empreendedorismo por necessidade. No Brasil, predomina o empreendedorismo por necessidade, que agrega poucos elementos técnicos e científicos e relaciona-se a atividades realizadas para gerar renda em substituição ao emprego formal. Nesses termos, a defesa de uma educação empreendedora, com base nos ideais da competitividade e meritocracia servem muito mais à conformação ideológica da classe trabalhadora, incutindo-lhe a responsabilidade pela criação dos meios para a sobrevivência diante da crise do emprego, do que à promoção do desenvolvimento econômico e social.

⁵⁰Souza (2008; 2009) defende que no atual estágio de desenvolvimento das relações capitalistas, o desenvolvimento de trabalho voluntário passou a compor os requisitos para a empregabilidade, além dessa forma de trabalho ser explorada pelo capital como mais uma possibilidade de extração de mais-valia, seja pela exploração da força de trabalho que se voluntaria forçada ou espontaneamente para atuar

flexível, intermitente, temporário, parcial, formas que acentuam a superexploração do trabalho, configurando o que Antunes (2020a) denomina como tendência crescente à precarização estrutural do trabalho em escala global, com base no trinômio: flexibilização, informalização e precarização.

As associações, organizações sindicais, partidos, passaram por um processo intenso de desmantelamento e cooptação pela classe dominante, perdendo força no âmbito das relações de poder e na configuração das políticas sociais.

Ademais, Harvey (2016) destaca que a passagem do regime fordista para a acumulação flexível produziu novas formas de relação com as categorias espaço e tempo, decorrentes, principalmente do desenvolvimento tecnológico. Com isso, configurou-se um processo global de padronização dos modos de viver, pensar, produzir, consumir, educar e compreender a realidade social, com vistas a garantir a reprodução do sistema de produção capitalista.

A hegemonia do regime de acumulação flexível teve como suporte o regime de regulação social, econômico e ideológico neoliberal, inspirado no liberalismo econômico clássico, reorganizado para dar conta do desenvolvimento do capitalismo no final do século XX. Com base nos ideais neoliberais, implantou-se uma reforma do Estado. Harvey (2008) destaca as modificações na função do Estado dentre as principais estratégias que marcam o modelo neoliberal:

[...] o papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança social ou a poluição ambiental), estes devem ser criados, se necessário pela ação do Estado. Mas o Estado não deve aventurar-se além dessas tarefas (HARVEY, 2008, p. 13).

Nessa perspectiva, o mercado atua como regulador social e de ordenação política, de mediação e manutenção da estrutura mínima necessária à livre negociação mercadológica, o que implica a adequação técnico-burocrática e subjetiva dos sujeitos aos padrões de reprodução social do capital.

em alguma atividade, seja pela imagem positiva que as empresas gozam ao associar o trabalho voluntário às ações de responsabilidade social voltadas para o combate das questões sociais.

Dardot e Laval (2016) contribuem para uma compreensão ampliada do neoliberalismo no processo de reprodução das relações hegemônicas capitalistas. Para os autores, o neoliberalismo apresenta-se como uma racionalidade política, para além de um sistema econômico ou de uma ideologia, que engendra um sistema normativo estendendo-se a todos os campos da vida humana. Nesses termos, enquanto processo não só objetivo, mas também subjetivo e normativo, o mercado passa a pautar os modos de vida e padrões de comportamento de uma forma geral. “Em outras palavras, com o neoliberalismo, o que está em jogo é, nada mais nada menos, que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16).

Segundo os autores, essa nova racionalidade é global em dois sentidos: é “mundial”, no sentido de que vale de imediato para o mundo todo, e, ademais, longe de limitar-se à esfera econômica, tende à totalização, isto é, a “fazer o mundo” por seu poder de integração de todas as dimensões da existência humana. Razão do mundo, mas ao mesmo tempo uma “razão-mundo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 379).

A hegemonia neoliberal conduziu a uma intervenção cada vez mais limitada nas questões sociais e a uma regulação cada vez mais intensa em prol dos interesses capitalistas, priorizando o econômico em detrimento ao social. A este respeito, Souza ressalta que:

A especificidade da fase da “acumulação flexível” é a determinação de que o poder público encolha os investimentos sociais para invertê-los na produção. Acrescente-se a isso a função de conter as oscilações e intemperanças viscerais do invisível “mercado financeiro”, criação do próprio modo de produção capitalista. Nesse processo de reestruturação do papel do Estado, políticas privadas se associam, interferem, se não conduzem políticas públicas (SOUZA, 2008, p. 06).

Freitas (2018) pontua que sob a égide do neoliberalismo, o Estado tendeu a perder cada vez mais seu espaço na produção e gestão de serviços e setores produtivos, sendo solapado pelo que o autor denomina como reforma empresarial, pautada na privatização do setor público. Uma vez privatizados, os serviços públicos tendem a ser deslocados do eixo do atendimento às necessidades humanas para o das necessidades de expansão do capital.

Neves (2005) destaca que o desenvolvimento das políticas neoliberais implicou novas táticas de conquista da Sociedade Civil por meio, sobretudo, do discurso de

caráter consensual que busca negar a luta de classes em função da defesa de ideais como a democracia, cidadania, reforma política, responsabilidade empresarial, empreendedorismo, voluntariado, dentre outros. Essa perspectiva visa enfraquecer as estratégias anticapitalistas que pretendem criar uma nova hegemonia dos subalternos.

Nesse contexto, a hegemonia neoliberal propaga a conciliação entre Estado, Sociedade Civil e empresariado, em detrimento da crítica radical ao capitalismo. Tendem, portanto, a preconizar a colaboração em detrimento às lutas de classe, ocultando, por meio do consenso as contradições e possibilidades de rompimento com o ordenamento capitalista.

Neves (2005, p. 16) destaca que sob a hegemonia neoliberal “o Estado assume cada vez mais um papel de educador, na medida em que passa a propor a condução da população a uma reforma intelectual e moral adequada ao projeto de sociabilidade dominante e dirigente”. Ele atua como conciliador das forças do mercado e da Sociedade Civil a fim de mitigar problemas sociais, em prol dos interesses das classes e frações dirigentes e dominantes.

Nesse sentido, a hegemonia neoliberal tende a criar e fortalecer a relação de colaboração entre Estado e Sociedade Civil, promovendo o processo de repolitização e despolitização dos sujeitos sociais (NEVES, 2005). Pela repolitização, remodela-se tanto a aparelhagem estatal conforme a política neoliberal, como também promove um novo tipo de conformação social, por meio do qual o empresariado e o trabalhador são tidos como parceiros comprometidos com a resolução de problemas sociais.

Pela via da despolitização, a hegemonia fomenta, dentre outras ações, o processo de apropriação de ideias dos intelectuais orgânicos das classes subalternas que lutam pela superação da sociabilidade do capital, utilizando-os desvinculados da perspectiva revolucionária para justificar a ordem social vigente alinhada com o horizonte da cidadania. Nesses termos, conceitos como o de formação integral e formação cidadã são inseridos nas políticas educacionais capitalistas, porém, de modo a não efetivar rompimentos com a sociabilidade hegemônica.

Outro fator que corrobora para o processo de reprodução da hegemonia neoliberal/capitalista, e articula-se ao âmbito científico, filosófico e cultural. Com a transição do fordismo para o regime de acumulação flexível ocorreu um movimento de

afastamento e rompimento com os elementos epistemológicos do modernismo⁵¹. Harvey (2016) denomina esse fenômeno como pós-modernismo e afirma que essa perspectiva nega o pensamento totalizante e universal e rejeita a profundidade das metanarrativas⁵² presentes no pensamento moderno. Nesse sentido, as bases fundamentais do pós-modernismo podem ser definidas como: a proposição do fim do projeto iluminista, o fim das ideologias e a insuficiência dos velhos princípios da racionalidade para explicar transitoriedade, a fragmentação, a superficialidade, o individualismo e a prevalência da estética.

Trata-se de um movimento no âmbito social, cultural e político que se fundamenta na negação da história, da razão e da ciência, contribuindo para a naturalização das relações alienantes. O pensamento pós-moderno desconsidera as relações de classe e de exploração, retirando o foco das dimensões econômicas e sociais coletivas, relegando-as ao âmbito da individualidade ou negligenciando-as.

Para Frigotto (2007), sob a hegemonia da racionalidade neoliberal e pós-moderna, as concepções educacionais tornaram-se ultrafragmentárias e individualistas e se fundamentam na pedagogia das competências.

Desse modo, o alinhamento entre pensamento pós-moderno e a lógica neoliberal conflui para a manutenção da ordem, tão necessária ao projeto hegemônico no atual estágio do capitalismo. Nesse contexto, as frações dominantes produzem os mecanismos de controle social por meio do Estado e seus aparelhos privados de hegemonia em conjunto com os organismos internacionais, que assumem importância cada vez maior na construção da hegemonia.

Introduzem um conjunto de políticas públicas que conformam a conjuntura [...] e buscam cimentar a ideologia necessária para se consolidarem no poder e salvaguardarem os ganhos do capital. Por esse motivo, torna-se

⁵¹O modernismo emerge com a Revolução Industrial do século XVIII e se consolida ao longo do século XIX, marcado por profundas mudanças no pensamento humano, que se expressam por movimentos intelectuais como o positivismo, o liberalismo, o marxismo, o estruturalismo, a psicanálise, a teoria da relatividade, dentre outros. Apesar de caracterizar-se pela busca pela racionalidade, pelo universal e pelo imutável, o modernismo apresenta-se heterogêneo e fragmentado. Para o autor, “a modernidade, por conseguinte, não apenas envolve uma implacável ruptura com todas e quaisquer condições históricas precedentes, como é caracterizada por um interminável processo de rupturas e fragmentações internas inerentes” (HARVEY, 2016, p. 22). Para aprofundamento sobre a origem e o conceito de pós-modernidade indica-se a leitura de Jameson (1996) e Anderson (1999).

⁵²Segundo Harvey, as metanarrativas são “interpretações teóricas de larga escala pretensamente de aplicação universal” (HARVEY, 2016, p. 19), ou seja, são explicações teóricas que buscam interpretar a realidade de maneira aprofundada, considerando seus múltiplos aspectos.

determinante introduzir reformas na educação — ressaltamos, pública —, na qual se situa a grande massa de jovens da classe trabalhadora para administrar a “questão social” e criar as condições favoráveis para a expansão do capital (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 365).

Os discursos reformistas alinhados à racionalidade econômica neoliberal e ao imperativo empreendedor têm pautado, de forma intensa, a agenda educacional contemporânea. Apontando a necessidade de formar os jovens para a economia do século XXI, o que implica a constituição de sujeitos capazes de participar ativamente da lógica da concorrência, colocada em circulação a partir de uma nova concepção de mercado como “um processo de descoberta e aprendizado que modifica os sujeitos, ajustando-os uns aos outros”, essa racionalidade engendra a produção do sujeito empreendedor de si (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 139).

A escola, instituição fundamental de formação e produção de subjetividade, é um dos meios privilegiados para disseminar a cultura empreendedora e formar esse novo sujeito (LAVAL, 2019). Vinculada a uma concepção de conhecimento como Capital Humano⁵³, essa perspectiva concebe que os conhecimentos de que cada indivíduo dispõe e a sua capacidade de aprendizagem e constante adaptação possibilitam lidar com as incertezas e instabilidades típicas da atual fase do capital. O mercado, assim, seria o dispositivo que induz a autoformação dos agentes econômicos – autoformação entendida como capacidade de “aprender a aprender” –, que passa a ser fomentada a partir da articulação de um conjunto de práticas de produção de um sujeito dinâmico e responsável pela sua existência.

Especialmente no regime de acumulação flexível, os princípios neoliberais foram irradiados por meio de agendas educacionais globais operadas pelos organismos

⁵³ Elaborada por Theodore W. Schultz (1973), a Teoria do Capital Humano disseminou-se, sobretudo na década de 1950, especialmente no âmbito dos países em que o desenvolvimento do modelo de estado pautado no desenvolvimento de direitos sociais. O conceito de capital humano emergiu no contexto de crise das políticas keynesianas e do Estado de Bem-estar Social. Schultz define o conhecimento como forma de capital e a decisão de investir na capacitação do trabalhador como uma deliberação individual ou das partes interessadas em melhorar a produtividade das sociedades e países. Defende a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, valorizaria a si próprio na mesma lógica em que valoriza o capital. Assim, relaciona a aquisição de conhecimentos à ampliação das possibilidades de desenvolvimento econômico e produtivo. Frigotto (2010) problematiza que a noção de capital humano promoveu um reducionismo da concepção de ser humano a uma mercadoria; de trabalho, de atividade vital humana para sua dimensão produtiva de emprego; de sociedade, ignorando a estrutura desigual e antagônica das classes sociais; de classe social, limitando-a a fatores isolados e independentes na compreensão da sociedade e, finalmente, de educação, de um direito social e subjetivo a uma concepção mercantil de formação humana.

políticos e econômicos internacionais. A educação passou a receber atenção cada vez maior de agências como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional-FMI, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura-Unesco, que atuam como representantes intelectuais coletivos do capital e produzem as diretrizes relacionadas ao âmbito econômico e social.

A realização de eventos e Conferências Mundiais desde a década de 1990⁵⁴, além da disseminação de orientações para a educação por intermédio de organismos internacionais, da presença do setor produtivo, sobretudo o empresarial, e de intelectuais individuais e coletivos via assessorias técnicas e farta produção documental, exercem, assim, importante papel em termos organizacionais e pedagógicos nas reformas educacionais evidenciando a influência da Sociedade Civil na produção de consenso hegemônico em torno das políticas educacionais (SHIROMA, 2018; FREITAS, 2018).

Atuam, ainda, no âmbito ideológico e subjetivo, para a formação de comportamentos que reforçam o consenso social em tempos de acirramento da crise orgânica e de hegemonia. Assim, as orientações dos organismos internacionais subordinam a educação aos limites da instrução e qualificação dos trabalhadores para o mercado, de acordo com as necessidades impostas pelo desenvolvimento das forças produtivas, visando formar trabalhadores flexíveis, polivalentes⁵⁵ e passivos, correspondendo às demandas imediatas e interessadas do capital (KUENZER, 2017).

Nesse contexto, a hegemonia neoliberal/capitalista, voltada para a recuperação das taxas de lucro conduziu ao aumento das desigualdades e a precarização das condições de vida da classe trabalhadora. Montoro (2016) apresenta a tese de que o

⁵⁴Um marco para o planejamento e execução das políticas educacionais sob influência das proposições dos Organismos Internacionais foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Nessa Conferência, promovida pela Unesco, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância - Unicef, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD e pelo Banco Mundial, foi firmado o compromisso com a democratização da educação básica e de qualidade para crianças, jovens e adultos. A Conferência implementou uma agenda educacional, com base nos preceitos neoliberais, defendendo a centralidade da educação para o desenvolvimento econômico e o combate à pobreza, principalmente nas regiões periféricas do capitalismo.

⁵⁵Antunes e Pinto (2017), argumentam que sob a vigência do taylorismo e do fordismo as instituições de ensino, sobretudo as de ensino técnico ou profissionalizante, pautavam-se por currículos que primavam pela especialização; sob a vigência do toyotismo e sua organização flexível, o ensino passou a fundamentar-se na desespecialização multifuncional, denominada nessa pesquisa como polivalência, que expressa a capacidade de atuar em múltiplas funções, tarefas e setores da produção, e circulação das mercadorias. Esse modelo de produção acentuou o ataque aos saberes complexos dos trabalhadores qualificados, mantendo a lógica de racionalização das tarefas, conforme posto pelo taylorismo, intensificando a produtividade pela diversificação das atividades a serem executadas pelos trabalhadores.

restabelecimento da produtividade do capital, imerso na crise estrutural inerente à sua própria existência, exige a progressiva destruição das forças produtivas. Assim, o processo de precarização das condições de vida da classe trabalhadora decorre do processo geral de destruição das forças produtivas. Nesses termos, a insegurança, o desemprego e a falta de acesso a elementos básicos para a sobrevivência, como a alimentação, habitação, energia, saúde, educação, cultura, etc., derivam do crescente grau de exploração que se impõe à força de trabalho, frente a crise estrutural do capital. Para Montoro, no contexto hegemônico capitalista neoliberal,

a desvalorização da força de trabalho é o principal componente do processo geral de destruição das forças produtivas em andamento. [...] Ou, dito de outra forma: no quadro da sobrevivência das relações de produção capitalistas, o desenvolvimento potencial das forças produtivas se expressa na sua destruição, cada vez mais sistemática, e cuja primeira realização é a desvalorização da força de trabalho, sua precariedade (MONTORO, 2016, p.02, tradução nossa.).

Deste modo, busca-se reduzir os custos da força de trabalho e garantir a (re)produção do valor. De acordo com Taffarel e Beltrão (2019), esse movimento é operado no sentido de reduzir o valor da força de trabalho, como contramedida à tendência decrescente da taxa de lucro. Em geral, a redução do valor da força de trabalho pode ocorrer de modo direto, quando se diminui a remuneração ou são implementadas medidas que em última instância tem esse fim, como a desregulação das proteções trabalhistas e a legalização ou o consentimento dos diferentes tipos de subemprego; ou de modo indireto, quando se reduz o poder de compra do trabalhador, seja pela depreciação decorrente da inflação ou pela privatização, redução de despesas sociais (previdência, saúde e educação) e retirada de direitos trabalhistas conquistados historicamente pela classe trabalhadora, recuperando valor para o capital.

Nesse movimento, insere-se um duplo processo: de redução dos custos de qualificação da força de trabalho e intensificação das formas de exploração, tornando-a mais produtiva, e o de ampliação das possibilidades de valorização do capital, por meio da mercantilização de áreas e serviços públicos.

De um lado, verifica-se a pressão para se reduzir os custos da qualificação da força de trabalho (empurrada pela tendência decrescente da taxa de lucro), torná-la mais eficiente e desenvolver processos mais alinhados com o atual regime de acumulação (flexível); de outro, a necessidade de ampliação dos campos de valorização do capital, bem como a transferência de recursos públicos para a iniciativa privada (BELTRÃO; TAFFAREL, 2017, 598).

Para Frigotto (2010), face à incapacidade de o setor produtivo incorporar os trabalhadores, os conceitos de empregabilidade e de formação por competências emergiram como elementos ideológicos de relativização da crise do emprego, atribuindo o desemprego à falta de qualificação e acirrando a competitividade e a busca por cursos de qualificação e requalificação ofertados no setor privado.

O deslocamento da promessa do trabalho para a empregabilidade repercute no papel desempenhado pelo Estado na promoção das políticas educacionais, que tende a passar a responsabilidade da oferta pública e coletiva da formação para o campo individual.

Neste contexto, a pedagogia das competências e a Teoria do Capital Humano são ajustadas às demandas de sociabilidade da empregabilidade, formas de legitimação ideológica que concebem a pedagogia a partir da perspectiva do mercado, de cunho economicista, individualista e utilitarista.

O capital já não necessita de toda a força de trabalho e já não há lugar para a estabilidade do trabalhador. Há apenas lugar para os mais “competentes”, ou que desenvolvem, ao longo de sua vida, aquelas qualidades técnicas e psicossociais que interessam ao mercado. Cada indivíduo tem que isoladamente negociar o seu lugar e moldar-se às necessidades do mercado e pelo tempo que o mesmo necessita (FRIGOTTO, 2015, p. 220).

Para Antunes e Pinto (2017), essa é a moldura que as reformas educacionais trazem em sua concepção: uma educação flexibilizada para atender as exigências e os imperativos empresariais; uma formação volátil, superficial e adestrada para suprir as necessidades do mercado de trabalho polivalente, multifuncional e flexível, mantendo as classes populares nos limites do senso comum.

Assim, os princípios neoliberais e pós-modernos adequam as políticas educacionais às necessidades formativas da lógica de acumulação flexível, incorporando-se aos projetos formativos, a fim de ajustar a formação dos trabalhadores às novas necessidades de produção de consenso hegemônico e de manutenção da ordem social vigente.

Ramos (2006) problematiza que reduzir o ensino ao desenvolvimento de competências, tanto em termos metodológicos quanto em termos de conteúdo, implica na diminuição do espaço da partilha de conhecimentos objetivos na organização curricular formal. A autora conclui que a pedagogia das competências, na vigência do regime de acumulação flexível, possui caráter conservador em dois sentidos: “porque

assume e se limita ao senso comum como lógica orientadora das ações humanas; porque reduz todo sentido do conhecimento ao pragmatismo” (RAMOS, 2006, p. 295).

Segundo Kuenzer (2017, p.338), a aprendizagem flexível surge, então, “como uma das expressões do projeto pedagógico da acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual da educação”. Nessa perspectiva, a educação passa a atender a necessidade de formar profissionais flexíveis, capazes de acompanhar as mudanças tecnológicas, com uma formação de base geral a ser complementada, de forma mais restrita, por meio de cursos de formação profissional definidos pelas demandas e necessidades do mundo produtivo.

Enquanto processo não só objetivo, mas também subjetivo e normativo, o mercado passa a determinar os padrões de comportamento de uma forma geral. A formação dos trabalhadores requer maiores experiências práticas nas atividades, o chamado conhecimento tácito, e habilidades comportamentais, como criatividade, autonomia, liderança, resiliência. Assim, os sistemas de ensino e governos, em parceria com setor privado e Sociedade Civil, têm desenvolvido políticas que proporcionam o acesso a formas de Educação Básica e Profissional adequadas a essas demandas.

O avanço do processo de reestruturação produtiva com base nas políticas neoliberais conduziu, no plano econômico e social, a uma progressiva regressão das condições de vida e trabalho, ampliando enormemente as desigualdades sociais. O projeto de formação proposto para os países periféricos pauta-se em uma perspectiva adaptativa, que responsabiliza os sujeitos individuais pela superação das mazelas e contradições sociais que se multiplicam no contexto econômico e social (desemprego, fome, violência, exclusão). A formação subjetiva da classe trabalhadora exige uma generalização das formas de responsabilização dos sujeitos, seja pelos seus percursos profissionais, seja por suas escolhas educacionais.

De acordo com Laval (2019), nesses termos, as políticas educacionais submetidas ao ideário das competências, da empregabilidade e de uma suposta liberdade de escolha individual se reduzem aos interesses imediatos do mercado, prevendo formas educacionais diferenciadas para os diferentes estratos sociais e visando, sobretudo, a reprodução da hegemonia dominante.

2. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO BRASIL: ENTRE A POLIVALÊNCIA E A POLITECNIA

Toda política educacional traz, em sua constituição, uma concepção de ser humano, de trabalhador e de sociedade, correspondendo às intenções e interesses que se fizeram hegemônicos na correlação de forças travada em torno da sua elaboração. Nesse sentido, a análise das políticas educacionais em contextos históricos determinados exige a elaboração de um resgate sócio-histórico do período, articulando as ações educacionais ao projeto político de Estado e de governo em curso em cada conjuntura.

Em termos nacionais, especialmente a partir da década de 1990, a opção por subordinar o país à lógica flexível do capital acarretou um profundo desmantelamento do Estado brasileiro, com base na racionalidade neoliberal imposta, principalmente, pelos organismos internacionais.

Sendo o Ensino Médio um ponto nevrálgico da educação em que se evidenciam as disputas mais ostensivas entre as concepções contra hegemônicas que reivindicam uma educação Politécnica e Omnilateral *versus* as hegemônicas, que defendem uma formação utilitarista voltada ao atendimento de demandas do mercado, há uma permanente possibilidade de mudança de direção na arena de disputas em torno das decisões políticas.

Desse modo, as mudanças nas políticas educacionais revelam movimentos contraditórios que, ora atendem, mesmo que parcialmente, interesses das classes trabalhadoras, ora se mostram subordinados de modo mais restrito à lógica do capital. Nesse movimento contraditório se instituem o Ensino Médio Integrado e o “Novo” Ensino Médio, direcionando ações específicas de Educação Profissional Técnica para a classe trabalhadora.

Como este estudo aborda as políticas educacionais para o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio desenvolvidas no período de 2004 a 2021, julgou-se necessário retomar os elementos que instituíram a base política e legal para a definição das políticas educacionais do século XXI no país, delineando uma

contextualização geral sobre as políticas educacionais brasileiras partindo da última década do século XX aos anos iniciais do século XXI, com foco, sobretudo, no Ensino Médio e na Educação Profissional e Técnica de Nível Médio. Buscou-se apontar as determinações políticas, pedagógicas e curriculares das políticas educacionais desenvolvidas no período de reestruturação do capitalismo e sua relação com o processo de construção da hegemonia neoliberal no país.

Na sequência apresenta-se uma retomada histórica acerca da experiência do “Ensino Médio Integrado”, seus pressupostos filosóficos, sociais e políticos, com ênfase nos fundamentos pedagógicos e curriculares dessa proposta educacional, identificando elementos da hegemonia capitalista e as possibilidades de contra hegemonia em um contexto marcado pelo regime de acumulação flexível e pela racionalidade neoliberal.

2.1 A reforma da Educação Profissional da década de 1990 – contexto histórico e determinações pedagógicas e curriculares

A década de 1980 foi marcada no Brasil por um tímido processo de reabertura política, decorrente da queda do Regime Militar em 1985, ampliando a participação da Sociedade Civil na fase de democratização do país. Um marco deste processo foi a promulgação da Constituição Federal de 1988⁵⁶, elaborada em um período de intensos debates. O documento incorporou elementos da agenda democrática e possibilitou avanços na afirmação de direitos sociais e subjetivos, fruto da luta e efervescência das organizações da Sociedade Civil na época.

Entretanto, frente as transformações que ocorriam na economia mundial, as forças contra hegemônicas se mostraram insuficientes e o projeto de desenvolvimento democrático sucumbiu aos interesses hegemônicos, relacionados à burguesia nacional e

⁵⁶No que se refere a educação, Neves e Pronko (2008) ressaltam que no embate entre as forças contra hegemônicas e os setores privatistas, a Constituição Federal de 1988 cedeu aos últimos permitindo a manutenção do subsídio público às escolas privadas, bem como a possibilidade de obtenção de lucro, legitimando-as como empresas de prestação de serviços. A Constituição Federal estabeleceu como objetivos da educação “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Isso pressupõe uma correlação entre a educação geral e a Educação Profissional, na medida em que o próprio desenvolvimento da pessoa pressupõe, na sua formação, o desenvolvimento nos âmbitos físico, cognitivo, moral, social e produtivo. Entretanto, o sentido aferido à formação para o trabalho limitou a Educação Profissional a uma perspectiva mercadológica, pragmática e instrumental, como demonstrar-se-á adiante.

ao capital internacional. Em vista disso, a partir de 1988, articulou-se um novo projeto para o Estado brasileiro, consolidando a transição do regime civil-militar, desenvolvimentista dependente, para o democrático burguês, de cunho neoliberal.

Na década de 1990, o governo de Fernando Collor⁵⁷ iniciou o processo de reestruturação produtiva no país. Em 1994, Fernando Henrique Cardoso⁵⁸ assumiu a Presidência da República, dando continuidade à implantação do receituário neoliberal, imposto pelos organismos internacionais.

O governo de Fernando Henrique Cardoso reestruturou o Estado, atribuindo-lhe um caráter fortemente neoliberal, ao transferir a maioria das funções produtivas e de serviços para a iniciativa privada. Neste viés, as políticas sociais foram amplamente privatizadas, por meio de políticas de descentralização, fragmentação e focalização.

Pochmann (2020) destaca que em termos econômicos, a submissão dos governos brasileiros ao receituário neoliberal e ao processo de reestruturação produtiva global posicionou definitivamente o país nas margens da divisão internacional do trabalho, sob o comando de grandes corporações transacionais.

De anteriormente produtor e exportador de bens industriais com crescente incorporação de valor agregado, o Brasil assumiu cada vez mais a “vocação” agropecuária e extrativa, dependendo das exportações de commodities, inclusive com sérias implicações para o meio ambiente (POCHMANN, 2020, p. 35).

Segundo o autor, a reestruturação produtiva resultou em um acentuado processo de desindustrialização precoce⁵⁹ no país, declinando a capacidade de produção manufatureira, sem a prévia universalização do padrão de consumo a todos os brasileiros, uma vez que uma expressiva dimensão populacional permanecia excluída do acesso aos bens industriais e agravavam-se as desigualdades econômicas e sociais, com elevação do desemprego e exclusão social.

As medidas neoliberais modificaram a legislação e aprofundaram a desestruturação das relações de trabalho, com a ampliação dos contratos terceirizados, a

⁵⁷Enfraquecido pelos desacertos na aplicação de políticas econômicas e sociais, e, em especial, pelo atraso na realização dos ajustes demandados pelo capital internacional, o governo Collor sucumbiu em 1992.

⁵⁸Fernando Henrique Cardoso assumiu a presidência da República no período de 1995 a 2003.

⁵⁹A queda na produção manufatureira, com o encolhimento de alguns ramos e o desaparecimento de outros, antecipou a passagem para a sociedade de serviços, ampliando o setor terciário da economia.

massificação do desemprego⁶⁰, promovendo desregulamentação dos direitos sociais e trabalhistas e contida remuneração. De acordo com Pochmann (2020), a longa estagnação da economia brasileira tem sido acompanhada pela maior disponibilidade do trabalho às necessidades de valorização do capital, com a precarização nas ocupações e a formação de um enorme excedente da força de trabalho cada vez mais subsumido às dinâmicas de exploração.

Antunes (2020b) pontua que a combinação entre neoliberalismo, financeirização da economia e reestruturação produtiva articuladas à implementação de avanços tecnológicos e de novas práticas organizacionais do trabalho instituiu formas particulares de exploração marcadas pela precariedade e baixa exigência de qualificação que aprofundaram os mecanismos de flexibilização, precarização, terceirização e informalização do trabalho.

Nesse contexto, a reforma do Ensino Médio e Profissional implantada a partir da década de 1990 emergiu como fruto de um processo histórico de disputas político-ideológicas e assentou-se em um discurso que vinculava a necessidade urgente de adequação do país às transformações ocorridas no cenário global.

A ideologia da empregabilidade associada ao ideário neoliberal e pós-moderno deu suporte à ampliação do processo de exploração do trabalhador. Nessa perspectiva, foi enfatizada a formação geral, a capacidade de “aprender a aprender” e o desenvolvimento de habilidades e competências em detrimento a uma formação de caráter Politécnico, defendida pelos setores contra hegemônicos da Sociedade Civil brasileira desde a década de 1980. Deste modo, as forças conservadoras pretendiam manter a hegemonia de um projeto formativo dualista e privatista, alinhado a racionalidade neoliberal.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB em 1996 (Lei nº 9.394/1996) consolidou um projeto de educação que já vinha sendo implementado pelas políticas governamentais dos anos iniciais da década de 1990. Com

⁶⁰Dados de Pochmann (2020) apontam que entre 1989 e 2019 a taxa de assalariamento apresentou inédita redução de 6,7%, passando de 64,1% da População Economicamente Ativa - PEA para 59,8%, enquanto o emprego formal diminuiu em 14,8% (de 49,2% da PEA para 41,9%). No mesmo período, o universo de ocupados não assalariados saltou de 35,9% para 40,2% da PEA, o que significou crescimento de 12%. Ao mesmo tempo, a participação dos empregados informais na PEA aumentou de 23,2%, em 1989, para 29,9% e a do desemprego aberto cresceu de 3% para 11%, sem incluir os desalentados e subutilizados.

a promulgação dessa Lei, a Educação Básica tornou-se oficialmente um nível da educação nacional e o Ensino Médio passou a compor a sua etapa final, com três anos de duração e uma carga horária mínima de 2.400 horas, tornando-se constitucionalmente gratuito e progressivamente obrigatório⁶¹.

A LDB de 1996 introduziu a Educação Profissional como uma modalidade específica, separada da Educação Básica e da Educação Superior. No Artigo 40 ficou determinado que ela seria desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por meio de diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente do trabalho.

A esse respeito, Ortigara (2021) destaca que a utilização da palavra “articulação” para estabelecer a forma como a Educação Profissional deveria se relacionar com as outras modalidades de ensino, representou uma generalidade que permitiu diferentes interpretações e desdobramentos na aplicação da Lei. Rummert (et al., 2012) complementa que o caráter flexível dessa Lei reforçou o cenário de ausência de um verdadeiro sistema nacional de educação, favorecendo uma posterior regulamentação que ampliou as possibilidades de ofertas educativas fragmentadas como alternativas de formação para a classe trabalhadora.

Após a homologação da LDB, o Mec desencadeou o processo de produção das bases curriculares em que deveria se organizar o Ensino Médio. Foram produzidos vários documentos, dentre os quais destaca-se: o Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997); as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio-DCNEM (BRASIL, 1998), explicitadas no Parecer nº 15/1998 e na Resolução nº 03/1998; os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio-PCNEM (BRASIL, 2000); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico-DCNEPT (BRASIL, 1999), exaradas pela Resolução nº 04/1999, com base no Parecer nº 16/1999.

O Decreto nº 2.208/1997 é o principal dispositivo constituinte da reforma da Educação Profissional da década de 1990. Regulamentou os artigos 39 e 42 da LDB e estabeleceu como objetivos da Educação Profissional formar Técnicos de Nível Médio e

⁶¹Embora o Ensino Médio tenha se tornado parte da Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, o caráter de obrigatoriedade, como dever do Estado, foi instituído apenas em 2009, com alteração realizada por meio da Emenda Constitucional no 59, de 2009, que define como dever do Estado a oferta de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Tecnólogos de Nível Superior para os diferentes setores da economia; especializar e aperfeiçoar os conhecimentos tecnológicos e qualificar, requalificar e treinar jovens e adultos com qualquer nível de escolaridade, para a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (BRASIL, 1997).

A Educação Profissional foi organizada em três níveis: o Básico, destinado a qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, sem considerar prévia escolaridade; o Técnico, destinado aos alunos matriculados ou egressos do Ensino Médio, como forma de profissionalização; e o Tecnológico, destinado a cursos de nível superior, com duração reduzida, nas áreas tecnológicas.

No que se refere à organização curricular, o Decreto nº 2.208/1997 estabeleceu que a Educação Profissional de Nível Técnico teria currículo próprio e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida em duas formas: concomitante, na qual o estudante poderia cursar a formação profissional paralelamente ao Ensino Médio, na mesma instituição ou em instituições distintas; sequencial, posteriormente denominada subsequente, na qual o estudante cursaria a formação profissional após a conclusão do Ensino Médio.

Neste formato, a Educação Profissional ficou totalmente separada da formação geral, impossibilitando uma perspectiva de integração com o Ensino Médio. Criaram-se redes separadas, que funcionaram com base em premissas distintas: o sistema regular com uma perspectiva de preparação de uma grande massa de jovens para o trabalho simples e de uma minoria para a continuidade dos estudos em nível universitário e o sistema profissional ancorado direta e estritamente à lógica do mercado (NEVES; PRONKO, 2008).

O Decreto nº 2.208/1997 também previu a possibilidade de obtenção de certificações intermediárias. Essa possibilidade acentuou o desenvolvimento de programas fragmentados e aligeirados de formação profissional, associados aos princípios de flexibilidade dos currículos e da própria formação. Tomando como base aspectos da produtividade e racionalidade técnica, visando atender maior número de estudantes em cursos de Educação Profissional mais curtos e com menor investimento, a reforma implantou uma série de cursos modulares, garantindo trajetórias formativas múltiplas e diversificadas, com certificação aligeirada, parcial e cumulativa.

Neves e Pronko (2008) destacam que esse processo ampliou a oferta concomitante ou subsequente de cursos profissionais, com ampla participação dos setores privados, como o Sistema S⁶², as universidades e instituições privadas, escolas mantidas por sindicatos ou empresas, organizações não governamentais, instituições de educação à distância, dentre outras. Neste sentido, as autoras destacam que o Decreto nº 2.208/1997 contribuiu decisivamente para reforçar o caráter dual da educação escolar e a terminalidade precoce da formação da classe trabalhadora, buscando adaptar a força de trabalho às exigências do mercado que emergiam da reestruturação produtiva, além de promover a coesão social por meio da implantação da racionalidade neoliberal e da pedagogia das competências.

Ressalta-se, ainda, que durante o governo Fernando Henrique Cardoso ocorreu a transformação gradativa das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação, Ciência e Tecnologia-Cefets. A Educação Profissional ofertada pelos Cefets foi alvo de críticas por parte dos reformadores hegemônicos, sob a alegação de alto custo e baixa efetividade dos cursos, defendendo a flexibilização dos currículos e pressionando para o direcionamento dos seus projetos formativos ao mercado de trabalho (ORTIGARA, 2021).

As análises de Amorim (2018) ressaltam que as alterações na Educação Profissional estabelecidas pelo Decreto nº 2.208/1997 apontam a reforma como um mecanismo de adequação da formação de trabalhadores ao regime de acumulação flexível, com vistas a formar o trabalhador eficiente e adaptado às demandas do mercado de trabalho. Assim, a reforma educacional desse período foi marcada pela flexibilização dos currículos e pelo rebaixamento da qualidade da formação profissional, configurando diferentes tipos de oferta e níveis de qualidade, de acordo

⁶²De acordo com Ortigara (2021), o Sistema S é o nome pelo qual ficou convencionado chamar o conjunto de contribuições de interesse de categorias profissionais, estabelecidas no artigo 149 da Constituição Federal. As receitas arrecadadas pelas contribuições ao Sistema S são repassadas a entidades, na maior parte de direito privado, que devem aplicá-las conforme previsto na respectiva lei de instituição. As entidades em questão são as seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio - Senar; Serviço Social do Comércio - Sesc; Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo - SESCOOP; Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - Senai; Serviço Social da Indústria - Sesi; Serviço Social de Transporte - Sest; Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte - Senat; Diretoria de Portos e Costas do Ministério da Marinha - DPT; Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra; Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas - Sebrae e o Fundo Vinculado ao Ministério da Aeronáutica - Fundo Aeroviário.

com o objetivo de formação e o grau de conhecimento que se pretendia conceder à cada estrato social.

Sob a justificativa de ajustar a Educação Profissional às demandas decorrentes de um mercado de trabalho caracterizado pela racionalização, flexibilidade, e produtividade, a reforma da década de 1990 submeteu a educação ao desenvolvimento de competências básicas pelos estudantes direcionadas à aplicabilidade prática e ao trabalho. Com isso, adotou uma dupla estratégia: de adaptar as massas trabalhadoras às ferramentas culturais necessárias para o aumento da produtividade do trabalho sob a direção do capital; e de garantir o consenso, via ampliação da oferta de oportunidades de treinamento de novo tipo, propiciando uma formação abrangente com base nos conhecimentos mínimos (NEVES, 2005).

A ampliação das possibilidades de acesso à Educação Básica conduziu a uma diferenciação no conteúdo e no método da escolarização da classe trabalhadora, a qual se relega uma formação com menos tempo, conteúdo aligeirado, mais restrito e mais barato. Esse tipo de formação centrada na polivalência é incompatível com uma formação Politécnica, Omnilateral e Unitária.

Rummert (et al., 2012) destacam que a ampliação do acesso à Educação Básica na década de 1990 foi marcada por um processo de diferenciação histórica da dualidade educacional. Para as autoras, nesse período emerge uma dualidade educacional de novo tipo no país⁶³.

Na dualidade educacional de novo tipo, o que se altera, substantivamente, são as ofertas educativas que propiciam possibilidades de acesso a diferentes níveis de certificação, falsamente apresentados como portadores de qualidade social igual a das certificações as quais têm acesso as burguesias. Obscurece-se assim, cada vez mais, o fato de que não há, efetivamente, ações destinadas à elevação igualitária do nível educacional da classe trabalhadora, em sua totalidade (RUMMERT, et al., 2012, p. 18).

Nesse devir, as políticas educacionais se afastaram de uma perspectiva unitária e se voltam à multiplicação e à fragmentação de possibilidades formativas. De acordo com as autoras, essas possibilidades formativas pendem a um viés comportamentalista,

⁶³Na “nova dualidade” educacional, a ampliação do acesso à Educação Básica promovida nas últimas décadas é acompanhada de um processo de diferenciação da oferta educacional, por meio da diversificação de tipos de cursos, instituições, currículos, programas e projetos educacionais, direcionados às mais diversas demandas, finalidades e público-alvo (RUMMERT, et al., 2012).

apresentando composições variadas entre qualificação profissional, formação para o empreendedorismo, protagonismo juvenil, engajamento comunitário, dentre outros.

Nesses termos, as autoras destacam, dentre as demandas do capital relativas à educação, a redução dos custos do trabalho e o atendimento de necessidades formativas instrumentais e elementares. Além disso, evidenciam a flexibilização e a fragmentação da educação como expressões da fragmentação imposta à própria existência humana, reproduzindo as relações sociais capitalistas.

Dentre as principais determinações que emergem nesse contexto, são destacadas: a interferência, cada vez mais intensa, do capital na educação pública por meio dos seus aparelhos privados de hegemonia e intelectuais coletivos; a delegação, ao capital, da formação profissional da classe trabalhadora; a predominância massiva da formação para o trabalho simples; a intensiva fragmentação aceita e, mesmo induzida, pelo próprio Estado, de recursos, agentes e modalidades de ofertas educativas; a perda da dimensão pública das iniciativas do Estado; a intensa precarização e desqualificação do trabalho docente (RUMMERT, et al., 2012).

Kuenzer (2020) corrobora o conceito formulado pelas autoras e aponta para a inversão da dualidade⁶⁴ histórica que marca as políticas de Educação Profissional no país, no que se refere à dicotomia entre formação manual e formação intelectual. Essa nova dualidade amplia o acesso, mas mantém a contradição ao reproduzir formatos diferentes de educação voltados ao atendimento de demandas do mercado.

Nesses termos, a expansão do acesso à Educação Básica ocorrida a partir dos anos 1990 pretendeu disponibilizar uma força de trabalho adequada às exigências das transformações dos processos produtivos em um contexto subordinado e periférico da divisão internacional do trabalho, marcado por baixos níveis de desenvolvimento científico e tecnológico, pela produção de mercadorias de baixo valor agregado e pela exportação de *comodities*, exigindo competências básicas para o trabalho simples.

⁶⁴De acordo com Kuenzer (2020) a inversão do dualismo estrutural ocorreu na medida em que no regime de acumulação flexível a Educação Básica tende a ser democratizada e disponibilizada aos trabalhadores, sofrendo um processo de desqualificação no que se refere ao currículo e projeto formativo. O ciclo se fecha com o processo de inclusão excludente. Na medida em que se amplia o acesso ao Ensino Médio, do ponto de vista do mercado, ocorre um processo de exclusão da força de trabalho dos postos reestruturados, para incluí-la de forma precarizada em outros pontos da cadeia produtiva.

Em síntese, a década de 1990 foi marcada, no campo educacional, pela estruturação de uma nova Educação Básica e pela separação da Educação Profissional e Técnica do Ensino Médio, diretamente vinculada aos processos produtivos e desamparada em termos de financiamento público (NEVES; PRONKO, 2008). Com a implantação das reformas educacionais de cunho neoliberal, os cursos de formação profissional assumiram uma perspectiva instrumental e pragmática de capacitação para o trabalho, sinalizando um processo intenso de flexibilização e esvaziamento curricular.

O controle sobre o processo de formação da classe trabalhadora reforça processos de manutenção e reprodução social, impedindo o acesso a uma formação de caráter amplo, pautada na compreensão da história, da ciência, da arte e da tecnologia. O caráter instrumental e interessado dos processos de formação reforça o consenso em torno da hegemonia do capital, enfraquecendo possibilidades de organização política das classes subalternas em torno da construção de uma perspectiva social contra hegemônica.

Ocorreram reivindicações em torno da revogação do Decreto nº 2.208/1997 por parte dos setores da Sociedade Civil que defendiam um projeto de integração da Educação Profissional com o Ensino Médio, pautado nos princípios da Politecnicidade e da Omnilateralidade. Um pequeno avanço no sentido da aproximação com uma possibilidade de integração ocorreu somente em 2004, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Entretanto, a correlação de forças que emergiu no período permitiu que os interesses hegemônicos permeassem o ideário das políticas educacionais de Nível Médio e de Educação Profissional, impedindo a concretização de um projeto de integração de caráter contra hegemônico, conforme explicita-se posteriormente.

A implementação do receituário neoliberal sobre as políticas públicas do governo brasileiro desde meados da década de 1990 ultrapassou os limites do mandato de Fernando Henrique Cardoso e teve continuidade no governo de seus sucessores, Lula da Silva e Dilma Rousseff, apesar da aparente oposição existente entre os partidos políticos.

2.2 O Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica entre 2004 e 2016: fundamentos pedagógicos e curriculares

Nessa seção apresenta-se um apanhado acerca das políticas educacionais para a Educação Profissional Técnica e para o Ensino Médio desenvolvidas ao longo dos anos 2000, com ênfase na proposta do Ensino Médio Integrado.

Os resultados imediatos da guinada neoliberal pelas economias do mundo tiveram como principal reflexo o aumento das desigualdades, especialmente nos países periféricos. A insatisfação geral frente as políticas neoliberais levou a uma inflexão na conjuntura política brasileira ocorrida a partir de 2002, com a eleição de um presidente do Partido dos Trabalhadores-PT, que permaneceu no poder até 2016.

Enquanto nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso foi realizado o desmonte das bases do capitalismo desenvolvimentista e definido um novo arcabouço jurídico para a execução das políticas neoliberais, o governo de Lula da Silva (2003-2010) fez uso da estrutura econômica, jurídica e política montada anteriormente, alterando alguns aspectos da relação entre Estado e Sociedade Civil.

A correção de rotas diante do quadro de agravamento das desigualdades e do baixo crescimento econômico colocou as questões sociais⁶⁵ no centro do desenvolvimento das políticas públicas, de modo a permitir a manutenção do regime de acumulação vigente. De acordo com Neves (2011), isso atribuiu ao governo petista um caráter mais popular, embora os pilares do seu projeto político de governo tenham permanecido neoliberais.

Nesse sentido, Antunes (2020a) caracteriza os mandatos de Lula como social-liberais, ressaltando que as estratégias desenvolvidas mantiveram os elementos essenciais do neoliberalismo: a retomada dos lucros capitalistas, a financeirização e transnacionalização da economia, a reestruturação produtiva, o aumento das taxas de exploração e precarização do trabalho, a reconfiguração das intervenções do Estado, ampliado na economia e a ênfase em políticas sociais de caráter focal⁶⁶. Como

⁶⁵Na perspectiva neoliberal a questão social relaciona-se às condições de pobreza e desigualdade e é atribuída às questões distributivas e de circulação do capital. Esse entendimento difere da perspectiva marxista, que trata a questão social como decorrente da exploração exercida pelo capital sobre o trabalho e, por isso, residindo no universo da produção. Nessa perspectiva, as políticas compensatórias, e outras de expansão do consumo, se vinculam ao universo da circulação, esmaecendo o núcleo de origem da desigualdade e da pobreza (PINHEIRO JÚNIOR, 2017).

⁶⁶Lula implementou estratégias e programas voltados à geração de emprego e renda no país, além de uma política de preservação do salário-mínimo, possibilitada pelo crescimento econômico vivenciado no período. O Programa Bolsa Família, implantado no segundo mandato do presidente caracterizou-se por ser uma política focalizada e assistencialista de complemento de renda beneficiou milhões de famílias

consequência desse modelo de desenvolvimento voltado para a conciliação entre as classes sociais, atendendo as pressões do capital nacional e internacional para dar continuidade ao processo de exploração da força de trabalho, as contradições foram atenuadas pela concessão de alguns benefícios sociais.

Em termos econômicos, Pochmann (2017) ressalta que o processo de desindustrialização seguiu seu curso ao longo dos anos 2000, entretanto, as medidas tomadas pelo governo Lula por meio do estabelecimento de políticas sociais inclusivas e de crescimento econômico sustentável permitiram um considerável avanço na produção nacional⁶⁷.

Em termos educacionais, nos anos 2000 as políticas de Estado priorizaram ações voltadas para a alfabetização, a melhoria da qualidade da Educação Básica e para a estruturação de uma política de Educação Profissional.

O embate em torno da separação entre Educação Básica e formação para o trabalho e a luta pelo Ensino Médio Integrado de caráter Politécnico, que vinha sendo discutido desde a década de 1980 no país, permeou o movimento da Sociedade Civil durante toda a década de 1990 e ganhou espaço nos governos petistas.

De acordo com Frigotto (et al., 2012), as discussões em torno da revogação do Decreto de 1997 iniciaram em 2003, nos Seminários Nacionais: “Ensino Médio: construção política” e “Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas”⁶⁸. A defesa de uma proposta de Educação Básica de caráter Politécnica afirmava a necessária articulação entre a educação e a prática social, com base no

pobres. Esse programa foi fundamental para garantir a base social de apoio no segundo mandato de Lula (ANTUNES, 2020a).

⁶⁷A política externa conduzida nos anos 2000 indicou, por exemplo, o reposicionamento do Brasil em base menos passiva e subordinada ao antigo centro dinâmico do capitalismo global representado pelos Estados Unidos. Assim, a centralidade nas relações Sul-Sul, a promoção da União de Nações Sul-Americanas-Unasul e demais articulações sul-americanas e constitutivas do grupo composto por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul-Brics, a política de conteúdo nacional e o apoio à internacionalização da grande empresa brasileira, o novo sistema de defesa fora da esfera estadunidense, entre outros aspectos, mostraram-se decisivos ao enfrentamento da segunda onda de globalização capitalista (POCHMANN, 2017, p. 319-320).

⁶⁸Os embates marcavam-se por três posições: um grupo que defendia a manutenção do Decreto nº 2.208/1997, formado predominantemente por representantes do “Sistema S” e por gestores das instituições federais, mesmo sem o consentimento da comunidade acadêmica; um grupo que defendia sua revogação, constituído por pesquisadores e sindicatos; e um terceiro grupo que defendia a revogação e publicação de um novo decreto, constituído predominantemente por pesquisadores e associações educacionais que visavam a implementação de uma nova concepção de Ensino Médio e Educação Profissional (ORTIGARA, 2021).

Trabalho como Princípio Educativo como forma de superar a histórica dualidade que separa a educação propedêutica e a formação profissional. Esse ideário “buscava e busca romper com a dicotomia entre Educação Básica e técnica, resgatando o princípio de formação humana em sua totalidade, em termos epistemológicos e pedagógicos” (FRIGOTTO et al., 2012, p. 35).

Tal proposta pretendia superar a lógica imediata de formação técnica assumida pelas instituições de Educação Profissional, incluindo os Cefets, ao longo da década de 1990. Nesse devir, o Decreto nº 2.208/1997 foi revogado e substituído pelo Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004). O documento foi “fruto de um conjunto de disputas e, por isso mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas” (FRIGOTTO et al., 2012, p. 26-27).

Nesse contexto, marcado pela produção flexível e pela racionalidade neoliberal, o Ensino Médio Integrado surgiu no Brasil como política educacional concreta. Com a aprovação do referido decreto, a articulação da Educação Profissional ao Ensino Médio passou a ocorrer a partir de três formas:

I - Integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno. II – Concomitante oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer: - na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; - em instituições distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; - em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. III – Subsequente oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004).

O Decreto nº 5.154/2004 possibilitou a integração entre Educação Profissional e o Ensino Médio, entretanto, manteve as formas de oferta implementadas na década de 1990 (subsequente e concomitante, as certificações intermediárias e a possibilidade de alocação de recursos públicos para ações educativas da iniciativa privada), atendendo interesses hegemônicos (KUENZER, 2007b). Tal fato torna explícita a correlação de forças estabelecida na disputa por concepções antagônicas de Ensino Médio e suas relações com a Educação Profissional.

Alencar (2020) ressalta que outro exemplo de descomprometimento com a política do Ensino Médio Integrado foi a manutenção das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e da Educação Profissional de 1998, que continuaram válidas durante a vigência do Decreto nº 5.154/2004 até 2012, quando foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012a) e para a Educação Profissional e Técnica (BRASIL, 2012b).

As críticas à subordinação da educação à lógica do mercado expressa, sobretudo, na incorporação da perspectiva de flexibilidade e da redução dos conteúdos ao desenvolvimento de competências e habilidades, fortemente presentes nos documentos curriculares aprovados na década de 1990, conduziram a um processo de acomodação de conceitos contra hegemônicos de forma híbrida às concepções educacionais capitalistas nas Diretrizes elaboradas nos anos 2000.

De acordo com Moehlecke (2012), o termo flexibilidade foi esmaecido e, em alguns casos, substituído pelo conceito de diversidade, com vistas a justificar as diferentes formas de oferta possíveis para o Ensino Médio. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012a) que orientaram a organização curricular e pedagógica dessa etapa da Educação Básica, mencionam a necessidade de propiciar um arranjo curricular mais atrativo, indo ao encontro das diversas demandas apresentadas pelos estudantes. O documento estabelece uma crítica aos contornos rígidos do currículo praticado no Ensino Médio, o que contrastaria com a pluralidade da juventude que passou a ter acesso à última etapa da Educação Básica, em virtude da ampliação do número de matrículas vivenciado em âmbito nacional.

As Diretrizes de 2012 afirmaram a educação como um direito social e a qualidade como um elemento central para a garantia deste. O trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura deveriam articular as propostas curriculares, e o Trabalho como Princípio Educativo deveria guiar as práticas pedagógicas, integrando os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação à realidade social contemporânea.

Esses princípios e dimensões possibilitariam um Ensino Médio fundado nos pressupostos da Politecnicidade e que, ao mesmo tempo, fosse diversificado para atender a heterogeneidade e pluralidade de condições, interesses e aspirações dos estudantes que

ingressavam nessa etapa da Educação Básica em virtude da lenta, mas progressiva ampliação do seu acesso.

Para Moehlecke (2012, p. 53), essa perspectiva está relacionada tanto ao atendimento das diversas demandas quanto à melhoria da qualidade na perspectiva mercadológica, que se pauta pelos princípios da eficiência, racionalidade e produtividade, constatados a partir do monitoramento dos resultados por meio das avaliações em larga escala. Trata-se, portanto de uma perspectiva de formação integral e de uma qualidade educacional condicionadas às determinações hegemônicas do capitalismo neoliberal.

O Artigo 8 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012a) especificou a organização curricular em quatro áreas de conhecimento: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas. Apesar da proposta de uma abordagem interdisciplinar e integradora, as Diretrizes mantiveram as especificidades de cada componente curricular com base em uma estrutura disciplinar, definindo ainda temas transversais a serem obrigatoriamente inseridos nas propostas curriculares⁶⁹.

As Diretrizes estabeleciam a duração do Ensino Médio regular de três anos, com carga horária mínima total de 2.400 horas, podendo ser progressivamente adequado ao atendimento em regime integral, com no mínimo sete horas diárias. Previam carga horária diferenciada para outros formatos de oferta, como o Ensino Médio noturno, a Educação de Jovens e Adultos, dentre outras⁷⁰. Também pleiteavam que o Ensino Médio

⁶⁹No artigo 9, foram apresentados os componentes obrigatórios a serem incluídos em cada área do conhecimento, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil; o ensino da Arte, com a Música como seu conteúdo obrigatório; a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da instituição de ensino; o ensino da História do Brasil; o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; a Filosofia e a Sociologia em todos os anos do curso; uma língua estrangeira moderna na parte diversificada, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. O Artigo 10 explicitou outros elementos obrigatórios no currículo: a oferta obrigatória da Língua Espanhola (Lei nº 11.161/2005); o tratamento transversal dos temas: educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009); processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/2003, que dispõe sobre o Estatuto do Idoso); Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental); Educação para o Trânsito (Lei nº 9.503/97, que institui o Código de Trânsito Brasileiro); Educação em Direitos Humanos (Decreto nº 7.037/2009, que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH).

⁷⁰As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012a) pautaram-se em princípios fundamentais como o atendimento à diversidade, à sustentabilidade ambiental e social. Abordaram o

poderia preparar para o exercício de profissões técnicas, sendo primeiramente atendida a formação geral. Portanto, a ênfase permaneceu na formação geral dos estudantes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, aprovadas pela Resolução nº 06/2012 (BRASIL, 2012b), consideravam a formação ou qualificação para o trabalho, como um dos direitos fundamentais do cidadão, objetivando a sua formação integral, com vistas a superar a dualidade historicamente consolidada pela divisão social do trabalho. As mesmas pretendiam, portanto, uma perspectiva de Educação Profissional que transcendesse o mero atendimento das demandas do mercado de trabalho.

Nessa direção, essas diretrizes davam margem a uma Educação Profissional ampla e Politécnica, articulada às demandas das transformações sociais e do processo de reorganização do trabalho. Frigotto (et al., 2012) argumentam que, ao assumir essa proposta de formação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio buscaram contribuir para a superação da divisão social do trabalho, propondo uma educação com base científico-tecnológica e histórico-social.

Entretanto, a profissionalização no formato do Ensino Médio Integrado foi defendida como uma das possibilidades de diversificação do Ensino Médio a ser incentivada, sem torná-la hegemônica, reforçando a contradição em relação à perspectiva educacional de base Unitária para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Técnica.

As Diretrizes estabeleceram como finalidade da Educação Profissional Técnica de Nível Médio “proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais” (BRASIL, 2012b, p. 02). A centralidade do currículo no desenvolvimento de competências e habilidades foi

Ensino Médio noturno e na modalidade de educação de jovens e adultos - EJA com a possibilidade de organizar 20% do seu currículo no formato à distância e com menor carga horária diária e anual, no caso dos dois primeiros, mantendo o mínimo total de horas (2.400 horas no caso do ensino regular e 1.200 horas em EJA). Também o ensino direcionado à população indígena, do campo, quilombola, de educação especial e em regime de liberdade assistida tem a possibilidade de uma organização diferenciada, de acordo com a legislação específica. Já no ensino diurno, reforçaram a possibilidade da educação em tempo integral, abrangendo um mínimo de sete horas diárias. Por último, em relação à Educação Profissional, foi dada ênfase a um currículo que integre a formação de nível médio à formação técnica e profissional.

esmaecida pela ênfase no desenvolvimento de conhecimentos escolares social e historicamente relevantes. Todavia, as Diretrizes estabeleceram a definição dos conhecimentos da base comum do currículo a partir da proposição de expectativas e objetivos de aprendizagem que deveriam ser atingidas pelos estudantes no Ensino Médio, as quais estão relacionadas às matrizes de competência do Exame Nacional do Ensino Médio-Enem⁷¹.

A organização dos cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio se daria por meio de Eixos Tecnológicos, tendo como base os Catálogos Nacionais de Cursos Técnicos – CNCT e a Classificação Brasileira de Ocupações - CBO, possibilitando itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais (BRASIL, 2012b). Assim, o currículo dos cursos de Educação Profissional e Técnica articulariam:

I - a matriz tecnológica, contemplando métodos, técnicas, ferramentas e outros elementos das tecnologias relativas aos cursos; II - o núcleo politécnico comum correspondente a cada eixo tecnológico em que se situa o curso, que compreende os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização do mesmo no sistema de produção social; III - os conhecimentos e as habilidades nas áreas de linguagens e códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, vinculados à Educação Básica deverão permear o currículo dos cursos técnicos de nível médio, de acordo com as especificidades dos mesmos, como elementos essenciais para a formação e o desenvolvimento profissional do cidadão; IV - a pertinência, a coerência, a coesão e a consistência de conteúdos, articulados do ponto de vista do trabalho assumido como princípio educativo, contemplando as necessárias bases conceituais e metodológicas; V - a atualização permanente dos cursos e currículos, estruturados em ampla base de dados, pesquisas e outras fontes de informação pertinentes (BRASIL, 2012b, p. 04-05).

O conceito de Itinerário Formativo foi explicitado no artigo 3 das Diretrizes com o sentido de conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional pela instituição de Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito de um determinado Eixo Tecnológico, possibilitando uma trajetória contínua e articulada de

⁷¹O Exame Nacional do Ensino Médio – Enem foi instituído em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da Educação Básica e possibilitar o desenvolvimento de estudos e indicadores educacionais. Coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, o exame aperfeiçoou sua metodologia e, em 2009, passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à Educação Superior, por meio do Sistema de Seleção Unificada - Sisu, do Programa Universidade para Todos - Prouni e de convênios com instituições portuguesas. Os participantes do Enem também podem pleitear financiamento estudantil em programas do governo, como o Fundo de Financiamento Estudantil – Fies.

aproveitamento de estudos e experiências profissionais, devidamente certificadas pelas instituições educacionais (BRASIL, 2012b).

Ambas as Diretrizes foram permeadas por contradições, mantendo elementos conceituais hegemônicos próprios dos discursos economicistas e mercadológicos e, ao mesmo tempo, incorporando elementos conceituais contra hegemônicos, com base na Politecnia, no Trabalho como Princípio Educativo, na articulação entre ciência, trabalho, cultura e tecnologia.

Manteve-se a configuração curricular pautada na definição de parâmetros balizados por modelos de avaliações em larga escala. Conseqüentemente, a presença de uma perspectiva educacional com base em competências e habilidades requeridas pelo modelo capitalista de educação foi proposta para a organização dos currículos por meio da adequação às avaliações nacionais e internacionais, mantendo, dessa forma, a centralidade das competências, mesmo que de forma menos explícita.

As contradições identificadas nos documentos orientadores da política estão enraizadas na realidade concreta e promovem uma descaracterização no sentido crítico dos conceitos, que enfraquece o horizonte de concretização das propostas contra hegemônicas para o Ensino Médio. Os pressupostos acerca da Politecnia e da formação humana integral incorporados nos documentos de forma pulverizada dificultaram a coerência e unicidade entre o Ensino Médio idealizado pelos setores contra hegemônicos e as propostas materializadas nas orientações curriculares. Ao reduzir o Ensino Médio Integrado a uma possibilidade de diversificação (diga-se flexibilização) do Ensino Médio para o atendimento de demandas da classe trabalhadora, imputou-se a esta política educacional um caráter neoliberal voltado para a diferenciação da formação, adequando-se aos interesses de formação produtiva e subjetiva do capital.

No processo de diversificação e flexibilização das formas e projetos de Ensino Médio, o sentido de formação científica e cultural do currículo foi subsumido à intenção de torná-lo interessante aos sujeitos e ao capital (RAMOS, 2011). A retórica presente nos documentos articulou elementos acadêmicos e científicos, visando conciliar projetos formativos intrinsecamente antagônicos: o contra hegemônico, pautado na emancipação e transformação, e o hegemônico, voltado à reprodução da lógica capitalista neoliberal.

Mesmo diante da possibilidade de oferta do Ensino Médio Integrado com a aprovação do Decreto nº 5.154/2004, diversos percalços se impuseram à garantia de sua

implementação. Ao longo dos anos 2000, o Estado se absteve da responsabilidade de oferta da Educação Profissional e Técnica Integrada ao Ensino Médio, atribuindo às redes e instituições escolares a decisão e responsabilidade financeira pela adoção, visto que não foi contemplado financiamento para desencadear um processo nacional de democratização dessa modalidade.

As ações desenvolvidas não possibilitaram as rupturas necessárias para dar um salto qualitativo, principalmente na oferta do Ensino Médio Integrado nas escolas públicas das redes estaduais. De acordo com Alencar (2020), a criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja (2005)⁷² e do Programa Brasil Profissionalizado - PBP (2007)⁷³, são exemplos do movimento de tentativa de expansão do Ensino Integrado que foi abafado pela criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec, com a Lei nº 12.513/2011, ampliando as parcerias com o setor privado e a oferta de cursos de qualificação profissional e de formação técnica de caráter aligeirado e fragmentado. Constatando-se que a maioria das vagas ofertadas na Educação Profissional Técnica no Brasil são privadas, o Estado, ao não assumir o Ensino Médio Integrado como uma forma de oferta prioritária, manteve a maior parte da oferta das matrículas na Educação Profissional nas formas concomitante e subsequente⁷⁴.

⁷²O Proeja, inicialmente lançado em 2005 e reformulado em 2006, por meio do Decreto nº 5.840/2006, instituiu a obrigatoriedade de que 10% das matrículas nas instituições da Rede Federal fossem destinadas ao Ensino Médio Integrado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. De acordo com Drago (2018), a implantação do Programa, por meio de Decreto e em um momento em que a rede ainda não se encontrava atuante nesta forma de oferta, gerou dificuldades e resistências por parte de servidores e gestores das instituições. Da mesma forma, a implantação do Ensino Médio Integrado tanto regular quanto na modalidade Proeja não avançou muito nas redes estaduais.

⁷³O Programa Brasil Profissionalizado-PBP, instituído por meio do Decreto nº 6.302 de 12 de dezembro de 2007, buscava o fortalecimento do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional nas redes estaduais de educação profissional. A iniciativa do governo federal não obteve o êxito esperado, pois, apesar de todos os estados terem aderido o Programa, recebendo os recursos previstos, não concretizaram as etapas previstas no cronograma estabelecido pelo governo.

⁷⁴Com base nos dados do Censo Escolar divulgado pelo Inep em 2021, referentes ao ano 2020, o Ensino Médio brasileiro registrou 7,6 milhões de matrículas, apresentando uma leve elevação (1,1% no último ano), interrompendo a tendência de queda observada nos últimos anos (queda de 8,2% de 2016 a 2019). A matrícula Integrada à Educação Profissional cresceu 29,5% nos últimos cinco anos, passando de 531.843, em 2016, para 688.689, em 2020. A rede estadual possui a maior participação na matrícula do Ensino Médio, com 84,1%, seguida pela rede privada (12,3%), mantendo uma estabilidade relativa na porcentagem de oferta entre 2016 e 2020. Enquanto isso, observou-se um aumento de 1,0 p.p. na participação das matrículas da Rede Federal. Apesar de a Educação Profissional Integrada ao Ensino

Em 2011, quando Dilma Rousseff (2011-2016) assumiu a presidência da República, deu prosseguimento à implementação da racionalidade neoliberal, articulando interesses do capital internacional, de frações capitalistas do setor financeiro, industrial e do agronegócio. A política econômica e social com base na financeirização e transnacionalização da economia, comandados por grupos econômicos nacionais e internacionais privados teve continuidade, assim como as políticas de caráter socioassistenciais focalizadas.

Em suas diretrizes econômicas mais gerais, Dilma manteve basicamente o receituário do segundo governo de Lula: crescimento econômico com ênfase na expansão do mercado interno; incentivo à produção de commodities para a exportação, favorecendo especialmente o capital vinculado ao agronegócio; redução de tributos que beneficiou os grandes capitais (industrial; construção civil etc.), mantendo uma política financeira preservadora – em grande parte de seu governo – dos juros altos, procurando garantir apoio do sistema financeiro (ANTUNES, 2020a, p. 235).

A acentuação da crise capitalista no cenário nacional abalou gradativamente o projeto que conciliava as forças políticas e dava suporte ao governo de Dilma. De acordo com Pochmann (2020), a crise do capitalismo global acentuada em 2008 revelou o acirramento da concorrência intercapitalista entre as grandes corporações transnacionais. Essa crise produziu limitações no desenvolvimento econômico e social brasileiro, afetando progressivamente vários setores: economia, educação, saúde, política, entre outros, sobretudo a partir de 2013.

O cenário de estagnação econômica aprofundou-se, indicando um quadro de possível recessão. Diante da agudização da crise, o governo Dilma não hesitou em aprovar leis que atingiram direitos sociais, por meio dos cortes e redução de investimentos em serviços públicos essenciais (POCHMANN, 2020).

Em termos educacionais, a expansão e investimentos na oferta da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio sofreu uma inflexão, conforme aponta Frigotto (2018), na segunda década dos anos 2000, no governo de Dilma Rousseff, retomando modelos neoliberais mais autênticos e adotando de modo ainda mais acentuado as orientações dos organismos internacionais nas políticas de formação profissional.

Deste modo, os programas e estratégias de Educação Profissional implementados aprofundaram seu foco para a preparação para o trabalho simples e de

Médio ser a etapa de maior expressão da Rede Federal, sua participação é de apenas 3,1% das matrículas do país (INEP, 2021).

caráter pragmático, solapando a possibilidade de formação com base científica, técnica e tecnológica e no direito à cidadania efetiva (FRIGOTTO, 2018).

Neves e Pronko (2008) ressaltam que, de modo geral, as políticas de formação profissional implementadas nos anos 2000 explicitaram a centralidade nas competências para a laboralidade, quais sejam: a submissão da educação e da formação humanas à lógica do mercado de trabalho, ou seja, com ênfase no caráter utilitário/instrumental da educação; a referência ao Trabalho como Princípio Educativo, sem maior discussão e aprofundamento sobre o seu significado; a ênfase em certificações parciais, inserindo possibilidades de modularização e saídas intermediárias dos cursos; a permanência das formas subsequente e concomitante junto a forma integrada de oferta de formação em nível médio; adoção do conceito de polivalência em detrimento ao de Politecnia como categoria de articulação entre trabalho e educação, modificando as bases teórico-filosóficas que sustentavam as discussões em torno do Decreto nº 5.154/2004.

A formação para o trabalho simples associada à Educação Básica por meio da integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional foi ao encontro da necessidade de capital humano para o aumento da produtividade e da competitividade produtiva, sem atribuir à oferta do Ensino Médio Integrado um caráter universal e sem avançar na criação de centros de cultura voltados para a produção tecnológica que permitissem maior autonomia do país em relação ao capital internacional (NEVES, 2011).

Não obstante, Silva, Machado e Andrioni (2018) destacam os avanços decorrentes das políticas educacionais implementadas ao longo dos anos 2000 pelos governos petistas, afirmando que mesmo apresentando contradições e inconsistências em alguns aspectos, elas convergiram na defesa da integração do trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixos centrais do currículo do Ensino Médio, tendo presentes os conceitos de Trabalho como Princípio Educativo e a pesquisa como princípio pedagógico. Essas características demarcam o caráter contraditório do espaço escolar, as possibilidades de conformação e de resistência, e, fundamentalmente, inserem o Ensino Médio e a Educação Profissional na forma Integrada ao Ensino Médio como campo de disputa e de transformação social.

Nesse sentido, retoma-se os escritos de Antônio Gramsci, apontando a influência dos aparelhos privados de hegemonia e seus constructos ideológicos, como instância da

Sociedade Civil, na atuação da Sociedade Política e na construção das políticas educacionais. Importa ressaltar que os movimentos contra hegemônicos precisam atuar dentro das possibilidades concretas para fortalecer um movimento coeso, forjando resistências e impondo mediações aos domínios da hegemonia neoliberal.

Na próxima seção, aborda-se o processo de operacionalização das políticas e estratégias de Educação Profissional Técnica de Nível Médio a partir da análise da oferta Ensino Médio Integrado, seus pressupostos políticos, pedagógicos e curriculares e sua inserção no âmbito da RFEPCT, que foi criada e passou por um processo intenso de expansão ao longo dos governos petistas⁷⁵.

2.3 O Ensino Médio Integrado como possibilidade de contra hegemonia?

A história da Educação Profissional no Brasil é marcada pela disputa em torno de uma perspectiva de formação técnica, direcionada diretamente ao atendimento das demandas do mercado e de uma formação Politécnica que contribua para potencializar o desenvolvimento Omnilateral dos trabalhadores. Essa segunda perspectiva tem como princípio a integração entre uma formação geral e a formação profissional, sendo denominada pelas expressões Formação Integrada, Formação Politécnica ou Formação Tecnológica. Essas denominações expressam a ideia de superar o ser humano fragmentado historicamente pela divisão social do trabalho. Buscam responder também às necessidades do mundo do trabalho, permeado pela presença da ciência e da tecnologia, superando, no entanto, a ideia de polivalência, cujo objetivo se restringe a levar o trabalhador a aumentar a sua produtividade pelo desempenho de várias funções no conjunto da produção (CIAVATTA, 2012).

⁷⁵A expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica iniciada nos Governos Lula e continuada nos governos de Dilma teve três fases. A primeira fase buscou criar Escolas Técnicas, Agrotécnicas e Unidades de Ensino Descentralizadas. Em números essa fase representou: 04 Escolas Agrotécnicas Federais; 33 novas Unidades de Ensino Descentralizadas, contemplando 23 Unidades da Federação com a instalação de, pelo menos, uma Instituição Federal de Educação Tecnológica, englobando aproximadamente 1.500 municípios brasileiros. A Fase II contou com uma chamada pública para o acolhimento de propostas para a implantação de 150 instituições federais de educação profissional e tecnológica, que deveriam ser instituídas considerando os arranjos produtivos locais, aproveitando as estruturas físicas existentes e as potenciais parcerias com os Estados e Municípios (BRASIL, 2007). Na Fase III, iniciada em 2011 foram previstas 208 novas unidades a serem implementadas até 2014. Como resultado, a expansão e interiorização das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica partiu, em 2006, de um total de 144 unidades, chegando em 2018, a 659 unidades em todo o país.

Na conjuntura atual, a materialidade que mais se aproxima dessa perspectiva é o Ensino Médio Integrado, que vem sendo discutido no Brasil desde os anos 1980. A expressão Ensino Médio Integrado, utilizada de forma majoritária nesta pesquisa, define uma das formas de articulação entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio, e, de forma mais abrangente, expressa uma concepção de educação que, desafiada pelas contradições da realidade concreta, pressupõe a integração de dimensões fundamentais da vida – trabalho, ciência, tecnologia e cultura – em um processo formativo que possibilite aos trabalhadores o amplo acesso à cultura produzida histórica e coletivamente pela humanidade, bem como aos meios necessários à produção de sua existência e à conquista da direção política como classe.

Para além da integração entre formação geral e profissional, o Ensino Médio Integrado requer uma perspectiva ampliada de formação integrada, que Ramos (2010) defende a partir de três sentidos: filosófico, epistemológico e político. Filosófico porque atribui ao projeto formativo uma concepção de formação humana Omnilateral, configurando um processo educacional que integra, de forma unitária, as dimensões fundamentais da vida. Epistemológico porque expressa uma concepção de conhecimento na perspectiva da totalidade, compreendendo os fenômenos naturais e sociais como síntese de múltiplas determinações sobre as quais o pensamento se dispõe a aprender. Político, pois os processos de produção devem ser analisados em sua totalidade, considerando a necessidade de apreender teorias e conceitos de diversas ciências, relacionando-as como mediações da *práxis* social.

Nesse sentido, o Ensino Médio Integrado exige um posicionamento ético, político e ideológico sobre a concepção de mundo e as escolhas epistemológicas e metodológicas no desenvolvimento das propostas educacionais. Ciavatta (2012) trata do conceito de formação integrada assumido na perspectiva do Ensino Médio Integrado, conforme explicita-se abaixo:

Remetemos o termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que se concretizam os processos educativos. No caso da educação integrada ou do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da Educação Profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfatizar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho

manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (CIAVATTA, 2012, p. 84).

A partir dessa afirmação, evidencia-se que a concepção de Ensino Integrado não se restringe apenas ao Ensino Médio articulado à Educação Profissional. Trata-se, portanto, de um princípio educacional que, além de atender as necessidades da sociedade, busca garantir o direito a uma formação humana Omnilateral. Essa perspectiva se pauta em um Currículo Integrado, que relacione conhecimentos científicos, tecnológicos, profissionais e culturais, considerando a totalidade dos conhecimentos produzidos historicamente nas relações sociais. De acordo com Ramos (2010), o Currículo Integrado se configura a partir dos seguintes pressupostos:

a) o sujeito é concebido como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive; b) a finalidade do processo educativo visa à formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho; c) o trabalho é princípio educativo no sentido de permitir, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes; d) a seleção de conteúdos é baseada numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e o processo de ensino aprendizagem se apoia numa metodologia que permita a identificação das especificidades quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades; e) o processo de ensino visa à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros; f) a profissionalização não se limita à dimensão técnico-operacional dos processos de trabalho, mas se centra nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção moderna em geral e da área profissional em particular; g) a compreensão histórica do processo de produção da área profissional e de suas contradições, como parte de uma totalidade constituída pela produção material e pelas relações sociais modernas, possibilita uma formação politécnica e omnilateral dos sujeitos (RAMOS, 2010, p. 52-53).

Esse sentido do Currículo Integrado reitera a necessidade de contar com projetos pedagógicos como resultado de formulações coletivas em que professores e estudantes sejam sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva de Currículo Integrado e de formação Omnilateral o conhecimento perde o sentido quando limitado ao caráter instrumental e interessado, direcionado apenas a resolução de problemas ou ao atendimento imediato das demandas do mercado (RAMOS, 2008). Nesse sentido, o conhecimento não serve apenas para a utilidade produtiva, mas também para atender as necessidades ontológicas e sociais.

O “Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio” (BRASIL, 2007), foi elaborado para orientar os sistemas de

ensino no desenvolvimento do Ensino Médio Integrado. De acordo com o referido documento, a interdependência entre a formação geral e a formação profissional é condição essencial para a integração curricular. Em termos conceituais, o documento define o conhecimento socialmente produzido e legitimado ao longo da história como resultado de um processo empreendido pela humanidade na busca pela compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais. A ciência, nesse sentido, é o conhecimento sistematizado e expresso na forma de conceitos representativos das relações determinadas e apreendidas da realidade social. A tecnologia é compreendida como mediação entre ciência (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real); e a cultura é conceituada como norma de comportamento dos indivíduos numa sociedade e como expressão da sua organização política e econômica.

Esses são os eixos que fundamentam o Ensino Médio Integrado, compreendendo o trabalho no seu duplo sentido: ontológico e histórico. De acordo com Benachio (2020), ao assumir o Trabalho como Princípio Educativo a partir do pressuposto de que o mesmo apresenta uma dimensão ontológica, sendo o mecanismo pelo qual o homem produz racionalmente as condições para a sua existência, é necessário ter em vista que, no modelo de sociedade vigente, em que os indivíduos sobrevivem da venda de sua força de trabalho, não se pode negar o seu sentido histórico. Portanto, “o que se defende é que o trabalho humano não fique reduzido ao seu sentido histórico, como força produtiva”, distanciando-se cada vez mais do seu sentido ontológico e realizador (BENACHIO, 2020, p. 76).

O Documento Base ainda abordou o conceito de interdisciplinaridade como princípio organizador do currículo e como método de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2007). Na proposta do Ensino Médio Integrado os conceitos de diversas disciplinas se relacionam à luz das questões concretas que se pretende compreender, sem comprometer sua dimensão epistemológica específica.

De acordo com Frigotto, (et al., 2012), a integração do Ensino Médio com a Educação Profissional e Técnica considerada enquanto modelo necessário à travessia no sentido da construção de um projeto formativo Politécnico e Unitário permanece como uma promessa. Apesar do Decreto aprovado em 2004 ter possibilitado a abertura e o estímulo à formação integrada, na prática imperam desafios à sua implementação.

Benachio (2020) contribui nesse sentido ao elucidar que na realidade concreta,

O Ensino Médio Integrado não significa, todavia, a superação da dualidade, tampouco deve ser entendido como expressão plena da formação omnilateral, integral, politécnica e dos princípios da escola unitária. É, sim, um avanço necessário, o início de um projeto formativo que coopera com essa perspectiva, mas que ainda não representa a efetiva materialidade dessa concepção (BENACHIO, 2020, p. 73).

A proposta de integração entre o Ensino Médio e o Ensino Profissional pauta-se, no campo discursivo, em uma perspectiva contra hegemônica, de formação Politécnica, Unitária, com base no Trabalho como Princípio Educativo e na articulação entre ciência, trabalho e cultura, buscando amenizar a lógica das competências que vinha orientando as políticas educacionais desde os anos de 1990.

Entretanto, na prática, Frigotto (2010) destaca que concomitante à proposta do Ensino Médio Integrado se adotou uma política de resultados, implementada por meio de programas focados e fragmentados, destoando da ideia de Escola Unitária, de modo que o projeto do Ensino Médio Integrado não foi universalizado e não contou com o financiamento necessário para sua efetivação e democratização. Em outras palavras, o estabelecimento de um marco legal contemplando o formato de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional não permitiu a transformação do Ensino Médio Integrado em um princípio coletivo e hegemonicamente adotado.

A criação dos Institutos Federais⁷⁶ e a formulação de sua base legal ocorreu em um contexto de ampliação do financiamento para a oferta da Educação Profissional. Essas instituições apresentaram um papel relevante ao enfatizar a oferta de cursos pautados na integração entre o Ensino Médio e o Ensino Profissional Técnico, além de possibilitar outras formas de oferta e ensino. Neste sentido, os Institutos Federais representaram um avanço na direção da garantia do direito à educação pública, gratuita e de qualidade, enquanto elemento potencializador da qualificação da força de trabalho sob responsabilidade do Estado.

Frigotto (2018a) aponta a expansão e interiorização dos Institutos Federais como um marco que alterou o mapa da educação federal pública no país, ampliando as possibilidades de acesso à Educação Profissional, nas diferentes modalidades e níveis de

⁷⁶Atualmente, os 38 Institutos Federais possuem 644 campi em funcionamento, sendo que sua consolidação e expansão se deu principalmente de 2003 a 2016, com a abertura de 504 unidades, decorrente do plano de expansão da Educação Profissional.

ensino, em um país que sempre negou aos filhos dos trabalhadores o direito à Educação Básica de Nível Médio.

Contraditoriamente, a criação dos Institutos Federais está atrelada à necessidade de formação profissional para contribuir para tornar regiões produtivas ao sistema capitalista. O planejamento da oferta de Educação Profissional e Tecnológica frente as demandas de geração de emprego e renda e de forma articulada às tendências de desenvolvimento produtivo das regiões é uma marca forte da política de expansão da Educação Profissional e Tecnológica nos anos 2000 (RAMOS, 2011).

Esta perspectiva é evidenciada na definição das finalidades dos Institutos Federais, previstas no Artigo 6 da Lei nº 11.892/2008:

I - ofertar Educação Profissional e Tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal; V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008b).

Há, portanto, uma relação direta entre as finalidades destas instituições e o atendimento das demandas produzidas pelo desenvolvimento científico e tecnológico, econômico, social e cultural das regiões em que se inserem, com vistas a contribuir para atender interesses do mercado. Evidencia-se, ainda, elementos presentes nas orientações das organizações internacionais no que se refere à formação do sujeito produtivo e empreendedor adequado à sociedade contemporânea.

Deste modo, ao mesmo tempo em que representam um avanço no sentido da ampliação do direito à educação, os Institutos Federais configuram, também, um meio para a potencialização do sistema voltado à exploração da classe trabalhadora, servindo aos interesses da economia nacional e do capital internacional.

Embora sua finalidade esteja relacionada à formação Politécnica e Omnilateral dos estudantes, essas instituições também assumem o compromisso com a adaptação de soluções técnicas e de qualificação restritas à atuação profissional.

De acordo com Skrowonski (2019), o processo de institucionalização dos Institutos Federais busca:

de um lado, atender a interesses específicos de formação de mão de obra qualificada conforme as exigências do mercado e os arranjos produtivos locais, mas, por outro, busca promover uma formação integral através de uma proposta de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio em que se propõe uma articulação entre trabalho, ciência e cultura. Ou seja, a proposta tem direcionamento para o atendimento das demandas do mercado, mas em contrapartida, também há o desafio de desenvolver a formação integrada, buscando integrar formação geral e formação profissional (p. 18-19).

Como consequência, os Institutos Federais mantêm diversos tipos de oferta em seu desenho institucional, produzindo uma multiplicidade de ofertas formativas que vão desde os cursos superiores de licenciatura e tecnologia; de bacharelados com predomínio das engenharias; de Ensino Médio Integrado (entre os quais se inclui os da modalidade EJA, por meio do Proeja), subsequente e concomitante; e os de qualificação profissional, incluindo a Formação Inicial e Continuada.

A partir da concepção de formação integrada, a Educação Profissional promovida pelos Institutos Federais representa uma alternativa para a formação de trabalhadores numa perspectiva ampliada. Todavia, também representa um desafio, no sentido de garantir aos sujeitos uma formação ampla, que assegure o domínio dos conhecimentos científicos produzidos historicamente e que ao mesmo tempo favoreça sua integração social de maneira crítica, contribuindo para o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões e para a construção de uma nova sociabilidade.

Assim, avanços e recuos marcam a trajetória de implementação do Ensino Médio Integrado no país. Nesse sentido, Nosella (2015) problematiza o caráter

reformista dessa proposta educativa, criticando o caráter multiforme da oferta do Ensino Médio no país⁷⁷.

Defende-se, entretanto que a ausência de condições objetivas para a superação do atual modelo de sociabilidade não impede o tensionamento das políticas educacionais hegemônicas por meio de uma proposta educacional transitória que mantém como horizonte uma formação ampliada para a classe trabalhadora, tal como defendem Moura, Lima Filho e Silva (2015).

Destaca-se, que o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica, sob uma base unitária de formação geral, é condição possível e necessária para a construção progressiva de uma nova sociabilidade voltada para a superação das relações capitalistas de produção. Assim, o Ensino Médio Integrado apresenta-se como possibilidade de contra hegemonia, mesmo no contexto capitalista, possibilitando a conquista de espaços e estratégias por meio de uma educação que articula cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho.

Em termos gramscianos, podemos entender o Ensino Médio Integrado como uma estratégia tática que permite avançar posições na guerra progressiva contra o capitalismo, ainda que permeado por contradições e desafios. Expressa uma vontade que precisa tornar-se coletiva e hegemônica, enquanto modelo para a formação em nível médio no país.

Frigotto (2012) aponta a necessidade de modificar a organização escolar, envolvendo a formação de professores, seu engajamento na construção de novas concepções de currículo e práticas pedagógicas, sem deixar de lado a necessidade de

⁷⁷Para Nosella (2015), a proposição com base em Gramsci de uma Escola Unitária não pode ser conciliada com modelos multiformes de escolarização, especialmente voltados para a formação profissional de extratos da classe trabalhadora. O autor defende que a Escola Unitária é sempre escola do trabalho, envolve tanto esforço muscular nervoso como intelectual. Assim, Nosella pontua que a transformação das bases sociais exige que se acentue a dimensão intelectual e de cultura geral da proposta educacional direcionada à classe trabalhadora. Avoca um Ensino Médio regular de caráter público e unitário. Faz uma crítica ao conceito de “travessia”, utilizado por autores do campo contra hegemônico para justificar a criação de um sistema de Ensino Médio pautado em escolas distintas, especialmente as voltadas à profissionalização, em fase de transição entre a sociedade burguesa e a sociedade socialista, diante da impossibilidade de materialização plena da Escola Unitária na atual realidade concreta brasileira. A necessidade de ampliar o caráter científico, tecnológico e intelectual da Educação de Nível Médio é uma realidade, todavia, aponta-se, nesta Tese, que, mesmo com as contradições que permeiam a experiência pedagógica do Ensino Médio Integrado e as dificuldades para a universalização desse modelo de escolarização, este avança em relação ao sistema de Ensino Médio Regular, exigindo, portanto, a luta por sua democratização como modelo unitário de escola a ser ampliado e aperfeiçoado, a fim de modificar progressivamente as condições de formação e sociabilidade da classe trabalhadora.

envolver Sociedade Civil e Política no processo de criação das bases materiais e subjetivas para viabilizar um novo projeto societário de caráter contra hegemônico. Outro desafio é a superação dos elementos que fundamentam a hegemonia neoliberal nas políticas educacionais: a pedagogia das competências, a empregabilidade e o empreendedorismo.

2.4 Considerações sobre o Ensino Médio Integrado

As políticas relacionadas à integração entre a Educação Profissional e o Ensino Médio, ao longo da história, vêm assumindo diferentes formatos, adequando-se ao atendimento das demandas do processo de reestruturação produtiva de caráter flexível, operado no país principalmente a partir da década de 1990.

A LDB aprovada em 1996 permitiu a articulação, mas não a integração, entre a Educação Profissional e o Ensino Médio. Posteriormente, o Decreto nº 2.208/1997 inviabilizou a integração, impactando as possibilidades de articulação entre formação geral e formação profissional nos anos 1990.

O cenário mais democrático que se configurou nos anos 2000, durante os governos petistas, permitiu que fossem incorporadas pautas contra hegemônicas no âmbito legal e prescritivo das políticas educacionais, mantendo, entretanto, a hegemonia do modelo de formação capitalista, pautado nos pressupostos neoliberais.

Marco desse tensionamento é o Decreto nº 5.154/2004 que possibilitou, mas não determinou de forma ampla e efetiva, a integração da Educação Profissional com o Ensino Médio. Conceitos como Politecnia, Trabalho como Princípio Educativo e formação Omnilateral estiveram presentes nos documentos e acomodaram-se às perspectivas de flexibilidade/diversidade, empregabilidade, empreendedorismo, competências.

Nesse contexto, os elementos conceituais presentes nos dispositivos legais aprovados nos anos 2000 e no início dos anos 2010 não se materializaram em uma proposta hegemônica voltada para os interesses da classe trabalhadora, mantendo o dualismo que marca a oferta do Ensino Médio e da Educação Profissional por meio de propostas formativas diferenciadas e flexíveis.

Os reflexos da crise internacional de 2008 engendraram uma crise orgânica e de hegemonia em torno do poder sobre o projeto de desenvolvimento brasileiro, culminando em 2016 com o *impeachment*⁷⁸ da então Presidenta da República, Dilma Rousseff, orquestrado por meio de um golpe jurídico, parlamentar e midiático, que conduziu um grupo de extrema direita, conservador e radical ao comando do país.

Nesse contexto de intensas inflexões nos âmbitos econômico, social, político, cultural e educacional, passou a se operar um aprofundamento do processo de enxugamento das políticas sociais. Lamosa (2020) ressalta que a classe no poder no atual contexto histórico e social nacional carrega e dissemina a concepção de mundo burguesa neoliberal, com forte presença da racionalidade empresarial, influenciando o direcionamento dado às políticas educacionais. De acordo com Dardot e Laval (2019), trata-se de uma tendência de radicalização do neoliberalismo que conduz a uma fragilização dos sistemas de proteção social, constatada desde a crise econômica de 2008.

Nesse processo, as propostas contra hegemônicas pautadas na integração do Ensino Médio à Educação Profissional, sob uma base unitária de formação geral, são ameaçadas diante do aprofundamento da dualidade entre formação geral e formação profissional. Todavia, mesmo diante da Contrarreforma proposta pela Lei nº 13.415/2017, a perspectiva de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional resiste como uma possibilidade nas instituições da RFEPC, com base em dispositivos legais como o Decreto nº 5.154/2004 e na Lei nº 11.892/2008, que cria os Institutos Federais.

Nesse sentido, Silva, Machado e Andrioni (2018) destacam a necessidade de resistir aos golpes que têm sido deferidos contra a classe trabalhadora, mantendo viva a disputa por uma formação mais ampla, democrática, crítica, Politécnica, Omnilateral, de caráter contra hegemônico. Dando continuidade aos objetivos propostos nesta pesquisa,

⁷⁸Diante da crise financeira instaurada, com a inflação atingindo o patamar de 10% ao ano, o descontrole cambial, a queda no preço do petróleo e o aumento do desemprego, a insatisfação popular aumentou conduzindo a uma crise política acirrada pela mídia, pelo judiciário, com a utilização da investigação “Lava Jato” para a criminalização seletiva dos mecanismos usuais de financiamento de campanhas políticas no país e para a manipulação da opinião pública. Na justificativa para o pedido de *impeachment*, os juristas alegaram que a então presidente havia cometido crime de responsabilidade pela prática das chamadas pedaladas fiscais e pela edição de decretos de abertura de crédito sem a autorização do Congresso.

aborda-se, no próximo capítulo, a Contrarreforma proposta para o Ensino Médio em 2017 e suas concepções pedagógicas e curriculares.

3. O “NOVO” ENSINO MÉDIO E O APROFUNDAMENTO DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL

Parte-se do pressuposto que o Estado e seus dispositivos se redefinem na medida em que ocorrem mudanças na organização do trabalho e na forma de estruturação do poder, adaptando o projeto societário às exigências do modo de produção vigente.

Nesse processo histórico movido pela luta de classes, a política educacional pode ser compreendida como foco de disputa e o projeto formativo institucionalizado é elaborado intencionalmente com a participação direta dos intelectuais coletivos e individuais que alçam sua representação nos aparelhos privados de hegemonia, no âmbito da Sociedade Civil.

Em momentos de crise econômica, social e política, as relações sociais de classe assumem formas cada vez mais regressivas. Andrade e Gawryszewski (2018) destacam que no atual contexto brasileiro, o avanço da crise econômica internacional, especialmente a partir de 2013, intensificou a insatisfação das classes dominantes diante da recessão e dos sutis avanços sociais conquistados nas últimas décadas pela classe trabalhadora. Isso resultou em uma crise política e social influenciada pela mídia e pela articulação da Sociedade Civil em torno da restauração da hegemonia de um neoliberalismo radical, que tem aprofundado padrões econômicos e sociais regressivos, baseados no desmonte ainda mais acentuado das políticas sociais.

A correlação de forças engendrada nesse contexto culminou com o golpe que levou ao *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff em 2016 e instituiu o vice Michel Temer como Presidente Interino do Brasil até 2018. O governo Temer instaurou no poder uma elite conservadora, classista e autoritária que tem conduzido o país desde 2016, sinalizando uma profunda inflexão impulsionada pelo aprofundamento da racionalidade neoliberal. Essa inflexão se apresenta na relação com o capital internacional, marcada pela forte subordinação do país à lógica da divisão internacional do trabalho, aprofundando a restrição da soberania nacional e da integração nas cadeias globais de produção. De acordo com Pochmann (2017),

Nesse sentido, tende a ganhar maior impulso o curso de primazia do que há de recursos naturais disponíveis e de promoção da exportação dos produtos

primários, acrescido do esforço interno para tornar o fundo público sustentáculo de longo ciclo dos lucros da financeirização da riqueza. Tudo isso, é claro, mantida a atual inflexão no padrão de políticas públicas constituídas pelo ciclo da Nova República sem alteração nos próximos anos (POCHMANN, 2017, p. 320-321).

O contexto de regressão social foi marcado pela acentuação do decréscimo da atividade econômica e pela ampliação do desemprego e da subutilização da força de trabalho brasileira. “Com a elevação da força de trabalho em 5,4 milhões de pessoas (5,5%) frente a redução do total das ocupações em 1,5 milhão de vagas (-1,6%), a precarização cresceu significativamente (POCHMANN, 2018, p. 20).”

Representando os interesses de uma burguesia neocolonial⁷⁹ com o objetivo de conter a tendência de queda na taxa de lucro, o Estado tem avançado sobre os direitos trabalhistas e sociais, impondo reformas congruentes aos interesses mercadológicos. Nessa conjuntura, foram implantadas reformas de cunho neoliberal e regressivo, a citar: a Reforma trabalhista aprovada pela Lei nº 13.467/2017, que viabilizou a retirada de direitos dos trabalhadores, desregulamentando as relações trabalhistas e possibilitando maior exploração da força de trabalho⁸⁰; a aprovação da Proposta de Emenda à Constituição - Pec nº 55/2016 que congelou os investimentos governamentais nas áreas sociais por vinte anos; a Reforma da Previdência, aprovada em 2019 pela Emenda Constitucional nº 103/2019, marcada pela supressão da seguridade previdenciária dos trabalhadores e pelo fortalecimento da previdência privada; o desmonte dos sindicatos e o enfraquecimento de movimentos sociais.

É nesse contexto que as reformas em curso buscam oferecer condições para que, nos próximos 20 anos, a dinâmica da acumulação de capital seja

⁷⁹Pochmann (2020) aponta que a classe burguesa atual configura-se a partir de uma aliança de base heterogênea a multifacetada, metamorfoseada em uma rede dos negociantes rentistas, comerciantes de montagem de manufaturas de componentes importados, de expropriadores de recursos naturais, de promotores de serviços e de organizações criminosas, renovando sua associação com os tradicionais setores agroindustrial e religioso.

⁸⁰Em análise sobre os impactos da Reforma Trabalhista, Carvalho (2017) aponta para a flexibilização das relações trabalhistas, mediante negociação entre empregados e empregadores, acompanhada do enfraquecimento do poder de barganha do trabalhador, que sai enfraquecido, na medida em que a Lei no 13.467/2017 procura descentralizar ao máximo as negociações, enfraquecendo ainda mais as ações coletivas e sindicais. Dentre as principais perdas para os trabalhadores estão: a ampliação da discricionariedade do empregador sobre os contratos individuais e coletivos, como expansão do banco de horas, jornada 12-36, indenização de intervalo de descanso, ampliação da jornada por tempo parcial, estabelecimento do trabalho intermitente, precarização dos contratos de trabalho (incentivo ao trabalho autônomo, temporário, terceirizado), possibilidade de demissão coletiva sem autorização do sindicato, entre outros itens.

sustentada, em grande medida, pelas transferências do Estado brasileiro às despesas financeiras. Isso pode se tornar possível, mesmo em ambiente de baixo dinamismo econômico, com o corte do gasto público não financeiro, especialmente no custeio de pessoal e social e, ainda, nos investimentos públicos, e ampliação das receitas com a privatização e concessões no interior do Estado (POCHMANN, 2017, p. 324).

A aprovação dessas regulamentações estrutura a política macroeconômica e a racionalidade a ser implementada na gestão administrativa e governamental nas próximas décadas, assumindo o mercado como referência para as ações do Estado. Nesse devir, prima-se pelo direcionamento do fundo público, primordialmente, para a reprodução do capital em detrimento às finalidades sociais e assistenciais, ampliando os processos de precarização e exploração da classe trabalhadora (SOUZA SANTOS, et al. 2020). Leva-se às últimas consequências a máxima “tudo para o mercado, nada para o social” (MARTINS; CARVALHO, 2017, p. 76).

Em 2019, com a eleição de Jair Bolsonaro para a Presidência da República, esse quadro de regressão se aprofundou ao abrir espaço para o ultraconservadorismo de costumes, o negacionismo da ciência, e a tecnocracia militarista nas práticas governamentais (ANDRADE, GAWRYSZEWSKI, 2018).

A fim de desvelar as múltiplas determinações que constituem a proposta do “Novo” Ensino Médio, nesse capítulo apresenta-se uma análise de documentos e produções atrelados à Contrarreforma, buscando identificar os impactos na configuração dos processos de formação para o trabalho em nível médio no país.

Para tanto, partiu-se do processo de gênese e elaboração do “Novo” Ensino Médio, de 2013 a 2017 e da análise do conjunto de prescrições que lhe dão corpo, com destaque aos seguintes dispositivos: o Projeto de Lei nº 6.840/2013 (BRASIL, 2013), a Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016), a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), os Referenciais Curriculares para a Elaboração dos Itinerários formativos (BRASIL, 2018d), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2018b), a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2018c), o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2018e), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021a), dentre outros.

3.1 A gênese do “Novo” Ensino Médio e as disputas em torno do projeto formativo

A empreitada capitalista na direção da elevação das taxas de lucro conduz ao aumento das desigualdades e a precarização das condições de vida da classe trabalhadora. Nesse movimento, insere-se um duplo processo: de redução dos custos de qualificação da força de trabalho e o de ampliação das possibilidades de valorização do capital, por meio da mercantilização de áreas e serviços públicos (TAFFAREL; BELTRÃO, 2019).

Do ponto de vista da contradição entre formação unilateral e Omnilateral, o capital, ao atuar no controle do acesso ao conhecimento científico-tecnológico e histórico-social, tendencialmente intensifica o caráter unilateral da formação, promovendo a desqualificação e precarização do trabalho, que implica a subutilização da formação e do valor de uso da força de trabalho. Ao mesmo tempo, observa-se um processo de desinvestimento nos setores produtivos e alocação de capitais em outros tipos de aplicações (BELTRÃO, 2019). Esses elementos modificam a estrutura social produtiva, a distribuição dos postos de trabalho e a configuração da classe trabalhadora, marcada pela desqualificação e subvalorização, precarização, subocupação e desemprego, ampliando os níveis de desigualdade social.

Diante do contexto da aprendizagem flexível (KUENZER, 2017) e das demandas por formas mais intensas de exploração da força de trabalho, a diferenciação da oferta do Ensino Médio, que de certa forma já ocorria entre a classe trabalhadora, classes médias e burguesas, agora tende a ganhar uma expressão ampliada e regulamentada por uma série de dispositivos justificados pela retórica da flexibilidade.

Assim, contraditoriamente, na mesma medida em que a educação geral tende a se democratizar no atual contexto, os conhecimentos tendem a passar por um processo de simplificação e reduzir-se às competências que atendem a lógica do capital.

É nessa materialidade histórica e social da relação Trabalho e Educação que foi implantada a Contrarreforma do Ensino Médio em 2016. O movimento de implantação do “Novo” Ensino Médio sintetiza um processo de disputa por hegemonia, articulado, principalmente às forças empresariais, que pretenderam, sob o discurso de modernização e adequação da etapa final da Educação Básica, impor seus interesses no âmbito formativo e produtivo.

Importa ressaltar, todavia, que o debate sobre as mudanças no Ensino Médio é anterior à 2016. Ferretti (2018b) destaca que a Contrarreforma já vinha sendo discutida desde 2013, por meio do Projeto de Lei nº 6.840/2013⁸¹, que propugnava a reformulação do Ensino Médio com base em duas propostas principais: o aumento progressivo obrigatório da jornada escolar para sete horas diárias e a organização do currículo a partir de áreas a serem escolhidas pelos estudantes no último ano do Ensino Médio.

Na época, em um cenário mais aberto à participação, o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio - MNDEM⁸², criado em 2014, envolveu-se nas discussões e contribuiu na elaboração do texto do projeto de lei, em conjunto com estudantes, algumas secretarias de educação e parlamentares da oposição. Importa ressaltar que o Conif participou ativamente deste movimento, junto a outras organizações e instituições da Sociedade Civil.

Kuenzer (2017) afirma que as discussões em torno do Projeto de Lei nº 6.840/2013 deixavam evidentes dois projetos em disputa para o Ensino Médio no Brasil: um deles alinhado ao setor empresarial, apoiado pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação - Consed, que defendia a flexibilização curricular e criticava o excesso de componentes curriculares na etapa. Por outro lado, as entidades e os intelectuais que buscavam um projeto de educação de qualidade para a classe trabalhadora, pautado na integração entre trabalho e educação em uma perspectiva Politécnica⁸³.

⁸¹De acordo com Silva e Scheibe (2017), esse Projeto de Lei foi discutido por um período de dezenove meses no Congresso Nacional, com intensa participação de representantes da sociedade civil alinhados com o empresariado nacional e já buscava adequar a formação dos jovens à lógica do mercado, flexibilizando o currículo a partir da possibilidade de escolha de itinerários formativos e com ênfase no preparo para exames nacionais e internacionais, congruentes com a lógica neoliberal.

⁸²Movimento criado em 2014 para atuar junto à Câmara dos Deputados e ao Ministério da Educação e buscar estabelecer negociações sobre o Projeto de Lei nº 6.840/2013. Foi constituído por várias organizações como a Anped, o Centro de Estudos Educação e Sociedade - Cedes, o Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação - Forumdir, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - Anfope, a Ação Educativa, a Associação Nacional de Política e Administração da Educação - Anpae, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Conif, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, a Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento - Fineduca.

⁸³De acordo com Silva e Krawczyk (2016), os itens passíveis de negociação no Projeto de Lei nº 6.840/2013, em decorrência do debate foram: a retirada da obrigatoriedade das opções formativas (entenda-se itinerários formativos), que ficaram como alternativa para as escolas que tivessem jornada ampliada; da obrigatoriedade também de tempo integral para os jovens de 15 a 17 anos, que

Todavia, em 2016, o processo de elaboração e discussão que vinha sendo desenvolvido em torno do Projeto de Lei nº 6.840/2013 foi abandonado (RAMOS, 2021) e a Medida Provisória⁸⁴ nº 746/2016 foi imposta antes que ele entrasse em votação em plenário. A referida Medida Provisória chegou a receber parecer desfavorável do Ministério Público Federal e da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, alertando para a inadequação de se realizar a reforma dessa etapa da Educação Básica sem o devido debate com a Sociedade Civil (ARAÚJO, 2018).

Não obstante, a tramitação foi levada adiante, justificada por discursos que apontavam a ineficiência e crise do atual modelo de Ensino Médio, o baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, em avaliações nacionais e internacionais; pela crítica à estrutura curricular com trajetória única para o conjunto de estudantes e pelo excesso de disciplinas que compõem o currículo atual do Ensino

desconsiderava o impacto da ampliação do tempo para os jovens que cursavam o Ensino Médio noturno; das proposições sobre temas transversais e a restrição de idade para o ensino noturno; da formação de professores por área, propondo que os currículos dos cursos de formação de docentes fossem estruturados a partir da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica. No que se refere à organização curricular, na perspectiva do Projeto de Lei nº 6.840/2013, a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio deveria aproximar-se das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012a), estruturando-se a partir das quatro áreas: I – Linguagens; II – Matemática; III – Ciências da Natureza; IV – Ciências Humanas, articuladas com as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, constituindo-se o eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas a serem contextualizados em sua dimensão histórica e social.

⁸⁴A Medida Provisória nº 746/2016 previa alterações na estrutura do Ensino Médio, por meio dos seguintes aspectos: a criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; a ampliação progressiva da carga horária mínima anual do Ensino Médio para 1.400 horas; a obrigatoriedade do ensino de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos do Ensino Médio; a desobrigação da oferta das disciplinas Arte, Educação Física, Sociologia e Filosofia no Ensino Médio; a obrigatoriedade do ensino de Língua Inglesa nos currículos do Ensino Médio, facultando o oferecimento de outros idiomas. A Medida Provisória nº 746/2016 propôs que o currículo do Ensino Médio fosse composto pela Base Nacional Curricular Comum e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional, dando autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, a partir das competências, habilidades e expectativas de aprendizagem a serem estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016). No que se refere ao itinerário da Formação Técnica e Profissional, a referida Medida Provisória determinou: inclusão de experiência prática de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação; experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino; cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias; contratação de profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação; transferência de recursos do Fundeb para promover parcerias com o setor privado para a implementação da educação técnico profissional (BRASIL, 2016).

Médio, acarretando, segundo os reformadores, o desinteresse, o baixo desempenho e o fracasso que marcam essa etapa da Educação Básica.

Outro argumento que pautou a proposta de Contrarreforma é o de que o modelo atual de Ensino Médio não está alinhado às expectativas do setor produtivo e dos estudantes, distanciando-se das demandas sociais e econômicas atuais (BRASIL, 2016). Silva e Scheibe (2017) asseveram que:

Os argumentos presentes na defesa do Novo Ensino Médio disputa o sentido dessa etapa de educação desde a LDB de 1996, e está sustentada na defesa da necessidade de adequação do Ensino Médio a requisitos postos pelo mercado de trabalho e/ou por necessidades definidas pelo setor empresarial, pela Pedagogia das Competências adotada nas políticas de currículo tanto para a formação profissional como para a formação geral (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 21-22).

Após quatro meses de tramitação no Congresso, em meio a onze audiências públicas, marcadas por polêmicas e diversas manifestações críticas, a Medida Provisória nº 746/2016 foi aprovada pela Comissão Mista (Câmara e Senado) e convertida no Projeto de Lei nº 34/2016. Esse Projeto de Lei foi aprovado nas duas Casas, sendo sancionado pela Lei nº 13.415 em 16 de fevereiro de 2017 com poucas alterações, mantendo o caráter profundamente neoliberal da Contrarreforma.

A Lei consolidou alterações na organização curricular do Ensino Médio, na forma de oferta, na organização pedagógica e no financiamento e instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Sua proposição e aprovação não foi isenta de polêmicas e reações contrárias de pesquisadores, docentes, associações e conselhos e, especialmente por parte dos movimentos estudantis, que responderam com ocupações⁸⁵ de escolas ao longo do ano de 2016.

Peroni (et al., 2017) apresenta um mapeamento dos principais agentes atuantes na construção do projeto do “Novo” Ensino Médio e da Base Nacional Comum

⁸⁵Cerca de 1.400 instituições públicas foram ocupadas pelos estudantes em todo o país. De acordo com Silva e Araújo (2021), as ocupações estudantis relacionaram-se principalmente a três pautas: a revogação tácita da obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia, a introdução do artifício do “notório saber”, por meio do qual pessoas sem qualificação prévia poderiam se tornar docentes nos cursos de formação técnica e profissional e a indignação com o ato em si, de iniciar uma reforma educacional por meio de um ato autoritário. A ocupação das escolas e instituições federais iniciou-se em outubro de 2016 e se prolongou até dezembro do mesmo ano. No entanto, não foi suficiente para abrir o diálogo com o governo federal e promover negociações com o Congresso Nacional. Ao contrário, as manifestações em Brasília, no momento da votação da PEC nº 55/2016, que congelou o orçamento por 20 anos e da aprovação da MP nº 746/2016, foram fortemente reprimidas pela polícia.

Curricular - BNCC. Segundo as autoras, foram “[...] institutos e fundações ligados a grandes empresas nacionais e internacionais, bem como instituições financeiras ligadas ao mercado de capitais” (PERONI et al., 2017, p. 418) que assumiram o processo de construção da Contrarreforma. Dentre eles, aparecem o Instituto Unibanco, a Fundação Lemann, o Movimento Todos pela Educação, Movimento pela Base Nacional Comum⁸⁶, bem como o Consed e o Conselho Nacional de Educação - CNE. Vale destacar que a atuação desses agentes da Sociedade Civil se alinha a movimentos internacionais de reforma educacional, articulados sobretudo pelo Banco Mundial e a Unesco, visando a adequação técnica e subjetiva da força de trabalho as necessidades de acumulação capitalista (ANDRADE; GAWRYSZEWSKI, 2018).

Nesses termos, Benachio (2020) complementa que a aprovação da Contrarreforma aponta para o aprofundamento da hegemonia neoliberal sobre o Ensino Médio, suas finalidades, conteúdos e formatos, evidenciando uma correlação de forças que atendeu aos interesses das frações burguesas, impondo a flexibilização da formação alinhada com a flexibilização das relações de trabalho.

Em síntese, a Lei nº 13.415/2017, que instituiu o “Novo” Ensino Médio alterou um conjunto de leis que normatizam aspectos importantes da educação nacional, tais como a LDB de 1996 (BRASIL, 1996); a Lei nº 11.494/2007 que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - Fundeb⁸⁷; e a Lei nº 11.161/2005, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de Espanhol, dentre outras (SILVA, 2021).

Entre as proposições do “Novo” Ensino Médio estão: a divisão dos currículos em formação básica comum e Itinerários Formativos; a ampliação progressiva da carga horária do Ensino Médio para 1.400 horas anuais; a vinculação dos currículos à BNCC; a possibilidade de realização de parcerias com o setor privado com vistas à oferta do Itinerário Formação Técnica e Profissional; a ênfase nas disciplinas Língua Portuguesa

⁸⁶De acordo com Andrade e Gawryszewski (2018), o movimento é composto por instituições como a Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Itaú, Todos Pela Educação e Instituto Natura.

⁸⁷Deve-se considerar, ainda, a modificação que o artigo 9º da Lei 13.451 introduz no artigo 10 da Lei 11.494/2007, a qual diz respeito ao financiamento do ensino brasileiro e, particularmente, do Ensino Médio, por intermédio do Fundeb. De acordo com a modificação proposta, acresce-se ao conjunto de etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da Educação Básica contemplados pelo fundo, o inciso XVIII que se refere à Formação Técnica e Profissional.

e Matemática na formação geral; o estabelecimento de padrões de desempenho esperados pela União, promovendo a articulação entre a Contrarreforma e os procedimentos de avaliação; flexibilização para cumprimento de componentes curriculares em instituições a distância com notório reconhecimento, bem como demonstração prática de competências, comprovação de experiência de trabalho supervisionado, entre outros; a flexibilização para contratação de professores com “notório saber” para o Itinerário Técnico Profissional; a definição do currículo de formação de professores baseada na BNCC (BRASIL, 2017).

3.2 Fundamentos pedagógicos e curriculares do “Novo” Ensino Médio: o aprofundamento da unilateralidade e da dualidade educacional

Um dos aspectos centrais do “Novo” Ensino Médio é a ampliação da carga horária do curso. A Lei nº 13.415/2017 prevê a extensão da jornada escolar, mantendo como carga horária mínima 800 horas anuais, com ampliação progressiva para 1.400 horas (sete horas diárias), configurando a oferta em tempo integral. Determina ainda que os sistemas de ensino têm até 2022 para implementar a carga horária de 1.000 horas anuais (cinco horas diárias) (BRASIL, 2017).

Ao estabelecer a oferta do Ensino Médio em tempo integral⁸⁸, a Lei negligencia as condições de oferta dessa etapa da Educação Básica nas redes e instituições de ensino públicas, refutando a necessidade de amplos investimentos para a operacionalização da educação em tempo integral com qualidade estrutural e condições adequadas (OLIVEIRA, 2020).

⁸⁸Estudos como o de Souza (2016) e Silva (2016) destacam a diferença substancial entre ensino em tempo integral e educação integral. O ensino em tempo integral consiste na ampliação da carga horária em que o estudante permanece em atividades pedagógicas formais, apresentando um aspecto meramente operacional. A educação integral apresenta-se como um termo polissêmico no atual contexto. É possível evidenciar dois polos, não só diferentes, mas também antagônicos, sobre esse termo. No primeiro, encontram-se perspectivas que visam romper com o modelo de produção e organização social vigente. Tal princípio relaciona-se a uma perspectiva de formação voltada ao pleno desenvolvimento do sujeito, considerando-se todas as suas dimensões (intelectual, física, afetiva, cultural), nesta Tese tratada como formação Omnilateral. No segundo, entendido como expressão da concepção hegemônica, situam-se perspectivas que buscam colaborar com a manutenção da atual forma de sociabilidade. Essas concepções de educação integral se baseiam em ideários neoliberais e são enaltecidas em concepções como educação socioemocional, empreendedorismo, dentre outras, que servem a adaptação dos sujeitos ao projeto social hegemônico.

Em termos de currículo, o Artigo 4 da Lei nº 13.415/2017, alterou o texto original do Artigo 36 da Lei nº 9.394/1996 e passou a vigorar com o seguinte conteúdo:

O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e 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, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

Desta forma, o currículo do “Novo” Ensino Médio configura-se por uma base comum e por arranjos curriculares constituídos pelos Itinerários Formativos, contemplando percursos opcionais a serem supostamente escolhidos pelos estudantes, conforme as possibilidades de oferta das redes de ensino⁸⁹.

A formação comum, de caráter geral, tem uma carga horária **máxima** de 1.800 horas e se fundamenta nos conteúdos definidos pela BNCC para o Ensino Médio, conforme o Artigo 3 da Lei nº 13.415/2017:

a Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 2017).

Com isto, as atuais 2.400 horas que devem ser dedicadas para a integralização dos conteúdos escolares do Ensino Médio foram **diminuídas** para um máximo de 1.800 horas previstas para a formação geral. Partindo dessa constatação, infere-se que a ampliação do tempo de escolarização no Ensino Médio não está articulada a uma intenção de ampliar as possibilidades de formação, compreendida numa perspectiva de educação integral ou Omnilateral dos sujeitos.

Propõe-se um aumento significativo na carga horária, mas determina-se um teto (um limite) para o cumprimento da parte comum do currículo, que trabalha os conteúdos de todas as áreas. Isso mostra que o referido aumento de carga horária proposto pela reforma tem o claro objetivo de privilegiar a parte flexível do currículo, em detrimento da parte comum, sinalizando o caráter fragmentário e profissionalizante que se pretende imprimir ao Ensino Médio (BENACHIO, 2020, p. 125).

⁸⁹Firmada sobre o discurso de ampliação das possibilidades de escolha, autonomia e oportunidades aos jovens, a Reforma do Ensino Médio prevê diferentes percursos para esta etapa, sem, no entanto, garantir condições para que os sistemas de ensino ofereçam múltiplas possibilidades, contribuindo, deste modo, para ampliar as desigualdades nas condições de oferta e de qualidade dessa etapa do Ensino Básico.

Além disso, a proposta do “Novo” Ensino Médio estabelece no Artigo 3 que as únicas disciplinas obrigatórias nos três anos serão a Língua Portuguesa, a Matemática e o ensino de Língua Estrangeira Inglesa, o que, de acordo com Gonçalves (2017), indica um viés de preparação dos estudantes para a realização de provas de desempenho e melhoria dos indicadores nacionais de qualidade da educação. Partindo dessa determinação, os conteúdos referentes à Educação Física, Arte, História, Sociologia e Filosofia, perdem espaço enquanto disciplinas formais.

Arelaro (2017) ressalta que o estreitamento curricular ao transformar disciplinas de formação humana e social em “estudos e práticas” é uma forma de reduzir a formação geral dos estudantes, flexibilizando e invisibilizando esses conteúdos no currículo.

Para Ferretti (2018b) essa perspectiva descaracteriza o caráter disciplinar dos conteúdos, atribuindo-lhes uma perspectiva secundária na formação dos estudantes. Nessa condição, esses conhecimentos tendem a ser mobilizados somente na medida em que forem necessários à compreensão de um determinado fenômeno ou problema, de forma interessada e pragmática.

De acordo com Lopes,

As disciplinas escolares parecem assim ser o principal alvo a ser combatido pela reforma, não só pela quantidade delas no currículo vigente, como pelo modo como supostamente estariam funcionando no Ensino Médio. As disciplinas são significadas como descontextualizadas, como capazes de apoiar uma visão fragmentada de mundo, consolidando uma formação superficial e extensa dos jovens, além de serem empecilho a uma diversificação dos sistemas de ensino, em função da carga horária que ocupam na grade escolar (LOPES, 2019, p. 62).

Outro elemento que permeia os dispositivos orientadores do “Novo” Ensino Médio é o discurso de formação integral. A Contrarreforma propõe em seus documentos orientadores a formação integral dos estudantes como finalidade do processo educacional. O artigo 3 da Lei nº 13.415/2017, estabelece que “os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2018b) enunciam que a formação integral contempla “o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos

educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2018b, p. 02).

Martins e Santos (2021, p. 11) ressaltam que o conceito de formação integral presente na Contrarreforma apresenta-se como “uma espécie de adestramento profissional combinado com o desenvolvimento de competências básicas para a inserção no mercado de trabalho”. Segundo esse referencial, a formação integral é compreendida com base em uma racionalidade instrumental e adaptativa, voltada para o desenvolvimento dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante tendo como centralidade a construção do seu Projeto de Vida e o exercício do denominado Protagonismo Juvenil.

De acordo com Quadros (2020), a noção de Protagonismo Juvenil é proveniente das orientações de organismos internacionais e sintetiza um discurso direcionado aos jovens pobres, visando inseri-los no mercado por meio de programas e políticas de integração. Pautado em um ideal que coloca o jovem como “ator do seu capital humano”, o Protagonismo Juvenil propõe o engajamento individual e o empreendedorismo como meios para a integração produtiva dos jovens. Nos documentos do “Novo” Ensino Médio, aparece diretamente articulado à estratégia de flexibilização curricular por meio dos Itinerários Formativos, insinuando, por meio da escolha enquanto elemento de responsabilidade individual, uma aproximação aos interesses e necessidades dos jovens (QUADROS, 2020).

Diante disso, tanto o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2018e) quanto a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2018c) mencionam o ajuste dos Itinerários Formativos ao Projeto de Vida dos estudantes e ao desenvolvimento de competências.

No Guia de Implementação do Novo Ensino Médio, a suposta possibilidade de escolha é entendida como incentivadora do protagonismo: “A espinha dorsal do Novo Ensino Médio é o protagonismo juvenil, que estimula o jovem a fazer escolhas, tomar decisões e se responsabilizar por elas” (BRASIL, 2018e, p. 06). Nesse mesmo documento é previsto que seja destinada uma carga horária específica para o desenvolvimento do Projeto de Vida no início do Ensino Médio, buscando possibilitar um espaço para auxiliar os estudantes na escolha dos Itinerários Formativos,

incentivando o desenvolvimento do protagonismo e contribuindo para conter os índices de evasão no início da etapa.

Considerando as competências gerais da BNCC e a LDB, as redes deverão definir estratégias para trabalhar o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes, como orientação vocacional e profissional e preparação para o mundo do trabalho, atividades para trabalhar a capacidade dos estudantes de definirem objetivos para sua vida pessoal, acadêmica, profissional e cidadã, de se organizarem para alcançar suas metas, de exercitarem determinação, perseverança e autoconfiança para realizar seus projetos presentes e futuros (BRASIL, 2018e, p. 23).

Para Silva e Marcassa (2020, p. 17), o sentido atribuído ao Projeto de Vida na Contrarreforma refere-se à “realização de projetos pessoais produtivos”, direcionados ao desenvolvimento de competências empreendedoras, ressaltando as expectativas para com projetos futuros como possibilidades individuais.

Lourenço (2021) destaca a importância dos Projetos de Vida como elemento supostamente mediador da empregabilidade, com forte ligação com o empreendedorismo e a competitividade como principais habilidades requeridas. Para ele, estes elementos tiram a dimensão reflexiva da formação, reduzindo os conhecimentos ao pragmatismo imediatamente interessado, voltado para o desenvolvimento aligeirado de mão de obra pouco qualificada. O autor aponta como principais eixos articuladores da Contrarreforma: “empreendedorismo, empregabilidade, individualização do percurso formativo e protagonismo juvenil” (LOURENÇO, 2021, p. 224).

Silva e Marcassa (2020) problematizam que na conjuntura atual, não se trata mais de promover uma formação para a empregabilidade, diante da ausência de perspectivas com relação à inserção da juventude no trabalho formal e assalariado. Trata-se, para os autores, de uma formação para o empreendedorismo, referenciada de forma clara e direta nos documentos que configuram a Contrarreforma.

A concepção educacional aqui analisada projeta a perspectiva de que as aptidões para a vida produtiva estejam ligadas com a adaptabilidade ao desemprego, que exige ações dos indivíduos para o desenvolvimento de alguma atividade autônoma, sem necessariamente precisarem de determinado nível de escolaridade, contanto que possam ter certo grau de aproveitamento do curso escolhido. Uma clara regulamentação pedagógica para “empreender” se destaca em documentos de referência para a Lei nº. 13.415/17, não obstante a educação empreendedora já estivesse presente nos documentos que a antecederam (SILVA; MARCASSA, 2020, p. 15).

Um dos principais eixos da Contrarreforma volta-se à reorganização curricular do Ensino Médio, propondo a elaboração e aprovação pelos Conselhos Estaduais de Educação de uma nova Proposta Curricular, contemplando a BNCC, publicada em 2018, e a implantação dos Itinerários Formativos. Diante da relevância dessas categorias para a compreensão dos pressupostos pedagógicos e curriculares do “Novo” Ensino Médio, aprofundou-se sua análise nas próximas seções da pesquisa.

3.2.1 A Base Nacional Comum Curricular para o “Novo” Ensino Médio e a centralidade das competências

A reestruturação curricular fundamentada em uma nova Base Comum Curricular – BNCC é elemento central na Reforma do Ensino Médio. Partindo do pressuposto que as políticas curriculares se configuram a partir do embate entre diferentes e antagônicas concepções de sociedade e valores culturais, envolvendo processos de poder e de dominação, ultrapassando sua dimensão técnica e prescritiva, a definição de bases curriculares não é um campo neutro, mas sim, político e intencional, que sintetiza as forças hegemônicas que estabelecem a direção do projeto formativo e do tipo de sociedade a ser reproduzido (APPLE, 2006; MACEDO, 2006).

Com efeito, a definição de uma base curricular comum tem sido objeto de críticas por parte de pesquisadores da área do currículo e das políticas educacionais. De acordo com Lopes (2019), essa definição pressupõe a validação de determinados conteúdos ou conhecimentos e a exclusão de outros, a partir de critérios que atribuem a alguns saberes o status de conhecimento essencial, impondo formas de padronização dos processos de ensino e aprendizagem.

Costa e Silva (2019) destaca problemas de legitimidade com relação ao processo de produção da BNCC, pois o documento, especialmente aquele voltado ao Ensino Médio, não resultou da participação coletiva e de consulta a entidades especializadas, da mesma forma como transcorreu o processo de elaboração da Contrarreforma⁹⁰.

⁹⁰A Base Nacional Comum Curricular teve sua primeira versão publicada para consulta pública em 2015. O documento, produzido com considerável participação de setores sociais e acadêmicos, organizava os conteúdos por meio de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para todas as etapas da Educação Básica. Para o Ensino Fundamental e Médio, a proposta estava organizada por áreas do conhecimento, apresentando os objetivos de todos os componentes curriculares (disciplinas) que constituem o currículo da Educação Básica. Em 2016, antes da publicação da Medida Provisória nº 746/2016, uma segunda versão da Base foi submetida a uma nova consulta pública. Esse documento manteve a organização por

Partindo do pressuposto de que o processo de seleção e elaboração curricular é objeto de disputas e interesses, a correlação de forças em torno do texto curricular assumido pela BNCC apresentou confluência com os interesses de mercado, confirmada pela presença de organizações empresariais como protagonistas na reformulação do texto e estruturando-se a partir de um conjunto de competências gerais que representam os fins da formação requerida para a etapa (ANDRADE; GAWRYSZEWSKI, 2018).

Assim, a BNCC (BRASIL, 2018c), alinha-se em termos pedagógicos e curriculares com os pressupostos que também orientam o “Novo” Ensino Médio. Silva (2018) problematiza que longe de representar uma inovação, na versão final da BNCC do Ensino Médio os objetivos de aprendizagem são definidos como habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos estudantes, retomando princípios contidos em documentos elaborados na década de 1990⁹¹. Ainda para a referida pesquisadora, o currículo com base em competências pressupõe uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e de adaptação à sociedade (SILVA, 2018). Essa perspectiva reduz a lógica da formação humana à preparação para o mercado de trabalho, assumindo caráter unilateral.

Na perspectiva de Henrique (2018), a definição dos objetivos de aprendizagem previstos na BNCC não visa a socialização dos conhecimentos historicamente sistematizados, efetivando o afastamento da lógica científica e cultural, e corroborando com a tendência pós-moderna de negação da possibilidade de compreensão histórica e científica da realidade. Nessa lógica, tende-se a partir daquilo que o mercado de

áreas do conhecimento apresentando componentes curriculares de cada uma, mas agrupou os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em unidades curriculares. Após a publicação da Medida Provisória nº 746/2016, e sua posterior transformação na Lei nº 13.415/2017, foi apresentada, em 2017, uma terceira versão do documento, substantivamente diferente das versões anteriores quanto à organização e às expressões utilizadas. Somente em 2018 foi encaminhada e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação a versão da BNCC do Ensino Médio, claramente adequada às modificações propostas pela Contrarreforma representada pelo e no Novo Ensino Médio (COSTA E SILVA, 2019).

⁹¹Lopes (2019) destaca que, a BNCC apresenta um caráter ainda mais regressivo em relação aos documentos produzidos nos anos 1990. Enquanto Parâmetros Curriculares Nacionais listavam as competências por disciplinas, produzindo uma organização híbrida, a BNCC do Ensino Médio lista apenas as competências, rompendo com a perspectiva disciplinar. Assim, a perspectiva de integração proposta por meio da centralidade do currículo a partir de Áreas do Conhecimento e Itinerários Formativos atinge o formato disciplinar de forma contundente. As competências assumem centralidade na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, reforçando o lastro instrumental do projeto formativo.

trabalho necessita para definir as competências e habilidades que compõem o projeto formativo.

A proposta curricular da BNCC organiza-se a partir de áreas do conhecimento que apresentam as prescrições curriculares transformadas em códigos que estruturam os projetos de curso, planos de ensino e até os materiais didáticos, com forte expressão no Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD (MATHIAS, 2021).

No documento, o termo competência é definido como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018c, p. 08). Carregado de um viés pragmático, o currículo organizado com base em competências pode produzir o efeito de reduzir o conhecimento escolar à sua condição de aplicabilidade imediata, acarretando uma fragilização na formação dos estudantes.

Esse conceito reitera uma perspectiva educacional passiva, interessada e pragmatista, que apregoa a adequação da escola às necessidades de formação impostas pelo sistema produtivo, primando por uma formação que assegure o desenvolvimento de competências gerais, articuladas à “construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores” (BRASIL, 2018c, p. 09).

Martins e Santos (2021) apontam a submissão da reforma curricular ao atendimento das necessidades do atual estágio do capital, adequando as políticas educacionais às demandas engendradas pelas mudanças organizacionais do mercado de trabalho. Nessa perspectiva, atribui-se um cunho economicista e utilitarista ao Ensino Médio, propondo uma formação flexível, diversificada, que se estenda ao longo da vida e possibilite a formação das competências e habilidades (cognitivas, socioemocionais e técnicas) necessárias para a integração social e produtiva dos sujeitos no limite das demandas do capital.

Destaca-se, a partir das discussões referenciadas, que a BNCC pretende impor as expectativas de formação e aprendizagem demandadas por setores hegemônicos da sociedade, cujas intenções são as de direcionar a formação das classes populares para assumir postos de trabalho cada vez mais precarizados e desregulamentados, para lidar com o desemprego e com um cenário econômico e social beirando ao colapso,

assumindo a responsabilidade pelas questões sociais como se elas estivessem atreladas apenas às opções e ao esforço individual dos sujeitos (MOURA; BENACHIO, 2021).

Com a impossibilidade de acesso ao trabalho formal, enfatiza-se a necessidade de desenvolver um Projeto de Vida, mobilizando valores e comportamentos como a criatividade, a curiosidade, a resiliência, mentalidade de crescimento e o espírito empreendedor, favorecendo uma suposta capacidade de gerir a própria exclusão.

Nessa perspectiva, o projeto educacional hegemônico não demonstra interesse nem necessidade de oferta de uma formação com base nos fundamentos científicos, tecnológicos, artísticos e culturais para as camadas populares.

De acordo com Lourenço (2021), a BNCC compromete-se com a formação pragmatista e flexível requerida pelo capital e fortalece o conjunto normativo que vem servindo de subsídio para uma série de regulamentações por parte dos governos estaduais e das instituições formadoras de professores, notadamente em relação ao currículo. Dentre as categorias presentes no texto da BNCC, o autor destaca o “teor super prescritivo” e o “foco na experiência cotidiana do estudante” (LOURENÇO, 2021, p. 223).

Opera-se, nesse sentido, uma clara redução da formação geral em relação às Diretrizes e propostas curriculares anteriores. Essa redução da formação geral não se expressa apenas na BNCC, mas perpassa toda a proposta do “Novo” Ensino Médio.

Assim, os fundamentos pedagógicos e curriculares da BNCC estão amarrados à Contrarreforma em curso na atual conjuntura, dando-lhe o suporte necessário no que se refere à formação subjetiva e técnica da classe trabalhadora. Essa junção liquida o que Gramsci defende como fundamental para a escola básica unitária, um equilíbrio dos conhecimentos científicos que permita aos estudantes entenderem as leis da natureza e as relações sociais na concreticidade em que se inserem.

Nesse sentido, a ligação estabelecida entre formação por competências, formação para o mercado de trabalho e o exercício da cidadania busca adequar a formação da subjetividade da classe trabalhadora ao atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas, que assume um caráter regressivo, interessado e unilateral.

Na mesma medida em que a BNCC expressa o polo centralizado do currículo na Contrarreforma, os Itinerários Formativos expressam uma atualização nas formas de flexibilização da formação. Diante da relevância dessa forma de organização curricular

proposta no “Novo” Ensino Médio, sobretudo para a Educação Profissional e Técnica, tratou-se desse tema na próxima seção.

3.2.2 Itinerários Formativos como expressão da flexibilização da formação

Silva e Marcassa (2020) ressaltam que a flexibilidade é o elemento fundamental relacionado à adaptação do projeto formativo do “Novo” Ensino Médio ao regime de acumulação flexível neoliberal. Para os referidos autores, a flexibilização se expressa sobretudo pela implementação dos Itinerários Formativos no currículo do Ensino Médio.

A atual Contrarreforma do Ensino Médio incorpora esse termo que já aparece em documentos oficiais anteriores, especialmente nas propostas de Educação Profissional implementadas nos anos 2000, e o insere na última etapa da Educação Básica para promover a flexibilização e diferenciação da organização curricular no sentido horizontal, ou seja, no interior do Ensino Médio, e não apenas como possibilidade vertical de configuração de trajetórias formativas (SILVA; MARCASSA, 2020).

Os Referenciais Curriculares para a Elaboração dos Itinerários Formativos, instituídos pela Portaria nº 1.432 de 28 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018d), definem como objetivos dos mesmos:

Aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais, às Áreas de Conhecimento e/ou à Formação Técnica e Profissional. Consolidar a formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida. Promover a incorporação de valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade. Desenvolver habilidades que permitam aos estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea, tomar decisões e agir nas mais diversas situações, seja na escola, seja no trabalho, seja na vida (BRASIL, 2018d, p. 04).

De acordo com o documento, está prevista uma carga horária total mínima de 1.200 horas para cada Itinerário, que configura, por sua vez, o “conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional” (BRASIL, 2018d).

O documento estabelece que cabe às redes e instituições definir se os Itinerários Formativos terão como foco uma ou mais Áreas de Conhecimento, a combinação de

uma Área de Conhecimento com a Formação Técnica e Profissional ou apenas a Formação Técnica e Profissional (BRASIL, 2018d). Segundo os Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2018b), os Itinerários Formativos devem ser orientados pelo perfil de saída almejado para o estudante, a ser estabelecido pela instituição ou rede de ensino, considerando interesses dos estudantes, perspectivas de prosseguimento dos estudos e de inserção no mundo do trabalho, articulando-se, portanto, às demandas produtivas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2018b) preveem que os sistemas de ensino garantam a oferta de mais de um Itinerário Formativo em cada município, em áreas distintas. Já os Referenciais Curriculares para a Elaboração dos Itinerários Formativos (BRASIL, 2018d), indicam que cada escola deve oferecer no mínimo duas opções de Itinerários Formativos, que podem ser percorridos de forma concomitante ou sequencial à formação geral, podendo ser ofertados em associação com outras instituições públicas ou privadas e a partir de diversos formatos curriculares e organizacionais (ao longo dos três anos, no último ano, dentre outras possibilidades). Desse modo, os sistemas de ensino podem organizar áreas e itinerários integrados com relativa autonomia de critérios e, ainda, firmar parcerias com outras instituições, incluindo as de educação a distância.

Autores como Motta et al. (2018) afirmam que a propagandeada⁹² possibilidade de o jovem decidir sobre a trajetória que pretende seguir, a partir da escolha do Itinerário Formativo, é ilusória, uma vez que a definição da oferta dos Itinerários pelas instituições será de responsabilidade dos sistemas de ensino, conforme sua disponibilidade e possibilidade estrutural e de pessoal, o que restringirá a oferta e consequentemente as possibilidades de escolha.

Como poucas escolas conseguirão assegurar os itinerários com maior presença das áreas das ciências da natureza e de matemática, possivelmente restarão itinerários cada vez mais centrados na profissionalização precária e em conformidade com a cadeia produtiva local ou mais funcional aos

⁹²Oliveira (2020) destaca que a legitimação e o consenso em torno da Reforma do Ensino Médio foram buscados por meio do apelo a um forte aparato midiático, assentado em um contexto de crise política e econômica, marcado por altas taxas de desemprego e de fraca mobilidade social. A Contrarreforma foi posta como resposta ao desencanto da sociedade em relação às respostas da escolarização à crise social e econômica. Com isso, mascarou-se o verdadeiro objetivo da reforma, de adequar a política educacional aos novos mecanismos de reprodução do capital e da hegemonia neoliberal.

orçamentos da rede de ensino, desmantelando a “livre escolha” dos estudantes (MOTTA et al., 2018, p. 320).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio estabelecem, no Parágrafo 2º do Artigo 12, que os Itinerários Formativos devem se organizar a partir de quatro eixos estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo⁹³.

Em conformidade com os Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos (BRASIL, 2018d), esses eixos estruturantes visam integrar os diferentes arranjos de Itinerários Formativos, bem como criar oportunidades para que os estudantes vivenciem experiências educativas que promovam a sua formação pessoal, profissional e cidadã. O referido documento determina que os Itinerários Formativos ofertados devem possibilitar ao estudante o contato com no mínimo um eixo estruturante, mas, preferencialmente, com os quatro eixos.

Dentre os eixos⁹⁴, destaca-se o eixo empreendedorismo, cuja ênfase é ampliar a capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para

⁹³Os itinerários formativos orientados para o aprofundamento e ampliação das aprendizagens em áreas do conhecimento devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil, e organizar-se em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes: I - investigação científica: supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade; II - processos criativos: supõe o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas pela resolução de problemas identificados na sociedade; III - mediação e intervenção sociocultural: supõe a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade; IV - empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias (BRASIL, 2018b, p. 07).

⁹⁴Verifica-se, no eixo Investigação científica uma perspectiva que reduz a pesquisa e a produção científica à resolução de problemas reais, por meio da aplicação positivista do método científico. Dentre os objetivos do eixo cita-se: “utilizar esses conceitos e habilidades em procedimentos de investigação voltados à compreensão e enfrentamento de situações cotidianas, com proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade” (BRASIL, 2018d, p. 06). No eixo Processos Criativos, a ênfase está em “expandir a capacidade dos estudantes de idealizar e realizar projetos criativos associados a uma ou mais Áreas de Conhecimento, à Formação Técnica e Profissional, bem como a temáticas de seu interesse” (BRASIL, 2018d, p. 07), assumindo um caráter utilitarista, voltando o desenvolvimento da criatividade e da dimensão artística e cultural para a capacidade estrita de gerir situações sociais, por exemplo, o desemprego. No eixo Mediação e intervenção sociocultural, “a ênfase é ampliar a capacidade dos estudantes de utilizar conhecimentos relacionados a uma ou mais Áreas de Conhecimento, à Formação Técnica e Profissional, bem como a temas de seu interesse para realizar projetos que contribuam com a sociedade e o meio ambiente” (BRASIL, 2018d, p.

empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao seu Projeto de Vida, buscando incentivar posturas empreendedoras com foco no desenvolvimento de processos e produtos tecnológicos (BRASIL, 2018d). De acordo com o documento, esse eixo justifica-se pelo caráter de incerteza e mudança permanente que marca a sociedade atual, e, nesse sentido, pretende promover capacidades para o estudante se adaptar a diferentes contextos.

Enfatiza-se, portanto, o conceito de empreendedorismo, presente nos discursos das agências internacionais desde a década de 1990. No Brasil a inserção do empreendedorismo no currículo escolar, tanto como disciplina específica quanto como formação complementar, por meio de projetos, vem ocorrendo desde esse período. Souza (2012) ressalta que a defesa do empreendedorismo como componente curricular parte do pressuposto de que existe uma relação direta entre a disseminação de uma cultura empreendedora e o desenvolvimento socioeconômico.

A pesquisadora problematiza que tais afirmações não possuem rebatimento na realidade concreta. Pontua que essa visão pragmática “desloca a função da educação de seu caráter social potencialmente qualitativo, humanista, humanizador e crítico, para um caráter quantitativo e utilitarista, no sentido de que se torna mecanismo individualista e individualizador” (SOUZA, 2012, p. 91). De modo geral, esse caráter utilitarista e pragmatista visa adequar a escola à formação de uma nova subjetividade para a classe trabalhadora, direcionada

à aceitação da flexibilidade, da volatilidade das profissões, da maleabilidade da jornada de trabalho, que é parcial, temporário, irregular; do preparo permanente para a empregabilidade; do empreendedorismo como valor social; da competência “proativa”, do comprometimento pessoal com a lucratividade da empresa onde se trabalha; do *ethos* empresarial como valor universal; do gerencialismo de si mesmo e da própria carreira (SOUZA, 2012, p. 91).

Verifica-se que, de modo geral, os eixos que estruturam os Itinerários Formativos apresentam caráter pragmático, utilitarista e imediatista, voltado para a aplicação de conhecimentos e intervenção na realidade, buscando oportunizar aos estudantes situações de aprendizagem direcionadas para o desenvolvimento de competências e habilidades pontuais, com ênfase nos contextos locais e no cotidiano,

08). Nesse sentido, volta-se para a apropriação de conhecimentos e habilidades que permitam a ação e transformação social, a partir de uma perspectiva individualista e fragmentada da realidade.

negligenciando a formação geral, científica, cultural, tecnológica, “desinteressada” e direcionada à apropriação da cultura humana historicamente produzida para a compreensão e transformação social.

Ao articular o projeto formativo ao eixo empreendedorismo e ao desenvolvimento de competências, o conteúdo do “Novo” Ensino Médio reforça os ideais empresariais e neoliberais. Nesses termos, a Lei nº 13.415/2017 propõe uma aproximação do currículo do Ensino Médio às demandas e necessidades de capacitação de trabalhadores para o mercado, privilegiando o desenvolvimento eficiente de habilidades e competências produtivas, atendendo o processo de adequação e conformação da subjetividade da classe trabalhadora e não a preparação para o trabalho, que é substancialmente diferente de preparar para o mercado de forma restrita e interessada.

Outra crítica aos Itinerários Formativos refere-se à especialização ou orientação vocacional precoce, que impõe aos jovens Itinerários Formativos diferenciados, reproduzindo o direcionamento das classes sociais aos diferentes tipos de formação, em consonância com os processos de divisão do trabalho e com as demandas do mercado no regime de acumulação flexível (KUENZER, 2017). Trata-se de uma nova estratégia para atender de forma diferenciada, de acordo com as perspectivas e origem socioeconômica, as demandas que se colocam à formação dos jovens que cursam o Ensino Médio no país.

Ao prever diferentes percursos formativos para o Ensino Médio, em vez de possibilitar a integração e ampliação dos conhecimentos, a Contrarreforma tende a promover a fragmentação e o esfacelamento curricular, separando trabalho e ciência e submetendo o Ensino Médio aos interesses do capital. Nesse sentido, a flexibilização curricular não significa considerar a diversidade de interesses dos jovens, mas produzir a força de trabalho conforme as exigências da divisão social-técnica do trabalho, ofertando diferentes formações para o mercado flexível (KUENZER, 2017; 2020).

De acordo com Pereira (2022), a abordagem dos Itinerários Formativos reforça o caráter utilitário, imediatista, desprovido de mediações históricas, balizado na pedagogia das competências e no individualismo, presente no “Novo” Ensino Médio. Pela diferenciação de formas de oferta produz-se vários Ensinos Médios, levando a dualidade

educacional a novos patamares, marcados pela negação do acesso ao conhecimento referenciado historicamente para as classes populares.

Dessa forma, ao contrário de propiciar aos educandos formação intelectual com os elementos fundamentais da cultura letrada, de base científica mais ou menos homogênea, condizente com aquilo defendido como educação básica na década de 1980, o bloco no poder, dirigente da contrarreforma de 2017, insere a diferenciação via itinerários formativos, levando a educação secundária a ter um caráter simplista de resolução de problemas (PEREIRA, 2022, p. 252).

Araújo (2019) corrobora no mesmo sentido, pontuando que com a implementação dos Itinerários Formativos, prevalece uma diversidade de formas de oferta do Ensino Médio conduzindo a uma maior hierarquização das escolas em correspondência com os diferentes grupos socioeconômicos. Para o autor, essa diversidade está inversamente relacionada a ampliação das oportunidades educacionais e/ou o reconhecimento das peculiaridades culturais dos diferentes públicos juvenis. Assim, direciona-se às camadas empobrecidas um Ensino Médio também pobre, superficial e instrumental ao exercício de profissões simples, desqualificando a escola destinada aos filhos dos trabalhadores.

Deste modo, a diferenciação escolar expressa pelos Itinerários Formativos exacerba a dualidade educacional, marcada pelo caráter minimalista e instrumentalista, que adapta a subjetividade dos jovens às necessidades de conformação à ideologia dominante.

3.3 O “Novo” Ensino Médio e os possíveis impactos na Educação Profissional Técnica de Nível Médio

A Educação Profissional apresenta-se como elemento central na reformulação do currículo do “Novo” Ensino Médio (NOGARA JÚNIOR, 2020; SILVA, MARCASSA, 2020). Com a instituição do Itinerário Formação Técnica e Profissional pela Lei nº 13.415/2017, a Educação Profissional Técnica passou a integrar o currículo da Educação Básica, enquanto alternativa de percurso a ser cumprido pelos estudantes.

Essa seção discute os impactos do “Novo” Ensino Médio especificamente na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Nesta empreitada, analisou-se de modo mais enfático as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional

e Tecnológica - DCNGEPT, aprovadas pela Resolução nº 01, de 05 de janeiro de 2021, com fundamento no Parecer nº 07/2020⁹⁵, por ser um dos documentos mais recentes aprovados no âmbito da Contrarreforma educacional em curso, estabelecendo encaminhamentos pedagógicos e curriculares que corroboram o projeto formativo proposto especificamente para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio na atual conjuntura.

De acordo com Pereira (2022), a introdução do Itinerário de Formação Técnica e Profissional é justificada pelos reformadores pela necessidade de promover a equidade social e o acesso a empregos formais, substituindo a carga horária destinada à formação geral por uma concepção de Educação Profissional aligeirada e diretamente vinculada às demandas hegemônicas/neoliberais para formação de trabalhadores.

Nessa perspectiva, as DCNEM estabelecem que o Itinerário Formação Técnica Profissional visa o

Desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira, quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2018b).

Sob essa concepção, tem-se a possibilidade de substituição de parte do currículo propedêutico por um Itinerário de Educação Técnica e Profissional, ofertado de forma precária, pautado nas demandas do mercado, no empreendedorismo, na individualização do processo formativo, conforme apontado na sessão 3.2.2.

⁹⁵O referido Parecer foi apresentado ao Conselho Pleno - CP como trabalho final de uma Comissão Especial Bicameral que contou com os Conselheiros Antonio Carbonari Netto (Presidente), Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti (Relator), Eduardo Deschamps, Joaquim José Soares Neto, Luiz Roberto Liza Curi e Suely Melo de Castro Menezes (membros). A Comissão justificou a instituição das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, diante das mudanças decorrentes da Lei nº 13.415/2017, que por meio do Artigo 36, flexibilizou a organização curricular do Ensino Médio por itinerários formativos, incluindo o itinerário de Formação Técnica e Profissional. As mudanças 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.

As DCNGEPT, publicadas em 2021 definem no Artigo 2 a Educação Profissional e Tecnológica como modalidade que perpassa todos os níveis da educação nacional, integrando as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia. O Artigo 4 do documento apresenta as formas de oferta da Educação Profissional e Tecnológica, sendo elas:

I - Qualificação Profissional, inclusive a formação inicial e a formação continuada de trabalhadores; II - Educação Profissional Técnica de Nível Médio, incluindo saídas intermediárias de qualificação profissional técnica e cursos de especialização profissional técnica; e III - Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação, incluindo saídas intermediárias de qualificação profissional tecnológica, cursos de especialização profissional tecnológica e programas de Mestrado e Doutorado profissional (BRASIL, 2021a).

As novas Diretrizes propõem a oferta da Educação Profissional e Tecnológica a partir da composição de Itinerários Formativos organizados por Eixos Tecnológicos⁹⁶, considerando as distintas Áreas Tecnológicas⁹⁷ que os integram, buscando proporcionar diversas trajetórias de formação profissional, que podem ocorrer em cursos de Qualificação Profissional até cursos de Graduação e Pós-Graduação.

De acordo com Pelissari (2021), o documento pode ser sintetizado a partir de três características principais: a generalização da formação por competências como princípio articulador de todos os cursos e etapas da Educação Profissional e Tecnológica; a fragmentação entre a formação geral e a Educação Profissional, com a sobreposição da oferta em regime de concomitância em detrimento à forma integrada; e, por último, a ampliação das possibilidades de privatização por meio de parcerias para a oferta do Itinerário Formação Técnica e Profissional.

⁹⁶O documento define Eixo Tecnológico como a estrutura de organização da Educação Profissional e Tecnológica, considerando as diferentes matrizes tecnológicas que agrupam cursos que apresentam fundamentos científicos comuns. A partir dos Eixos Tecnológicos define-se o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que devem orientar a organização curricular, dando identidade aos respectivos perfis profissionais (BRASIL, 2021a).

⁹⁷As Áreas Tecnológicas compõem os Eixos Tecnológicos e possibilitam a construção de Itinerários Formativos flexíveis, diversificados e atualizados, de acordo com interesses dos sujeitos e a relevância para o contexto local, visando ao desenvolvimento de competências para o exercício da cidadania e para o exercício profissional competente. De acordo com as Diretrizes, as Áreas Tecnológicas identificadas em cada Eixo Tecnológico devem promover orientações específicas, indicando condições e critérios para definição de carga horária e de percentuais possíveis para as unidades curriculares, etapas ou módulos flexíveis, etapas presenciais e a distância na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e na Educação Profissional Tecnológica de Nível Superior (BRASIL, 2021a).

Nos termos das DCNGEPT, a definição da oferta e do currículo dos cursos está subordinada à formação de competências profissionais, entendidas no documento como: “capacidade pessoal de mobilizar, articular, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que permitam responder intencionalmente, com suficiente autonomia intelectual e consciência crítica, aos desafios do mundo do trabalho” (BRASIL, 2021a).

Incorporando concepções já presentes nos documentos orientadores da Contrarreforma, como a BNCC e as DCNEM, as DCNGEPT apresentam um viés pragmatista e interessado de formação, visando

permitir progressivo desenvolvimento profissional e de aprendizagem, promovendo a capacidade permanente de mobilização, articulação e integração de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções, indispensáveis para a constituição de novas competências profissionais como autonomia intelectual e espírito crítico (BRASIL, 2021a).

Segundo Pelissari (2021), no documento, a noção de integração é abordada com o sentido de “colocar a aprendizagem em ação” e “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” (BRASIL, 2021a). Apresentando uma compreensão reduzida ao caráter da aplicabilidade prática dos conhecimentos, o documento faz uso de um termo, frequentemente assumido no campo de estudos Trabalho-Educação vinculado ao princípio da formação Omnilateral e Politécnica, atribuindo-lhe outro sentido, expressando uma contradição conceitual e produzindo um processo de despolitização do conceito.

De modo semelhante, ao longo do texto, as DCNGEPT recorrem a uma série de princípios e termos ambíguos e incompatíveis, demonstrando o esforço dos legisladores no sentido de legitimar o texto curricular por meio da confluência de conceitos inconciliáveis. No Artigo 20, observa-se expressões e conceitos próprios do referencial contra hegemônico como “Trabalho como Princípio Educativo”, “relações sociais de produção e trabalho”, “trabalho, ciência, cultura e tecnologia”, “formação integral”, articulados à expressões de cunho tradicionalmente hegemônico e neoliberal, como “competências”, “habilidades, valores e emoções”, “empreendedorismo”, “educação ao longo da vida ou educação permanente”, “empregabilidade”, “mercado de trabalho”, dentre outros.

Em nota de repúdio, a Anped se pronunciou acerca do processo de despolitização presente no documento denunciando que o mesmo:

se apropria de formulações avançadas para submetê-las aos seus eixos centrais que são: a privatização, a fragmentação e o 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).

De acordo com Silva e Marcassa (2020) o conceito de arranjos produtivos locais presente nos documentos orientadores da Educação Profissional Técnica produzidos ao longo dos anos 2000 apresentam-se como mais um elemento fundamental na configuração do “Novo” Ensino Médio, enquanto finalidade a ser considerada na organização dos eixos estruturantes dos Itinerários Formativos.

Para os autores, no sentido atribuído pela Contrarreforma, os Itinerários Formativos devem corresponder às demandas dos arranjos produtivos locais, concebidos a partir de uma visão restrita de mundo, atendendo novas formas de produção e extração de mais valia, adaptando a formação ao trabalho flexível.

as noções de produção para os arranjos produtivos locais, formação flexível e empreendedorismo estão diretamente relacionadas entre si e com a produção e reprodução do capital, cada uma delas complementando a concepção de formação subjacente a Reforma do Ensino Médio, ou seja, uma formação desenvolvida a partir de itinerários e cursos voláteis e aligeirados, adaptáveis às necessidades da produção localizada em um determinado contexto e território (SILVA; MARCASSA, 2020, p. 20).

Nesses termos, a possibilidade de oferta de Itinerários voltados à Formação Técnica Profissional remete à qualificação da força de trabalho para atender de forma imediata e aligeirada as demandas técnicas e subjetivas de formação capitalista. O conceito de Itinerário Formativo é apresentado no Parágrafo 5º do Artigo 4 das DCNGEPT,

Entende-se por itinerário formativo na Educação Profissional e Tecnológica o conjunto de unidades curriculares, etapas ou módulos que compõem a sua organização em eixos tecnológicos e respectiva área tecnológica, podendo ser: I - propiciado internamente em um mesmo curso, mediante sucessão de unidades curriculares, etapas ou módulos com terminalidade ocupacional; II - propiciado pela instituição educacional, mas construído horizontalmente pelo estudante, mediante unidades curriculares, etapas ou módulos de cursos diferentes de um mesmo eixo tecnológico e respectiva área tecnológica; e III - construído verticalmente pelo estudante, propiciado ou não por instituição educacional, mediante sucessão progressiva de cursos ou certificações obtidas por avaliação e por reconhecimento de competências, desde a formação inicial até a pós-graduação tecnológica (BRASIL, 2021a).

No sentido atribuído pelas DCNGEPT, os Itinerários Formativos Técnicos e Profissionais devem possibilitar um contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente avaliadas, reconhecidas e certificadas por instituições e redes de Educação Profissional e Tecnológica. Apresenta-se, portanto, uma concepção de Itinerário Formativo como elemento de articulação que perpassa etapas, módulos, cursos e níveis educacionais, configurando possibilidades diversificadas e flexíveis de formação.

Com relação à estrutura e organização da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o Artigo 16 define que:

Os cursos técnicos serão desenvolvidos nas formas integrada, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio, assim caracterizadas: I - **integrada**, ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica; II - **concomitante**, ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições e redes de ensino; III - **concomitante intercomplementar**, desenvolvida simultaneamente em distintas instituições ou redes de ensino, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado; e IV - **subsequente**, desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio. (BRASIL, 2021a, grifos nossos).

No que se refere à forma de articulação prevista entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, as DCNGEPT enfatizam a forma concomitante intercomplementar, “desenvolvida simultaneamente em distintas instituições ou redes de ensino, mas integrada no **conteúdo**” (BRASIL, 2021a, grifos nossos).

A oferta da Educação Profissional Técnica nas formas concomitantes propostas nas DCNGEPT implica a oferta simultânea ao Ensino Médio regular, cursado em instituições estaduais, municipais ou distritais, com matrículas diferenciadas. Nesses termos, Pelissari (2021) ressalta que enquanto a concomitância seria própria do âmbito institucional ou administrativo, a intercomplementariedade permite a oferta “em distintas instituições ou redes de ensino” (BRASIL, 2021a).

De acordo com Pelissari (2021), a proposta de integração com base no **conteúdo**, proposta pelas DCNGEPT supõe uma articulação entre a base geral e a Educação Profissional e Técnica, buscando ocultar a fragmentação do projeto formativo. Nessa perspectiva, a integração, que em uma perspectiva contra hegemônica

deveria representar a organicidade do currículo, é reduzida ao âmbito dos conteúdos previstos nos componentes curriculares, sem estabelecer uma articulação em torno da perspectiva ético-política assumida no projeto pedagógico (PELISSARI, 2021).

Pereira (2022) analisa o conceito de integração na perspectiva da Contrarreforma, destacando que ocorre uma disputa em torno da categoria, representada de forma mecânica e ligada à uma concepção de mundo e de sociedade também mecanizada, na qual integrar se reduz a combinar diferentes fatores/partes. Esclarece que na perspectiva contra hegemônica, a integração não se limita à justaposição ou a mera composição de componentes curriculares articulados, rompendo com a mecanicidade.

Na concepção da totalidade concreta, do materialismo histórico-dialético, dos educadores progressistas, integrar é possibilitar ao educando a compreensão dos fundamentos do trabalho, da ciência, da tecnologia, da sociedade e da cultura de modo que a sua formação promova o desenvolvimento em diversos aspectos. Um conhecimento amplo que o permita fazer escolhas conscientes, interferindo no meio social que está inserido. Integrar é pensar o currículo como uma totalidade, na qual as disciplinas e áreas de conhecimentos estão em correlação umas com as outras (PEREIRA, 2022, p. 192).

Ademais, compreende-se que, embora sua implantação seja prevista a partir de um projeto pedagógico unificado, a oferta intercomplementar do Ensino Médio em instituições diferentes tende a fracassar no que se refere à efetivação de uma formação unificada e integrada. Dentre os desafios, ressalta-se a dificuldade de consolidar um projeto formativo coletivamente assumido pelos docentes envolvidos em cada etapa diante das diferenças pedagógicas, estruturais e ético-políticas que configuram cada contexto educativo. Somam-se a esse desafio as dificuldades em estabelecer formação continuada e planejamento integrando diferentes unidades e ambientes institucionais.

Nesses termos, ao possibilitar a oferta concomitante e concomitante intercomplementar, as Diretrizes favorecem o estabelecimento de parcerias entre diferentes redes e instituições, acarretando a fragmentação entre o Itinerário Formação Técnica e Profissional e a formação geral, reduzindo a possibilidade de efetiva integração entre o Ensino Médio e a formação para o trabalho.

Importa ainda destacar que pesquisadores como Silva (2021), Pelissari (2021) e Araújo (2019) ressaltam que a oferta concomitante e concomitante intercomplementar, tendem a se tornar regra para auxiliar na oferta do Itinerário Formação Técnica e

Profissional em detrimento à oferta do Ensino Médio Integrado, intensificando as parcerias com o setor privado e empresas de Educação à Distância e afinando o projeto formativo à lógica produtivista e mercadológica decorrente da racionalidade neoliberal.

A fragmentação da formação Técnica e Profissional também é expressa no Parágrafo 2 do Artigo 15 das DCNGEPT, no qual consta que os cursos de Qualificação Profissional poderão integrar o Itinerário Formação Técnica e Profissional, desde que articulados entre si, possibilitando saídas intermediárias reconhecidas pelo mercado de trabalho. Nesse enquadramento, o Itinerário Formação Técnica e Profissional poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica, possibilitando a concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho⁹⁸.

Nesse caso, o Itinerário Formativo pode ser constituído por cursos curtos de Formação Inicial e Continuada/Qualificação Profissional. Convém pontuar que, de acordo com as DCNGEPT,

A formação inicial para o trabalho compreende a oferta de cursos e programas especiais de capacitação profissional, de duração variável, abertos à comunidade e condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento do estudante, **sem exigência de vinculação a nível formal de escolaridade ou ao perfil profissional de conclusão de uma determinada ocupação**, voltados para o desenvolvimento de saberes **instrumentais** relacionados ao mundo do trabalho, na perspectiva da geração de trabalho e renda (BRASIL, 2021a, grifos nossos).

Este trecho do documento evidencia uma caracterização dos cursos de Qualificação Profissional a partir de uma perspectiva estritamente instrumental e limitada a formação para o trabalho produtivo. Nessa mesma direção, Pelissari (2021) problematiza que os cursos de Formação Inicial e Continuada de trabalhadores, que caracterizam a oferta de Qualificação Profissional apresentam um aspecto formativo restrito, pois se constituem como estratégia de apresentação inicial de processos laborais ou de atualização de conhecimentos sobre técnicas e procedimentos de trabalho.

Ademais, para efeito de cumprimento das exigências curriculares do Ensino Médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com

⁹⁸As orientações expressas nas DCNGEPT demonstram que Itinerário Técnico e Profissional poderá ser desenvolvido tanto por cursos Técnicos, com cargas horárias de 800 a 1.200 horas, como por cursos de Qualificação Profissional, com carga horária mínima de 20% da habilitação proporcionada, com a possibilidade da oferta de parte do curso na modalidade à distância (BRASIL, 2021a).

instituições de educação a distância com notório reconhecimento⁹⁹ a fim de cumprir as exigências curriculares do Ensino Médio. A carga horária cumprida a distância pode incidir tanto na formação geral básica quanto e preferencialmente, nos Itinerários Formativos, desde que haja suporte tecnológico e pedagógico apropriado (BRASIL, 2018b).

As DCNGEPT também preveem, nos Artigos 46 e 47 o aproveitamento de estudos, conhecimentos e de experiências anteriores e o reconhecimento dos saberes adquiridos na Educação Profissional e Tecnológica, inclusive no trabalho, desde que diretamente relacionados com o perfil profissional de conclusão da respectiva Qualificação Profissional ou Habilitação Profissional Técnica ou Tecnológica.

De acordo com Bezerra e Araújo (2017), a flexibilização das formas de cumprimento das atividades curriculares possibilita sua realização fora do ambiente escolar, por meio de trabalho supervisionado, estágio, dentre outros, aligeirando, desqualificando e facilitando a exploração da força de trabalho dos jovens. A inclusão de vivências práticas de trabalho como forma de cumprimento da carga horária do Ensino Médio configura, portanto, mais uma forma de ampliar a exploração.

Além de substituir a formação do educando, expressando a dualidade educacional, essas atividades podem significar força de trabalho barata que interessa aos empregadores. A falácia da parceria torna a educação formal como um espaço de enriquecimento da iniciativa privada (PEREIRA, 2022, p. 200).

Araújo (2018, p. 224) aponta que se trata de um “verdadeiro vale tudo” na Educação Profissional e Técnica, que poderá ser ofertada em módulos, a distância, por meio de convênios com instituições, ou por meio do reconhecimento e certificação de competências adquiridas no trabalho.

Com isso, a inserção do Itinerário Formação Técnica e Profissional como uma das possibilidades de percurso formativo no “Novo” Ensino Médio, demonstra a submissão da formação à experiência prática no setor produtivo, apontando ainda o “caráter privatista, pela expansão dos canais para as parcerias com o setor privado na educação pública” (BEZERRA; ARAÚJO, 2017, p. 610).

⁹⁹Ficou definido, por meio das novas Diretrizes Curriculares, que no Ensino Médio regular diurno poderá ser ofertada até 20% da carga horária, 30% para o noturno e 80% para a EJA à distância (BRASIL, 2018a).

As possibilidades de privatização tendem a ser ampliadas, sobretudo, na Educação Técnica e Profissional, uma vez que historicamente, as redes privadas têm certa tradição na oferta dessa modalidade, disputando o fundo público para a oferta da Educação Profissional, a exemplo do Sistema S. Essas instituições podem se configurar como futuras parceiras para a oferta do Itinerário Técnico e Profissional, tanto no formato presencial, quanto à distância (PEREIRA, 2022).

Como impacto indireto, Costa e Coutinho (2018) ressaltam que a abertura do financiamento da Educação Básica ao setor privado pode contribuir para a minimização dos já escassos recursos destinados às instituições públicas para investimentos em infraestrutura física e humana, dificultando a universalização ou expansão do Ensino Médio e da Educação Profissional e Técnica em instituições de ensino público e gratuito.

Além de acentuar a precarização das instituições públicas, isso impacta a formação dos estudantes, dada a tendência de um projeto formativo deslocado dos fundamentos do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, portanto, ainda mais raso e instrumental.

Outro elemento que rebate na oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio é a inserção de profissionais com notório saber para atuar nos arranjos curriculares voltados, sobretudo, para o Itinerário Formação Técnica e Profissional. Segundo Silva e Scheibe (2017), essa medida sinaliza para a flexibilização e precarização da carreira docente, desvalorizando o caráter científico, cultural e pedagógico indispensável para a preparação do profissional para atuar no processo de ensino e aprendizagem.

Hernandes (2019) afirma que nessa perspectiva flexibiliza-se o profissional que atuará no ensino do Itinerário Formação Técnica e Profissional, contrariando a formação que era prevista pela LDB nº 9.394/1996 que estabelecia no Artigo 62 a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura plena. Para o autor, a contratação do profissional de notório saber apresenta-se como uma ilegalidade e está em consonância com a flexibilização e desregulamentação das relações de trabalho que emergem diante da intensificação dos processos de exploração no regime de acumulação flexível.

A este respeito, Pereira (2022) pontua que com a inserção do notório saber possibilita-se a contratação precarizada, intermitente de profissionais para atuar na educação sem uma preocupação com o domínio dos conteúdos científicos necessários a atuação docente e problematização da realidade social. Agravando as condições de oferta do Itinerário Formação Técnica e Profissional, o reconhecimento de notório saber aos docentes contribui para desqualificar o trabalho e a formação docente e depreciar sua identidade.

O processo de implementação de uma reforma educacional depende de estratégias de indução e convencimento dos atores e instituições envolvidas. Em termos de indução, Pelissari (2021) ressalta que com a Contrarreforma o PNLD passou a organizar o conteúdo dos materiais didáticos por áreas do conhecimento, com base em projetos. Nessa perspectiva, a organização disciplinar foi diluída, solapando as fronteiras epistemológicas que delimitam os marcos de cada saber científico particular, aprofundando a incompatibilidade entre o modelo didático e a concepção de formação Omnilateral presente no Ensino Médio Integrado.

Outra forma de indução da Contrarreforma que impacta a Educação Profissional e Técnica é destacada por Pelissari (2021) como a criação de programas, cursos e formas de financiamento para promover condições sociais, políticas e institucionais para a sua implementação. Nesse enquadramento, ele aponta o Programa Novos Caminhos que foi lançado em 2019 e teve como principal objetivo fortalecer a política de Educação Profissional e Tecnológica no país, apoiando as redes e instituições de ensino no planejamento da oferta de cursos alinhados às demandas do setor produtivo¹⁰⁰. Dentre suas finalidades está a ampliação da oferta do Itinerário Formação Técnica e Profissional na forma de oferta concomitante, privilegiando competências para a inserção produtiva e empreendedora dos estudantes.

Nesse mesmo sentido, Mendes (et al., 2019) e Santos e Azevedo (2018) apontam o papel do MédioTec na indução do “Novo” Ensino Médio. O MédioTec faz parte do Pronatec e foi criado no ano de 2017, concomitantemente à implantação da Contrarreforma. Dentre seus propósitos está a ampliação da formação técnica aos

¹⁰⁰Estruturado a partir de três eixos (Eixo 1 – Gestão e resultados; Eixo 2 – Articulação e fortalecimento e 3 – Inovação e empreendedorismo), o Programa Novos Caminhos pretende elevar em 80% o total de matrículas em cursos técnicos e de qualificação profissional, alcançando 3,4 milhões de matrículas até 2023 (POSSAMAI et al., 2021).

estudantes com idade entre quinze e dezenove anos, regularmente matriculados no Ensino Médio. Mendes (et al., 2019), destacam os cursos do MédioTec se caracterizam pela curta duração, com ênfase nas disciplinas técnicas, direcionadas ao desenvolvimento interessado de competências úteis ao setor produtivo, além de canalizar investimentos públicos para a esfera privada¹⁰¹.

De acordo com Santos e Azevedo (2018), as ações do MédioTec vão ao encontro das necessidades de oferta do Itinerário Formação Técnica Profissional que constitui o “Novo” Ensino Médio, distanciando-se da proposta integrada e fomentando a oferta concomitante.

O fundo público direcionado às políticas sociais sempre foi alvo de disputas. Nesse sentido, outro elemento fundamental na indução de alterações na Educação Profissional e Técnica é a sua vinculação ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, estabelecido com a publicação do Decreto Federal nº 10.656/2021.

Ao alterar o regulamento do Fundeb, a Lei nº 13.415/2017 possibilitou a destinação de recursos públicos para entidades privadas, concebendo a modalidade de Educação Técnica e Profissional como apta a receber recursos do fundo.

Pelissari (2021) destaca a inclusão da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e da RFEPCT no Fundeb, estabelecendo o financiamento como um dos principais indutores da implementação da Contrarreforma na Educação Profissional e Tecnológica, inclusive, convocando a RFEPCT para a oferta de cursos em parceria com a rede estadual. O Artigo 26, prevê que:

As instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica deverão informar, no mínimo, semestralmente à rede estadual de educação qual é sua capacidade de absorção de matrículas para cursos concomitantes de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma de convênio ou de parceria que implique transferência de recursos previstos no inciso II do § 3º do art. 7º da Lei nº 14.113, de 2020 (BRASIL, 2021c).

¹⁰¹De acordo com Mendes (et al., 2019), a oferta de cursos Técnicos atrelados ao MedioTec tem ocorrido geralmente à distância e prevê bolsas de estudos para os estudantes matriculados, o que reforça o caráter restrito, focalizado e assistencialista do programa. Os autores também ressaltam a fragmentação dos saberes, na medida em que oferta é organizada por módulos, formato que permite duas matrículas e duas certificações para a mesma etapa do ensino, uma de Qualificação Técnica, caracterizada pela finalização de cada módulo e outra de Formação Profissional, adquirida ao cursar todos os módulos previstos para o curso. Para os autores, a certificação parcial se apresenta como um retrocesso à oferta do Ensino Médio Integrado com matrícula e certificação únicas.

As múltiplas determinações abordadas evidenciam que a Educação Profissional Técnica não está isenta de impactos em suas políticas. Para Pereira (2022), no Itinerário Formação Técnica e Profissional, a visão minimalista e instrumental se revela mais profunda, já que propugna uma Educação Profissional pautada em uma perspectiva pedagógica e curricular interessada, pragmática e rasa.

A ênfase no aspecto prático, pragmático deriva da chamada epistemologia da prática, que, “contrapondo-se à concepção de práxis, desvincula a prática da teoria, que passa a supor-se suficiente; a prática, tomada em seu sentido utilitário, contrapõe-se à teoria, que se faz desnecessária ou até nociva” (KUENZER, 2021, p. 241).

Trata-se de uma profunda submissão do Ensino Médio aos interesses do capital, pelo estímulo ao mercado de serviços educacionais (ARAÚJO, 2018). Nessas circunstâncias, a preservação do Ensino Médio Integrado e da luta por uma concepção de formação humana Politécnica e Omnilateral dependerá da capacidade de mobilização e resistência da classe trabalhadora, incluindo educadores, estudantes, pesquisadores e a participação da Sociedade Civil.

Conforme já destacado nesta Tese, nos Institutos Federais a implementação da proposta do Ensino Médio Integrado apresenta-se como uma prioridade, ao menos em termos legais. Essas instituições contam com suporte legal, autonomia administrativa e pedagógica e com ações propostas em nível de Rede pelo Conif para a promoção e fortalecimento do Ensino Médio Integrado. Todavia, ressalta-se as dificuldades na manutenção da forma de oferta Integrada ao Ensino Médio, diante do quadro de Contrarreforma estrutural e educacional, corroborado por intensos cortes orçamentários pautados em discursos que ressaltam o custo elevado para a formação de estudantes nesta modalidade de oferta, especialmente no âmbito dos Institutos Federais¹⁰².

¹⁰²Chegou a tramitar, em janeiro de 2019 o Projeto de Lei nº 11.279/2019, que dentre outras propostas previa a alteração do artigo 7º da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008b), que faz referência, como uma das finalidades e características dos Institutos Federais, ministrar Educação Profissional Técnica de Nível Médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do Ensino Fundamental e para o público da Educação de Jovens e Adultos, retirando a partir da nova redação a prioridade da oferta integrada, evidenciando a tendência de rompimento com a integração da formação geral e profissional, também no âmbito Institutos Federais. O projeto foi retirado de discussão no mesmo ano, entretanto, as ameaças à formação integrada em nível médio permanecem sob diversas estratégias como os cortes orçamentários, a implantação no modelo do Novo Ensino Médio e da BNCC nos Projetos Pedagógicos Curriculares desenvolvidos no âmbito dessas instituições.

Embora as pesquisas sobre o Ensino Médio Integrado constatem contradições e desafios nas práticas educacionais dessas instituições, mantendo uma função ambígua que associa uma perspectiva de formação integral à formação para o trabalho nos moldes da hegemonia neoliberal, destaca-se que o caráter potencialmente contra hegemônico presente nos pressupostos pedagógicos e curriculares do Ensino Médio Integrado, especialmente se comparados ao “Novo” Ensino Médio. Nesses termos, a resistência dessas instituições às orientações provenientes da Contrarreforma do Ensino Médio precisa enfatizar os fundamentos que consubstanciam essa proposta, possibilitando uma aproximação ao projeto de educação Politécnica e Omnilateral, ainda que permeado por contradições.

3.4 Considerações sobre o “Novo” Ensino Médio

Relacionando a atual Contrarreforma educacional com elementos da totalidade social, retoma-se a relação entre Trabalho e Educação no capitalismo contemporâneo. O aumento do desemprego, a flexibilização, informalização e precarização do trabalho refletem o processo de destruição das forças produtivas, afetando o futuro de amplos setores da juventude.

Em termos socioeconômicos, o projeto de desenvolvimento nacional insere o Brasil na divisão internacional do trabalho privilegiando a reprimarização da economia, em particular a mineração, agroindústria, produzindo demandas de trabalho simples e flexibilizado, em detrimento ao desenvolvimento científico e tecnológico, que produz crescimento econômico e empregos qualificados (POCHMANN, 2017).

Nesse contexto, a educação tem sido requisitada a atender as demandas do padrão de acumulação flexível que produz a desespecialização e desqualificação de grande parte dos postos de trabalho, exigindo da força de trabalho a capacidade de adaptação e atualização para o trabalho simples e polivalente.

O atual bloco no poder dissemina e aprofunda a racionalidade neoliberal, com vistas à ampliação das relações sociais de produção do tipo capitalista. Tal posição vincula-se ao direcionamento dado às políticas educacionais (PEREIRA, 2022).

Ressalta-se, nesse sentido, a participação do empresariado na elaboração da Contrarreforma do Ensino Médio, evidenciando o esforço em consolidar a hegemonia

de uma concepção de formação subordinada aos interesses do capital. A racionalidade neoliberal se expressa pelo fundamento da produtividade e da eficiência, pela predominância da pedagogia das competências e do empreendedorismo no currículo do Ensino Médio, pelo discurso voltado ao Protagonismo Juvenil, a individualização dos percursos formativos, produzindo uma subjetividade cada vez mais atrelada ao individualismo e a competitividade.

Kuenzer (2017) destaca que a primazia do regime de acumulação flexível produz a necessidade de formar trabalhadores polivalentes, capazes de acompanhar as mudanças tecnológicas atuais, adquirindo, ao longo da vida, competências diferenciadas necessárias para a integração produtiva.

Nesse contexto, as políticas educacionais marcam-se pelo aprofundamento do pragmatismo, pela ampliação das possibilidades de privatização e flexibilização da oferta, precarizando e relativizando a organização curricular sistematizada. Desse modo, uma das principais características da proposta formativa do “Novo” Ensino Médio é a acentuação das desigualdades educacionais, pela restrição do acesso aos conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos historicamente elaborados, estreitando a formação dos jovens trabalhadores (KUENZER, 2017).

Pereira (2022) defende que a atual Contrarreforma do Ensino Médio qualifica e aprofunda a histórica dualidade da educação brasileira pela negação do acesso ao conhecimento às classes populares, pelo aprofundamento da dicotomia entre formação geral e formação profissional, ensino público e privado, além da terminalidade dos estudos na Educação Básica para sujeitos oriundos da classe trabalhadora.

Além da negação do acesso ao conhecimento às classes trabalhadoras, a Contrarreforma objetiva implementar um projeto educacional hegemônico, pautado na flexibilidade (fragmentação) do currículo e nas parcerias público-privadas (privatização da educação), visando subordinar a educação pública aos ditames do mercado (PEREIRA, 2022). De acordo com a autora, o “Novo” Ensino Médio adequa-se à concepção educacional instrumental articulada pelos aparelhos privados de hegemonia coletivos, que disputam o controle do Estado a fim de implementar a orientação pedagógica do capital.

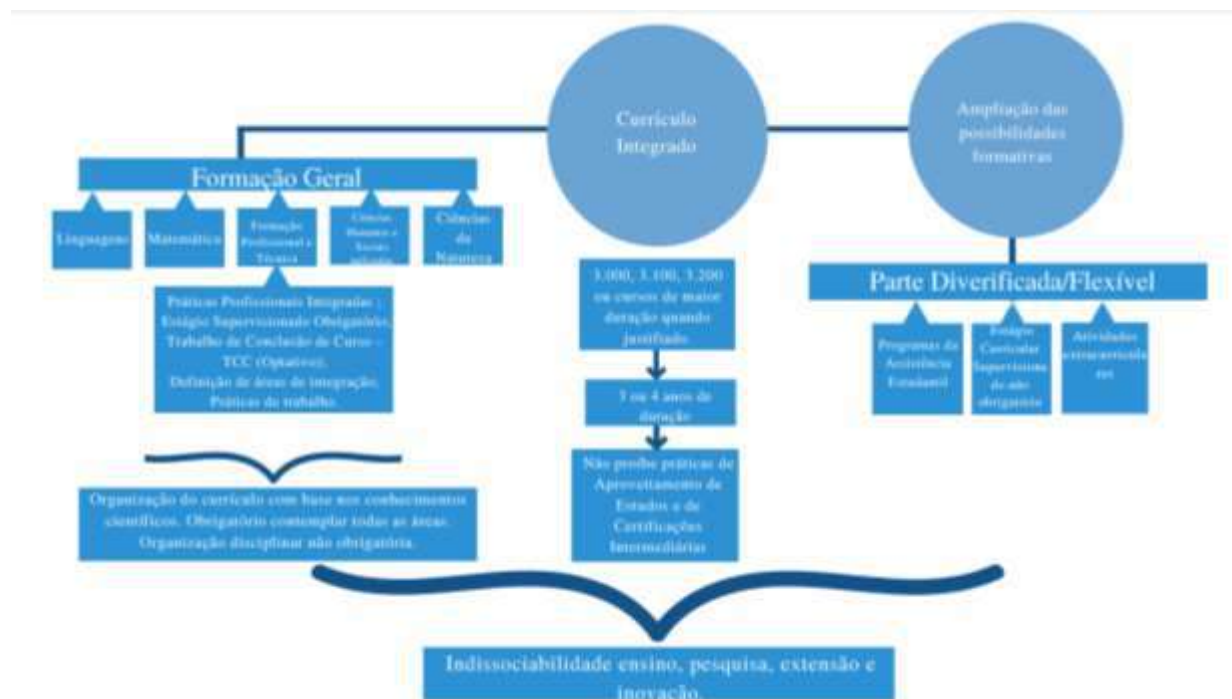
O que se observa, portanto, é o Estado ampliado (sociedade política + sociedade civil) desenvolvendo estratégias em torno do pensamento burguês da atualidade, apregoando: pedagogia das competências, flexibilidade,

pragmatismo, habilidades socioemocionais, empreendedorismo, individualismo e epistemologia da prática em detrimento da teoria, o que é condizente com o desenvolvimento do capitalismo, o qual necessita se atualizar em todos os aspectos para maximizar a acumulação de lucros (PEREIRA, 2022, p. 273).

No que se refere à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, identifica-se uma ampliação da oferta de cursos de formação profissional de caráter aligeirado e instrumental, configurando uma tendência à oferta cada vez mais desconectada do projeto de formação geral dos estudantes, atrelando o projeto formativo estritamente às demandas de adequação técnica e socioemocional dos jovens a unilateralidade capitalista. Esse dado se expressa, sobretudo, na preferência pela oferta concomitante e concomitante intercomplementar em detrimento aos cursos de Ensino Médio Integrado, que se apresentam como uma alternativa ao “Novo” Ensino Médio, conforme apontado no segundo capítulo desta Tese.

A Figura 01 apresenta uma síntese da organização pedagógica e curricular proposta para o “Novo” Ensino Médio.

Figura 01: Representação da organização pedagógica e curricular do “Novo” Ensino Médio



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Deste modo, a proposta do “Novo” Ensino Médio vai de encontro à perspectiva de formação Unitária, Politécnica e Omnilateral. Contrapondo-se ao estreitamento das oportunidades formativas, coloca-se a necessidade de defesa da formação comum a todos os jovens, fornecendo bases sólidas para a formação do cidadão pleno, capaz de trabalhar e viver dignamente na sociedade, com acesso aos fundamentos da ciência, da tecnologia, da cultura, da arte e aos desportos.

Tomando a escola como espaço de luta de classes, destaca-se seu papel na disputa contra hegemônica ao confrontar as contradições inerentes à sociedade capitalista, podendo configurar-se como instrumento de mediação na negação destas relações sociais de produção. Mais que isso, assumindo um papel como instrumento potencializador da construção de condições concretas de superação das relações sociais vigentes.

Assim, a postura das instituições escolares e seus atores/intelectuais, coletivos e individuais, torna-se importante elemento de pesquisa, visando identificar avanços rumo à construção de uma sociedade emancipada e justa, em que a educação contribua para a formação de sujeitos com uma compreensão mais ampla e crítica do contexto social.

Neste sentido, importa analisar processos e estratégias de lutas e resistências dos sujeitos individuais e coletivos contra os direcionamentos do projeto educacional hegemônico neoliberal. É na materialidade da realidade concreta que esses atores buscam estratégias para o embate em torno de uma educação formal pública contra hegemônica.

Nesse devir, esta Tese aborda ações que buscam fortalecer a efetivação da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio nos Institutos Federais, a partir das orientações do Conif, tendo em vista que o atual cenário político acirra os embates entre perspectivas educacionais hegemônicas e contra hegemônicas.

4. AS ORIENTAÇÕES DO CONIF E A CONSTRUÇÃO DA RESISTÊNCIA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DA REGIÃO SUL FRENTE AO “NOVO” ENSINO MÉDIO (2017-2021)

A partir da problematização realizada nos capítulos anteriores, bem como do conjunto conceitual que baliza esta Tese, buscou-se sintetizar neste capítulo o processo de construção de resistência protagonizado por três Institutos Federais da região Sul do país, orientados, sobretudo, pelo Conif, diante do avanço do processo de implementação do “Novo” Ensino Médio.

A atual conjuntura evidencia que o projeto educacional hegemônico, nesse momento histórico, está atrelado a um conjunto de elementos que convergem para uma inflexão na correlação de forças em favor do grande capital, dentro do Estado Ampliado.

A possibilidade de disputar projetos educacionais antagônicos remete à perspectiva gramsciana de guerra de posição, tratada no primeiro capítulo desta Tese. Conforme pontua Frigotto (2021) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2020), a revolução não surge do nada, ela precisa ser preparada progressivamente, assentada em objetivos parciais e na ampla união de camadas heterogêneas da classe trabalhadora, a qual cabe construir progressivamente as condições para a elaboração de uma vontade coletiva capaz de romper com as determinações da sociedade do capital.

No embate contra hegemônico pela defesa de uma educação unitária, Ominilateral e Politécnica, o enfrentamento no contexto do possível exige a preparação minuciosa e técnica de táticas de confronto articuladas ao cotidiano da classe trabalhadora. Isso posto, buscou-se compreender as estratégias postas em curso, tanto pelo Conif, quanto pelos Institutos Federais pesquisados, para construir processos de resistência diante da atual Contrarreforma.

A institucionalização da Rede Federal e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em 2008, com a Lei nº 11.892/2008, teve início ainda em 2004, com um processo de ampliação de investimentos e da oferta de cursos de Educação

Profissional Técnica de Nível Médio no país, instaurando uma política nacional de Educação Profissional.

Com a aprovação do “Novo” Ensino Médio, em 2017 e o processo de implementação da Contrarreforma dessa etapa da Educação Básica, ocorreu um reordenamento dos marcos normativos e orientadores da educação nacional, conforme apresentado no terceiro capítulo desta Tese.

Até o momento, tratou-se da Educação Profissional Técnica de Nível Médio a partir das duas propostas sobre as quais se desdobra essa pesquisa: o Ensino Médio Integrado e o “Novo” Ensino Médio. Esforçou-se em trazer para discussão os pressupostos que compõem o projeto pedagógico e curricular dessas políticas, buscando compreender os impactos da Contrarreforma do Ensino Médio para a oferta do Ensino Médio Integrado. Pretendeu-se abordar essas propostas a partir de suas múltiplas dimensões, estabelecendo relações com a totalidade social e evidenciando as contradições que emergem no cenário educacional da fase atual de desenvolvimento do capitalismo.

Constatou-se uma série de impactos que tendem a se materializar no âmbito da Educação Profissional Técnica de Nível Médio frente a Contrarreforma atual. Dentre eles, destaca-se: a oferta da Formação Profissional e Técnica em parcerias entre diferentes instituições e redes, envolvendo a iniciativa privada; a tendência à prevalência da forma de articulação concomitante e concomitante intercomplementar em detrimento à forma integrada; o direcionamento da proposta pedagógica e curricular para o atendimento interessado e imediato de demandas do setor produtivo, seja na formação de força de trabalho, seja na ampliação de formas de circulação e consumo do capital, por meio da articulação entre arranjos produtivos locais, Itinerários Formativos e do empreendedorismo; além da submissão da proposta formativa dos cursos ao desenvolvimento de competências intelectuais, técnicas e socioemocionais, estreitando as possibilidades formativas dos jovens trabalhadores.

Considerando-se que os processos educacionais não são capitalistas por natureza, mas sim, fruto de um processo de desenvolvimento histórico, econômico e social, destaca-se seu papel enquanto espaço de disputas, no qual a classe dominante busca exercer sua hegemonia, tornando-a instrumento para a maximização das representações ideológicas do capital e para a preparação técnica e subjetiva da força de

trabalho necessária à ampliação dos processos de exploração dos trabalhadores.

Neste contexto de disputa, a manutenção da institucionalidade e missão da RFEPCT, nesta Tese representada pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no que concerne à oferta do Ensino Médio Integrado, torna-se ainda mais desafiadora diante dos intensos cortes no orçamento da Educação, Ciência e Tecnologia e do processo de desmonte dos direitos sociais e serviços públicos, em curso no país no período analisado.

A pesquisa ressalta a participação do Conif como intelectual coletivo que tem desenvolvido ações de resistência ao “Novo” Ensino Médio no âmbito da RFEPCT, e, partindo dessa atuação, apresenta-se os Estudos de Caso desenvolvidos em três Institutos Federais da região Sul do país (uma instituição por Unidade Federativa), contemplando a realização de entrevistas com servidores e a análise do processo de (re)elaboração de Diretrizes Institucionais e das ações desenvolvidas em *loco* no período de 2017 a 2021, para o fortalecimento do projeto formativo do Ensino Médio Integrado desenvolvido na Rede.

Essa análise prevê a relação entre o contexto macro e micro do desenvolvimento das políticas educacionais e parte do pressuposto que os relatos e documentos institucionais configuram sínteses de propostas e finalidades que tendem a se concretizar nas práticas pedagógicas de cada Instituto. Importa ressaltar que esses documentos foram elaborados por sujeitos históricos e sociais a partir de suas experiências e conhecimentos, assim como do acúmulo de consensos criados no debate coletivo, quando houve, considerando as exigências institucionais e as percepções subjetivas e coletivas dos envolvidos.

A síntese dessas múltiplas visões e determinações se apresenta nas entrevistas e nos documentos do Conif e dos Institutos Federais de forma diversa, como uma orientação cuja materialização tende a sofrer alterações, diante das múltiplas influências/determinações advindas da complexidade do real, como também pela ação ou interação dos diversos agentes no decorrer do processo de desenvolvimento da proposta do Ensino Médio Integrado. Não obstante, a compreensão do processo de elaboração e do conteúdo dos documentos institucionais possibilita identificar princípios, compromissos e intenções assumidas pelo Conif e em cada Instituto pesquisado.

4.1 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs

Nessa seção aborda-se aspectos próprios da institucionalidade dos Institutos Federais e da árdua tarefa em construir o processo de resistência para o fortalecimento do Ensino Médio Integrado nos termos de uma formação Politécnica e Omnilateral.

O conjunto das instituições federais dedicadas à Educação Profissional e Técnica passou por uma série de transformações nas últimas décadas. Conforme abordou-se no segundo capítulo desta Tese, a expansão das políticas voltadas para a Educação Profissional e Tecnológica a partir de 2004 culminou com a constituição da RFEPCT, por meio da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. A referida Lei estabeleceu uma nova matriz institucional capaz de expandir e redirecionar a Política de Educação Profissional no país, por meio dos Institutos Federais.

De acordo com Pacheco (2020), os Institutos Federais são uma institucionalidade inédita¹⁰³ na história educacional brasileira e resultam das ações coordenadas pela Secretaria de Educação Tecnológica e Científica do Ministério da Educação - Setec/Mec¹⁰⁴ com a participação de dirigentes dos Cefets, Escolas Agrotécnicas e Técnicas vinculadas às Universidades, especialistas e pesquisadores da Educação Profissional Técnica.

Minghelli (2018) pontua que o processo de incorporação das antigas instituições a essa nova institucionalidade não ocorreu sem contrariedades e negociações entre as instituições e o Mec, de modo que a permanência das outras institucionalidades - Cefets e Universidade Tecnológica - é um resquício da conjuntura política que não conseguiu agregar a totalidade das instituições.

¹⁰³Sob o ponto de vista legal os IFs estão no mesmo nível das universidades, entretanto rompendo com a matriz “Universidade\Escola Técnica”, que estabelece uma hierarquia de saberes vinculada a hierarquia das classes sociais: Universidade para as classes e camadas privilegiadas e escola técnica para os trabalhadores. Não é, por consequência, nem Universidade, nem Escola Técnica, mas uma outra e inédita institucionalidade.

¹⁰⁴A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação - Setec/Mec responde às normativas expedidas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE e é responsável pela coordenação executiva da Política de Educação Profissional e Tecnológica no país. Além do papel de coordenadora nacional da política de Educação Profissional e Tecnológica, a Setec responde pela criação, manutenção, supervisão e fortalecimento das instituições que compõem a RFEPCT, fomentando o desenvolvimento de modelos de ensino, observadas as especificidades do público a ser atingido.

A RFEPCT foi capilarizada por todo o país. A ampliação, tanto do número de unidades quanto da cobertura geográfica se deu concomitantemente ao aumento do seu raio e escopo de atuação e da oferta de diversas modalidades de cursos em diferentes níveis de ensino (PACHECO, 2020).

Nos termos da Lei nº 11.892/2008, que orienta os princípios, objetivos e finalidades da RFEPCT, os IFs apresentam natureza jurídica de autarquia federal contemplados com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Heeren e Silva (2019) tratam do princípio de autonomia e sua correlação quanto à natureza jurídica autárquica federal inerente às entidades pertencentes à RFEPCT. Para os autores,

As entidades autárquicas são integrantes da administração direta na estrutura do Estado. O termo autarquia correlaciona-se à faculdade/possibilidade conferida pelo próprio Estado para uma instituição/organização para fins de execução descentralizada de serviços de interesse estatal ou da coletividade, entretanto sujeitos à fiscalização da administração direta. A autarquia é uma extensão do Estado, integrando o aparelho estatal com função pública típica, ou seja, o Estado não se desfaz da sua prerrogativa de controle, ele apenas descentraliza sua gestão para atender algumas demandas específicas de maneira mais adequada (HEEREN; SILVA, 2019, p. 04).

Nesse sentido, enquanto entidades autárquicas, os Institutos Federais possuem responsabilidades na execução descentralizada das atividades típicas da administração pública e estão diretamente submetidos à administração Estatal e às leis vigentes – Sociedade Política.

Existe, nesse caso, um grau relativo de autonomia, que não pode ser confundido com soberania (HEEREN; SILVA, 2019). Desse modo, os Institutos Federais devem seguir os princípios e finalidades atribuídas pela lei de criação, em consonância com a LDB e regimentos específicos da Educação Profissional e Tecnológica, fazendo uso dos relativos graus de autonomia a fim de alcançar as finalidades que lhe são atribuídas.

Heeren e Silva (2019) reconhecem a relativa autonomia da Rede Federal na elaboração dos Planos de Desenvolvimento Institucional - PDIs, no estabelecimento de normativas internas e no desenvolvimento dos Projetos Pedagógicos Curriculares - PPCs, levando em conta as especificidades de cada instituição. Para os autores, nessa autonomia, ainda que limitada, reside a possibilidade de construir a resistência à política do “Novo” Ensino Médio.

Existem indicações jurídico-normativas que possibilitam aos Institutos Federais a manutenção da sua política curricular em detrimento à aceitação

das modificações induzidas pela Reforma do Ensino Médio, convalidando assim o relativo grau de autonomia e as prerrogativas dos Institutos Federais diante da sua atuação político-pedagógica necessária para a consolidação das suas finalidades institucionais (HEEREN; SILVA, 2019, p. 16).

Em termos organizacionais, cada Instituto Federal compõe uma estrutura *multicampi*, com proposta orçamentária anual identificada para cada *campus* e a reitoria, exceto no que diz respeito ao pagamento de pessoal. A organização política e administrativa foi indicada na Lei nº 11.892/2008, que definiu o organograma dos Institutos a partir da constituição de uma instância central de tomada de decisão, composta pelo Conselho Superior - Consup, Colégio de Dirigentes - Coldir e a Reitoria e outra instância descentralizada de tomada de decisão, composta pela Direção e servidores de cada *campus*¹⁰⁵.

Os objetivos definidos na Lei nº 11.892/2008 alteram o perfil institucional em todas as dimensões de sua atuação. A nova institucionalidade busca contribuir para o desenvolvimento e a emancipação humana, para além da perspectiva do crescimento econômico ou da acumulação de capital privado, embora mantenha o objetivo de fortalecer o desenvolvimento social e econômico das regiões em que se inserem.

Com relação à prioridade de oferta, a lei de criação define como um dos objetivos da instituição, no artigo 7, a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível

¹⁰⁵ De acordo com Heeren e Silva (2019), a organização dos Institutos Federais é balizada pela Portaria Nº 1.291, de 30 de dezembro de 2013, do Ministério da Educação. Os órgãos máximos da administração central dos Institutos são constituídos pelo Conselho Superior - Consup e pelo Colégio de Dirigentes - Coldir. O Consup é um órgão colegiado, de caráter consultivo e deliberativo, que tem por finalidade analisar e regular as diretrizes de atuação de cada instituto federal no âmbito acadêmico e administrativo, sendo composto por “representantes dos docentes, dos estudantes, dos servidores técnico-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes do Instituto Federal”. Já o Coldir é um órgão de apoio ao processo decisório da Reitoria “composto pelo Reitor, pelos Pró-Reitores e pelo Diretor-Geral de cada um dos campi que integram o Instituto Federal” e possui apenas caráter consultivo. Subordinada ao Consup, a Reitoria, órgão executivo máximo da instituição, é composta pelo reitor e cinco pró-reitores, cabendo-lhe a administração, a coordenação e a supervisão de todas as atividades da autarquia. Já a administração descentralizada da instituição compreende a estrutura de cargos e funções pertencentes a cada *campus* dos institutos federais, apresentando composições variadas de modo a atender as especificidades de cada contexto. Os *Campus* Avançados vinculam-se administrativamente a um *campus* ou, em caráter excepcional, à Reitoria, e destinam-se ao desenvolvimento da Educação Profissional por meio de atividades de ensino e extensão circunscritas a áreas temáticas ou especializadas, prioritariamente por meio da oferta de Cursos Técnicos e de Qualificação Profissional. Também existem os Centros de Referência, que são unidades vinculadas à Reitoria e aos *campi* para o desenvolvimento de planos, programas e projetos relacionados à Educação Profissional e Tecnológica, em parceria com as prefeituras municipais. Os Polos EaD são destinados à oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica na modalidade a distância e criados por meio de parceria com órgãos da administração pública, com o objetivo de expandir o atendimento às demandas por formação profissional nos territórios de abrangência dos Institutos.

Médio preferencialmente na modalidade integrada. Complementarmente, o Artigo 8 estabelece que “no desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de cinquenta por cento de suas vagas para atender a Educação Profissional Técnica de Nível Médio” (BRASIL, 2008b, p. 06). Diante disso, Ortigara (2021) problematiza que embora a lei determine a oferta preferencialmente na forma integrada, o termo não impõe a obrigatoriedade da oferta de cursos de Ensino Médio Integrado, sendo, portanto, juridicamente compatível a oferta desse percentual em outras formas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, nos formatos subsequente ou concomitante.

Conforme já apontado no segundo capítulo desta Tese, os Institutos Federais têm seus marcos orientadores pautados em princípios educacionais contra hegemônicos, na Politecnia, na formação Omnilateral, no Trabalho como Princípio Educativo, entretanto, sua atuação é atravessada pela dificuldade na construção de uma identidade institucional coletiva e democraticamente assumida, uma vez que os Institutos e seus *campi* agregam elementos culturais e pedagógicos das antigas instituições de origem¹⁰⁶ e estão inseridos nas complexas determinações decorrentes do modelo de produção capitalista.

Nesse sentido, a análise da Lei nº 11.892/2008 evidencia contradições políticas e pedagógicas decorrentes das tentativas de conciliação dos diversos interesses da relação capital-trabalho, impondo objetivos ambíguos à função social dessas instituições. Dentre essas contradições, Oliveira Júnior destaca que:

A questão da articulação do ensino com o desenvolvimento socioeconômico fortaleceu a interpretação do alinhamento ao mercado de trabalho; a atenção direcionada ao tripé inovação-ciência-tecnologia pode sugerir que o investimento tecnológico na educação faz parte da convicção de que a tecnologia é um componente substancial do desenvolvimento capitalista; a previsão, na lei de criação dos Institutos Federais, do fortalecimento da capacidade empreendedora no seu contexto de atuação pode sinalizar a opção pela lógica empresarial do setor produtivo; também o processo de inovação tecnológica, previsto na atuação da Rede Federal, pode gerar o aumento da produtividade, acompanhado de redução da força de trabalho, para fortalecer o estoque de trabalhadores disponíveis; por fim, também a pesquisa aplicada, por vezes, articulou-se à produção acadêmica para o setor produtivo (OLIVEIRA JÚNIOR, 2020, p. 103).

¹⁰⁶Ao integrar a RFEPCT, as instituições que já tinham um percurso histórico significativo na oferta da Educação Profissional e Tecnológica tiveram que abrir mão de algumas intencionalidades e se adequar a institucionalidade proposta pela Setec e pelo Mec. Desde a década de 1980 os debates em torno da função social dessas instituições colocavam em oposição a vocação para a formação profissional e técnica e o desejo de se tornar universidade (CASTIONI *et al.*, 2020).

Nesse contexto, interesses empresariais, corporativos e políticos disputam espaço na construção da agenda educacional, visando a consolidação de uma formação flexível para o mercado de trabalho. Desse modo, a expansão da RFEPCT evidencia diversas contradições, conservando influências do modelo neoliberal na Educação Profissional, acomodando demandas do capital em suas dinâmicas de reprodução e acumulação (OLIVEIRA JÚNIOR, 2020).

Em vista disso, a expansão da RFEPCT possibilitou tanto o incremento na formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, quanto, e principalmente, a formação acelerada de trabalhadores para o trabalho simples, atendendo demandas com menor qualificação com programas como o Pronatec, conforme já citado nesta Tese.

De acordo com Pacheco (2020), essas instituições direcionam suas ações aos territórios e dinâmicas regionais, objetivando integrá-los aos processos de desenvolvimento econômico, humano e social. A organização das instituições com base na verticalidade, transversalidade e territorialidade¹⁰⁷ permite o atendimento de demandas dos diversos contextos sociais, econômicos e culturais, todavia, a correlação de forças compromete a perspectiva de formação Unitária, Politécnica e Omnilateral. Tende-se a efetivar uma adaptação e flexibilização da oferta às dinâmicas dos arranjos produtivos locais, indo, muitas vezes de encontro às demandas educacionais específicas da classe trabalhadora. Nesse sentido, nos Institutos Federais coexiste a possibilidade de reprodução do capital em uma perspectiva hegemônica e de fortalecimento da formação humana com base na integração entre trabalho e educação, assumindo uma potencialidade contra hegemônica (OLIVEIRA JÚNIOR, 2020).

Para Oliveira Júnior, o processo de expansão da RFEPCT, que deveria pressupor, “uma educação integral e integrada dos indivíduos, acabou sendo distorcida por uma lógica sistêmica de organização da educação a serviço do capital” (OLIVEIRA JÚNIOR, 2020, p. 104). Dada a complexidade das influências do capital, os Institutos

¹⁰⁷Dentre os elementos estruturantes da ação dos Institutos Federais estão: a verticalidade que prevê a organização dos conteúdos curriculares em fluxos que permitam um diálogo entre as formações de diferentes níveis e modalidades; a transversalidade que diz respeito ao diálogo entre educação e tecnologia, entre ensino, pesquisa e extensão, entre disciplinas, cursos, entendendo a organização da EPT por eixos tecnológicos; e a territorialidade, que refere-se ao compromisso com o desenvolvimento soberano sustentável e inclusivo de seu território de atuação. O eixo tecnológico é a linha central, definida por matrizes tecnológicas, que perpassa transversalmente e sustenta a organização curricular e a identidade dos cursos, imprimindo a direção dos seus projetos pedagógicos (PACHECO, 2020).

Federais acabam se adaptando para dar respostas às demandas imediatas de parcelas da sociedade que tem poder de interferência na correlação de forças que permeiam o Estado, executando um modelo de Educação Profissional que compromete as possibilidades efetivas de contribuir para uma formação Politécnica e Omnilateral.

Nesse sentido, diante da breve existência dos IFs e das contradições que atravessam essas instituições, Pacheco (2020) ressalta que o principal desafio que lhes cabe é a formação de uma nova cultura institucional diferente daquela recebida na universidade e das antigas Escolas Técnicas, elencando, dentre os principais desafios que se colocam aos Institutos:

1. Consolidar sua institucionalidade, aprofundando a definição conceitual do que é um Instituto Federal, para além da definição legal. Pelo seu ineditismo é um concerto institucional em construção.
2. Aprofundar a compreensão do significado de Educação Integral, Ensino Médio Integrado, Formação Humana Integral (Omnilateral) e politécnica. [...];
3. Desenvolver ensino, pesquisa e extensão, enquanto atividades efetivamente indissociáveis, integradas, coletivas e participativas, presentes em todos os níveis. [...];
4. Aprofundar o debate sobre a especificidade das licenciaturas nos Institutos Federais. [...];
5. Integração com a sociedade, através de todas as suas atividades, da criação de tecnologias sociais e com as demais redes políticas de ensino, especialmente as de Educação Básica;
6. Atuação em Rede. Este é um dos aspectos mais inovadores dos Institutos Federais, a criação de uma rede nacional, pública, articulada e que se fortaleça no coletivo. [...];
7. Certificação de saberes não formais, adquiridos ao longo da vida. [...];
8. Democratizar o acesso e cuidar da permanência. O sistema de seleção (concurso), de alunos é elitista e [...] precisa ser superado. [...];
9. Formação permanente de técnicos e docentes não apenas didático-pedagógica, mas sobre o significado dos Institutos [...] (PACHECO, 2020, p. 19-20).

Nesse processo, faz-se necessário construir, sobretudo por meio da participação da Sociedade Civil e da comunidade dessas instituições, uma proposta de definição de objetivos e finalidades a serem seguidos, partindo do aprofundamento dos princípios contra hegemônicos como pressupostos orientadores das práticas pedagógicas e curriculares dos Institutos Federais.

4.2 A atuação do Conif na RFEPCT e a resistência ao “Novo” Ensino Médio

Não bastassem as contradições que permeiam o processo de expansão da RFEPCT e de institucionalização dos IFs, a Contrarreforma do Ensino Médio proposta em 2017 tende a agudizar o caráter neoliberal e interessado da formação oferecida pelas instituições, conforme apontado no terceiro capítulo desta Tese.

Dado o contexto de ameaça aos princípios educacionais contra hegemônicos frente ao processo de implementação da Contrarreforma, entende-se que cabe às instituições que compõem a RFEPCT e especificamente aos IFs que têm concordância com o projeto do Ensino Médio Integrado, resistir a esse cenário. Tal resistência precisa ocorrer para além da negação da Contrarreforma, possibilitando o combate ativo por meio do fortalecimento das experiências em curso nessas instituições.

A atuação da comunidade, servidores, estudantes, pesquisadores, dirigentes cujo posicionamento esteja atrelado aos interesses da classe trabalhadora, organizados em coletivos, permeando os aparelhos privados de hegemonia da Sociedade Civil, tende a fortalecer as ações de resistência ao movimento hegemônico predominante nas políticas educacionais.

No movimento dialético e contraditório da realidade concreta elencou-se nessa Tese o Conif como principal aparelho de hegemonia que condensa e organiza as ações de resistência da RFEPCT frente as atuais mudanças nas políticas educacionais. Trata-se de uma instância de discussão, proposição e promoção de políticas de desenvolvimento da formação profissional e tecnológica, pesquisa e inovação.

O Conif é constituído por dirigentes das instituições da RFEPCT e atua no debate e na defesa da educação pública, gratuita e de excelência, por meio de estudos, projetos, eventos, seminários, além do incentivo a troca de informações e experiências, articulando os diversos entes públicos e a Sociedade Civil organizada.

De acordo com o regimento do Conif, seu objetivo é valorizar, fortalecer e consolidar as instituições da RFEPCT, por meio da sua articulação e representação política, em benefício da Educação Profissional, Científica e Tecnológica pública, gratuita e de qualidade. O Conselho elenca como valores: união, gestão democrática, sustentabilidade, equidade, transparência, ética e solidariedade (CONIF, 2019).

O Fórum de Dirigentes de Ensino – FDE¹⁰⁸, instancia do Conif que congrega os

¹⁰⁸O organograma do Conif se configura a partir de um Conselho Pleno, formado pelos dirigentes máximos das instituições da Rede Federal; a Diretoria, responsável pela gestão; Câmaras Temáticas compostas por grupos de trabalho com o objetivo de discutir e propor ações nas áreas da Administração, Desenvolvimento Institucional, Ensino, Extensão, Educação do Campo, Pesquisa e Inovação; Gestão de Pessoas e Relações Internacionais; Fóruns que são órgão de assessoramento das Câmaras Temáticas e se organizam em nove temas: Ensino, Educação do Campo, Desenvolvimento Institucional, Gestão de Pessoas, Extensão, Planejamento, Pesquisa e Inovação, Tecnologia da Informação e Relações Internacionais; e Secretaria Administrativa. O Fórum de Dirigentes de Ensino - FDE é composto por um

dirigentes das instituições da rede, já vem se posicionando frente a atual Contrarreforma do Ensino Médio desde 2014, quando em reunião em Manaus se expressou contra o Projeto de Lei nº 6.840/2013, que alterava o Ensino Médio, por entender que tal projeto significava um retrocesso e, sobretudo, uma ameaça ao projeto de Ensino Médio Integrado implementado na RFEPCT. Esse posicionamento foi reafirmado em 2015, em encontro da Rede realizado em Fortaleza.

Diante do processo de implantação da Contrarreforma do Ensino Médio, o Conif propôs, em 2016, a construção do “Documento Base para a promoção da formação integral, fortalecimento do Ensino Médio Integrado e implementação do currículo integrado no âmbito das Instituições da Rede EPCT conforme Lei 11.892/2008”, que reafirmava o projeto de Ensino Médio Integrado, seguindo os princípios e definições contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas pela Resolução nº 06/2012 e os compromissos impostos pela Lei nº 11.892/2008. Essa agenda tinha como objetivos: construir as bases e fundamentos legais que assegurassem a continuidade do Ensino Médio Integrado da Rede Federal, em um contexto de ameaças impostas pela Contrarreforma do Ensino Médio; afirmar uma visão de Ensino Médio Integrado pautada na formação humana integral e no Currículo Integrado; apresentar o conceito de qualidade em educação numa perspectiva social, compreendendo a educação como atividade complexa em que processos e resultados são inseparáveis; recomendar orientações para melhor alinhar e estruturar o projeto de Ensino Médio Integrado na RFEPCT (BAHIA, 2019).

A autora ressalta que com a aprovação do “Novo” Ensino Médio, o Conif organizou dois seminários com o objetivo de discutir os impactos da Lei nº 13.415/2017 no Ensino Médio Integrado. O “I Seminário Nacional do Ensino Médio” foi realizado em 2017. Reuniu gestores, pesquisadores, profissionais da educação e estudantes para a reflexão e construção de propostas de fortalecimento do Ensino Médio Integrado, frente as reformulações ocorridas na legislação educacional brasileira. A partir do trabalho do FDE no I Seminário, foi elaborada a “Agenda de Fortalecimento do Ensino Médio Integrado na Rede Federal”.

Ainda em 2017, na reunião do FDE, ocorrida durante a 41ª Reunião de

representante de cada instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, responsável pelas ações sistêmicas vinculadas ao tema.

Dirigentes das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica - Reditec, em novembro de 2017, em João Pessoa, foi constituído o Grupo de Trabalho - GT dos Cursos Integrados, tendo como objetivo atualizar e aperfeiçoar o Documento Base de 2016, considerando o contexto da Medida Provisória nº 746/2016, convertida, posteriormente, na Lei nº 13.415/2017.

Com base nesses documentos, foram propostas as “Diretrizes Indutoras para a oferta de cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”, apresentadas e discutidas pelos participantes do “II Seminário Nacional do Ensino Médio Integrado”, em 2018. Essas diretrizes buscaram alinhar a oferta de cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio nas instituições da RFEPCT; construir bases e fundamentos legais para a continuidade do Ensino Médio Integrado pautado na formação humana integral e no Currículo Integrado (CONIF, 2018). Para que tivessem validade e efetividade, foi indicado que essas diretrizes indutoras deveriam ser regulamentadas pelos Conselhos Superiores de cada instituição da RFEPCT.

O documento apresentou a seguinte estrutura: dados dos Cursos Técnicos Integrados extraídos na Plataforma Nilo Peçanha - PNP, referentes ao ano de 2017; fundamentos e base legal dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio; reflexão sobre os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, apresentada nos documentos de 2016 e 2017; e por fim, as diretrizes indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na RFEPCT.

De acordo com o documento, na RFEPCT, são ofertadas 474.161 vagas, sendo 80.765 nos Cursos Técnicos Integrados, representando aproximadamente dezessete por cento do total. A análise preliminar dos dados indicou a necessidade de criar aproximadamente quarenta mil novas vagas no Ensino Médio Integrado para atingir a porcentagem prevista na Lei nº 11.892/2008.

A perspectiva defendida pelo documento busca romper com a mecanicidade do conceito de integração, compreendendo que os cursos:

se fundamentam na ideia de Ensino Médio Integrado no sentido da formação humana integral, politécnica e multidimensional. Portanto, não se está falando somente de uma integração da matriz curricular entre os componentes da formação básica e da formação técnica. Essa integração é fundamental na medida em que cada componente e cada conteúdo curricular deve ser planejado num todo e não como uma matriz de disciplinas fragmentadas (CONIF, 2018, p. 04).

O documento destacou os princípios definidos nos incisos I, III e IV, do Artigo 6 da Resolução nº 06/2012, que visam à efetivação de uma educação que considere ciência, tecnologia, cultura, trabalho e formação integral:

I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante a serem desenvolvidas por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão planejadas de acordo com o perfil do egresso do estudante; [...] III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular; IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico (CONIF, 2018, p. 11).

Nesse sentido, estabeleceu a integração entre Educação Profissional e Educação Básica, de forma a promover a formação humana integral, possibilitando a produção do conhecimento, a intervenção social e sua inserção crítica e produtiva no ambiente social.

De acordo com o documento, a ampliação da carga horária do Ensino Médio, prevista na Lei nº 13.415/2017, não altera os Projetos Pedagógicos dos cursos Técnicos Integrados dos IFs, que conforme a Resolução nº 06/2012, podem ser organizados em 3.000, 3.100 e 3.200 horas como carga horária mínima. Acrescenta ainda que a obrigatoriedade dos estudos da Língua Inglesa poderá trazer impacto aos cursos, pois, principalmente nas regiões de fronteira, a Língua Espanhola era adotada como obrigatória. Todavia, o documento aponta que as proposições legais não alteram a essência dos cursos Técnicos Integrados, não sendo necessária, nem recomendável, a exclusão da Língua Espanhola ou outra, se for o caso.

Na perspectiva do documento, as demais disposições de conteúdos definidas no Artigo 3 da Lei nº 13.415/2017 também não afetam a organização do Ensino Médio Integrado:

A oferta das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos dos cursos técnicos integrados está contemplada, se não no todo, na quase totalidade, dos PPCs. O currículo integrado não nega a importância destas disciplinas, mas não baliza sua formação unicamente nelas, sendo relevante a presença de todos os componentes curriculares que compõem a formação humana integral, dentre eles Sociologia, Filosofia, Arte e Educação Física (CONIF, 2018, p. 12).

Com relação à definição de no máximo 1.800 horas para o desenvolvimento de conteúdos da BNCC, o documento se refere à possibilidade de oferta de Itinerários

Integrados, que, na perspectiva do Conif, possibilita a ampliação da carga horária destinada a essas áreas do conhecimento. Complementa ainda, que a organização fragmentada em Itinerários Formativos e a definição de uma formação geral máxima de 1.800 horas é um contrassenso, incompatível com a proposta do Ensino Médio Integrado. Nesse sentido, “a autonomia didático-pedagógica dos institutos possibilita fundamentar a opção pelo currículo integrado na forma como vem sendo desenvolvido na Rede” (CONIF, 2018, p. 13). Assim, o documento ratifica que os cursos Técnicos Integrados ofertados na RFEPCT não se ajustam, todavia também não estão em contradição, do ponto de vista legal, com as alterações na LDB, e que sua oferta, continua sendo uma determinação respaldada pela lei de criação dos IFs.

Esse posicionamento contribui para a confirmação da hipótese de que existe um movimento de resistência impulsionado pelo Conif na RFEPCT, no sentido de manter e fortalecer a oferta do Ensino Médio Integrado nos IFs em formato diferente ao que se propõe no “Novo” Ensino Médio.

As Diretrizes Indutoras para os Cursos Técnicos Integrados na RFEPCT foram organizadas em cinco eixos que se desdobram em vinte e três objetivos/compromissos a serem assumidos pela RFEPCT com a oferta do Ensino Médio Integrado à luz da Lei nº 11.892/2008 e da Resolução nº 06/2012.

O primeiro Eixo, intitulado “Cursos integrados como prioridade de oferta” propõe duas medidas a serem observadas nas instituições, acerca da oferta do Ensino Médio Integrado:

1. Estabelecer diretrizes institucionais para a oferta de cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, no âmbito das instituições vinculadas ao Conif, em todos os *campi*, aprovadas no Conselho Superior, até dezembro de 2019.
2. Garantir, até 2022, que, da previsão de 50% do total de vagas para os cursos técnicos (art. 8º da Lei nº. 11.892/2008), no mínimo 55% delas sejam destinadas a cursos técnicos integrados ao ensino médio para concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos, preferencialmente, em todos os *campi* de cada instituto (CONIF, 2018, p. 14-15).

O Eixo intitulado “Organização e planejamento curricular”, apresenta treze itens, tratando da organização pedagógica e curricular do Ensino Médio Integrado.

3. Revisar, até o término do ano de 2021, todos os projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados, adotando os princípios da **formação humana integral**, a Resolução CNE/CEB nº. 06/2012 e as Diretrizes Institucionais como base da organização administrativa, didática e pedagógica dos cursos.
4. Elaborar o perfil profissional dos cursos técnicos integrados, considerando o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT), complementando, se

necessário, com a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).

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**.

10. Estabelecer, a partir da definição do perfil do egresso, os saberes necessários para composição das ementas e posterior organização dos componentes curriculares e distribuição de carga horária, de modo a garantir a complementariedade dos saberes e evitar sobreposições e repetições de conhecimentos.

11. Estabelecer nas ementas as ênfases tecnológicas dos componentes curriculares (conteúdos fundamentais para o perfil de formação estabelecido) e as áreas de integração curricular.

12. Avaliar pedagogicamente a real necessidade da exigência de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, considerando as condições internas e externas, o perfil do egresso, a carga horária e a avaliação compatíveis com a formação técnica de nível médio, evitando a obrigatoriedade, sempre que for possível.

13. Garantir, nos projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados, o Estágio Curricular Supervisionado não Obrigatório como forma de oportunizar aos estudantes a possibilidade de contato com o mundo do trabalho.

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.

15. Estabelecer práticas avaliativas formativas, processuais, integradas e interdisciplinares, buscando a superação do modelo exclusivamente individualizado e fragmentado (CONIF, 2018, p. 15-16, grifos nossos).

O Eixo intitulado “Duração e carga horária dos cursos” apresenta três itens, abordando a organização curricular dos cursos no que diz respeito ao tempo previsto para conclusão, organização dos conteúdos curriculares e da Matriz de Referência Institucional.

Duração e carga horária dos cursos

16. Organizar os cursos, prioritariamente, com duração de três anos, incluída a possibilidade de realização do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, ao longo do curso, quando previsto.

17. Elaborar, até o fim de 2020, Matriz de Referência Institucional para a organização dos projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados dos diferentes *campi*, considerando formação específica comum para os cursos de mesma habilitação profissional na instituição e formação diversificada conforme contexto local e regional de atuação de cada *campus*.

18. Adotar como referência de carga horária dos cursos técnicos integrados as estabelecidas na Resolução CNE/CEB nº. 06/2012 de 3.000, 3.100 ou 3.200 horas, conforme o número de horas para as respectivas habilitações profissionais do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, com um máximo de 5% sobre a carga horária total, excluída a carga horária do Estágio Supervisionado Obrigatório, quando previsto (CONIF, 2018, p. 15-16).

O Eixo intitulado “Política sistêmica de formação e de permanência e êxito” apresenta quatro itens, abordando duas questões bastante caras à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, e, sobretudo, ao Ensino Médio Integrado: ações direcionadas à formação continuada e planejamento pedagógico coletivo, além de medidas para a inclusão, permanência e êxito dos estudantes.

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.

20. Garantir condições de tempo e espaço pedagógicos, preferencialmente, de um turno semanal para: a) reuniões de curso necessárias para o acompanhamento e a efetivação do currículo integrado; b) realização do planejamento integrado dos componentes curriculares; c) formação continuada dos servidores, em serviço, com propósito de favorecer a apropriação dos princípios que fundamentam as teorias e as práticas inerentes ao currículo integrado.

21. Implementar e consolidar o Plano de Permanência e Êxito (PPE) com vistas ao desenvolvimento de estratégias e ações efetivas nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão e assistência estudantil, considerando os aspectos educacionais e psicossociais do estudante.

22. Garantir aos estudantes com necessidades específicas o pleno acesso ao currículo, promovendo a permanência na instituição e o êxito em sua trajetória acadêmica, de forma a favorecer a conquista e o exercício de sua autonomia (CONIF, 2018, p. 16-17).

O último Eixo, intitulado “Acompanhamento e apoio à implantação”, propõe o desenvolvimento de ações para acompanhamento e avaliação das diretrizes nas instituições da RFEPCT:

23. Garantir, na instituição, o acompanhamento, a avaliação e o apoio à implantação das Diretrizes Institucionais para o fortalecimento do ensino médio integrado e a formação humana integral (CONIF, 2018, p.17).

O estabelecimento das Diretrizes pretendeu fortalecer os princípios constituintes da formação humana integral, destacando: “[...] o trabalho como princípio educativo; a

pesquisa como princípio pedagógico; o currículo integrado, a interdisciplinaridade e a politecnicidade como base de organização curricular; a avaliação como caráter formativo” (CONIF, 2018, p. 14).

Todavia, alguns termos utilizados na enunciação das proposições demonstram intencionalidades e contradições que permeiam o processo de fortalecimento do Ensino Médio Integrado. Dentre eles, destaca-se a preferência pelos termos articulação e formação integral em detrimento à integração e formação Omnilateral, princípios diretamente relacionados a uma educação Politécnica fundada no Trabalho como Princípio Educativo, e, portanto, fundamentados em uma perspectiva contra hegemônica.

Do mesmo modo, a redução da integração curricular à perspectiva didática e metodológica de integração de conhecimentos no Ensino Médio Integrado limita a aspectos operacionais um princípio de cunho pedagógico, ético e político que não pode se reduzir a práticas pedagógicas pontuais de articulação entre conhecimentos técnicos e básicos, sob o risco de diluir o caráter potencialmente transformador e contra hegemônico do projeto formativo.

Pode-se observar na letra do texto, a defesa da oferta do Ensino Médio Integrado referenciado nos princípios da educação Politécnica, em que a formação profissional e básica seja integrada, promovendo a formação humana integral. Nesse sentido, o documento aponta que o compromisso da RFEPCT

[...] deve ser com a formação crítica, humanizada e emancipadora, que proporcione experiências por meio das quais seja possível despertar o senso crítico, elevando o sujeito a patamares de compreensão capazes de ampliar seu nível de participação na esfera social, sem negligenciar a relação do homem com as questões de socialização, com as tecnologias, com os desafios ambientais e com a totalidade do complexo mundo do trabalho (CONIF, 2018, p. 11).

Entende-se, pelo exposto, que a realização dos seminários e publicação dos documentos elaborados pelo Conif acenam na direção da resistência ao desmantelamento das políticas de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, no âmbito da RFEPCT.

Entretanto, com o estabelecimento de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica – DCGEPT, pela Resolução nº 01/2021, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio

(Parecer nº 11/2012 e Resolução nº 06/2012) foram revogadas, restando a Lei nº 11.892/2008 como dispositivo normativo que ainda respalda a autonomia e a identidade do Ensino Médio Integrado na Rede Federal.

Em resposta às novas DCNGEPT, em 2021, o Conif elaborou o documento intitulado: “Análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o Fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica”. O documento reafirmou a identidade da Educação Profissional Técnica de Nível Médio em sua perspectiva integrada, Politécnica, focada no pleno desenvolvimento humano e fundamentada em conhecimentos socialmente referenciados.

Definiu que a interpretação da Resolução nº 01/2021 deve estar articulada e alicerçada aos demais documentos que referenciam a Educação Profissional e a RFEPCT. Na perspectiva do Conif, as instituições da Rede devem continuar pautando seus cursos nos compromissos previstos nas Diretrizes Indutoras de 2018 pois, nos cursos integrados, as 1.800 horas previstas para a BNCC não precisam estar separadas na organização curricular podendo optar-se pela oferta de Itinerários Formativos Integrados, conforme previsto nos documentos orientadores do “Novo” Ensino Médio.

No documento de 2021, o Conif apontou a manutenção da autonomia institucional e didático-pedagógica dos Institutos Federais na criação, oferta e organização curricular de cursos e ações de Educação Profissional Técnica como condição indispensável para a manutenção do Ensino Médio Integrado na perspectiva assumida pela Rede. O documento retomou como princípios inalienáveis dos IFs:

- 1) a garantia incontestada da autonomia administrativa, patrimonial e financeira, didático-pedagógica e disciplinar dos Institutos Federais, assegurada em lei, com destaque para o artigo 207 da CF/1988, pelos artigos 15, 53 e 54 da LDB/1996 e pelos artigos 1º e 2º da Lei nº 11.892/2008;
- 2) a obrigatoriedade da oferta de 50% de cursos técnicos, prioritariamente, na forma integrada ao Ensino Médio, também preconizada na Lei 11.892/2008;
- 3) a integralidade das Diretrizes Indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na RFEPCT, referendada pelo CONIF e aprovada ou em processo de aprovação pelos conselhos superiores de todos os Institutos Federais;
- 4) a lógica das Diretrizes Indutoras do Ensino Médio Integrado da Rede Federal, cujo currículo integrado pressupõe a integração indissociável entre formação geral e a formação técnica, numa perspectiva politécnica. [...].
- 5) a consolidação da identidade da EPT, desenvolvida pela RFEPCT e pautada numa perspectiva de educação profissional técnica e tecnológica centrada na formação humana integral, no currículo integrado, na politécnia, na produção de conhecimentos socialmente referenciados e a serviço da emancipação política e social de milhões de jovens e adultos trabalhadores do Brasil (CONIF, 2021, p. 10-11).

O dispositivo argumentou que as novas DCGEPT contrariam os conceitos e concepções de integração entre Educação Profissional e Educação Básica, consubstanciando um retrocesso à perspectiva de educação Omnilateral. Nesse sentido, destacou o caráter não obrigatório de adesão a esses documentos enquanto possibilidade de efetivar a resistência e manter a autonomia e identidade dos Institutos.

Contraditoriamente, entretanto, a décima recomendação apresentada no documento como possibilidade de resistência às novas Diretrizes expressa relações entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e os princípios do “Novo” Ensino Médio previstos nos Artigos 05 e 35 da atual LDB, destacando:

- formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e **socioemocionais**; • o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, **para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores**; • **projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante**; • **pesquisa como prática pedagógica para inovação**, criação e construção de novos conhecimentos; • respeito aos direitos humanos, à diversidade e à realidade dos sujeitos e suas culturas como direitos universais; • indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo; • **diversificação da oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho** (CONIF, 2021, p. 13-14, grifos nossos).

Nesse item, evidencia-se a incorporação de elementos conceituais e termos que compõem a hegemonia neoliberal expressa na proposta do “Novo” Ensino Médio: os aspectos socioemocionais; o ensejo à capacidade de aprender ao longo da vida; a adaptação e flexibilização da formação às demandas do mundo do trabalho; a oferta diversificada, com opção de múltiplas trajetórias formativas; o empreendedorismo; o Projeto de Vida como elemento constituinte da trajetória educacional.

Na 11^a recomendação aborda os conceitos fundamentais para a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos institucionais e os respectivos Planos de cursos ofertados pela RFEPT em consonância com os conceitos legais que balizam o Ensino Médio Integrado, compreendendo a formação integral como “o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e **socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento**

cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida” (CONIF, 2021, p. 14, grifos nossos).

Pode-se evidenciar uma reelaboração do sentido de formação integral, sinalizando uma inflexão com relação à perspectiva de educação integral que vem fundamentando os documentos elaborados pelo Conif e a própria Educação Profissional Técnica de Nível Médio, baseados na Politecnicidade e na Omnilateralidade. Essa reelaboração parece decorrer da incorporação de trechos da legislação educacional nacional alterada pelos dispositivos normativos provenientes da Contrarreforma do Ensino Médio, sinalizando elementos de conformação à Contrarreforma.

Tendo em vista que o arcabouço legal que rege o Ensino Médio e a Educação Profissional e Técnica são imperativos a serem observados e cumpridos pelas entidades autárquicas, é possível compreender tal incorporação como expressão de adequação legal, sob pena de haver responsabilizações jurídicas à entidade e seus representantes frente ao ensejo à desobediência à legislação nacional.

Assumindo um sentido crítico, o Conif alerta para a institucionalização da forma de oferta concomitante a partir da Contrarreforma do Ensino Médio e do conteúdo das DCGEPT. Destaca que essa modalidade fragmenta os cursos, separando a formação profissional da formação geral. Pontua que, mesmo no caso da oferta de cursos com projeto pedagógico único, como prevê a forma concomitante intercomplementar proposta pelas Diretrizes de 2021, não há possibilidade de oferta de uma perspectiva que desenvolva uma formação integrada tomando por base nos fundamentos do “Novo” Ensino Médio.

O documento do Conif apresenta o conceito de currículo com base no Artigo 7 das DCNEM e nas DCNGEPT como:

‘proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais’, contemplando características como contextualização-diversificação-interdisciplinaridade, vivências práticas, vinculação escola-mundo do trabalho-prática social, conhecimento socialmente referenciado: ‘conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e da atuação no mundo do trabalho’ (CONIF, 2021, p. 16).

Novamente evidencia-se um movimento de aproximação aos princípios e pressupostos do projeto de formação hegemônico, ao citar os conhecimentos em ação, com um caráter pragmático e voltado ao desenvolvimento de “práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais”, substituindo a palavra competências.

O documento do Conif incorpora o conceito Itinerários Formativos sem um necessário esclarecimento a respeito do sentido atribuído ao termo, uma vez que ele se apresenta desde as propostas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio desenvolvidas nos anos 2000, todavia, ganha novo significado no “Novo” Ensino Médio, se configurando como elemento de flexibilização e fragmentação da oferta educacional, servindo para designar uma trajetória educativa separada da formação geral, conforme destacou-se na seção 3.2.2.

Na fala de Silva (2021) em palestra realizada a convite do Instituto Federal Sul-Riograndense, em setembro de 2021, a pesquisadora afirmou com veemência a incompatibilidade entre o Ensino Médio Integrado e os Itinerários Formativos do “Novo” Ensino Médio. Concorde-se com Silva (2021), uma vez que, ao inserir a BNCC e os Itinerários Formativos no projeto educacional dos IFs, dissipa-se qualquer possibilidade de construção de um projeto formativo de Ensino Médio Integrado com base na Politecnia e na formação Omnilateral.

Ainda assim, os argumentos de resistência estão presentes no documento e retomam, em grande parte, as Diretrizes Indutoras elaboradas em 2018. Na perspectiva do Conif, a oferta dos Itinerários Formativos Integrados, conforme prevê o artigo 36, parágrafo 3º, da Lei nº 9.394/1996, mesclando conteúdos da BNCC com Itinerário Formação Técnica e Profissional é uma alternativa para a manutenção da perspectiva do Ensino Médio Integrado.

Finalizando o documento, o Conif reafirma as possibilidades de resistência diante da Contrarreforma, expressando que:

Em suma, as DCNGEPT apresentam grave divergência com a concepção de educação profissional e função social da RFEPCT enquanto política pública, e que, embora apresentem outras ideias e possibilidades, não obriga que os Institutos Federais tenham que readequar seus projetos pedagógicos institucionais e seus respectivos planos de cursos para se submeterem às propostas da nova Resolução. Ao contrário, combinada com as demais legislações vigentes, a organização atual dos Projetos Pedagógicos de Cursos, e organizações didático pedagógica institucionais, em consonância com as Diretrizes Indutoras para Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na RFEPCT, aprovadas pelo CONIF em 2018, podem ser mantidas,

com a devida e constante avaliação e melhoramento, mas não precisam e não devem ser negadas para se adequar a concepções 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 Institutos Federais, CEFETs e CPII (CONIF, 2021, p. 17).

Reconhece-se, portanto, um relativo esforço do Conif em afirmar a identidade e autonomia dos IFs, sugerindo possibilidades de enfrentamento ao “Novo” Ensino Médio, dentro das condições institucionais legais, conforme evidencia-se na Figura 02, que apresenta uma linha do tempo contendo as ações do Conif que explicitam um posicionamento de resistência frente a atual Contrarreforma.

Figura 02: Linha do tempo contendo as principais ações do Conif frente a Contrarreforma do Ensino Médio



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Ressalta-se que a busca por uma formação humana pautada na Politecnicidade e na formação Omnilateral exige que se assumam posições políticas e pedagógicas declaradamente opostas aos elementos normativos que configuram o “Novo” Ensino Médio e seus mecanismos de hegemonia, que se estabelecem, no campo curricular e didático-metodológico pelo apelo à formação por competências, ao empreendedorismo, e em termos organizativos e de financiamento, pela flexibilização e pelo direcionamento privado do fundo educacional.

Manifestando contradições, próprias da realidade concreta em que se insere, a proposta de Ensino Médio Integrado defendida pelo Conif no seu documento mais recente demonstra uma conciliação entre os pressupostos epistemológicos da Politecnicidade

e elementos da hegemonia neoliberal, que são expressos de forma mais sutil, incorporando elementos decorrentes do arcabouço legal produzido no âmbito do “Novo” Ensino Médio.

Não obstante, é necessário reconhecer que os documentos produzidos pelo Conif em defesa ao Ensino Médio Integrado, diante do avanço do “Novo” Ensino Médio apresentam elementos de tensão no que concerne à perspectiva educacional hegemônica na educação brasileira, acarretando uma correlação de forças capaz de mobilizar o campo educacional para a continuidade de uma proposta alternativa.

Dentre os principais elementos de resistência identificados no âmbito das ações do Conif, destaca-se, a síntese apresentada no Quadro 08.

Quadro 08: Principais elementos de resistência identificados nas ações do Conif

Oposição à proposta pedagógica e curricular do “Novo” Ensino Médio.
Defesa e fortalecimento dos pressupostos pedagógicos e curriculares do Ensino Médio Integrado.
Manutenção e ampliação da oferta de cursos de Ensino Médio Integrado.
Defesa do Currículo Integrado, pautado nos conhecimentos historicamente elaborados e na relação entre formação geral e formação profissional.
Manutenção de um currículo comum, avançando no sentido de uma formação única.
Manutenção de todas as disciplinas/áreas do conhecimento no projeto formativo, destacando a importância da formação de caráter científico, histórico, político e social.
Incentivo ao desenvolvimento de políticas de formação continuada, planejamento coletivo.
Oferta pautada nos conhecimentos historicamente elaborados, ensino presencial, professores com formação específica, condições estruturais adequadas.
Ações voltadas ao acesso, permanência e êxito da classe trabalhadora, com foco na Assistência Estudantil, inclusão e adaptação curricular para o atendimento de necessidades educacionais específicas.
Defesa da construção coletiva do projeto formativo dos cursos de Ensino Médio Integrado, seus PPCs, ementas, perfis de formação em ampla discussão com a comunidade.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Considerando que, diante da relativa autonomia dos IFs, cada instituição possui certa competência de definir e implementar sua política interna de ensino, pesquisa e extensão e desenvolver uma matriz curricular própria dos cursos que oferece, a construção da resistência em torno do Ensino Médio Integrado, pautado na educação Politécnica e no horizonte da formação Omnilateral, apresenta-se como um germen para

a elaboração e consolidação do processo de transformação educacional e social.

Nessa perspectiva, a investigação cotejou as ações dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da região Sul do país, no período de 2017 a 2021, na construção de formas de resistência ao “Novo” Ensino Médio a partir das orientações do Conif. Essa análise se deu, especificamente, sobre o processo de elaboração de documentos internos voltados ao fortalecimento do Ensino Médio Integrado, configurando-se como instrumentos de planejamento coletivo e de síntese das ações e finalidades propostas, expressando as disputas e intenções de materialização da proposta formativa do Ensino Médio Integrado nas instituições.

Verificou-se que a implementação do “Novo” Ensino Médio tem engendrado diversas ações no âmbito dos IFs, voltadas para a formação/informação da comunidade acadêmica a respeito da Contrarreforma, por meio da promoção de palestras, seminários, Grupos de Trabalho e de Pesquisa, além da reelaboração de documentos internos voltados a oferta do Ensino Médio Integrado. Essas nuances também foram objeto de análise da pesquisa.

4.3 A resistência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – IFFar

O Rio Grande do Sul conta com três Institutos Federais: o Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS; o Instituto Federal Sul-Riograndense – IFSul e o Instituto Federal Farroupilha – IFFar. As três instituições têm desenvolvido ações internas com vistas a adequação da oferta dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio de acordo com as Diretrizes Indutoras publicadas pelo Conif em 2018.

Dentre as três unidades, considerou-se que o IFSul foi a instituição com avanços menos expressivos em termos de resistência, limitando-se ao desenvolvimento de formações relacionadas ao tema Ensino Médio Integrado e ao “Novo” Ensino Médio, por meio da realização de palestras. As diretrizes institucionais para a oferta do Ensino Médio Integrado não foram reelaboradas entre o período de 2017-2021, uma vez que, de acordo com representantes da Pró-reitoria de Ensino, entendeu-se que as diretrizes vigentes já contemplavam os critérios previstos pelas Diretrizes Indutoras do Conif.

O IFRS também realizou atividades de formação continuada para a comunidade institucional, desenvolvendo um processo que resultou na publicação das diretrizes intituladas: “Política Institucional para os cursos de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Rio Grande do Sul”, aprovada pelo Conselho Superior do IFRS, conforme Resolução nº 55, de 25 de junho de 2019 (IFRS, 2019). A Política Institucional reafirmou o compromisso do IFRS com a oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, com base nos fundamentos ontológicos e pedagógicos que orientam os Cursos Técnicos Integrados, defendendo a continuidade da oferta com base no formato do Itinerário Formativo Integrado, conforme orientação do Conif. Apesar de abordar as metas propostas pelas Diretrizes Indutoras e apontar para o fortalecimento da oferta do Ensino Médio Integrado como forma de resistência frente ao “Novo” Ensino Médio, se comparada ao IFFar, a Política Institucional do IFRS avançou menos no sentido de estabelecer elementos para a operacionalização do fortalecimento do Ensino Médio Integrado em termos curriculares e pedagógicos, limitando-se ao fortalecimento das orientações teóricas e epistemológicas que norteiam essa proposta educacional.

Assim, por avançar no sentido da operacionalização do Ensino Médio Integrado, definindo formas mais específicas de desenvolvimento do Currículo Integrado, da formação de professores, etc., selecionou-se o IFFar, dentre os IFs do Rio Grande do Sul, para desenvolvimento do Estudo de Caso a respeito do processo de resistência ao “Novo” Ensino Médio.

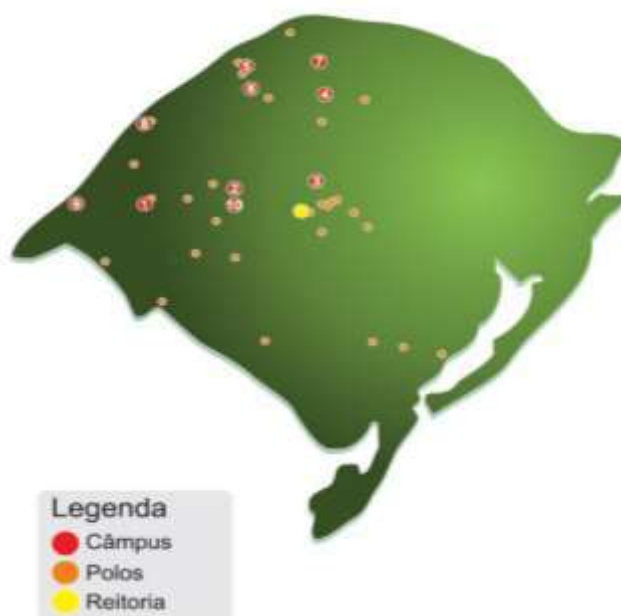
4.3.1 Contextualização institucional e princípios político-pedagógicos

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – IFFar foi criado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, nascendo da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul (criado em 1954), de sua unidade Descentralizada de Júlio de Castilhos (cujo funcionamento iniciou em 2008), da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete (criada em 1954), e do acréscimo da unidade Descentralizada de Ensino de Santo Augusto (cujo funcionamento iniciou em 2007), anteriormente pertencente ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves. Atualmente o IFFar é composto por onze *campi*: Alegrete; Jaguari; Júlio de Castilhos; Frederico Westphalen; Panambi; Santa Rosa; Santo Ângelo; Santo Augusto;

São Borja; São Vicente do Sul; *Campus* Avançado Uruguaiana; além da Reitoria, localizada na cidade de Santa Maria.

O IFFar oferta cursos de Qualificação Profissional, cursos de Educação Profissional e Técnica, de Graduação e de Pós-graduação em articulação com as demandas do território. A atuação pedagógica está voltada para a plena formação do cidadão-profissional, perpassando a articulação entre ensino-pesquisa-extensão (IFFAR, 2019a).

Figura 03: Distribuição geográfica dos *campi* do IFFar



Fonte: IFFar, 2019a.

De acordo com os dados atualizados da Plataforma Nilo Peçanha¹⁰⁹ referentes ao ano base 2021, o IFFar contava com um quadro de servidores composto por 821 docentes, sendo 732 efetivos e 89 substitutos, além de um total de 696 técnicos administrativos em educação. Ainda de acordo com a Plataforma, a instituição ofertava em 2021 um total de 171 cursos, com 20.837 matrículas. Dentre eles, o IFFar oferece

¹⁰⁹Iniciada em 2017 pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação - Setec/Mec, a Plataforma Nilo Peçanha - PNP destina-se à coleta, tratamento e publicização de dados oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Reúne informações sobre as unidades que a compõem, cursos, corpo docente, discente e técnico-administrativo, além de dados financeiros.

um total de 68 cursos Técnicos, com 7.181 matrículas, sendo 38 cursos de Ensino Médio Integrado, com 5.360 matrículas.

Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (IFFAR, 2019a), documento construído com a participação de toda a comunidade acadêmica para o período de 2019 a 2026, o ensino desenvolvido na instituição fundamenta-se na integração de uma formação geral, laica, com princípios humanistas e de base cultural ampla, partindo de contextos regionais com base na legislação educacional nacional e os percentuais de oferta previstos na Lei nº 11.892/2008.

As diretrizes institucionais são a base do planejamento estratégico e têm como elementos principais a missão, a visão e os valores definidos no PDI do IFFar como:

Missão: promover a educação profissional, científica e tecnológica, pública e gratuita, por meio do ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação integral do cidadão e no desenvolvimento sustentável. Visão: ser excelência na formação de técnicos de nível médio, professores para a educação básica e demais profissionais de nível superior, por meio da interação entre ensino, pesquisa, extensão e inovação. Valores: ética; solidariedade; responsabilidade social, ambiental e econômica; comprometimento; transparência; respeito; gestão democrática e inovação (IFFAR, 2019a, p. 23).

O Ensino Médio Integrado é assumido no PDI do IFFar como um forte instrumento na construção de uma Educação Profissional que propicie uma formação cidadã, crítica, para a proposição de relações mais democráticas, bem como a superação de relações de exclusão social. Nesse sentido, o documento aponta a oferta de no mínimo cinquenta por cento das vagas para Cursos Técnicos de Nível Médio em todos os *campi* do IFFar, com pelo menos dois cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em cada *campus*.

O Projeto Pedagógico Institucional - PPI é entendido no PDI como um instrumento teórico-metodológico que orienta as ações da instituição para a transformação da realidade. O documento expressa que se trata de um planejamento amplo, global, construído coletivamente e concretizado de forma processual com base nas concepções político-pedagógicas assumidas pela instituição.

Nesse sentido, o PPI traz os princípios, diretrizes e concepções de sociedade, ser humano, educação, Educação Profissional Técnica e Tecnológica, gestão democrática, currículo, ensino, aprendizagem, avaliação e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que, ancoradas nos valores institucionais, devem embasar as diretrizes

internas, os Projetos Pedagógicos Curriculares - PPCs dos cursos e as práticas educativas desenvolvidas em âmbito institucional (IFFAR, 2019a).

No seu PPI a instituição compromete-se com a oferta da Educação Profissional e Tecnológica com base na formação científica, tecnológica, cultural e ética dos estudantes, buscando uma formação humana integral, em que os conhecimentos partam da prática social retornando a ela, com vistas a sua transformação (IFFAR, 2019a).

Considerando transformações que atravessam a realidade contemporânea, o documento estabelece que “é central compreender que a escolarização e a profissionalização dos estudantes constituem uma dimensão múltipla que possibilite a flexibilidade necessária a atender a ambiência sociocultural atual do mundo do trabalho”. Para tanto, os diferentes cursos ofertados pela instituição devem possibilitar a construção de saberes e resultados, tendo a inovação e a sustentabilidade como base para a formação e a atuação dos egressos (IFFAR, 2019a, p. 48).

Tomando a gestão democrática como princípio, o IFFar prevê a participação da comunidade nas atividades de planejamento, desenvolvimento e avaliação, por meio de diferentes instâncias colegiadas e do contato direto com os gestores e instituição. O texto ainda ressalta que o processo pedagógico é uma ação realizada a partir de intenções que se materializam em elementos como o currículo, os conteúdos de ensino, os objetivos, as formas de mediação, entre outros.

A proposta curricular do IFFar é concebida no PPI como um movimento dinâmico e de responsabilidade coletiva, que envolve tomadas de decisão e interação entre sujeitos, saberes e práticas no planejamento das atividades. Nesse sentido, o PPI estabelece que para desenvolver uma proposta curricular assumida intencional e democraticamente, é necessário desenvolver um movimento de reflexão coletiva, fundado do processo educativo, social e humanizador.

Essa postura visa à constituição sólida de uma identidade que direcione as ações da instituição, também é aliada a práticas educacionais integradas que objetivam a oferta de uma educação de qualidade voltada à formação integral dos estudantes que está afirmada nas concepções e políticas desse Plano Pedagógico Institucional (IFFAR, 2019a, p. 49).

Ao tratar da formação integral dos estudantes, o documento se fundamenta no Currículo Integrado, que requer que os componentes curriculares sejam planejados de forma interdisciplinar, considerando sua relação com o todo e não como uma matriz de

disciplinas justapostas. “Assim, os currículos dos cursos do IFFar deverão ser pensados com a ideia de um currículo integrado, na forma e no método, construído coletivamente e articulado no sentido da formação humana integral, politécnica e multidimensional” (IFFAR, 2019a, p. 50).

O IFFar busca direcionar sua atuação às dinâmicas regionais, estabelecendo que

As ações institucionais estarão voltadas para a inclusão social, para o desenvolvimento socioeconômico local e regional, para a defesa do meio ambiente, a valorização da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural [...] (IFFAR, 2019a, p. 47).

O documento também destaca a necessidade de formação voltada à Educação Profissional Tecnológica para viabilizar um projeto formativo integrado relacionando teoria/prática, ensino/pesquisa/extensão e formação básica/profissional.

No Ensino Médio Integrado, a formação geral do estudante deve se tornar inseparável da formação profissional, que deve focar o trabalho como princípio educativo, objetivando superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada componente curricular (IFFAR, 2019a, p. 51).

De acordo com o PPI, a organização administrativo-didático-pedagógica dos cursos ofertados pelo IFFar está alinhada às diretrizes nacionais vigentes para os diferentes níveis e modalidades de cursos, apresentando peculiaridades que ajudam a constituir a identidade institucional. Em regulamentação própria, que passa por aprovação do Conselho Superior da instituição, estão as Diretrizes Curriculares da Organização Administrativo-Didático-Pedagógica para os Cursos Técnicos e para os Cursos Superiores de Graduação (IFFAR, 2019b). As primeiras, direcionadas aos cursos de nível Médio serão objeto de análise do próximo tópico.

4.3.2 A elaboração das Diretrizes para a oferta de cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio

As discussões em torno do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Farroupilha – IFFar já vinham ocorrendo de modo sistematizado desde 2010, com foco na construção de uma proposta de Currículo Integrado que atribuísse identidade ao ensino oferecido pela instituição. De acordo com Rosa (2016), em 2010 foi constituído um Grupo de Trabalho – GT com o objetivo de elaborar uma proposta de reestruturação curricular, ancorada nos pressupostos do Currículo Integrado, tomando a educação

como condição para uma formação profissional com base científica, tecnológica e cultural, para além da mera adaptação às demandas do mercado (ROSA, 2016). Partindo desse objetivo, o GT desenvolveu um projeto piloto no Curso Técnico em Edificações Integrado, pertencente ao Eixo Tecnológico de Infraestrutura, ofertado no *Campus Santa Rosa* (ROSA, 2016). O referido projeto teve um tempo de maturação de quatro anos, entrando em vigor em 2014. Para Rosa,

os registros de reuniões e relatos dos participantes do processo, indicam que o grupo avançou mais um passo na caminhada chegando a pontos importantes, como: 1) compreensão do perfil de formação dos egressos do curso; 2) definição dos conhecimentos necessários para atingir o perfil de formação; 3) definição do agrupamento dos conhecimentos em disciplinas, para após definir a carga horária necessária para cada uma; 4) definição das áreas de integração entre os componentes curriculares e as ênfases tecnológicas de cada componente curricular; 5) definição de estratégias para abranger no currículo os temas transversais previstos nas legislações educacionais; 6) implementação das práticas profissionais como estratégia de ampliação do diálogo entre os diferentes componentes curriculares e de proporcionar aos estudantes o contato com a prática real de trabalho durante todo o itinerário formativo no curso (ROSA, 2016, p. 33).

Uma das pautas debatidas pelo grupo foi a carga horária instituída para o Ensino Médio Técnico, que se limita ao máximo de 3.200 horas. De acordo com Rosa (2016), a carga horária do Ensino Médio regular, que era de 2.400 horas na época, somada à carga horária da formação técnica que não deve ultrapassar 1.200 horas, resultaria no total de 3.600 horas de curso, ultrapassando em 400 horas a carga horária máxima prevista para os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

Na época a maioria dos Cursos Técnicos do IFFar apresentavam carga horária superior a 3.300 horas, ocasionando uma sobrecarga aos estudantes, além de dificultar a participação em atividades de pesquisa, extensão, recuperação paralela, dentre outras (ROSA, 2016). Considerando que o “curso integrado não deve ser integrado apenas na forma de realização e na matrícula, devendo também fazer com que conteúdos se messem” (ROSA, 2016, p. 25), compreendeu-se que seria possível suprimir quatrocentas horas do currículo desde que essas expressassem a integração entre as disciplinas e áreas do conhecimento. A carga horária das disciplinas foi redistribuída considerando as possibilidades de integração curricular e otimização do tempo, adequando os cursos à carga horária indicada na legislação.

A proposta buscava assumir o trabalho em seu sentido ontológico, entendido enquanto elemento que perpassa todas as relações humanas e sociais, lógica que reforça

o Trabalho como Princípio Educativo na formação dos estudantes, superando a visão curricular fragmentada, desarticulada e voltada unicamente para o mercado de trabalho (ROSA, 2016). A autora destaca que foi fundamental “recorrer aos pressupostos do Currículo Integrado, como caminho para esta luta incessante de uma formação integral” (ROSA, 2016, p. 87).

A partir do trabalho do GT na construção de uma proposta de Currículo Integrado para o IFFar, foram aprovadas, em 2013, as Diretrizes Institucionais para os Cursos Técnicos. Julgou-se necessário retomar esse processo de construção uma vez que essas Diretrizes fundamentaram a versão reelaborada em 2019, de modo que o texto vigente mantém diversos elementos apontados nas Diretrizes de 2013 para a organização curricular e pedagógica dos cursos.

A partir de 2017, com o processo de implantação do “Novo” Ensino Médio e com base nas orientações deflagradas pelo Conif, o IFFar promoveu debates sobre o Ensino Médio Integrado, tomando como referência as discussões em nível nacional, buscando refletir e construir uma política institucional para os cursos Técnicos de Nível Médio que estivesse alinhada com as orientações da RFEPCCT.

Com relação ao processo interno de reelaboração das Diretrizes Institucionais para os Cursos Técnicos do IFFar, o docente entrevistado relatou que:

[...] Em 2013 nós construímos as nossas Diretrizes Curriculares para implantação dos Cursos Técnicos Integrados. A gente antes tinha os cursos integrados, mas não tínhamos Diretrizes Institucionais. Em 2013 houve todo um processo interno de discussão, e com base principalmente na Resolução nº 06/2012 do Conselho Nacional de Educação, nós definimos diretrizes institucionais. A partir daí a gente implantou novos PPCs e nos propusemos a, ao final de um ciclo, fazer uma reavaliação de tudo [...]. Esse período [de avaliação] coincidiu exatamente com a edição da Medida Provisória que criou o Novo Ensino Médio. Naquele primeiro momento, principalmente em 2017, nós deixamos essa revisão das diretrizes em *stand by*. Não estava muito claro o que seria feito, principalmente com a aprovação da Lei, não estava claro como seria esse Novo Ensino Médio, se iria nos afetar ou não. [...] (D-IFFAR, 2022).

O docente ainda ressaltou a participação como dirigente no GT do FDE entre 2017 e 2018, corroborando com a compreensão de que o Conif contribuiu como intelectual coletivo para o posicionamento de resistência da RFEPCCT frente ao “Novo” Ensino Médio.

Na época eu participava do FDE, que é o Fórum de Dirigentes do Conif, e no FDE a gente começou o estudo e uma discussão no sentido de reafirmar o Ensino Médio Integrado. Fizemos lá as famosas Diretrizes Indutoras do

Ensino Médio e essas diretrizes nos possibilitaram internamente a convicção de que nós não precisávamos mexer no nosso Ensino Médio Integrado. Ou seja, a maneira como ele está estruturado está dentro daquilo que prevê a legislação (D-IFFAR, 2022).

Também destacou a compreensão de que os Institutos Federais apresentam respaldo legal para permanecer oferecendo o Ensino Médio Integrado com base em concepções pedagógicas e epistemológicas que divergem dos pressupostos do “Novo” Ensino Médio.

Quanto aos Institutos Federais é óbvio, se a gente considerar a legislação, a gente não fica obrigado a adotar o Novo Ensino Médio e por que eu digo isso? Porque o Curso Técnico Integrado tem algumas características e uma dessas características é a integração curricular. Então se você monta um projeto pedagógico no qual os conteúdos são articulados de maneira integrada não tem como separar BNCC e formação técnica. Ou seja, essa formação tem que ser integrada. Então, a não ser que se descaracterize aquilo que está previsto na legislação, não há a menor possibilidade legal, estou falando em termos de legislação até, não estou falando ainda nesse primeiro momento em um posicionamento político. Do ponto de vista legal, se a gente adotar, por exemplo um modelo BNCC+concomitância nós estamos ferindo aquilo que a legislação define como sendo Ensino Médio Integrado, que é o currículo pensado e articulado de maneira integrada para garantir a formação integral. Então foi assim que a gente entendeu. [...] Do ponto de vista legal, [...] nós temos todas as garantias, embora a gente esteja em um momento complicado da garantia do estado de direito no Brasil, mas nós temos as condições de continuar organizando o Ensino Médio Integrado na forma como está fazendo. [...] Do ponto de vista político, houve uma articulação para implantar esse Novo Ensino Médio, que, aí sim, a gente pode fazer várias análises, mas eu particularmente entendo que os objetivos são baratear custos, literalmente, considerando uma sociedade 4.0, que vem aí, [...] que o trabalhador de certa forma vai ficar obsoleto. E por um outro lado também possibilitar que muito do recurso público que hoje é destinado à educação, possa ser [...] contratado por empresas privadas, numa espécie de privatização do Ensino Médio no Brasil (D-IFFAR, 2022).

Os relatos do docente apontam duas posições assumidas subjetiva e quiçá institucionalmente (dentro dos limites do consenso marcado por contradições): o entendimento que o Ensino Médio Integrado difere pedagógica e epistemologicamente do “Novo” Ensino Médio; a compreensão que os Institutos Federais apresentam respaldo legal para permanecer oferecendo o Ensino Médio Integrado nas instituições sem uma adaptação à atual Contrarreforma.

Ressalta ainda a possibilidade maior de autonomia dos Institutos Federais, afirmando que “nas redes estaduais as instituições de ensino não têm a autonomia que nós, dentro dos Institutos Federais, temos para conduzir o processo interno de discussão e formação” (D-IFFAR, 2022).

Como fruto do processo interno de discussão e reelaboração das diretrizes institucionais, o IFFar publicou a Resolução nº 28/2019, em 07 de agosto de 2019 (alterada pela Resolução nº 40/2019, de 05 de setembro de 2019), estabelecendo as “Diretrizes Administrativas e Curriculares para a Organização Didático-Pedagógica da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha”.

Embora tratem dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio sem se limitar especificamente a forma de oferta do Ensino Médio Integrado, essas diretrizes apresentam-se como a forma mais avançada em termos de fortalecimento do Ensino Médio Integrado dentre os Institutos Federais do Rio Grande do Sul, na medida em que estabelecem diversas orientações pedagógicas e curriculares que se opõem ao projeto formativo do “Novo” Ensino Médio, propondo alternativas para a materialização da integração curricular articulando formação geral e profissional.

O processo de construção das diretrizes internas buscou incorporar a participação da comunidade institucional, demonstrando ter mobilizado uma discussão sobre o Ensino Médio Integrado, a partir dos documentos disponibilizados pelo Conif e construídos internamente no IFFar, o que reforça a capacidade de articulação intelectual do Conif com os atores sociais envolvidos diretamente na elaboração e execução do Ensino Médio Integrado, contribuindo para a progressiva construção de um projeto coletivamente assumido.

A gente sempre primou por realizar uma discussão a mais ampla e democrática possível [...]. Nós temos o Comitê Assessor de Ensino, que é o CAEN, na Pró-reitoria de Ensino, e esse Comitê é coordenado pelo Pró-reitor, pelas direções que existem na Pró-reitoria e participam dele todos os Diretores de Ensino de todos os *campi*. Esses Diretores de Ensino são encarregados de fazer as discussões nos *campi*. Então a gente rediscutiu artigo por artigo das Diretrizes. Tudo aquilo que estava lá nas Diretrizes de Ensino Técnico foi revisto. E claro, tem coisas que são unânimes, não precisa nem tratar, mas tem coisas pontuais que às vezes há necessidade de mudar. Então [...] se discutiu a partir da minuta inicial, que eram as Diretrizes antigas, tudo aquilo que estava posto em termos de organização e a partir daí os *campi* deram sugestões a partir de uma avaliação interna com os professores, [...] com os técnicos que são mais ligados ao ensino, com os estudantes, no sentido de avaliar tudo aquilo e contribuir. As contribuições foram sistematizadas, aquilo que foi comum automaticamente, não havendo nenhuma contradição legal, foi incorporado. Aquilo que foi um pouco periclitante no sentido de que não há tanto consenso interno, a gente fixou e retornou pro *campus* para uma discussão mais ampla (D-IFFAR, 2022).

A análise das “Diretrizes Administrativas e Curriculares para a Organização Didático-Pedagógica da Educação Profissional Técnica de Nível Médio” demonstra que elas vêm demarcando um processo de resistência em torno da manutenção da oferta do Ensino Médio Integrado com base em princípios formulados ao longo dos anos 2000 para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Nas diretrizes institucionais nós destacamos a importância de garantir a formação integral e essa formação ser realizada por meio de uma integração curricular, seja ela entre disciplinas, seja ela em disciplinas com outros componentes, seja essa integração também relacionada à projetos de ensino, pesquisa e extensão que estão presentes nos PPCs. Dessa maneira, nas diretrizes a gente reafirmou isso, manter o Ensino Médio Integrado, fazer aquilo que a gente faz e com a certeza de que aquilo que nós fazemos hoje, principalmente na Rede Federal supera em muito aquilo que é previsto na BNCC, ou seja, aquelas habilidades e competências que são dadas lá. A gente inclusive chegou a fazer uma análise internamente, o Ensino Médio Integrado dá conta de tudo aquilo que é previsto na BNCC, que digamos assim, poderia ser a imposição legal para nós [...] (D-IFFAR, 2022).

Com relação aos pressupostos pedagógicos e curriculares assumidos nas “Diretrizes Administrativas e Curriculares para a Organização Didático-Pedagógica da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no IFFar”, verifica-se diversas contradições no documento institucional.

O Artigo 5 das Diretrizes do IFFar expressa dentre os princípios norteadores das ações institucionais e pedagógicas: a articulação entre a formação geral e profissional visando à formação integral do estudante, o trabalho assumido como Princípio Educativo, tendo sua integração com a ciência, tecnologia e cultura como base da proposta político-pedagógica e curricular; a pesquisa como princípio pedagógico; a indissociabilidade entre educação e prática social e entre teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem; o desenvolvimento de práticas profissionais e outras formas de contato com a prática real de trabalho nos cursos; a contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade asseguradas nas práticas pedagógicas; a articulação com o desenvolvimento sócio-econômico-ambiental dos territórios; o reconhecimento da diversidade dos sujeitos; a autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão dos PPCs, construídos coletivamente; a identidade dos perfis profissionais dos egressos contemplando conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais; o fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federados (IFFAR, 2019b).

As contradições evidenciadas nos princípios que orientam os Cursos Técnicos de Nível Médio do IFFar, podem ser elencados: pela opção pelo termo formação integral em detrimento da formação Omnilateral; pela opção pelo termo articulação em detrimento a integração; pela flexibilidade apontada como um princípio basilar do currículo dos cursos; ademais, pela relação estreita entre os cursos e o processo de desenvolvimento econômico e social local; pelo desenvolvimento de competências e saberes profissionais ancorado em demandas sociais, econômicas e ambientais do território. Parte desses princípios contrastam com a defesa de uma educação Omnilateral, Politécnica e “desinteressada”, fundada no Trabalho como Princípio Educativo, embora estes elementos também estejam presentes no documento.

No Artigo 56 das Diretrizes são apresentados os fundamentos que devem orientar a organização do currículo dos cursos do IFFar:

I - diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência, tecnologia e cultura como referências fundamentais de sua formação; II - elementos para compreender e discutir as relações sociais de produção e trabalho, bem como as especificidades históricas nas sociedades contemporâneas; III - recursos para exercer sua profissão com competência, idoneidade intelectual e tecnológica, autonomia e responsabilidade [...]; IV - domínio intelectual das tecnologias pertinentes ao eixo tecnológico do curso, de modo a permitir progressivo desenvolvimento profissional e capacidade de construir novos conhecimentos e desenvolver novas competências profissionais [...]; V - experiências de cada habilitação, por meio da vivência de diferentes situações práticas de estudo e de trabalho; VI - fundamentos de empreendedorismo, cooperativismo, tecnologia da informação, legislação trabalhista, ética profissional, gestão ambiental, segurança do trabalho, gestão da inovação e iniciação científica, gestão de pessoas e gestão da qualidade social e ambiental do trabalho (IFFAR, 2019b, p. 16).

Novamente é possível verificar conceitos contraditórios, relacionando termos do campo contra hegemônico como o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, a relação entre teoria e prática, no mesmo trecho em que traz uma apologia ao “aprender a aprender” e ao empreendedorismo como princípios assumidos no processo formativo. Isso pode decorrer, tanto de um movimento de incorporação dos conceitos postos em tela pela Contrarreforma, quanto de uma tentativa de adequação dos Institutos Federais, buscando se prevenir de possíveis questionamentos a respeito da inobservância do arcabouço orientativo e normativo do “Novo” Ensino Médio, visando, portanto, a manutenção/conciliação legal do Ensino Médio Integrado.

As “Diretrizes Administrativas e Curriculares para a Organização Didático-Pedagógica da Educação Profissional Técnica de Nível Médio” no IFFar, definem que a

matriz curricular dos cursos Técnicos Integrados pode ser organizada em regime seriado ou modular. Prevendo o desenvolvimento de um currículo comum para todos os estudantes, determina a matrícula sistemática em todas as disciplinas ou módulos previstos para cada período do curso, o que corrobora para a implementação de um projeto formativo único para todos os estudantes do Ensino Médio.

Os cursos do IFFar ofertados na forma integrada com o Ensino Médio têm duração de três anos e carga horária de, no mínimo, 3.000, 3.100 ou 3.200 horas, conforme previsto no CNCT, podendo ser acrescida à carga horária mínima, no máximo, duzentas horas relógio, destinadas a Atividade Complementar de Curso - ACC, Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório e Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, fixando, portanto, um teto para a carga horária dos cursos.

O Capítulo IV das Diretrizes trata da organização curricular, estabelecendo três núcleos: Tecnológico, Básico e Politécnico. O Núcleo Tecnológico é composto pelas disciplinas específicas da formação técnica, identificadas a partir do perfil do egresso, de acordo com fundamentos de cada habilitação profissional. O Núcleo Básico incorpora as disciplinas voltadas para a formação geral e que possuem menor ênfase tecnológica e menor área de integração com as demais disciplinas do curso em relação ao perfil do egresso. O Núcleo Politécnico¹¹⁰ é caracterizado por ser um espaço da organização curricular no qual estão as disciplinas que tratam dos conhecimentos e das habilidades inerentes à Educação Básica e Profissional, que possuem maior área de integração com as demais disciplinas do curso em relação ao perfil do egresso. Nesse sentido, o Núcleo Politécnico configura-se como o *lócus* do processo de integração do currículo (IFFAR, 2019b).

Indo além da proposição de um formato curricular pautado nos Núcleos Básico, Tecnológico e Politécnico, as Diretrizes apresentam uma seção contendo o percentual de carga horária dos núcleos na organização curricular. De acordo com o Artigo 89, a carga

¹¹⁰De acordo com as Diretrizes Institucionais, o Núcleo Politécnico é o espaço em que se garante, concretamente, conteúdos, formas e métodos responsáveis por promover, durante todo o itinerário formativo, a Politécnica, a formação integral, Omnilateral, a interdisciplinaridade, objetivando ser o elo comum entre o Núcleo Tecnológico e o Núcleo Básico. Ademais, o Núcleo Politécnico proporciona espaços concretos para a organização curricular flexível compatível com os princípios da interdisciplinaridade, contextualização e integração entre teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem (IFFAR, 2019b).

horária dos núcleos que compõem a organização curricular dos cursos técnicos na forma integrada, exceto na modalidade Proeja, obedecerá:

I - entre 25% e 35% da carga horária mínima do curso ao Núcleo Tecnológico; II - entre 50% e 60% da carga horária mínima do curso ao Núcleo Básico; III - no mínimo 15% da carga horária mínima do curso ao Núcleo Politécnico, não incluída a carga horária destinada a Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, Trabalho de Conclusão de Curso e/ou Atividades Curriculares Complementares, quando previstos no PPC (IFFAR, 2019b, p. 24).

Os núcleos são constituídos por blocos de disciplinas articuladas de forma integrada, com base na identificação das áreas de integração e ênfase tecnológica, que consiste na descrição dos conteúdos que devem ser enfatizados para atender minimamente o perfil do egresso.

No Artigo 57, as Diretrizes estabelecem que a organização curricular dos cursos deverá seguir em todos os PPCs, o Currículo de Referência do IFFar específico para cada curso, nos termos de regulamentação própria para essa finalidade (IFFAR, 2019b, p. 17-18). O docente entrevistado relata que a construção de Currículos de Referência e ênfases tecnológicas tem o objetivo de garantir um currículo comum a todos os estudantes que possibilite o atendimento das demandas decorrentes do contexto regional e local em que os cursos se inserem.

Como a gente tinha uma pluralidade muito grande de Projetos Pedagógicos, [...] nós tomamos essa decisão de criar projetos com matrizes comuns. [...] Para construir essa matriz comum foi definido que todos os *campi* que ofereciam um determinado curso iriam participar desse processo de criação da matriz. Então foram criados mini grupos que eram compostos pelos coordenadores de todos esses cursos, um professor da área técnica em cada *campus*, um professor da área básica de cada *campus*, mais a assessoria pedagógica e gestores dos *campi* que ofertavam aquele curso (D-IFFAR, 2022).

A elaboração do Currículo de Referência e dos perfis profissionais pretendeu possibilitar a construção da unidade e da identidade para os cursos ofertados pelo IFFar, atendendo também os preceitos de flexibilidade e regionalidade. Teve como base o CNCT vigente na época e a Matriz de Referência do Enem (D – IFFAR, 2022). Na perspectiva do docente entrevistado, a versão utilizada do Catálogo apresentava legitimidade pois teria sido construída de forma coletiva, com a participação de docentes da Rede Federal.

A ênfase tecnológica expressa a dimensão flexível do projeto formativo. O docente entrevistado explica que:

[...] Essa ênfase não precisa ser comum, ela muda de *campus* para *campus* de acordo com a opção pedagógica de cada colegiado de curso. A matriz curricular é comum, mas a ênfase não. Então, por exemplo, no caso do Curso Técnico em Agropecuária, nós temos o curso na região de Alegrete e nós temos o curso na região noroeste, em Santo Augusto. Na região de Alegrete, o curso é voltado basicamente para uma pecuária de corte e em Santo Augusto para uma pecuária de leite, então são perfis completamente diferentes de produção. [...] Isso permite que o professor possa atender peculiaridades regionais com uma ementa comum. [...] E aí todas aquelas áreas de integração também são definidas no projeto pedagógico, na conversa, na articulação dos professores para tentar entender como a própria disciplina pode se articular com as outras, quais são os conhecimentos que podem ser desenvolvidos por projetos comuns (D-IFFAR, 2022).

De acordo com o docente entrevistado, no processo de reelaboração das Matrizes de Referência e PPCs evitou-se uma atualização das ementas e dos conteúdos a partir da BNCC aprovada em 2018. Nesse sentido, expressa uma crítica ao documento que constitui o arcabouço orientador do currículo do “Novo” Ensino Médio:

A gente acredita que a BNCC não prevê conteúdos, ela prevê competências e habilidades. A maneira como a gente vai desenvolver as habilidades e competências pode ser definida internamente por qualquer instituição. [...] Como nós tínhamos uma história que deu certo, [...], a gente procurou nesse momento não fazer uma mudança tão radical e manter aquilo que a gente fazia, que naquela época tinha como base o Enem e o CNCT. [...] (D-IFFAR, 2022).

Entretanto, o gestor entrevistado menciona um processo de atualização das matrizes curriculares e ementas dos cursos, incorporando orientações e documentos normativos decorrentes do “Novo” Ensino Médio, como a BNCC e o CNCT atualizado. “A gente leva em consideração a BNCC, o que eles vão ver lá no Enem, os Catálogos dos Cursos Técnicos [...]” (G-IFFAR, 2022).

Hoje a gente retira alguns conceitos, alguns conhecimentos que não estão sendo contemplados na BNCC, pra dar fortalecimento a outros. [...]. Então realmente, a nova BNCC traz impactos [...]. A gente precisa readequar os conhecimentos, precisa readequar as nossas práticas em sala de aula. A gente faz a resistência, mas sempre tem os impactos, e a gente tem que se readequar enquanto instituição, não dá para a gente viver um mundo paralelo. Mas digo, a proposta da gente trabalhar com o currículo integrado ainda nos dá menos impacto do que às outras instituições (G-IFFAR, 2022).

Segundo relato do docente, com a implantação do “Novo” Ensino Médio, havia uma expectativa, principalmente por parte dos professores das áreas técnicas de que a implementação da Contrarreforma possibilitaria a ampliação da carga horária desses componentes, com a adoção do teto de 1.800 horas para a formação geral.

Com o passar do tempo, com as discussões internas, até pela condução da gestão, não tivemos maiores dificuldades em fazer o pessoal entender que Ensino Médio Integrado é diferente de concomitância interna. Então a gente,

em hipótese alguma pretende adotar concomitância interna como modelo, embora talvez a gente possa até contribuir, por exemplo, com a rede estadual, se for o caso, com um curso técnico no quinto eixo, até porque há necessidade de integração dos Institutos com as outras redes (D-IFFAR, 2022).

Nas palavras do docente, “o que caracteriza o curso integrado, é o fato de que ele não está separando, [...] a gente pensa a formação no sentido de formação integral e de formação técnica de maneira integrada” (D-IFFAR, 2022). Nessa perspectiva, partiu-se da organização do currículo disciplinar, contemplando os conhecimentos em sua relação com a totalidade social. Reforçando a importância da organização disciplinar no Currículo Integrado, as Diretrizes preveem um capítulo intitulado: “Da obrigatoriedade de conteúdos e disciplinas”, no qual estabelecem que os conteúdos serão organizados em disciplinas e componentes curriculares de forma articulada, de acordo com a legislação vigente, contemplando todas as áreas do conhecimento e conteúdos transversais.

Dentre esses conteúdos e disciplinas, destaca-se os incisos VI e VII do Artigo 77, que determinam a obrigatoriedade dos estudos e práticas de Educação Física, Sociologia e Filosofia, organizados em **disciplinas**, além de atividades artísticas, corporais, desportivas, científicas e culturais. A Língua Inglesa é definida como obrigatória, prevendo a oferta de outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o Espanhol (IFFAR, 2019b).

As Diretrizes definiram a organização disciplinar, inclusive hoje não é possível no IFFar, por exemplo, fazer um curso por área, sem a organização disciplinar. Então a gente entendeu, naquele momento em 2019, que esse era o caminho para fazer essa resistência e garantir a organização disciplinar. E aí eu insisto, isso não implica que a gente não possa fazer um trabalho por área, até entendo que seria o melhor fazer um trabalho integrado por área, mas o perigo quando você cria a área é fazer a eliminação das disciplinas. Então, para garantir a organização disciplinar, a gente definiu isso nas diretrizes. Hoje no IFFar não é possível, não seria aprovado nas instâncias institucionais um PPC em que não houvesse organização disciplinar (D-IFFAR, 2022).

O relato do docente entrevistado evidencia a defesa de uma organização curricular integrada com base nas disciplinas, sem perder de vista os conteúdos essenciais para a formação dos estudantes em todas as áreas/dimensões, garantindo docentes qualificados para atuar nas respectivas áreas.

Embora eu concorde que a gente possa organizar o ensino por áreas, eu acho muito perigoso que a área simplesmente exclua a disciplina. [...] Eu concordaria que a organização fosse feita por área, desde que nessa área estivessem caracterizadas todas as disciplinas e com professores específicos

para cada disciplina, trabalhando interdisciplinarmente, sem que houvesse o ensino, por exemplo, de História, Filosofia, Sociologia, Geografia dissociados. [...]. Então nesse sentido a gente reafirmou que é fundamental que haja as disciplinas, que haja gente que se especializou em cada uma das áreas, mas que esse trabalho seja integrado, com a integração dos conteúdos na matriz, pra que a gente não sobreponha conteúdos e que eles façam sentido no conjunto (D-IFFAR, 2022).

A integração e flexibilização curricular ao longo do curso foi implementada a partir de estratégias como as práticas profissionais, Práticas Profissionais Integradas - PPIs, disciplinas eletivas e optativas, Atividades Curriculares Complementares - ACCs, Trabalho de Conclusão de Curso - TCC ou/e de Estágio Curricular Supervisionado obrigatório e não obrigatório.

De acordo com as Diretrizes do IFFar, a prática profissional, prevista na organização curricular do curso, deve estar continuamente relacionada aos seus fundamentos científicos e tecnológicos, orientada pela pesquisa como princípio pedagógico. Pode ser realizada por meio de diferentes vivências de aprendizagem e trabalho, como o estágio curricular supervisionado, experimentos e atividades específicas em ambientes como laboratórios, oficinas, ateliês, visitas técnicas, simulações e outras.

As Práticas Profissionais Integradas – PPIs previstas na organização curricular dos cursos pretendem garantir a vivência profissional, sendo planejadas de acordo com o perfil profissional do egresso e com o Itinerário Formativo, tendo como propósito “proporcionar a formação omnilateral do estudante integrando educação geral e específica, trabalho manual e intelectual” (IFFAR, 2019b, p. 28).

Nós temos, nas nossas diretrizes, um instrumento que visa exatamente garantir um mínimo de integração pelo menos a cada ano, que a gente chama de Prática Profissional Integrada. Então, essa prática se propõe ao trabalho de pelo menos quatro disciplinas, duas da área técnica e duas da área básica cada ano, para que haja pelo menos um trabalho interdisciplinar. Isso é regrado, tem que ter projeto, tem que ter avaliação integrada, [...] mas, sem dúvida nenhuma, a gente tem ainda que caminhar muito nesse sentido (D-IFFAR, 2022).

O Artigo 110 das Diretrizes determina que cada curso deve prever no mínimo cinco por cento da carga horária das disciplinas para a realização de PPIs. Complementa ainda que não havendo previsão de TCC e/ou Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, as PPIs deverão contemplar dez por cento da carga horária das disciplinas.

As Diretrizes também definem que os PPCs poderão prever a oferta de disciplinas eletivas¹¹¹ e optativas que proporcionem complementaridade e flexibilidade curricular ao processo formativo frente a realidade regional em que o curso se insere.

Outra forma de flexibilização e integração da formação é estabelecida pelas Atividades Curriculares Complementares - ACCs, que permitem a diversificação curricular e o aprofundamento interdisciplinar. As ACCs são atividades não previstas entre os componentes curriculares obrigatórios e eletivos do curso, sendo consideradas complementares para a formação do estudante, independentemente de serem oferecidas pelo IFFar ou outras instituições¹¹².

De acordo com as Diretrizes, as ACCs devem contemplar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, assegurando seu caráter interdisciplinar em relação às diversas áreas do conhecimento. No Artigo 124 estabelece-se que a carga horária destinada à realização de ACCs será de no máximo cinco por cento da carga horária mínima do curso.

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é constantemente tensionada pela instituição principalmente pela proposição das PPIs. De acordo com o gestor entrevistado, “o principal meio de isso acontecer no currículo integrado são as Práticas Profissionais Integradas. Os professores tentam trabalhar um projeto de ensino, pesquisa e extensão, caminhando de forma conjunta” (G-IFFAR, 2022). O docente entrevistado relata que:

A participação principalmente em projetos de pesquisa e de extensão ainda é muito limitada por parte dos estudantes, ou seja, geralmente são editais internos, que garantem bolsas e que permitem que, claro, um terço dos alunos, talvez nem isso, consigam participar desses projetos. [...]. A gente entende que a Prática Profissional Integrada, [...] como elemento integrador é um caminho para que os alunos possam participar ao mesmo tempo de

¹¹¹Sobre a oferta de disciplinas eletivas: a) o PPC deve estabelecer o rol de disciplinas eletivas de possível oferta para o curso, determinando a carga horária e a ementa da disciplina; b) a opção pela disciplina eletiva deve ser feita pela turma no período letivo que antecede a oferta da respectiva disciplina no curso; c) a escolha pela disciplina eletiva deverá ficar registrada em ata e arquivada junto à documentação do curso; d) deverá ser ofertada na organização curricular, quando prevista no PPC, apenas uma disciplina eletiva por período letivo; e) a disciplina eletiva, quando prevista no PPC, só poderá ser ofertada a partir do segundo ano para a forma articulada integrada e a partir do segundo semestre para os cursos na forma subsequente ou articulada concomitante (IFFAR, 2019b, p. 25).

¹¹²São exemplos de ACCs: elaboração ou orientação de produção técnica ou científica; seminários ou encontros formativos; atividades de iniciação ou orientação de ensino, pesquisa e extensão; atividades de monitoria; atividades artístico-culturais ou desportivas; estágio curricular supervisionado não obrigatório; participação em colegiados e órgãos de gestão do IFFar ou relacionados à área do curso, bem como agremiações estudantis (IFFAR, 2019b).

projetos que tenham essa conotação de pesquisa, na área que eles estão atuando e também na área de extensão. Então quanto mais a PPI caminhar no sentido de garantir que todos participem [...], quanto mais ela conseguir integrar curricularmente a pesquisa e a extensão, tanto mais a gente garante essa indissociabilidade no processo formativo dos estudantes (D-IFFAR, 2022).

Outro elemento que expressa a resistência da instituição frente as determinações do “Novo” Ensino Médio relaciona-se aos Artigos 197 e 209, que estabelecem, respectivamente, que nos cursos de Ensino Médio Integrado não haverá a possibilidade de aproveitamento de estudos e de Certificações Intermediárias¹¹³. Esse posicionamento garante que a formação profissional ocorra a partir de Cursos Técnicos com carga horária completa, impossibilitando a construção de Itinerários Formativos a partir da associação de diversos cursos de curta duração ou do reconhecimento de práticas e experiências de trabalho para a integralização do curso de Ensino Médio Integrado.

Outra estratégia importante em termos de resistência é que no Artigo 72, o documento expressa que a distribuição de carga horária nos *campi* do IFFar deverá prever dois turnos semanais, em dias distintos, para planejamento, recuperações paralelas e outras atividades de ensino e reuniões pedagógicas. Determina, ainda, que um dos turnos referidos no *caput* será previsto no Calendário Acadêmico para todos os *campi* do IFFar, preferencialmente no mesmo dia da semana, sendo destinado exclusivamente às reuniões pedagógicas, planejamento de atividades de ensino e formação continuada (IFFAR, 2019b).

Evidencia-se que as Diretrizes buscam contribuir para a operacionalização de momentos de discussão e planejamento coletivo na medida em que definem pelo menos dois turnos semanais sem atividade de ensino, para que os docentes realizem planejamento, participem de reuniões, etc.

[...] Quando a gente optou por trabalhar com a carga horária mínima num primeiro momento houveram críticas. Externamente eu sei que tem às vezes posicionamentos que são críticos quanto a isso, mas nós tínhamos um objetivo, qual seja, garantir também tempo e espaço na instituição para que os alunos e os professores pudessem se reunir e dar conta das atividades que não são as atividades da matriz curricular. Então nós definimos, por exemplo, internamente no IFFar que não há aula na quarta-feira de tarde. Então é um espaço institucional para que sejam feitas reuniões, sejam elas pedagógicas,

¹¹³O aproveitamento de estudos anteriores compreende o processo de utilizar componentes curriculares cursados com êxito em outro curso e a Certificação de Conhecimentos Anteriores prevê a dispensa de frequência em componente curricular do curso em que o estudante comprove domínio de conhecimento por meio de aprovação em avaliação a ser aplicada pela instituição.

reuniões de curso, possibilidade de o aluno participar dos projetos de ensino, de pesquisa, de extensão, [...] e assim por diante. E além disso, por exemplo, hoje os cursos que tem mais carga horária são os cursos do Eixo de Produção e são de 1.200 horas, ainda assim eles conseguem ter dois turnos livres por semana. Então a orientação das Diretrizes é a seguinte: cada *campus* decide qual vai ser o outro turno que vai ficar sem aula. Então a ideia é que a quarta-feira é comum para toda a instituição e que cada *campus* ainda definirá um turno sem atividade de sala de aula para que se possam organizar reuniões pedagógicas, reuniões de estudo, reunião dos professores que estão organizando e integrando a PPI, reunião de colegiado [...]. A gente entende isso como fundamental, porque se tiver aula o tempo todo, algum professor sempre vai estar em aula e não vai haver espaço institucional para as reuniões e para o trabalho integrado (D-IFFAR, 2022).

Ainda assim, a efetivação dos processos de formação e planejamento encontra dificuldades para garantir a prática de um Currículo Integrado.

Existe ainda essa dificuldade de a gente pensar num currículo integrado. A dificuldade de os professores conseguirem se reunir para dialogar devido a atuarem nos diversos cursos e turnos. [...] A gente não tem aula na terça e na quarta-feira à tarde para os professores poderem sentar, mas é os horários que a gente tem para as reuniões, todas as atividades institucionais acontecem nesses dois turnos. Então é difícil os professores conseguirem um horário que todos estão livres para poder fazer esse diálogo da questão do integrado. Então no papel ele é lindo, mas quando a gente vai para a prática a gente sente essa dificuldade na construção (G-IFFAR, 2022).

A formação continuada é um dos elementos previstos nas Diretrizes, propondo estratégias de formação permanente para os servidores com foco na Educação Profissional Técnica e Tecnológica, formação integral dos estudantes, metodologias educacionais, gestão educacional, dentre outras (IFFAR, 2019b).

Já fizemos muitos cursos internamente, já contratamos cursos de fora, específicos, quando a gente estava reorganizando e definindo as Diretrizes. Havia muitas dúvidas, inclusive em questões legais [...], então a gente aprofundou muito em relação a isso. E a gente tem, por exemplo, programas internos, que visam também esse objetivo, ou seja, a formação e capacitação. [...]. A gente inclusive tem programas, cursos que são ofertados pela Pró-reitoria de Ensino para todos os professores, técnicos administrativos que atuam no ensino, no sentido de capacitação e de formação, principalmente vinculada ao Ensino Técnico Integrado (D-IFFAR, 2022).

De acordo com as Diretrizes, a avaliação da aprendizagem, de caráter formativo, processual, contínuo e cumulativo, com a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, compreende o diagnóstico, a orientação e reorientação do processo de ensino-aprendizagem. Ademais, o Artigo 178 trata da realização de avaliações integradas, que devem envolver no mínimo três disciplinas e/ou componentes curriculares (IFFAR, 2019b, p. 41).

No que se refere às ações de permanência e êxito, as Diretrizes apresentam no Capítulo IX as “Ações Inclusivas e da Assistência Estudantil”. As ações de inclusão¹¹⁴ são desenvolvidas com base na Política de Diversidade e Inclusão do IFFar, direcionada para: I - preparação para o acesso; II - condições para o ingresso; III - permanência e conclusão com sucesso. No Artigo 229, que trata da Assistência Estudantil, o documento prevê o desenvolvimento de ações de incentivo à ampliação do acesso e apoio à permanência na perspectiva da inclusão social. Dentre as ações e benefícios da Assistência Estudantil no IFFar estão: a moradia estudantil; alimentação; auxílios financeiros ao estudante; atenção à saúde; apoio didático pedagógico; promoção do esporte, cultura e lazer; e outras ações que visam contribuir para o acesso e a permanência dos estudantes.

As diretrizes também propõem a flexibilização curricular para o atendimento de estudantes com necessidades educacionais específicas. Nesse caso, as flexibilizações curriculares são implementadas por meio de adaptações razoáveis¹¹⁵ oferecidas pelos docentes dos componentes curriculares do curso, de forma a torná-los acessíveis às necessidades educacionais específicas dos estudantes.

De acordo com o Artigo 217, a avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ocorrerá por meio da Comissão Própria de Avaliação, cabendo à gestão do *campus* e à Coordenação do Curso acompanhar as ações em desenvolvimento e analisar o impacto destas a partir dos resultados de suas avaliações (internas e externas), adequando-as ao alcance das finalidades institucionais. O relato do docente entrevistado demonstra que o processo de avaliação das Diretrizes é constante no IFFar:

O acompanhamento que a gente faz é por meio dos gestores, do Comitê Assessor de Ensino. De tempos em tempos, [...] nós tínhamos o costume de fazer um seminário anual de avaliação e de planejamento. Então a gente se

¹¹⁴As ações de inclusão com vistas ao acesso, permanência e êxito dos estudantes do IFFar são implementadas por meio da Coordenação de Ações Inclusivas- CAI e dos Núcleos Inclusivos: Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNEs, Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas - NEABI e Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual – NUGEDIS. Esses núcleos voltam-se aos seguintes grupos e relações, de acordo com a Política de Diversidade e Inclusão: Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE; questões que envolvem gênero e diversidade sexual - NUGEDIS; relações étnico-raciais – NEABI (IFFAR, 2019b).

¹¹⁵As adaptações razoáveis compreendem as modificações e os ajustes metodológicos que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, a fim de assegurar que os estudantes possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais (IFFAR, 2019b).

reunia dois, três dias, no final de cada ano e fazíamos uma avaliação de tudo que foi feito [...] e prevíamos as atividades necessárias para o ano seguinte. Então nesses seminários também havia a preocupação de fazer uma avaliação do processo de ensino como um todo, [...] até pra ir acumulando conhecimentos, para o caso de uma nova revisão. Nós nunca vimos as nossas diretrizes como prontas, a gente entende que elas são um processo, então elas têm que estarem constantemente sendo revistas. A revisão que a gente fez em 2019, teve como contribuição todo esse processo, todas essas discussões realizadas nos seminários ao longo dos anos anteriores. Esses seminários têm o objetivo de avaliar, de planejar e de aprofundar, estudar para verificar se aquilo que a gente está fazendo realmente tem amparo em fundamentos teóricos e legais (D-IFFAR, 2022).

O docente entrevistado destaca diferenças substanciais entre a proposta do Ensino Médio Integrado e o “Novo” Ensino Médio, o que corrobora para a compreensão de que existe um movimento de resistência em torno da oferta do Ensino Médio Integrado e seus pressupostos, potencializando o desenvolvimento de propostas educacionais contra hegemônicas no Ensino Médio.

O modelo de trabalho do Ensino Médio Integrado tenta cumprir uma formação integral dos sujeitos, contemplando os três objetivos propostos pela Constituição Federal. E é nesse sentido que eu falo que é uma diferença radical. O Novo Ensino Médio é focado em desenvolver aquelas habilidades e competências, que [...] apresentam uma lógica bem mercadológica, bem neoliberal, no sentido de desenvolver competências e habilidades do trabalhador que vai pro mercado de trabalho, [...]. A ideia é formar pessoas rapidamente para o mercado (D-IFFAR, 2022).

Destaca-se ainda uma crítica ao formato do Itinerário Formação Técnica e Profissional adotado na Contrarreforma do Ensino Médio:

Foram gastos milhões no Brasil com propagandas para convencer os estudantes de que agora eles poderiam sair do curso de Ensino Médio com um curso técnico, uma profissão. No entanto, quando saíram as diretrizes ficou muito claro que o quinto eixo não precisa ser um curso técnico. Poderia ser um conjunto de cursos de Formação Inicial e Continuada, uma formação profissional toda fragmentada, desde que cumpra as 1.200 horas. Já o Ensino Médio Integrado, ele é bem focado [...] na formação integral e integração curricular, que são duas coisas indissociáveis. Então, o foco dele é a formação integral tal como prevê a Constituição Federal, a formação plena do ser humano, a gente fala em omnilateralidade, multidimensionalidade, ou seja, a formação do ser humano em todas as suas dimensões, a formação para o exercício da cidadania, [...] e obviamente também a formação para o trabalho, para o mundo do trabalho [...] (D-IFFAR, 2022).

Ao ser questionado se foram identificados impactos da Contrarreforma do Ensino Médio na oferta do Ensino Médio Integrado, o docente respondeu não ter percebido influências significativas.

Até o momento, no nosso caso não houve influência, tanto que a gente ainda continua tendo uma procura muito grande, porque os estudantes, em geral, reconhecem a qualidade do trabalho que é realizado nos Institutos Federais,

assim como os números de avaliação externa também demonstram. Agora a gente também tem que considerar que nesse momento a gente está saindo de uma pandemia, então é um momento que tem que ser analisado daqui uns quatro ou cinco anos para poder avaliar melhor essa questão, mas nesse momento a gente não tem dados objetivos para afirmar qualquer coisa em relação a isso (D-IFFAR, 2022).

Entretanto, as entrevistas indicam alterações no processo de reelaboração dos PPCs após a aprovação das Diretrizes de 2019, em que se evidencia indícios de incorporação de tendências assumidas no “Novo” Ensino Médio. A citar a redução da carga horária em componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais.

A partir das diretrizes se abriu esse espaço para reformular os projetos, [...] inclusive a gente criou a possibilidade de disciplinas optativas e eletivas, a gente discutiu algumas questões bem técnicas, bem pontuais [...], tipo, rever ementas, rever bibliografia, rever algumas ênfases que tinham sido colocadas, algumas disciplinas que ainda não estavam bem ajustadas. Por exemplo, a antiga legislação previa a obrigatoriedade de Filosofia e Sociologia nos três anos. Isso fazia com que normalmente essas disciplinas tivessem um período em cada ano, então isso foi alterado, alguns cursos optaram por manter em um ano, outros três períodos, uma disciplina num ano a outra no outro. Outros optaram por quebrar, fazer dois em um, outros até incluíram outra disciplina na área, então ficou muito a critério da matriz de cada curso, dentro daquele modelo que a gente tem, adotando a matriz comum que é definida conjuntamente pelos *campi* ofertantes (D-IFFAR, 2022).

A gente trabalha com um mínimo de carga horária dos Cursos Técnicos. A gente teve, por exemplo, o ajuste das disciplinas de Filosofia e Sociologia, que antes nós tínhamos um período em cada ano letivo, na readequação, os professores conseguiram fazer essa união, então os três períodos se transformaram em dois períodos que consegue trabalhar o mesmo conteúdo (G-IFFAR, 2022).

Importante ressaltar que essa tendência de enxugamento de conteúdos e carga horária de disciplinas no currículo já vinha ocorrendo desde o processo de elaboração das Diretrizes em 2010, o que demonstra que a tendência de esvaziamento curricular presente no “Novo” Ensino Médio já estava presente anteriormente no movimento de formulação das políticas educacionais, sendo aprofundado nas atuais políticas.

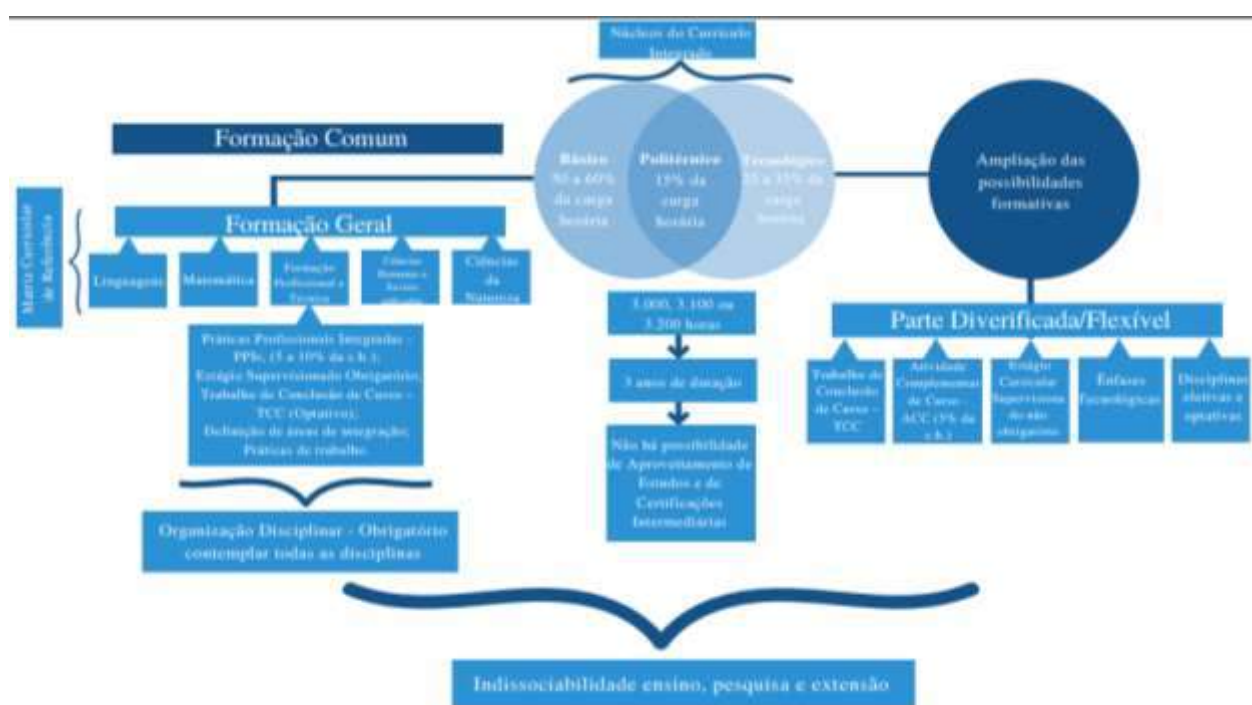
Reforçando a propensão a incorporação de elementos hegemônicos, o relato do gestor entrevistado evidencia um movimento que tende a incorporação de conteúdos como a Matemática Financeira e outros conhecimentos propostos pela BNCC de 2018, que não estavam contemplados com a mesma ênfase nos PPCs dos cursos do IFFar.

Dentro do Farroupilha, devido a gente ter um trabalho que era a questão do currículo integrado, a gente apenas fez adaptações dos conhecimentos que a gente não contemplava com tanta ênfase. Digamos, por exemplo, [...] a inclusão de mais Matemática Financeira. Mas nos nossos PPCs a gente não teve reformulação, a não ser nesses conhecimentos que estavam contemplados e que a gente não previa tanto no Ensino Médio. [...].

Atualizamos as nossas diretrizes, atualizamos PPCs também e foram incluídos alguns conhecimentos, mas no Farroupilha como um todo, a resistência se deu por manter o currículo integrado (G-IFFAR, 2022).

Não obstante, evidencia-se diferenças fundamentais entre a proposta do Ensino Médio Integrado desvelada pela pesquisa e a proposta que emerge do “Novo” Ensino Médio. A Figura 04 apresenta uma síntese dos elementos da organização pedagógica e curricular do Ensino Médio Integrado do IFFar expressos nas Diretrizes Institucionais e nos relatos dos sujeitos entrevistados.

Figura 04: Representação da organização pedagógica e curricular dos Cursos de Ensino Médio Integrado do IFFar



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

No Artigo 42, as Diretrizes do IFFar reafirmam que a Educação Profissional de Nível Médio pode ser desenvolvida nas formas articulada e subseqüente ao Ensino Médio, sendo a articulada ofertada nas formas integrada, concomitante ou concomitante na forma. A última possibilidade trata-se da oferta “desenvolvida simultaneamente em distintas instituições educacionais, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado” (IFFAR, 2019b, p. 04).

Trata-se, portanto, da forma concomitante intercomplementar que em 2021 foi estabelecida como uma das formas de articulação entre a Educação Profissional Técnica e o Ensino Médio nas DCNGEPT. O que demonstra que a intercomplementaridade não é uma novidade trazida pelas DCNGEPT, e já vinha sendo mencionada no âmbito dos Institutos Federais, antes da publicação do documento em 2021. Verifica-se, entretanto, que as novas Diretrizes ampliam as possibilidades de parcerias interinstitucionais para a oferta do Ensino Médio e da Educação Profissional e Técnica.

O principal movimento no sentido de uma possível incorporação do “Novo” Ensino Médio no IFFar foi evidenciado na possibilidade de os *campi* estabelecerem parcerias com a rede estadual para a oferta dos cursos concomitantes, buscando atender o Itinerário Formação Técnica e Profissional da Contrarreforma. De acordo com o gestor entrevistado:

A instituição definiu que vai ser parceiro nesse quinto eixo. Daí cabe aos *campi* buscarem esses movimentos, ter esses diálogos com a Seduc para fazer essa oferta. [...]. Então, a gente optou em fazer esse diálogo com os municípios para ver qual é a oferta que eles gostariam que a gente fizesse. A oferta será no formato concomitante, articulado com o Ensino Médio da rede estadual. A previsão é que quatro *campi* façam a oferta em dois mil e vinte e três (G-IFFAR, 2022).

Esse movimento vai ao encontro do posicionamento defendido pelo docente no trecho abaixo, o que demonstra que o processo de resistência ao “Novo” Ensino Médio apresenta contradições, indicando a possibilidade de uma adequação dos Cursos de Nível Médio para o atendimento voltado para a formação técnica em parceria com outras redes de ensino.

[...] Quando eu estava no FDE a gente defendia que se a gente optar por fazer projetos integrados com outras redes que a gente não faça a opção pela concomitância, mas por aquele outro modelo que é previsto também, inclusive na nova Resolução do CNE do ano passado, que define que os projetos também podem ser integrados quando ocorre essa colaboração entre duas instituições ou duas redes de ensino (D-IFFAR, 2022).

Nesse caso, a concomitância intercomplementar para oferta de cursos técnicos em parceria com outras redes, especialmente a Estadual não é vista pelo docente como um empecilho ao desenvolvimento de uma proposta de Ensino Médio Integrado, sinalizando um possível enfraquecimento da oferta em uma única instituição.

Questionados sobre o estabelecimento de um consenso interno a respeito do Ensino Médio Integrado, a formação Omnilateral, a Educação Politécnica e ao

Currículo Integrado, os entrevistados demonstraram que o processo de discussão e elaboração das Diretrizes Institucionais iniciado ainda em 2010 contribuiu de forma significativa para a construção de consensos no IFFar, entretanto, a implementação do Ensino Médio Integrado permanece um desafio.

Com certeza isso está bem introjetado hoje dentro das Coordenações, no sentido do Coordenador de curso, por exemplo, entender a importância desse trabalho, docentes também, em função exatamente dos processos de formação que a gente teve. Porque se por um lado, uma das grandes dificuldades nossa é a falta de formação prévia (nós não fomos formados para trabalhar de maneira integrada e menos ainda com essa perspectiva da formação integral), por outro lado a instituição tem que garantir essa formação. Então a gente fez muito evento, e continuamos fazendo muitos eventos formativos, e isso de certa forma vai consolidando uma cultura de entendimento do Ensino Médio Integrado, tanto que hoje há uma defesa unânime dentro do IFFar. [...] Há uma defesa quase que intransigente hoje dos cursos integrados na instituição como um todo e dentro daquela proporcionalidade que a lei prevê. Então a gente não abre mão, por exemplo, que cada *campus* tenha no mínimo cinquenta por cento de oferta de cursos técnicos e que dentro desses técnicos, no mínimo a metade seja de cursos integrados. Isso está no nosso PDI, foi reafirmado no último PDI. [...] Hoje são poucos os *campi* que ofertam os cursos subsequentes, pois o nosso foco é integrado (D-IFFAR, 2022).

Os relatos demonstram que, apesar das dificuldades relacionadas à formação inicial e continuada dos servidores dos Institutos Federais, as ações desenvolvidas na instituição contribuíram para a construção de um consenso coletivo a respeito dos pressupostos do Ensino Médio Integrado.

Com relação às dificuldades para efetivação do Ensino Médio Integrado na instituição, os sujeitos entrevistados relatam que:

A maior dificuldade que a gente tem somos nós professores e eu me incluo e justifico porque nós temos uma formação disciplinar na universidade. Nós somos formados para trabalhar uma disciplina e não para trabalhar coletivamente e interdisciplinarmente. [...]. E aí nós vamos assumir um outro elemento mais complicador ainda, o fato de que a grande maioria dos nossos colegas da área técnica não tem formação pedagógica. Então eles saem da universidade, com graduação e pós-graduação, fazem o concurso e vão pra sala de aula. Alguns fazem algum tipo de formação incipiente, mas essa formação não nos dá a capacitação para atuar dessa maneira. Então eu vejo isso como um elemento dificultador, falta de formação mesmo, para entender primeiro, o que é a formação integral em nível básico, principalmente, que é o nosso foco do Ensino Médio Integrado. Entender a importância da integração curricular entre as disciplinas, não repetir conteúdos, não inchar currículo, não fazer currículos extensíssimos que não levam a nada, garantir o tempo necessário, portanto, um currículo mais enxuto para que os estudantes possam participar de projetos de ensino, pesquisa e extensão e assim por diante, e também trabalhar, por exemplo, interdisciplinarmente [...] (D-IFFAR, 2022).

A nossa maior dificuldade ainda é se consolidar com um currículo integrado. Existe uma grande diferença entre a oferta de cursos integrados e currículo integrado. Então a gente faz muito bem a oferta dos cursos integrados, eles acontecem, nós temos resultados de excelência, mas a gente não conseguiu se consolidar enquanto rede, ainda, e daí por isso a gente dá margem para [...] mudar o próprio Ensino Médio, [...], porque a gente não consegue se fortalecer na questão do currículo integrado (G-IFFAR, 2022).

A gente ainda pode avançar exatamente nesse sentido, de integrar mais as áreas. Talvez esse seja um ponto que nós ainda não conseguimos caminhar no IFFar [...]. No nosso caso, ainda temos dificuldade de promover essa integração maior das áreas. Veja bem, nós temos doze, catorze, as vezes dezesseis disciplinas em um ano e quando o trabalho é todo feito individualmente o aluno acaba se tornando uma máquina de fazer trabalhos, avaliações e atividades. Se houvesse a coletividade, ou seja, as áreas se organizassem, exigissem um trabalho por área, uma prova por área, organizada pelos professores em conjunto, isso facilitaria muito o nosso trabalho, eu acho que nós precisamos avançar por aí ainda (D-IFFAR, 2022).

Com relação à contribuição das Diretrizes Curriculares Institucionais reelaboradas em 2019 para o enfrentamento da Contrarreforma, o docente entrevistado afirma que “se a gente for falar em enfrentamento, seria exatamente a reafirmação do Ensino Médio Integrado” (D-IFFAR, 2022). Dentre as estratégias assumidas para fortalecer o Ensino Médio Integrado, o docente destaca:

[...] A gente aprofundou e discutiu com base nos documentos que nós já tínhamos do Conif e do FDE, essa questão da estrutura do ensino e reafirmamos a necessidade de manter uma organização disciplinar, ou seja, a gente não optou por aquela forma de modelo por área como é definido para o Novo Ensino Médio na legislação. [...] Também reafirmamos a necessidade de garantir a formação integral no sentido daquilo que a legislação e a Constituição Federal preveem que é a formação do ser humano em todas as suas dimensões [...] (D-IFFAR, 2022).

Essas ações e a síntese apresentada na Figura 05 corroboram para confirmar a hipótese de que ao longo dos anos 2017-2021 ocorreu um processo de resistência em torno da oferta do Ensino Médio Integrado no IFFar, com base, sobretudo, nas orientações produzidas pelo Conif. Essa resistência é, todavia, marcada por contradições decorrentes da posição do Ensino Médio Integrado no âmbito das políticas educacionais capitalistas e da singularidade das ações desenvolvidas na instituição.

Figura 05: O processo de fortalecimento do Ensino Médio Integrado no IFFar



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

4.4 A resistência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – IFC

No estado de Santa Catarina, encontram-se instalados dois Institutos Federais criados pela Lei Federal nº 11.892/2008: o Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC, que englobou o antigo Cefet de Santa Catarina; e o Instituto Federal Catarinense - IFC, que originou-se da integração das Escolas Agrotécnicas de Concórdia, Rio do Sul e Sombrio e dos Colégios Agrícolas de Araquari e Camboriú, que eram vinculados à Universidade Federal de Santa Catarina.

A partir de análise documental preliminar referente aos dois Institutos Federais presentes em Santa Catarina constatou-se que o IFSC se encontra em estágio inicial de elaboração das diretrizes para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, tendo publicado em 20 de dezembro de 2021 um documento institucional intitulado: “Orientações curriculares para a manutenção e fortalecimento dos cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal de Santa Catarina”, contendo treze orientações a respeito do processo de fortalecimento do Ensino Médio Integrado no IFSC. O 12º item desse documento prevê que “com base no presente documento de orientações curriculares, serão criados Grupos de Trabalho para a elaboração coletiva das diretrizes curriculares internas para os cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do IFSC” (IFSC, 2021, p. 04).

No IFC, o processo de reelaboração das diretrizes institucionais para os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio culminou com a publicação em 2019 do documento intitulado: “Diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao

Ensino Médio”. Nesse sentido, o processo de elaboração das Diretrizes Institucionais encontra-se em estágio inicial no IFSC, enquanto a experiência do IFC apresenta-se mais avançada em termos de processo de construção da resistência ao “Novo” Ensino Médio.

4.4.1 Contextualização institucional e princípios político-pedagógicos

O IFC possui, atualmente, 15 *campi*, distribuídos nas cidades de Abelardo Luz, Araquari, Blumenau, Brusque, Camboriú, Concórdia, Fraiburgo, Ibirama, Luzerna, Rio do Sul, Santa Rosa do Sul, São Bento do Sul, São Francisco do Sul, Sombrio e Videira, além da Reitoria, instalada na cidade de Blumenau. Os *campi* do IFC alcançam nove microrregiões do estado de Santa Catarina, abrangendo 135 municípios (Figura 06).

Figura 06: Distribuição geográfica dos *Campi* do IFC



Fonte: IFC, 2021a.

De acordo com a Plataforma Nilo Peçanha, em 2021 o IFC contava com um quadro de servidores composto por 1.014 docentes, desses 894 eram efetivos e 12 substitutos, além de 867 técnicos administrativos em educação. Com relação a oferta de cursos e vagas, os dados da Plataforma Nilo Peçanha referentes ao ano base 2021 demonstram que o IFC ofertou 168 cursos, totalizando 18.861 matrículas, sendo 76 cursos técnicos com 9.464 matrículas. A instituição ofertou 48 cursos Integrados ao Ensino Médio, totalizando 8.001 matrículas.

Seu principal documento norteador é o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (IFC, 2021a), elaborado em 2018 para o período de 2019-2023 e avaliado bianualmente, tendo sua última versão atualizada em 2021. No PDI são apresentadas como missão institucional: “proporcionar Educação Profissional, atuando em ensino,

pesquisa e extensão, comprometida com a formação cidadã, a inclusão social, a inovação e o desenvolvimento regional”; e como visão: “ser referência nacional em educação profissional, científica e tecnológica, para o mundo do trabalho, por meio da formação cidadã” (IFC, 2021a, p. 35).

O projeto formativo do IFC busca atender os princípios e finalidades estabelecidos pela Lei de criação dos Institutos Federais, integrando a Educação Profissional e Tecnológica às demandas sociais e aos arranjos produtivos locais e regionais. Em diversas passagens, o PDI do IFC reforça o compromisso com a oferta de no mínimo cinquenta por cento das vagas disponibilizadas por *campi* em cursos técnicos, sem, entretanto, determinar a oferta desse quantitativo prioritariamente na modalidade de Ensino Médio Integrado.

O PDI do IFC ressalta o compromisso assumido pela instituição com a formação humana e cidadã para além da qualificação para o trabalho.

A concepção de Educação Profissional e Tecnológica que subsidia as ações de ensino, extensão, pesquisa e inovação nos Institutos Federais baseia-se na integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual. Neste sentido, o exercício pedagógico propõe-se a encontrar o equilíbrio entre a formação humana e a formação profissional, orientado pelo diálogo, pela integração dos saberes, pelos princípios da democracia, da participação crítica, visando à autonomia intelectual do educando (IFC, 2021a, p. 21-22).

Segundo o PDI do IFC, para proporcionar essa educação, a instituição toma o Trabalho como Princípio Educativo, integrado à ciência, à tecnologia e à cultura como pilares da Educação Profissional e Tecnológica. A oferta de cursos assume o objetivo de contribuir para o desenvolvimento local e regional. Nessa perspectiva, os cursos são ofertados em estreita relação com o atendimento das demandas sociais, culturais e produtivas regionais.

Precisam ser constantes as observações, pelas instituições, das realidades locais/regionais, visando contribuir de maneira significativa com o desenvolvimento e a disseminação de ações destinadas a melhorar e aperfeiçoar os arranjos produtivos, sociais e culturais locais. O olhar atento do IFC às comunidades de seu entorno ratificam o seu compromisso com a sociedade/comunidade, propiciando uma relação mais imediata e que se expressa mediada tanto pelas atividades de Pesquisa e de Extensão quanto pelos cursos que oferta [...] (IFC, 2021a, p. 54).

O empreendedorismo também é assumido como um dos elementos que compõem as ações educacionais do IFC, com o objetivo de “disseminar a cultura

empreendedora, visionária e inovadora para a comunidade acadêmica e comunidade externa” (IFC, 2021a, p. 74).

De acordo com o PDI do IFC (IFC, 2021a), as ações educacionais propostas pela instituição estão reguladas pela Lei nº 11.892/2008 e pelos princípios pedagógicos definidos nos documentos orientadores e normativos externos e internos. Para assegurar o desenvolvimento do ensino, conforme legislação vigente, o IFC traça seu percurso em documentos institucionais próprios, como Diretrizes e Organização Didático Pedagógica.

As Diretrizes estabelecem as concepções, os princípios e os fundamentos assumidos no IFC, construídos a partir das discussões envolvendo comunidade interna e externa (IFC, 2021a). Tais documentos orientam o trabalho de organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas, complementando os demais documentos orientadores institucionais.

De acordo com o PDI, a organização curricular dos Cursos Técnicos de Nível Médio na forma articulada integrada é orientada pelas concepções e pelos princípios das Diretrizes da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do IFC (IFC, 2019). Estas diretrizes preveem a criação da Comissão Institucional Permanente de Implantação e Acompanhamento das Diretrizes dos Cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio – Cipatec, que possui caráter propositivo e consultivo, tendo por objetivo fomentar políticas que visem a consolidação dos cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio. Tais diretrizes foram abordadas na sequência desta Tese.

4.4.2 A elaboração das Diretrizes para a oferta de cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio

As ações de fortalecimento do Ensino Médio Integrado são anteriores às discussões em torno do “Novo” Ensino Médio no IFC. Ainda em 2012, foi constituído o Grupo de Trabalho – GT “Ensino Médio Integrado”, composto por servidores efetivos da instituição. O GT contou com integrantes de todos os *campi* do IFC e teve como finalidade contribuir com ações de consolidação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, por meio de estudos sobre as políticas públicas de Ensino Médio e os conceitos que fundamentam o Ensino Médio Integrado, reflexões acerca do currículo e

dos projetos pedagógicos dos cursos.

As ações realizadas a partir da constituição do GT “Ensino Médio Integrado” ocorreram de maneira distinta em cada *campi* em razão das suas especificidades. Tais ações fomentaram discussões acerca das possibilidades de sua implementação, mas também permitiram identificar os limites e os desafios que se colocavam para o êxito da proposta teórico-metodológica dos cursos de Ensino Médio Integrado do IFC.

O IFC registrou todo o trabalho do GT no site institucional, sob o título: “Caminhando e construindo: Diretrizes e Avaliação dos Cursos Técnicos Integrados”¹¹⁶, de modo que o conteúdo da página permitiu o acesso a extensa documentação e o acompanhamento de todas as ações direcionadas ao fortalecimento do Ensino Médio Integrado no âmbito da instituição. Assim, foram acessadas as Cartas Memória de cada Seminário realizado, atas das Audiências Públicas nos *campi*, além de vídeos contendo gravações das palestras e atividades desenvolvidas nos Seminários entre 2017 e 2021.

De acordo com os registros institucionais, o processo de construção da resistência no IFC iniciou-se em 2017, com a publicação do documento “Ensino Médio Integrado no IFC: estudos e reflexões”, que reuniu uma síntese das discussões realizadas pelo mencionado GT. A estrutura do documento contempla uma contextualização histórica acerca da Educação Profissional no Brasil; os princípios orientadores e sentidos atribuídos ao Ensino Médio Integrado do IFC; as reflexões sobre formas e níveis de integração curricular; a caracterização da juventude que frequenta o Ensino Médio Integrado do IFC; e a docência no Ensino Médio Integrado.

Com relação ao “Novo” Ensino Médio, o GT posicionou-se no documento:

Este grupo de trabalho entende que esta nova configuração hierarquiza as ciências e prejudica a formação omnilateral dos estudantes, ao estabelecer percursos formativos distintos aos jovens do Ensino Médio, inviabilizando a possibilidade de uma sólida formação básica a partir do acesso aos conhecimentos igualmente básicos de todas as áreas (IFC, 2017a, p. 19).

O texto ainda reafirmou os princípios epistemológicos e pedagógicos da oferta do Ensino Médio Integrado pautado no documento Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: Documento Base (BRASIL, 2007), estabelecendo as categorias trabalho, ciência, tecnologia e cultura como indissociáveis

¹¹⁶Endereço da página: <https://ifc.edu.br/2017/09/13/caminhando-e-construindo-diretrizes-para-o-ensino-tecnico-integrado-do-ifc/>. Acesso em 22 de abril de 2021.

para a formação humana integral/Omnilateral.

O GT apontou a construção de Currículos Integrados como principal desafio para a efetivação de um projeto formativo contra hegemônico.

Pensar um currículo integrado implica, portanto, considerar as variáveis sociais, políticas, econômicas e culturais do contexto em que este currículo é ou será produzido e instituído. A velocidade das mudanças e a complexidade dos problemas estão demandando posturas interdisciplinares e integradas que possibilitem a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados como instrumento de emancipação de sujeitos e como uma das condições rumo a uma sociedade mais justa (IFC, 2017a, p. 28).

Partindo das orientações emanadas pelas DCNEM (BRASIL, 2012a) e as DCNEPT (BRASIL, 2012b), o documento orientador sugere a interdisciplinaridade como método e princípio orientador da integração do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Assim, opta por manter a estrutura disciplinar no currículo, sem eliminar outras possibilidades de organização.

Apesar de não romper com a lógica disciplinar, observa-se uma tentativa de ultrapassar a fragmentação e compartimentalização dos conhecimentos. Para tanto, o documento ressalta a necessidade de desenvolver um processo de formação continuada na instituição, garantindo a compreensão dos fundamentos filosóficos, sociológicos, pedagógicos, psicológicos, epistemológicos, didáticos e educacionais que auxiliam na implementação da proposta de Ensino Médio Integrado. Na perspectiva do GT,

Entendemos que somente uma política de formação dos profissionais do Instituto Federal Catarinense, comprometida com os princípios da proposta teórica e metodológica que envolve os cursos de Ensino Médio Integrado poderá contribuir para caminhar na direção de uma educação que emancipe os sujeitos do processo educativo, ou seja, uma formação que tenha como horizonte uma concepção de educação e de sociedade mais justa ou menos injusta possível (IFC, 2017a, p. 55).

Para que os princípios que envolvem os cursos de Ensino Médio Integrado sejam consolidados, são destacadas as seguintes ações a serem implementadas na instituição:

- 1) viabilização de tempos e espaços de formação dos profissionais da educação, de modo a alcançar a interdisciplinaridade e a formação integral dos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem;
- 2) revisão dos projetos pedagógicos dos cursos, de forma a aprimorar o caminho para alcançarmos uma formação que emancipe os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem;
- 3) aprofundamento da discussão sobre os objetivos da Educação Profissional e Tecnológica desenvolvida pelos Institutos Federais, tanto para alimentar de maneira substancial a integração dos saberes que envolvem a formação integrada, superando a perspectiva de um 'núcleo básico da formação e outro técnico', quanto para superar a concepção de uma formação de cursos de Educação Profissional de Nível Médio comprometidos exclusivamente com as demandas que o mercado de trabalho requer (IFC,

2017a, p. 56).

O documento também propõe a necessidade de promover investimentos em espaços e recursos interdisciplinares, incentivando projetos de ensino, pesquisa e extensão que promovam a relação entre as diferentes ciências.

Frente ao “Novo” Ensino Médio, o GT apontou a tendência ao aprofundamento da fragmentação do currículo escolar e da formação dos estudantes, o que implica na urgência em reforçar o compromisso do IFC com os princípios do Ensino Médio Integrado (IFC, 2017a). Verifica-se, portanto, uma intenção de fortalecimento do Ensino Médio Integrado, a partir da viabilização de momentos para a formação e planejamento coletivos, contribuindo para delinear um projeto formativo para além da justaposição entre formação básica e profissional.

O relato do gestor entrevistado sintetiza o processo de desenvolvimento de ações do IFC em torno do Ensino Médio Integrado entre 2017 e 2021.

Foi um momento de a gente reafirmar nossa identidade, não só do IFC, mas do Brasil afora, dos Institutos Federais. A gente teve o documento indutor que saiu do próprio Conif que trazia a importância de reafirmar a nossa identidade institucional nesse momento de reformulação do Ensino Médio como um todo. A gente buscou uma proposta de oferta integrada entendendo, inclusive, que aquela proposta que veio com a Reforma não nos atendia. A gente entende que ela existe, mas nós já temos uma proposta que vem dando certo há cem anos, então foi um momento de a gente reafirmar essa nossa proposta pedagógica. A partir disso a gente teve desdobramentos, por exemplo, os nossos seminários, as discussões internas que se desdobraram nas diretrizes, na reformulação dos PPCs e no próprio acompanhamento desses PPCs (G – IFC, 2022).

O trecho acima evidencia o papel assumido pelo Conif na articulação das ações de fortalecimento do Ensino Médio Integrado no IFC e na Rede Federal como um todo. Prossegue o relato:

Em 2017 teve esse documento do próprio Conif que fazia essa discussão em rede da importância de realmente fortalecer a nossa proposta pedagógica e que os nossos cursos fossem integrados de fato, enfim, essa relação com a pesquisa e a própria extensão, que isso ficasse mais evidenciado. [A proposta] era realmente fortalecer o que a gente já tinha e avançar naquelas questões que eram desafios (G – IFC, 2022).

Também em 2017, o IFC organizou o “I Seminário de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio do IFC: contextos, desafios e perspectivas”, realizado entre 16 a 18 de agosto, no Campus Camboriú.

Em 2017, bem na época da aprovação da Lei que alterou o Ensino Médio, ocorreu esse movimento no âmbito do Conif e a gente fez nosso primeiro Seminário no *Campus* Camboriú. Nós colocamos para a comunidade,

considerando que tínhamos o documento do Conif com diretrizes mais gerais, a importância de definirmos como seria a política de oferta do Ensino Médio Integrado no IFC, o que a gente queria, entendia por integração, por avaliação, na relação com a comunidade, por exemplo. Nesse momento, considerando inclusive que se vinha com uma Reforma do Ensino Médio, [...] havia bastante “murmurinhos” da própria comunidade, então era um momento de sentar, refletir e definir quais caminhos nós iríamos trilhar. Então, junto à comunidade a gente colocou que a Reforma realmente não atendia nossa concepção enquanto oferta de Cursos Técnicos Integrados e tivemos que construir a nossa Diretriz para fortalecer a nossa oferta integrada, enfim a formação integral, omnilateral, a própria politécnica (G – IFC, 2022).

Os objetivos do evento, diante do novo quadro apresentado para a educação nacional, foram: promover discussões, levantar proposições a serem adotadas e buscar subsídios para a construção de um documento-base norteador para o Ensino Médio Integrado do IFC, para a condução de um trabalho coletivo e democrático.

No Seminário, a gente elencou alguns temas que deveriam ser norteadores para as discussões que viriam a seguir, como a avaliação, a formação integrada, a politécnica, a formação integral, temas que dizem respeito aos cursos técnicos integrados e temas que também estavam em consonância com o documento indutor do Conif. Os temas [...] levantados no Seminário, foram levados para os *campi*, [...] onde foram amplamente discutidos com a comunidade. A gente inclusive fez uma discussão sobre a oferta atual de Cursos Técnicos Integrados, o que queremos com esses cursos, onde queremos chegar, qual o sentido de avaliação, qual organização curricular, duração do curso, enfim, esses temas foram discutidos com a comunidade para dar subsídios para depois realmente virarem uma Diretriz (G – IFC, 2022).

O evento contou com a participação de servidores e comunidade acadêmica e abordou palestras com diversos temas relacionados aos fundamentos do Ensino Médio Integrado e a Lei nº 13.415/2017 e seus possíveis impactos para a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio. Ao final do evento, foram organizadas Mesas Redondas para discutir os elementos tratados no Seminário e propor a construção das Diretrizes para os cursos Técnicos Integrados do IFC (IFC, 2017b).

A partir desse momento, deflagrou-se o processo de construção das Diretrizes Institucionais do IFC, orientado pelos integrantes do GT sobre o Ensino Médio Integrado. No Seminário foi destacado que os cursos de Ensino Médio Integrado ofertados no IFC possibilitam uma formação ampliada em relação à proposta da Contrarreforma do Ensino Médio. Indicou-se a necessidade de aprofundar conceitos e práticas inerentes à natureza dos cursos Integrados ao Ensino Médio, como, por exemplo: integração curricular; formação integral; carga horária dos cursos; e outros.

Em 2018 foi constituída a Comissão Institucional Permanente de Implantação e Acompanhamento das Diretrizes dos Cursos Técnicos – Cipatec, composta por representantes da Reitoria; Pró-reitorias e Diretorias de Ensino, Pesquisa e Extensão; Coordenação Geral de Políticas e Programas de Ensino; Coordenação Geral de Cursos; Pedagogas da Coordenação Geral de Cursos; Direção de Ensino de cada *campus*; Coordenações Gerais de Ensino ou equivalente de cada *campus*; Coordenações de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio; um representante do Núcleo Pedagógico - Nupe de cada *campus*; além de representantes locais de *campus* com as chamadas Cipatecs locais. “Essa comissão em cada *campus* auxiliou e elaborou a minuta das Diretrizes dos Cursos Técnicos do IFC, num processo constante de reuniões e de discussões com a comunidade [...]” (G – IFC, 2022).

A Cipatec local teve esse papel de estar mais próxima da comunidade. Tem que ter essa relação, sentir realmente o currículo, sentir o que está dando certo, o que tem que avançar, [...]. Inclusive sistematizar essas discussões para que elas sejam apresentadas na Cipatec institucional e, depois, após o tempo de integralização dos PPCs, a gente possa analisar esses dados e avançar no que ainda precisa ser melhorado (G – IFC, 2022).

No total, a Cipatec contou com aproximadamente noventa e cinco representantes. No decorrer de 2018, a Comissão promoveu Audiências Públicas em cada um dos *campi* do IFC, articulando a comunidade interna e externa, nas discussões sobre os princípios e formato do Ensino Médio Integrado na instituição.

Ainda em 2018, foi realizado o II Seminário de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio do IFC: “Luz, câmera, ação: construindo diretrizes”. O II Seminário ocorreu entre os dias 21 e 23 de agosto, no Campus Brusque e abordou as temáticas: Politecnia; ensino e aprendizagem; bases conceituais da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio; organização do currículo, tempos e espaços escolares; avaliação; curricularização da extensão, pesquisa e inovação como princípio educativo (IFC, 2018a).

O evento culminou na formação de Grupos de Trabalho para a discussão e deliberação sobre os temas: organização dos cursos; formação integral; currículo; avaliação; curricularização da pesquisa e extensão. Em síntese, os GTs organizados no II Seminário trabalharam em torno da: manutenção da oferta integrada, do ajuste da carga horária das disciplinas de acordo com o perfil do curso, dando preferência para três anos de duração; integração curricular para promover o diálogo entre áreas do

conhecimento; necessidade de diferenciar tempo integral, Currículo Integrado e formação integral; necessidade de repensar tempos e espaços escolares tendo como finalidade a formação humana integral/Omnilateral (IFC, 2018a).

Com relação ao currículo, o GT chamou atenção para a necessidade de garantir que todas as disciplinas permaneçam nos cursos. Propôs a integração por meio da definição do Núcleo Geral, Profissional e Politécnico, este último voltado de modo mais específico à integração de disciplinas e conhecimentos. Chamou atenção para a necessidade de superar o currículo disciplinar e a fragmentação do conhecimento. Sugeriu a definição de disciplinas e áreas de saberes de acordo com o perfil de formação de cada curso, evitando a sobreposição de conteúdos e explicitando nas ementas os conteúdos básicos e integrados.

A flexibilização surgiu nas discussões, com um sentido de permitir a redução da carga horária dos cursos e das atividades institucionais, sem prejuízos ao projeto curricular e formativo, em outras palavras, sem o esvaziamento da formação integral do estudante. Nesse sentido, a flexibilização tende a ocorrer por meio de atividades complementares ou extracurriculares, voltadas para a pesquisa e extensão, de forma indissociável ao ensino, como a possibilidade de oferta de disciplinas optativas e eletivas, dentre outras opções que ampliam, sem limitar o acesso a uma formação de base geral e técnica comum aos estudantes.

Como etapa seguinte ao evento, os encaminhamentos foram promovidos nos *campi*, junto à comunidade escolar, servidores e estudantes, por meio da realização de Audiências Públicas, dando continuidade à construção das Diretrizes Institucionais.

As Audiências Públicas mobilizaram comunidade interna e externa de cada unidade, tiveram participação de estudantes, representantes da Sociedade Civil local, servidores, pais de estudantes. Além da participação presencial nas Audiências, também foi disponibilizado um endereço de e-mail para receber as sugestões e proposições daqueles que não puderam participar do momento de debate em cada *campus*.

Os principais pontos abordados no documento que sintetiza as participações por *campus* do IFC relacionam-se à crítica à Contrarreforma do Ensino Médio; preocupação com a manutenção dos conhecimentos de todas as áreas disciplinares no currículo do Ensino Médio Integrado; esforço no sentido de promover a integração curricular no processo de reorganização dos PPCs dos cursos; embates na composição da carga

horária dos cursos, em torno da hierarquização entre área técnica e básica; embates no que se refere à carga horária e duração dos cursos, especialmente sobre a duração de três ou quatro anos; a necessidade de momentos institucionalizados para formação continuada e planejamento coletivo; a necessidade de repensar o currículo dos cursos a partir do perfil do egresso e dos princípios que orientam o Ensino Médio Integrado; a necessidade de promover a curricularização da pesquisa, inovação e extensão; romper com disciplinas isoladas e com a separação entre conhecimentos técnicos e de base geral; a intenção de construir um currículo de formação geral para os cursos do IFC, com base em ênfases formativas, na Politécnica e no perfil de egressos; os estudantes enfatizaram a necessidade de reorganizar os cursos para que tenham carga horária semanal livre para participar de atividades de pesquisa, extensão, recuperação paralela, convívio e descanso, além da preocupação com a manutenção de todos os conhecimentos disciplinares no currículo dos cursos (IFC, 2018b).

Em 2019 foi realizado o “III Seminário da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio do IFC”, nos dias 05, 06 e 07 de junho, no *Campus* Rio do Sul. Nesse evento, foram trabalhadas as possibilidades de integração de conhecimentos a partir de experiências da Rede Federal. Na sequência do evento, os participantes trabalharam em grupos para alinhar e sistematizar os saberes, conhecimentos e conteúdos para a formulação do Currículo Referência de acordo com o perfil formativo de cada curso. O trabalho dos grupos foi sistematizado e discutido em plenária no final do evento.

A publicação das Diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do IFC ocorreu no dia 01 de abril de 2019, por meio da Resolução nº 16/2019, apreciada pelo Colégio de Dirigentes - Codir e aprovada pelo Conselho Superior - Consuper do IFC.

As Diretrizes Institucionais para os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFC resultaram de um processo de discussão e construção coletiva, com o envolvimento direto de toda a comunidade, distanciando-se de um modelo verticalizado de tomada de decisões por representação. De acordo com o documento, as Diretrizes resultaram:

De um processo colaborativo que envolveu a participação de diversos atores (estudantes, professores, técnicos administrativos, família) em momentos de diálogos, estudos, reuniões, questionários, audiências públicas e seminários,

na busca de compreender e expressar os anseios da comunidade IFC nas questões relacionadas a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (IFC, 2019, p. 01).

O processo de construção das Diretrizes teve como objetivo definir a proposta de Ensino Médio Integrado do IFC, assumido de forma institucional e coletiva. Assim, o documento procurou traduzir a compreensão construída pelos sujeitos da implementação dessa política, a partir das reflexões acerca da concepção filosófica, epistemológica, política e pedagógica que envolve a formação integral/Omnilateral e Politécnica, a ser materializada nos projetos pedagógicos dos cursos (IFC, 2019).

Nesse processo, a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio foi evidenciada como uma conquista enquanto política pública de educação para a etapa final da Educação Básica no Brasil e que precisa ser garantida pela RFEPC e pelo IFC.

Além das referências teórico-epistemológicas que sustentaram as ações, buscou-se dialogar com a legislação educacional que ampara a criação, função social e a organização administrativo-didático-pedagógica para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

No exercício de diálogo com a legislação afirma-se de forma clara a autonomia pedagógica e administrativa do IFC, bem como a obrigatoriedade da oferta de 50% das vagas para cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com prioridade para a oferta de cursos na forma integrada (Lei nº 11.892/2008). Quanto às características dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio o fundamento legal é a Resolução CNE/CEB nº 06/2012 (IFC, 2019, p. 01).

A partir desse diálogo entre fundamentos teóricos e legais, as Diretrizes do IFC estabelecem que a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio:

- é uma importante estratégia para o efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da e pela sociedade;
- exige a superação do enfoque tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas;
- requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber científico e tecnológico, a valorização da cultura do trabalho como princípio educativo e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho;
- deve estar centrada no compromisso de oferta de uma educação integral, omnilateral e politécnica, o que requer a integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;
- assume o trabalho como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da concepção filosófica da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;
- estabelece a indissociabilidade entre educação e prática social, [...], visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular e articulando o ensino, a pesquisa e a extensão (IFC, 2019, p. 01-02).

Neste sentido, a construção de uma identidade institucional para o Ensino Médio Integrado tomou como aspecto fundamental a promoção da integração curricular, ancorada nos pressupostos e princípios estabelecidos no documento “Ensino Médio Integrado no IFC: estudos e reflexões” (IFC, 2017a), enfatizando o compromisso com a construção de um projeto formativo voltado ao atendimento dos interesses da classe trabalhadora.

No Capítulo I, Artigo 1, define-se que as Diretrizes Institucionais para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio no IFC tem como finalidade definir os princípios, fundamentos e critérios que devem ser seguidos no planejamento, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas e na organização dos cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio.

O Artigo 2, parágrafo 2º, estabelece que os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são organizados por Eixos Tecnológicos, possibilitando percursos formativos diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades do curso e *campus* em que são desenvolvidos.

No Artigo 4, as Diretrizes explicitam que os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais. No que se refere especificamente à oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma integrada, o Capítulo II trata da “Concepção e Princípios Norteadores”, explicitando no Artigo 6 que:

A Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio, no IFC, é compreendida a partir de uma concepção de formação humana que toma a perspectiva da integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral, de modo a integrar, de forma unitária, as dimensões fundamentais da vida: o trabalho (como princípio educativo), o conhecimento (ciência e tecnologia) e a cultura, numa superação da dualidade entre Educação Básica e Educação Técnica. A concepção da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio exige a superação de práticas de justaposição, eliminando qualquer perspectiva de hierarquização dos saberes do currículo, demandando a integração entre os conhecimentos das diversas áreas do saber (IFC, 2019, p. 04).

Os princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio assumidos pelo IFC estão estabelecidos no Artigo 7 e expressam: a articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas,

visando à formação integral do estudante; o trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e curricular; a integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico; a indissociabilidade entre educação e prática social e entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; a contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade; a articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental e cultural dos territórios; o reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades; a autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão dos projetos pedagógicos; a flexibilidade na construção de percursos formativos diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades da instituição; a identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais; o respeito ao princípio constitucional e legal do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (IFC, 2019).

As Diretrizes Institucionais do IFC apresentam, no Artigo 8, uma síntese dos principais conceitos que orientam a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, explicitando os sentidos assumidos no IFC no que se refere à:

I - Omnilateralidade: a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. [...]. II - Politecnia: a palavra politecnia, sob a perspectiva etimológica, advém da união de dois termos gregos *poli* e *téchne* em que o primeiro quer dizer muitos, múltiplos e o segundo conhecimento da prática para a realização de uma tarefa, construção. [...] Nesta conceituação, a politecnia assume o sentido de permitir um processo amplo, de múltiplas construções; é uma educação que permite formar o homem em múltiplas dimensões (omnilateralidade) para o mundo do trabalho. [...]; III - Integração: representa o elo entre as diversas áreas do saber necessárias para o exercício profissional, tendo o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico. [...]. Isto não significa a simples extinção da organização curricular por disciplinas, mas a compreensão que faz-se necessário práticas pedagógicas que permitam que as áreas, respeitadas suas especificidades, possam superar a fragmentação do conhecimento numa perspectiva de que o espaço e o tempo escolar, dentro e fora da sala de aula, devem ser percebidos e vividos como lócus da construção do conhecimento. IV - Interdisciplinaridade: estabelece uma interação entre duas ou mais disciplinas, com equilíbrio de forças nas relações estabelecidas, que resultará na intercomunicação de conceitos e de terminologias fundamentais, ou seja, interdisciplinaridade é tanto um conceito como uma metodologia de integração de conteúdos. [...]. V - Trabalho como princípio educativo:

inerente à natureza humana, o trabalho possibilita ao homem ser o que é, produzir-se e, ao produzir-se, produzir novos conhecimentos para a humanidade, superando a fragmentação entre trabalho manual e trabalho intelectual. [...]. VI - Pesquisa como princípio pedagógico: instiga os sujeitos do processo educativo no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca [...] (IFC, 2019, p. 05-06).

Com relação à Organização e Planejamento, as Diretrizes especificam no Artigo 9 que o IFC deve ofertar em cada *campus*, conforme previsto em sua lei de criação, o mínimo de cinquenta por cento do total de vagas para os Cursos Técnicos, prioritariamente na forma integrada, atentando-se para a verticalização entre os diferentes níveis de ensino.

Com relação à organização curricular, o Artigo 16 explicita que o currículo constitui-se das atividades desenvolvidas que “materializam a identidade institucional e do curso, garantindo a socialização e construção dos conhecimentos das áreas do saber, permitindo o constante diálogo entre o conhecimento espontâneo e o conhecimento elaborado” (IFC, 2019, p. 07-08). Nesse sentido, a materialização do currículo pode ocorrer por meio de áreas, eixos, disciplinas, núcleos temáticos, dentre outros, referentes às diversas áreas do saber. No Artigo 18, fica estabelecido que:

Os currículos dos cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio devem proporcionar aos estudantes: I - diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como referências fundamentais de sua formação; II - elementos para compreender e discutir as relações sociais de produção e de trabalho, bem como as especificidades históricas nas sociedades contemporâneas; III - recursos para exercer sua profissão com competência, idoneidade intelectual e tecnológica, autonomia e responsabilidade [...]; IV - domínio intelectual das tecnologias pertinentes ao eixo tecnológico do curso, de modo a permitir progressivo desenvolvimento profissional e capacidade de construir novos conhecimentos e desenvolver novas competências profissionais com autonomia intelectual; V - instrumentais de cada habilitação, por meio da vivência de diferentes situações práticas de estudo e de trabalho; VI - fundamentos de empreendedorismo, cooperativismo, tecnologia da informação, legislação trabalhista, ética profissional, gestão ambiental, segurança do trabalho, gestão da inovação e iniciação científica, gestão de pessoas e gestão da qualidade social e ambiental do trabalho (IFC, 2019, p. 08).

No Artigo 20, retoma-se os princípios da Omnilateralidade, Politecnia, Trabalho como Princípio Educativo e pesquisa como princípio pedagógico como fundamentos para a organização do Currículo Integrado, buscando a superação da fragmentação de conhecimentos e da segmentação da organização curricular, a partir de diferentes formas

de colaboração interdisciplinar e integração¹¹⁷.

Tendo em vista esse aprofundamento teórico e epistemológico, verifica-se que as contradições conceituais se apresentam atenuadas nas Diretrizes do IFC. Apesar de utilizar termos como formação integral, articulação, capacidade de aprender, empreendedorismo e desenvolvimento de habilidades e competências, parece prevalecer no documento um firme posicionamento em torno dos elementos formativos contra hegemônicos.

De acordo com as Diretrizes, os cursos do IFC devem apresentar cargas horárias totais de, no mínimo, 3.000, 3.100 ou 3.200 horas, conforme previsto para as respectivas habilitações profissionais definidas no CNCT, podendo ser acrescidos até cinco por cento à carga horária mínima, conforme Artigo 51. De acordo com o gestor,

Na pesquisa com a comunidade, a maioria definiu que o nosso curso seria em três anos. A comunidade também definiu que a carga horária dos cursos teriam 3.200, 3.100 ou 3.000 [horas] dependendo da carga horária prevista, mais cinco por cento, porque a gente acreditava que teria que ter um espaço também para o estudante poder circular pelo *campus*, para ele poder participar de outras atividades que não somente esse currículo que é de sala de aula, participar de projeto de pesquisa, de extensão, de atividades diversificadas (G – IFC, 2022).

Nos Artigos 21 e 22 fica estabelecida a obrigatoriedade de explicitar nos currículos dos cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio as formas de integração dos conhecimentos, assegurando na organização curricular carga horária mínima de quinze por cento do total, como espaço de integração dos conhecimentos que são base tanto para a formação geral quanto para a formação técnica. Ademais, no Artigo 23, propõe que a sistematização da organização curricular dos cursos deve contemplar o perfil do egresso, saberes e conhecimentos, a curricularização da extensão, pesquisa e inovação, práticas profissionais, componentes optativos e atividades diversificadas (IFC, 2019).

As Diretrizes trazem, por exemplo, para tensionar realmente a integração, que

¹¹⁷Dentre as possibilidades de integração dos conhecimentos, as Diretrizes apontam uma diversa gama de abordagens didático-metodológicas, destacando: a multidisciplinaridade; a pluridisciplinaridade; a disciplinaridade cruzada; a interdisciplinaridade; a transdisciplinaridade; a integração correlacionando diversas disciplinas; a integração por meio de temas, tópicos ou ideias; a integração em torno de uma questão da vida prática; a integração a partir de temas e pesquisa decididos pelos estudantes; a integração por meio de conceitos; a integração a partir da organização do trabalho em períodos históricos e/ou espaços geográficos; a integração do processo de ensino com base em instituições e grupos humanos; a integração por meio de descobertas e invenções; e a integração a partir da organização do trabalho por meio das áreas do conhecimento, dentre outras (IFC, 2019).

todos os Cursos Técnicos Integrados têm que ter pelo menos quinze por cento de intersecção, que é essa relação do conhecimento da formação geral e da formação técnica. Então tem que ter explícito dentro da matriz curricular, depois na ementa essa relação de conhecimentos que tensionam para uma integração. [...]. Além disso, nas ementas de todos os cursos, a gente tem os chamados currículos integradores, [...] foi feito todo esse mapeamento junto com os professores dos conhecimentos que já se relacionam e foi deixado explícito no currículo, com uma intencionalidade pedagógica [...] (G – IFC, 2022).

As Diretrizes preveem que o perfil do egresso, formulado a partir dos saberes, conhecimentos e conteúdos sejam construídos institucionalmente, compondo um texto com a descrição e o delineamento dos aspectos de formação comuns a todos os cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, adicionando as especificidades da habilitação profissional correspondente a cada curso (IFC, 2019).

No Artigo 27 é salientada a necessidade de garantir os conhecimentos relativos às áreas de saber: Artes, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Matemática, Língua Portuguesa, Línguas Adicionais, Química, Sociologia e específica de cada curso na organização curricular. Prevê que os conhecimentos relativos às áreas do saber Português e Matemática deverão constituir todos os períodos letivos do curso, a Língua Inglesa enquanto componente curricular obrigatório e a Língua Espanhola e a Língua Brasileira de Sinais enquanto componente curricular optativo. Determina ainda que cada curso deverá atender a legislação vigente no que se refere aos conteúdos e temas transversais obrigatórios, conforme legislação nacional.

A gente defendeu nas Diretrizes, até por oposição a Reforma, a importância de prever todas as áreas de conhecimentos. Então, nós estabelecemos uma carga horária mínima para esses conhecimentos, e que os professores formados na área também lecionassem esses componentes. Para definir os conhecimentos a gente não se baseou na BNCC, a gente se baseou nas Diretrizes Curriculares Nacionais, que até então eram referência [...] (G – IFC, 2022).

Todas [as disciplinas] precisam ter o espaço, mesmo que seja em disciplinas integradas. Eu acredito que os conhecimentos que são trabalhados hoje na escola são o resultado de várias passagens, várias reformulações, o que precisa e o que não precisa. E pelos resultados que a gente teve aqui no Instituto, [...] o que tem está funcionando muito bem. Então, eu acho que cada disciplina tem que ter o seu espaço [...] para o aluno ter oportunidade de conhecer, dialogar e questionar dentro de todas elas. [...] (D – IFC, 2022).

As Diretrizes indicam, no Artigo 29, que os conhecimentos das áreas do saber serão materializados na matriz curricular do curso na forma de componentes curriculares, que devem considerar a integração entre os conhecimentos, a

complexidade dos conteúdos e a integração entre a formação geral e formação técnica, promovendo a organicidade curricular no sentido da superação da sobreposição e fragmentação dos conhecimentos.

§ 2º A integração dos conhecimentos e, conseqüentemente, a integração dos componentes curriculares enquanto intencionalidade pedagógica deverá ser conceituada e descrita no PPC. § 3º O PPC descreverá de forma explícita, nas ementas dos componentes curriculares, quais conhecimentos serão integrados e com quais outros componentes se articula. § 4º Visando proporcionar um espaço mínimo que contemple a formação integral, nenhuma área do saber terá carga horária menor que 120 horas. § 5º Cada componente curricular contemplará, no mínimo, 15% de sua carga horária total em atividades práticas, que deverão estar previstas e detalhadas em cada plano de ensino. § 6º No IFC os cursos de mesma nomenclatura deverão possuir 75% de unicidade, com componentes curriculares com mesmo nome, ementa, carga horária e localização na matriz (IFC, 2019, p. 12).

Com relação ao princípio de unicidade, defendido no Artigo 29, os sujeitos entrevistados pontuam que:

Durante o processo de discussão das Diretrizes, antes de pensar em matrizes e ementas, foi pensado sobre a identidade dos nossos cursos. Se pensou no perfil do egresso, tanto no perfil da parte profissional, mais alinhado à área técnica, quanto o que a gente pensa de perfil geral para todos os nossos cursos relacionados à formação humana, integral, relação com a comunidade. Então foi o primeiro passo, estabelecer esse perfil de egresso, esse que é mais geral, alinhado, obviamente, a formação humana, integral. [...] A partir da definição do perfil de egresso, dessa formação mais geral, mais ampla, temos essa formação também que é específica, que não deixa de ser integrada com a formação geral. [...]. Então, a partir disso os professores das áreas foram convidados a pensar quais são os conhecimentos mínimos da área do saber, [...] sem nenhuma preocupação com a BNCC e os conhecimentos que estão lá. [...] Somente depois de a gente ter esses conhecimentos elencados como essenciais nós fomos pensando no desenho curricular (G – IFC, 2022).

Se pensou no que a gente chamou de Matriz Unicidade. Essa Matriz teria que ter setenta e cinco por cento de igualdade entre todos os *campi* que ofertassem aquele curso, em termos de nome de disciplina, ementa e carga horária. [...] Os outros vinte e cinco por cento ficou para cada *campus* definir conforme o perfil do egresso, o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos [...]. A Cipatec local ia mediando, a Cipatec institucional mediando, até chegar num ponto que todo mundo concordava para valer para os setenta e cinco por cento. [...] (D – IFC, 2022).

O fundamento para a construção de Matrizes Curriculares de Referência da parte técnica parece ter sido o CNCT.

Para o perfil do técnico a gente tem como base o próprio Catálogo, as orientações dos conselhos de classe. Os PPCs foram construídos de forma conjunta, [...] com um alinhamento da matriz curricular, do desenho e das ementas, entre os cursos das mesmas nomenclaturas. Esse desenho foi feito de forma conjunta com os coordenadores, os professores, para que se pudesse chegar a um curso que atenda realmente, que seja a cara do IFC e que também respeite a identidade de cada localidade, por isso tem ali os vinte e

cinco por cento que pode variar em um curso com a mesma nomenclatura (G – IFC, 2022).

No Artigo 31, as Diretrizes estabelecem que a curricularização da extensão, da pesquisa e inovação permite efetivar sua indissociabilidade, articulando “a pesquisa como princípio, a extensão como ação e o ensino como síntese” (IFC, 2019, p. 12). Nesses termos, fica estabelecido que as ações de extensão, pesquisa e inovação devem integrar o PPC dos cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, como parte da formação acadêmica dos estudantes, com a obrigatoriedade de, no mínimo, cinco por cento da carga horária total do curso em ações curricularizadas de extensão, pesquisa e inovação¹¹⁸.

Teve uma discussão bem forte na época das Diretrizes, da importância de se trazer para os nossos cursos integrados o aprender por meio da pesquisa e da extensão. Então se colocou que cinco por cento da carga horária dos cursos tem que ser destinada a pesquisa e a extensão. [...], seja por uma disciplina que tem caráter extensionista, seja através de parte da carga horária da disciplina que tem, por exemplo, visitas técnicas ou o atendimento à comunidade, mas tem esse tensionamento porque a relação com a comunidade está diretamente envolvida com a formação integral do sujeito, extrapola a simples grade curricular e eles aprendem muito nessa relação (G – IFC, 2022).

[...] Sobre a relação ensino, pesquisa e extensão, muitas vezes a gente já tinha isso de fato, mas não estava nos nossos currículos, então ao colocar como obrigatório, estabelecer junto com a Cipatec que o curso tem que ter no mínimo cinco por cento de relação com a pesquisa e extensão [...]. Com isso nós trouxemos a relação do ensino com a extensão, com a pesquisa, para o currículo, a partir de práticas exitosas. Então a gente viu que isso foi um grande avanço. [...] (G – IFC, 2022).

No Artigo 35, as Diretrizes estabelecem que a prática profissional compreende diferentes situações de vivência e aprendizagem em ambientes que permitam aos estudantes se aproximar da realidade do exercício profissional. De acordo com o gestor entrevistado, “todo Curso Técnico Integrado tem que ter pelo menos dez por cento de prática profissional, então a gente tensiona, a gente não admite que um curso não tenha prática profissional [...]” (G – IFC, 2022).

Nesses termos, as Diretrizes definem que a prática profissional, deverá ser

¹¹⁸No Artigo 34, as Diretrizes estabelecem que as estratégias de curricularização da extensão, da pesquisa e inovação, definidas no PPC, poderão ocorrer por meio de atividades de extensão, ou pesquisa ou inovação em componentes curriculares do curso; por meio de componente curricular específico; pela participação dos estudantes em programas, projetos de extensão, de pesquisa e inovação, cadastrados na Coordenação de Extensão e de Pesquisa, através de creditação. Determinam ainda que os cursos devem prever, no mínimo, duas possibilidades de curricularização da extensão, da pesquisa e inovação dentre as descritas nos incisos do presente artigo (IFC, 2019).

prevista na organização curricular do PPC com, no mínimo, dez por cento da carga horária total do curso, podendo ocorrer como parte de componente curricular em aulas práticas, oficinas, visitas técnicas, simulações, entre outras; como componente curricular específico, denominado Prática Profissional Orientada - PPO; em atividades de extensão, pesquisa e inovação curricularizadas no curso; por meio do Estágio Curricular Supervisionado obrigatório e não-obrigatório; em empresas pedagógicas; sendo necessário prever no mínimo duas formas de prática profissional no PPC.

As Diretrizes do IFC também contemplam a realização de Atividades Diversificadas no currículo dos cursos de Ensino Médio Integrado, podendo ocorrer por meio de atividades de livre escolha do estudante, conforme estrutura e possibilidade do *campus*. A obrigatoriedade de carga horária para estas atividades poderá variar entre no mínimo cem e no máximo quatrocentas horas.

Com relação a duração e carga horária dos cursos, o Artigo 50 estabelece que os cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio terão duração de três anos e carga horária definida conforme cada habilitação profissional indicada no CNCT. As Diretrizes determinam que na organização curricular dos cursos poderão ser acrescidos até cinco por cento à carga horária máxima (IFC, 2019).

Com relação à organização da jornada escolar, as Diretrizes abordam a necessidade de efetivar práticas pedagógicas que se articulem de diferentes maneiras com o tempo e o espaço escolar.

Diante desse entendimento, a organização da carga horária dos cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do IFC deverá organizar-se observando: I. Até 8 (oito) horas diárias de atividades escolares, compreendendo horas-aula, atividades diversificadas, recuperação paralela, plantões pedagógicos e outras atividades previstas no PPC, desenvolvidas durante 5 (cinco) dias por semana, [...]. II. A organização diária prevista no PPC, poderá ser realizada por períodos, módulos e/ou áreas (eixos). [...] V. A possibilidade de oferta na organização curricular de, no mínimo, 25% da jornada escolar diária máxima para a realização de atividades diversificadas, recuperação paralela, atendimento ao estudante, atividades práticas, prática profissional e/ou tempo livre. VI. A previsão de, no mínimo, um período semanal para reuniões pedagógicas e de planejamento para todos os cursos simultaneamente. Por meio desse espaço/tempo em comum, cria-se condições para discussões pedagógicas e planejamento integrado, contribuindo para a efetivação da proposta de uma educação integral/omnilateral. VII. Organização do curso e da matriz com, preferencialmente, no máximo 15 componentes curriculares semanais, dentre os obrigatórios, visando a superação da fragmentação do conhecimento e sobrecarga no processo ensino-aprendizagem (IFC, 2019, p. 18-19).

O item VI prevê um período semanal para reuniões e planejamento para todos os

cursos em cada *campus*.

As nossas diretrizes trazem que tem que ter pelo menos uma vez por semana o espaço pra discussão, pra reunião, pra se pensar uma proposta integrada [...]. A gente tem que ter um momento pra planejar de forma conjunta, porque não adianta a gente somente colocar lá no documento [...], se depois de fato a gente não planejar integrado. [...] . Na nossa avaliação, vemos que isso é um processo ainda, e que a tendência é sobram mais espaços na semana para que a gente possa se reunir, além das reuniões que já são de colegiado, GT, enfim, espaços pra ter discussões pedagógicas também (G – IFC, 2022).

Com relação ao processo de planejamento e formação do IFC, o docente relata dificuldades para a implementação dos períodos semanais de formação e planejamento:

Toda quarta-feira tinha reunião pedagógica, que era esse momento de conversa, de avaliação, de planejamento conjunto. Mas esse ano a gente retornou e tem tanta reunião de comissão que eu acho que a gente está conseguindo numa média de uma por mês, pedagógica, que é pra olhar pro ensino, o que está funcionando, o que não está, quais as integrações que vamos fazer, planejar junto. [...] Então não está tendo aquele espaço pra planejar (D – IFC, 2022).

No que refere à avaliação da aprendizagem escolar, as Diretrizes concebem como um processo contínuo e cumulativo, enquanto elemento formativo e condição integradora entre ensino e aprendizagem, no qual deve prevalecer os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. No Artigo 58, estabelecem que:

Como reflexo de um currículo integrado serão indicadas no PPC avaliações integradas considerando a articulação dos conhecimentos das áreas do saber entre si, promovendo avaliações conjuntas de diferentes componentes curriculares (IFC, 2019, p. 20).

Essa estratégia de avaliação foi amplamente debatida no decorrer do processo de construção das Diretrizes Institucionais.

Com relação a adaptação curricular, o Artigo 89 estabelece que as adaptações curriculares podem decorrer de adequação da matriz curricular por transferência/mobilidade/reingresso, ou por necessidades específicas apresentadas pelos estudantes. No Artigo 92, determina que:

Dada a complexidade de um currículo integrado, apenas em processos de transferência/mobilidade/ingresso/reingresso no contexto de adaptação curricular, estudos poderão ser aproveitados, ou seja, não haverá aproveitamento de estudos na perspectiva de validação de componentes curriculares individuais/isolados cursados com aprovação em cursos de mesmo nível no IFC ou em outras instituições (IFC, 2019, p. 26).

A questão da permanência e êxito não foi objeto específico das Diretrizes. Todavia, no PDI, o IFC trata da Política de Atendimento aos Discentes, com estratégias para acesso, permanência e êxito na aprendizagem. São previstas ações nos *campi*,

mediados por equipes multiprofissionais, com Programas como: Programa de Assistência Estudantil; Moradia Estudantil; Auxílio financeiro como incentivo à participação de estudantes em eventos e visitas técnicas; Alimentação Escolar; Cultura, Esporte e Lazer; Organização e Movimentos Estudantis; Inclusão e Diversidade; Atendimento Educacional Especializado; e Permanência e Êxito.

Com relação à formação docente, as Diretrizes determinam que o IFC organizará e viabilizará, associada à Política de Qualificação dos Servidores, as seguintes ações: Programa de Recepção Docente e Programa de Formação Continuada de Docentes.

O gestor ainda destaca que:

A gente sempre tem defendido o processo de discussão dos Seminários [...]. Ele é um espaço de formação, tanto de discussão das Diretrizes, dos PPCs, quanto um espaço de formação. A gente já trouxe a Marise Ramos, a Monica Ribeiro, profissionais dos IFs, enfim, pra realmente ter esses espaços de formação continuada, seja de docentes, de técnicos, de estudantes, que também fazem parte desse processo. Então a gente considera que esses espaços dos Seminários, os espaços das Cipatecs locais, que tem que ser ao menos quatro por ano no *campus*, são espaços de formação, de reflexão sobre a própria prática e sobre os documentos institucionais (G – IFC, 2022).

Por fim, as Diretrizes do IFC determinam que os cursos de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio do IFC que se encontram em funcionamento devem atualizar os PPCs até o ano 2020. De acordo com o gestor entrevistado,

A partir das Diretrizes nós tínhamos um passo seguinte, nós tínhamos [...] a nossa intenção pedagógica, mas agora a gente tinha que concretizar isso nos projetos pedagógicos. Então, uma etapa seguinte foi a revisão dos PPCs, o momento de discussão entre os cursos para buscar o que tinha sido previsto na questão da integração, prevendo na matriz curricular e nas ementas os conteúdos integradores (G – IFC, 2022).

A discussões acerca do Ensino Médio Integrado no IFC não se limitam à elaboração das Diretrizes e demonstram ser um tema constantemente mobilizado no âmbito institucional. Evidência disso é que em 2021, foi realizado o IV Seminário da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio do IFC, entre os dias 28 de setembro e 01 de outubro, de forma totalmente online. O IV Seminário foi organizado pela Cipatec e reforçou o posicionamento institucional sobre o Ensino Médio Integrado no IFC diante das normativas que alteram a oferta do Ensino Médio e as novas DCNGEPT.

O tema escolhido para a abertura do evento foi "Contextos e Desafios em Tempos de Reformas Educacionais", com a participação de estudiosos sobre a

Contrarreforma do Ensino Médio. O Seminário também contou com um momento para a apresentação de relatos de experiências de integração curricular desenvolvidas nos cursos de Ensino Médio Integrado dos diversos *campi* do IFC, possibilitando uma avaliação sobre as práticas de integração que têm sido planejadas e concretizadas nos cursos (IFC, 2021b).

As Cipatecs locais também tiveram um período para apresentar a avaliação da implementação dos novos PPCs dos cursos, atualizados de acordo com as Diretrizes Institucionais de 2019. Nesse momento, cada *campus* apresentou os avanços e também os desafios, traçando ações conjuntas para qualificar o processo de ensino-aprendizagem.

Como avanço, foi enaltecido o processo da construção das Diretrizes e a nova proposta pedagógica assumida para os cursos do Ensino Médio Integrado. Como desafios, compreendeu-se necessário retomar alguns pontos sobre o processo de recuperação paralela, a discussão da curricularização da pesquisa e extensão nos Cursos Técnicos Integrados, bem como identificar e fortalecer aspectos de integração nos PPCs dos cursos (IFC, 2021b).

A última etapa do evento discutiu e problematizou as normativas que alteram o Ensino Médio e a Educação Profissional e Tecnológica, além do posicionamento institucional sobre a necessidade de atualização das Diretrizes dos Cursos Técnicos face aos novos marcos regulatórios.

[...] A pauta principal foi fortalecer junto à comunidade mais uma vez que [...] não havia nenhum conflito entre as Diretrizes do IFC e os documentos da Reforma do Ensino Médio. [...] Foi um momento de identificar item por item porque a gente não está em conflito com a legislação e porque a gente avança. [...]. Naquele Seminário também foi decidido que seria constituído um GT para elaborar um parecer sobre as diretrizes, demonstrando que não há conflito com nenhuma legislação e que a gente, a partir da nossa autonomia didático-pedagógica, avança para além do que trata a Reforma do Ensino Médio e a nova Diretriz da Educação Profissional e Tecnológica. Então já estamos em processo de acompanhamento e avaliação após a elaboração da Diretriz e revisão dos PPCs (G – IFC, 2022).

Destaca-se o posicionamento da instituição ao reafirmar não haver conflito entre as atuais Diretrizes, aprovadas pela Resolução nº 16/2019 com as orientações aprovadas pela Contrarreforma, haja vista compreenderem que as Diretrizes do IFC não só atendem como avançam no sentido da busca da formação integral/Omnilateral e Politécnica. Além disso, foi ressaltada a autonomia didático-pedagógica do IFC na

elaboração de projetos pedagógicos na forma integrada, partindo da compreensão que em uma proposta integrada é difusa a fronteira entre a formação geral e a formação profissional.

Em relação às competências e habilidades previstas na BNCC, a compreensão foi de que as áreas do conhecimento das Diretrizes do IFC contemplam, por meio de uma proposta integrada, o que se determina como conhecimento base para todos os estudantes do Ensino Médio. O processo de acompanhamento e avaliação das Diretrizes do IFC é constante, mantendo o posicionamento institucional na defesa e fortalecimento da Educação Técnica Integrada ao Ensino Médio.

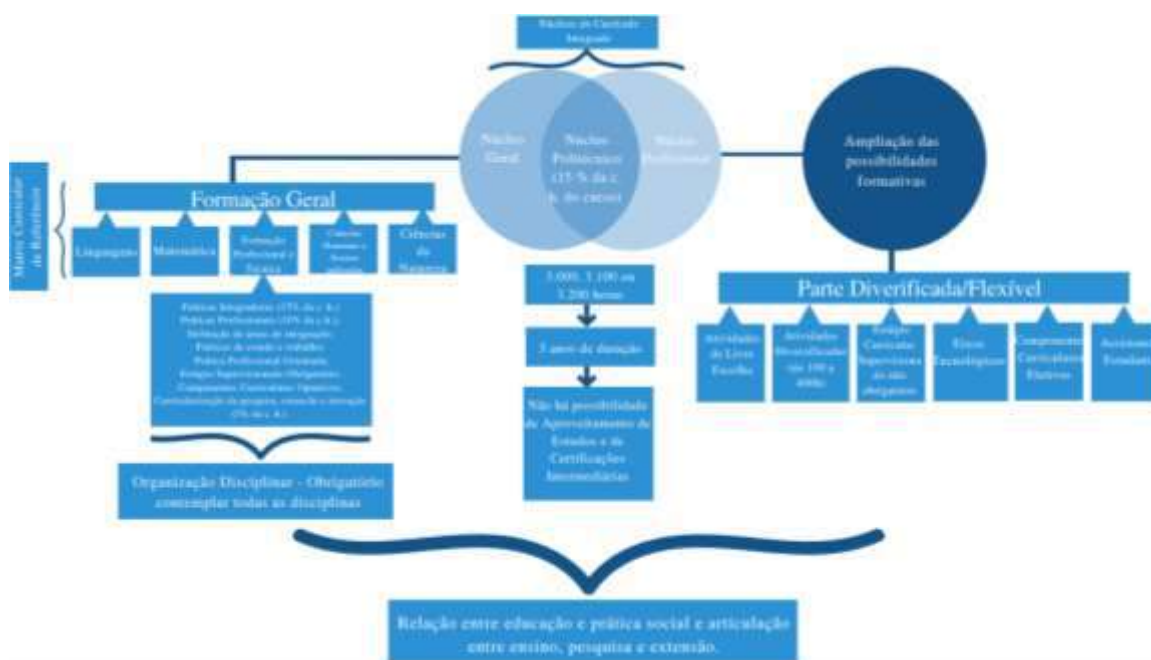
A Cipatec faz essa avaliação permanente dos PPCs e após terminar o primeiro ciclo a gente faz uma reavaliação das Diretrizes e uma reavaliação dos PPCs. Então é um processo permanente, e é um processo de estudo, de capacitação. Inclusive os Seminários do IFC têm se constituído como momentos importantes de formação (G – IFC, 2022).

Em 2022, foi realizado outro Seminário no *campus* Camboriú do IFC, evidenciando a preocupação com a avaliação constante das Diretrizes e das práticas pedagógicas e curriculares no Ensino Médio Integrado.

A gente não considera as Diretrizes um documento estático. A gente teve um último seminário presencial no campus Camboriú em maio desse ano e na oportunidade a gente avaliou as Diretrizes e os PPCs. [...]. Comparando quando começamos a discussão das Diretrizes em 2017 e como estamos agora, a gente só está fazendo críticas porque teve um movimento que nos permitiu fazer críticas ou avaliações propositivas, já temos como avançar por exemplo, na perspectiva da integração. [...]. Mas no geral, a gente entende que são passos, um processo de construção junto com a Cipatec. Essa questão do próprio perfil do egresso, esse diálogo com a comunidade são questões que a gente sempre tem que estar retomando, vendo se de fato tem esse diálogo com a comunidade, com os arranjos produtivos locais. É um processo de construção permanente (G – IFC, 2022).

A Figura 07 sintetiza a organização pedagógica e curricular pensada para os cursos de Ensino Médio Integrado do IFC, ressaltando diferenças significativas em relação à proposta do “Novo” Ensino Médio.

Figura 07: Representação da organização pedagógica e curricular dos Cursos de Ensino Médio Integrado do IFC



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

O processo de elaboração das Diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do IFC evidencia elementos de resistência orientados para a manutenção da proposta do Ensino Médio Integrado, adequado às determinações legais, sem modificar a concepção já estabelecida na Rede Federal. “Não é uma resistência por resistir, por não considerar o documento, não saber que ele existe, mas a gente entende que o documento posto não nos atende enquanto concepção e nós avançamos para além do que traz o documento” (G – IFC, 2022).

As ações desenvolvidas a partir das orientações do Conif e por meio do desenvolvimento de Seminários e Audiências Públicas para a reelaboração das Diretrizes do IFC possibilitaram o fortalecimento do consenso institucional acerca do Ensino Médio Integrado. O docente entrevistado relata que:

De forma institucional, olhando o macro, eu visualizo um movimento e um esforço para que o Ensino Médio tenha uma cara, um formato. A instituição tem caminhado pra tentar formular um Ensino Médio Integrado que todo mundo consiga entender e fazer parte, pra não ficar cada *campus* trabalhando de uma forma diferente. Então foi isso que eu acompanhei de 2015 para cá. A elaboração das Diretrizes Institucionais possibilitou um movimento pra tentar dar uma cara ao Ensino Médio Integrado do IFC (D – IFC, 2022).

As Diretrizes foram, ao meu ver um marco, porque antes das Diretrizes acontecia que cada curso [...] caminhava de um jeito e com as Diretrizes, todo mundo teve que caminhar com a mesma cara. Então, o que é integração? Então a integração vai ter a mesma cara para todo mundo. O que é uma

avaliação integrada? Vai ter essa cara para todos os cursos. [...] O Ensino Médio Integrado está bem homogêneo em algumas coisas, com uma identidade, porque antes era um “carnaval” e isso prejudicava os alunos (D – IFC, 2022).

Eu vejo que a gente tem claro qual é a concepção que nós queremos, porque a gente tem o processo de discussão institucional sobre a oferta dos Cursos Técnicos Integrados que remonta 2012, quando tinha um GT que fazia o debate sobre as concepções que estão atreladas a oferta de Cursos Técnicos Integrados. Então a gente começou lá em 2012 e em 2017 a gente fez o fechamento dessas discussões e iniciamos o desenvolvimento dos Seminários e depois a construção das Diretrizes. Então como nós estamos numa caminhada, a gente tem isso bem fortalecido internamente com os *campi*. Antes a gente até dizia Ensino Médio de manhã e Técnico a tarde, nos referindo aos nossos cursos, hoje a gente acha isso inconcebível. Então a gente já tem essa clareza, a gente tem que ter os conhecimentos de integração, os projetos integradores, a politecnia, a formação integral. Esse movimento constante que a Cipatec e os Seminários fazem acaba possibilitando um consenso forte sobre o que nós queremos. [...] Inclusive, podemos dizer de forma maciça que há o entendimento que a Reforma não nos atende porque precariza a formação básica, não garante o direito à educação do estudante. A gente tem isso fortalecido, discutido em âmbito institucional. [...] A gente sabe que tem um ou outro professor que não participou do processo na época, mas posso dizer que há um consenso sim, que a gente está no caminho certo e que a política do IFC está em consonância com a nossa lei de criação, com a própria LDB que nos dá autonomia didático-pedagógica e, principalmente, em sintonia com o que se estabelece em âmbito institucional. A gente tem toda uma defesa da ampliação dessa proposta e que os nossos cursos sejam de fato integrados. [...] (G – IFC, 2022).

Claro que não vou dizer que foi resolvido cem por cento dos ruídos, mas foi pelo menos, reforçado qual era a nossa defesa institucional, qual o papel dos IFs e por que não atender a Reforma do Ensino Médio com ela está. A gente já tem uma proposta consolidada que não se coaduna com o que está posto. Não que a gente não saiba que ela existe, não que algumas questões que são legais a gente não respeita, mas enquanto proposta pedagógica, enquanto concepção de integração, ela não nos atende. [...] Ruído teve porque é bem natural, quando você tem uma legislação nova, a discussão se atende, não atende. Então, por isso a gente achou importante fazer essa discussão em âmbito institucional para realmente estabelecer por onde iríamos caminhar, se era a partir da Reforma do Ensino Médio ou se era a partir dos documentos que vinham, por exemplo, do próprio Conif, que estão alinhados com a lei de criação dos Institutos Federais (G – IFC, 2022).

Com relação às diferenças entre a proposta do Ensino Médio Integrado reforçada pelo IFC e o “Novo” Ensino Médio, verifica-se uma postura de adaptação às questões legais impostas em âmbito nacional, mantendo e fortalecendo, entretanto, a questão do Ensino Médio Integrado.

A gente entende que avança para além do que traz essa proposta, a gente não desconsidera a legislação, mas por questão pedagógica, pela nossa essência, por exemplo, a gente avança para além disso. A Reforma do Ensino Médio gerou um momento de reflexão, que cursos técnicos nós queremos? Que formação humana nós queremos? Então eu vejo que não é uma simples

resistência, a gente não desconsidera essa legislação, é mais no sentido de dizer que a gente entende, e o que é legal a gente atende, inclusive, mas a gente atende pra além do que propõe esse documento (G - IFC, 2022).

Quando veio a Reforma, se fez todo um movimento de fazer o estudo para que o nosso Ensino Médio atendesse, de certa forma, o que estava apresentado, mas que o Ensino Médio tivesse a sua cara, o integrado tivesse a sua cara. Então a gente integra conteúdos que é o que eu acho que relaciona com a Reforma, mas a gente não apresenta naquele formato dos itinerários formativos, a gente não tem eixo separado do resto aqui. [...]. Se fez toda uma discussão, a Cipatec fez até um documento trazendo todo um diálogo sobre a Reforma, mostrando que o nosso Ensino Médio não precisa ficar naquele formato para atender as questões que ela traz. As falas durante a finalização era para que o IFC se ativesse ao Ensino Médio Integrado e que tivesse uma cara e não aquela dos eixos [itinerários] formativos (D – IFC, 2022).

Dentre as principais diferenças ressaltadas entre a proposta do Ensino Médio Integrado e o “Novo” Ensino Médio, os relatos apontam:

Primeiramente, a Reforma do Ensino Médio não garante todas as áreas do saber, ela garante aquele aprendizado básico, que a própria BNCC traz, que é a base comum, mas não garante o aprofundamento das áreas, então você tem aí uma pulverização de algumas áreas do conhecimento. A nossa Diretriz garante todas as áreas do conhecimento [...]. Então nós temos no mínimo 120 horas pra Artes, pra Filosofia. A gente colocou isso de forma proposital, para ir contra, pra se contradizer realmente com a própria BNCC, buscando a garantia de todas as áreas do conhecimento. Outra questão também que a gente avança é que a gente não fica limitado às 1.800 horas, que é reflexo da BNCC. A gente entende que além dessa formação contemplando os conhecimentos essenciais para a formação dos egressos, [...] é natural que o Curso Técnico Integrado tenha os seus aprofundamentos, os seus pontos de integração. [...]. Então, não há essa cisão no nosso caso, porque eu não consigo diferenciar, por exemplo, o que é básico e o que é técnico, eu não consigo diferenciar qual é o limite disso. [...] A gente não consegue fazer essa cisão porque o básico também é importante para o curso técnico, por exemplo, pra fins de integração, então a gente avança também nesse sentido pra tentar romper com essa fragmentação curricular. [...]. A gente também entende que avança frente a Reforma do Ensino Médio, por questões como, por exemplo, o fortalecimento da própria formação integral, da própria politecnia, e a gente não vê isso na Reforma. Existe até alguma menção de forma rápida da formação integral dos sujeitos no documento, mas a gente não vê. Difícil se concretizar isso de fato quando você não garante as áreas do conhecimento. [...] Outra crítica nossa também, por exemplo, é da própria BNCC que trata o currículo através das habilidades e competências. Nós entendemos aqui que aquelas habilidades são atendidas pelos conhecimentos trabalhados nos nossos cursos, mas a gente não fica restrito a elas, porque a gente sabe que habilidades e competências são muito imediatas, para atender um certo pragmatismo. Então, tudo bem se de algum modo a gente vai atender isso, mas a gente avança para além. Se a gente está falando de formação integral não tem como trabalhar com habilidade e competência, que são aquelas questões bem pragmáticas. Isso é até complicado colocar no currículo, a gente sabe que tem críticas, [...] que é algo mecânico, pragmático. Então a gente faz uma crítica nesse sentido. Outra questão que a gente vê que avança é que a gente também traz para os nossos cursos atividades diversificadas. Por exemplo, nós temos cursos integrados que ofertam cem

horas de atividades de livre escolha. Então a gente garante essa formação, vamos dizer assim, essencial, que seria ali as 3.000, 3.100, 3.200 horas e pra além disso, garante atividades de livre escolha, porque isso é flexibilidade no currículo. Então ao contrário da Reforma que tira carga horária do conhecimento do estudante e que diz que a partir disso o estudante faça a escolha de alguns conhecimentos, a gente garante esse conhecimento que a gente considera essencial para a formação dos sujeitos e estabelece também essas atividades que o estudante pode escolher. Mas não é tirado conhecimento dele, são atividades que vão pra além da carga horária dos ditos conhecimentos (G – IFC, 2022).

Dentre as principais críticas ao “Novo” Ensino Médio, o gestor destaca:

A gente tem bastante críticas, como por exemplo, por não garantir todas áreas do conhecimento, por fazer essa fragmentação de formação técnica e de formação geral. Mas a gente entende que a partir da nossa Diretriz, enfim não só o IFC quanto os demais Institutos Federais do Brasil como um todo, atende-se o que é legal, mas a partir de outra concepção avança-se, inclusive, ao que é proposto [pela Contrarreforma] (G – IFC, 2022).

Com relação aos possíveis impactos da Contrarreforma do Ensino Médio nos cursos de Ensino Médio Integrado ofertados pela Instituição, o gestor relata que:

A gente sabe que a BNCC e as questões legais existem, [...] então não tem como a gente desconsiderar que Língua Portuguesa e Matemática tem que estar em todos os anos, não tem como desconsiderar, por exemplo, que Língua Inglesa tem que ser obrigatória como língua estrangeira, [...]. Então essas questões que são legais, estruturais impactaram. Mas quanto à questão de concepção, de organização de proposta integrada, de conteúdos integradores, enfim, nisso, por conta das Diretrizes, do trabalho das Cipatecs locais e institucional e o próprio trabalho nos Seminários, eu vejo que a gente tem clareza num grupo bem grande. Claro que sempre vai ter, e é normal, a disputa por currículo, mas eu vejo que de forma geral, tivemos essa questão que é mais legal, que não tem como fugir, mas enquanto concepção eu vejo que foi um momento, inclusive, de a gente fortalecer a identidade dos nossos cursos, porque veio uma discussão mais acalorada no âmbito do próprio Conif a fim de fortalecer e essa discussão foi “comprada” pelos Institutos Federais Brasil afora. Alguns pegaram o documento do próprio Conif, que são as Diretrizes Indutoras, publicaram e aprovaram em seus Conselhos Superiores e alguns fizeram o processo de construção de diretrizes. Isso foi o que o IFC fez, a partir de orientações gerais construiu as suas próprias políticas. Então, eu vejo que essas políticas trazem um norte, por onde queremos caminhar. Eu vejo que quanto à concepção não teve impacto, eu acho que ajudou inclusive a fortalecer, mas é um processo constante porque como eu falei, a gente tem sempre ruídos que surgem, tanto internamente, quanto externamente, e eu acho que faz parte do processo (G – IFC, 2022).

Apesar da resistência e fortalecimento da oferta do Ensino Médio Integrado no período de 2017-2021, os relatos evidenciam dificuldades para a efetivação da proposta.

Muitas vezes a gente defende um ensino puramente técnico, vamos dizer assim, sem essa preocupação com a formação integral, com a formação humana, com o social. Então são contradições. Talvez até se tem a defesa, a clareza que a nossa proposta é integrada e que a gente tem todo um papel social, mas ainda se fica preso na carga horária ou no ensino tecnicista exacerbado. Então são desafios. [...]. Vejo que a formação permanente que a

gente faz em âmbito institucional permite avanços. [...] (G – IFC, 2022).

A gente sabe que essa questão da própria integração envolve uma formação constante, permanente e a gente ainda vem com resquícios do próprio ensino tecnicista. Então a gente teve realmente esse desafio de romper essa questão tecnicista, conteudista, talvez até por pecar, por acreditar que muitas vezes conteúdo é reflexo de qualidade, e isso tem consequências na própria integração, você acaba pensando nessas questões que são mais periféricas e não tanto na própria questão da integração. Mas eu vejo que isso foi se resolvendo aos poucos através da formação e do diálogo com a comunidade. Claro que é um processo constante. A gente sabe que temos as Diretrizes, os PPCs, mas a gente viu que é necessário avaliar constantemente, porque não é porque está no projeto que de fato vai acontecer. Então, você tem que ter espaço de diálogo entre os professores, tem que ter a relação entre os conhecimentos, minimizar a fragmentação curricular, diluir essas fronteiras entre a formação geral e a formação técnica. Esses são desafios que ainda estão presentes, eu acho que não só no IFC, mas em vários Institutos, mas se tem avançado nisso a partir das Diretrizes (G – IFC, 2022).

Hoje a dificuldade que a gente encontra é o tempo de planejamento. Aquele tempo [...] necessário para fazer esse planejamento. [...] O tempo que eu não estou em aula, ou eu estou preparando aula, ou eu estou trabalhando nessas comissões, grupos de trabalho e reuniões de colegiados. E aí não encaixa os horários de conversa. [...]. Então a grande dificuldade, seria essa [...] porque se defende o planejar junto, o diálogo entre as disciplinas, mas em contrapartida o servidor precisa estar em mil e uma comissões para dar conta de a instituição andar. Isso eu acho que dá para classificar como uma contradição: se faz um movimento para dialogar as disciplinas, pra não repetir tanto os conteúdos, para os alunos visualizarem os conceitos na prática dentro da área técnica, só que aí a gente não tem o tempo pra fazer [...] (D – IFC, 2022).

Assim, ressalta-se que a efetivação da proposta de Ensino Médio Integrado permanece um desafio, mesmo diante dos processos formativos e do posicionamento institucional em fortalecer essa perspectiva.

Atendendo às determinações da Lei nº 11.892/2008, o PDI do IFC define que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio pode ser ofertada nas formas subsequente ou articulada – concomitante e integrada. A forma concomitante pode ocorrer: a) na mesma instituição de ensino; b) em instituições de ensino distintas; c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, com projeto pedagógico unificado¹¹⁹ (IFC, 2021a). Nesses termos, a possibilidade de oferta

¹¹⁹Ao estabelecer a formação Profissional Técnica de Nível Médio prioritariamente na forma articulada, o IFC não ofertará cursos na forma articulada com concomitância interna, podendo ser realizada a concomitância externa, quando asseguradas as exigências legais e garantias pedagógicas. Nesse entendimento, para a oferta de Cursos Técnicos de Nível Médio na forma articulada concomitante, em instituições de ensino distintas, mediante convênios, deve-se elaborar projeto pedagógico unificado, possibilitando o planejamento e desenvolvimento de forma integrada. Os cursos assim desenvolvidos, com projetos pedagógicos unificados, devem visar simultaneamente aos objetivos da Educação Básica e, especificamente, do ensino médio e também da Educação Profissional e Tecnológica, atendendo às

intercomplementar na Educação Profissional e Técnica também já se faz presente antes das DCNGEPT aprovadas em 2021.

Apesar de relatarem não haverem impactos significativos decorrentes do processo de implementação do “Novo Ensino Médio”, evidenciou-se uma recente aproximação da instituição com a Rede Estadual de Educação, avaliando a possibilidade de oferecer cursos para atender o Itinerário Formação Técnica e Profissional.

A gente sabe que tem esse movimento atualmente da Rede Federal ser parceira dos Estados na oferta do quinto itinerário formativo. [...]. Qual é nosso posicionamento institucional? Nada impede que a gente seja parceiro da rede estadual, até porque a rede estadual está perto da gente e eles tem demandas para oferta de Educação Profissional. Então a gente avalia cada parceria, mas isso é feito de forma individual, por *campus*. Nós estamos em diálogo permanente com a Secretaria Estadual de Educação. [...] Pensar, por exemplo, de forma esporádica dentro do nosso esforço de trabalho, quem sabe uma oferta intercomplementar, onde você pensa num projeto integrado, mas em instituições diferentes. Isso é o que a gente está desenhando timidamente ainda junto com a Secretaria Estadual. Não nessa proposta concomitante, por exemplo, mas uma proposta intercomplementar, semelhante ao que a gente tem no integrado, quem sabe usando algumas estruturas que nós já temos [...]. Então a ideia é neste sentido, não ser pra atender Reforma do Ensino Médio, mas se pensar em uma formação de fato integrada, omnilateral e não simplesmente uma oferta aligeirada de cursos concomitantes (G – IFC, 2022).

No momento da elaboração da pesquisa, ainda não havia nenhum curso em parceria com a Rede Estadual em andamento. De acordo com o gestor entrevistado:

A gente tem conversas, até porque a gente não tem cursos concomitantes, teremos que ver alguns cursos nossos talvez subsequentes, de repente com uma baixa procura, pensando numa possível forma de transformar eles em um intercomplementar para atender essa oferta. Mas está bem no início ainda, na relação com o Estado, tanto nós como o próprio IFSC, que é a outra instituição Federal aqui do Estado (G – IFC, 2022).

Entretanto, o docente entrevistado observa esse movimento de estabelecimento de parceria com maior concreticidade ao relatar que:

A gente tem diálogos sim, inclusive essa semana e semana que vem a gente tem pra conversar com o *campus* sobre esse concomitante intercomplementar. A Reitoria fez um diálogo com a gente para ver qual *campus* tem interesse para daí montar um PPC piloto. Então já tem esse movimento. Nesse ano quando a gente foi conversar com a escola, [...] a escola visualizou como uma possibilidade de oferta o quinto eixo. [...] (D – IFC, 2022).

As ações de resistência amplamente articuladas ao processo de formação da

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e aos princípios das Diretrizes da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio Integrado do IFC (IFC, 2021a).

comunidade institucional são sintetizadas na Figura 08, que evidencia um amplo e organizado processo de construção da resistência nas ações e Diretrizes do IFC

Figura 08: O processo de fortalecimento do Ensino Médio Integrado no IFC



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Entretanto, os dados também apresentam alguns indícios de incorporação de elementos do “Novo” Ensino Médio no IFC, uma vez que a instituição assume a formação Omnilateral como princípio e finalidade do projeto formativo e simultaneamente disponibiliza-se como possível parceira para a oferta do Itinerário Formação Técnica e Profissional, comprometendo-se com as dinâmicas de adequação dos sujeitos sociais ao processo de desenvolvimento das forças produtivas com base no modo de produção capitalista.

4.5 A resistência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR

O Paraná conta com um Instituto Federal, o Instituto Federal do Paraná - IFPR, cujo processo de resistência ao “Novo” Ensino Médio foi objeto de análise na sequência desta Tese.

4.5.1 Contextualização institucional e princípios político-pedagógicos

Fundado em 2008, ao herdar a estrutura da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná, o Instituto Federal do Paraná conta, atualmente, com 26 *campi* distribuídos pelo interior do Estado¹²⁰ (Figura 09).

Figura 9: Distribuição geográfica dos *Campi* do Instituto Federal do Paraná



Fonte: IFPR, 2018.

Segundo dados da Plataforma Nilo Peçanha referentes ao ano base 2021, o IFPR ofertava 304 cursos, com um total de 28.881 estudantes matriculados. Desses, 167 eram Cursos Técnicos, que totalizavam 16.835 matrículas, sendo que a instituição ofertava 10.095 vagas nos 106 cursos na modalidade Integrada ao Ensino Médio. Em relação aos servidores, em 2021 o IFPR contava com aproximadamente 1.430 servidores docentes, sendo 1.291 efetivos e 139 temporários, além de 965 técnicos administrativos em educação.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, elaborado para o período de 2019 a 2023, o IFPR apresenta como missão: “promover a Educação

¹²⁰Os *campi* estão distribuídos nos municípios de Arapongas, Assis Chateaubriand, Astorga, Barracão, Campo Largo, Capanema, Cascavel, Colombo, Coronel Vivida, Curitiba, Foz do Iguaçu, Goioerê, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Jaguariá, Londrina, Palmas, Paranaíba, Paranavaí, Pinhais, Pitanga, Quedas do Iguaçu, Telêmaco Borba, Umuarama e União da Vitória. Além desses campi, o Instituto Federal do Paraná vem implementando ações para a viabilização de Centros de Referência, além de Polos Avançados de ensino a distância, em parceria com os governos municipais e estadual, entidades da sociedade civil representativas das classes patronal e dos trabalhadores, além de outros órgãos federais.

Profissional, Científica e Tecnológica, pública, gratuita e de excelência, por meio do ensino, pesquisa e extensão, visando à formação integral de cidadãos críticos, empreendedores, comprometidos com a sustentabilidade e com o desenvolvimento local e regional” (IFPR, 2018, p. 19). Ainda com base no documento, define-se a visão do IFPR: “Tornar-se instituição de referência em Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil comprometida com o desenvolvimento social” (IFPR, 2018, p. 19). Como valores, são elencados:

Sustentabilidade; Educação de Qualidade e Excelência; Ética; Inclusão Social; Inovação; Empreendedorismo; Respeito às Características Regionais; Visão Sistêmica; Democracia; Transparência; Efetividade; Qualidade de Vida; Diversidade Humana e Cultural; Valorização das Pessoas (IFPR, 2018, p. 19).

No que se refere às concepções pedagógicas que constituem os princípios e ações do IFPR, o PDI entende o trabalho como dimensão constitutiva do ser social. Assim, define que “pelo trabalho e pela educação o sujeito constitui-se como tal e passa a integrar as vozes da sociedade” (IFPR, 2018, p. 209).

O PDI apresenta elementos teórico-conceituais contra hegemônicos, propondo que a transformação tanto do plano econômico quanto político é condição necessária para o desenvolvimento da sociedade. Para tanto, coloca como prioridade a apreensão da complexidade das relações sociais e produtivas que compõem a totalidade social (IFPR, 2018). Propõe os conhecimentos historicamente elaborados como conteúdo do ensino almejado pelo IFPR, devendo “ser ligados à significação humana e social, para que, assim, a experiência prévia que o estudante possui possa, progressivamente, transformar-se em conhecimento científico sistematizado” (IFPR, 2018, p. 211).

De acordo com o documento, os princípios filosóficos e teórico-metodológicos que norteiam as práticas acadêmicas do IFPR são: o Trabalho como Princípio Educativo; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; educação inclusiva; formação Omnilateral; trabalho, ciência, tecnologia e cultura; Educação Profissional e Tecnológica; Itinerários Formativos e avaliação processual.

No que se refere ao trabalho como princípio educativo,

A explicação construída denota o trabalho do ponto de vista ontológico, como práxis, forma de produção da existência humana. Aliada a ela está a compreensão histórica do trabalho como categoria econômica e práxis produtiva que, no sistema capitalista, se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico. [...] (IFPR, 2018, p. 211).

Outro conceito presente no documento é o de formação Omnilateral como objetivo da instituição:

Procura-se, também, nesta nova identidade educacional, propiciar uma visão diferente da habitual sobre a educação profissional, fazendo prevalecer uma concepção de educação comprometida com a formação integral dos estudantes, uma formação omnilateral, que rompe a dualidade entre formação humana e formação para o trabalho, articulando de maneira integrada o trabalho, a ciência e a cultura. Por educação omnilateral compreendemos por aquela que tem por objetivo de formar um sujeito histórico com uma visão totalizante da realidade e ao mesmo tempo crítica em relação à sociedade (IFPR, 2018, p. 212).

A articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura busca superar, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, a dualidade que historicamente permeia a organização social. Nessa perspectiva, a Educação Profissional e Tecnológica defendida no PDI fundamenta-se nos conhecimentos científicos, tecnológicos, históricos e culturais com vistas a instrumentalizar os estudantes para a transformação social.

Enquanto categoria de formação integral, [a Educação Profissional e Tecnológica] pressupõe o desenvolvimento do sujeito, não podendo ficar sua formação restrita à dimensão lógico-formal ou às funções ocupacionais do trabalho. Pelo contrário, ela se dá na interface dos fatores psicossociais e cognitivos, que se desenvolvem através das dimensões pedagógicas das relações sociais e produtivas, com a finalidade de criar as condições necessárias à vida em sociedade (IFPR, 2018, p. 212-213).

Ainda no PPI, o IFPR se propõe a trabalhar com a educação e com o mundo do trabalho, oportunizando percursos educativos que articulam teoria e prática, priorizando o domínio intelectual da tecnologia a partir da cultura.

Seu projeto pedagógico contempla no currículo os fundamentos, princípios científicos e linguagens das diferentes tecnologias que caracterizam o processo de trabalho no mundo contemporâneo e busca formar sujeitos que compreendam os processos de trabalho em suas dimensões científica, tecnológica e social, como parte das relações sociais (IFPR, 2018, p. 214).

Em termos curriculares, o PDI propõe que os conteúdos sejam abordados de forma interdisciplinar e integrada:

O trabalho interdisciplinar é a forma de promover a interlocução entre os diferentes saberes quando são mobilizados conhecimentos de diferentes áreas para tratar de determinado tema. Por contemplar o tripé ensino/pesquisa/extensão o trabalho pedagógico desenvolvido nos institutos proporciona uma formação que articula diferentes componentes curriculares e que estabeleça uma relação mais próxima com a comunidade (IFPR, 2018, p. 215).

Enfatiza o papel do IFPR na produção científica e tecnológica, buscando atender demandas e potencialidades regionais e dos arranjos produtivos, sociais e culturais

locais e promover a inovação e a incorporação de avanços tecnológicos, especialmente por meio de atividades de pesquisa e extensão.

Ao instalar-se numa localidade, o Instituto Federal é chamado a conhecer as características regionais a fim de que estabeleça a relação entre o local e o global num movimento de interação entre o poder público e a sociedade. Neste sentido, o Instituto Federal se constitui como impulsionador de ações de intervenção da realidade local seja por meio da oferta de educação profissional e tecnológica com qualidade social, seja por meio de ações articuladas com outros setores da sociedade, destinadas à melhoria da qualidade de vida das pessoas (IFPR, 2018, p. 221).

O documento também sugere a realização constante de pesquisas que identifiquem as demandas locais de trabalho, para que os cursos sejam orientados nessa direção, facilitando o processo de desenvolvimento social e econômico.

Em síntese, o PDI pretende contribuir para a construção coletiva de uma identidade institucional pautada em princípios como a inclusão, a sustentabilidade, a democracia e a transformação social. Todavia, em diversas passagens, o IFPR coloca-se a serviço do desenvolvimento econômico, tecnológico e social das localidades em que se insere. Dispõe-se a fazer a mediação entre os setores produtivos e a formação de trabalhadores, submetendo-se à lógica capitalista na medida em que busca, sobre relações sociais concretas ditadas pelo capital, disponibilizar mão de obra qualificada para atuar nos diversos setores da economia. Propõe o estabelecimento de parcerias com instituições públicas e privadas para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Ademais, adota o empreendedorismo em seus documentos e discursos institucionais como elemento presente no desenvolvimento das propostas de formação dos trabalhadores.

Verifica-se também a defesa dos princípios contra hegemônicos, propondo o desenvolvimento de práticas pedagógicas e curriculares com base nas categorias: Trabalho como Princípio Educativo, formação Omnilateral e Politécnica, integração entre formação técnica e propedêutica, articulação entre ciência, trabalho, cultura e tecnologia, dentre outros.

No âmbito legal, a oferta de cursos pela instituição orienta-se, sobretudo, pelos princípios e finalidades definidos na Lei nº 11.892/2008 e na Resolução nº 06/2012, que definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

4.5.2 A elaboração das Diretrizes para a oferta de cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio

Apesar de as Diretrizes Indutoras terem sido publicadas em 2018 pelo Conif, somente em 2020, o IFPR iniciou o processo de construção de diretrizes institucionais para a oferta de cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. De acordo com o gestor entrevistado,

Nesse período de 2016 a 2017, nós começamos um trabalho de leitura e compreensão da Reforma do Ensino Médio, como essa Reforma poderia impactar a Rede Federal e a Educação Profissional e Tecnológica. [...]. Como ela vem como uma lei que altera a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nós percebemos um impacto imediato nos nossos currículos, principalmente em relação a obrigatoriedade de Língua Portuguesa e Matemática em todos os anos, a obrigatoriedade da Língua Inglesa nos currículos do Ensino Médio e a colocação da Língua Espanhola como possibilidade, perdendo a equidade no currículo. Então, nós começamos a perceber o impacto vindo a partir da legislação e, claro que, nesse sentido, nós tivemos que atualizar os nossos documentos orientadores para a questão da forma como os cursos integrados atenderiam estas exigências. [...] Juntamente com os documentos da Reforma do Ensino Médio nós também precisamos compreender o impacto da BNCC como uma proposta curricular ao Ensino Médio. Então, nós passamos a questionar a BNCC, esse modelo de currículo imposto pela BNCC, tendo em vista que nós já tínhamos diretrizes construídas para a Educação Profissional e Tecnológica. E logo nós percebemos um distanciamento entre a proposta curricular colocada pela Reforma do Ensino Médio e o que nós tínhamos como base, que era a Resolução do Conselho Nacional de Educação 06/2012, documento que difere em termos de concepções com a Diretriz para o Ensino Médio/BNCC [aprovadas em 2018]. A partir dessa percepção da contradição em relação às concepções de ensino e de formação, [...], nós passamos a fazer a resistência, para continuar atuando a partir dos nossos documentos. Fazendo uma avaliação hoje, naquele momento, a nossa forma de resistência era no sentido de negar esses documentos e se aproximar um pouco mais do que nós tínhamos como documentos para a Educação Profissional, como o documento Base de 2007 [...], fortalecer o nosso entendimento sobre a Lei de Criação dos Institutos, a Lei 11.892/2008, o próprio Decreto de 2004, que retoma a concepção de ensino integrado, currículo integrado. Então nossa forma de resistência [inicial] foi a partir dessa aproximação com esses documentos e esse afastamento de documentos que trazem a BNCC como uma diretriz para os nossos cursos [...]. Claro que naquele período nós fazíamos esse movimento pelo afastamento. A medida que outros documentos foram chegando, por exemplo, quando nós não tínhamos mais a Resolução 06/2012, e sim a Resolução 01/2021 - que [...] traz as Diretrizes para toda a Educação Profissional e Tecnológica, [...] nós observamos novamente os impactos da concepção do currículo com base na BNCC [...]. Então, todos os documentos vão reforçando a concepção de um currículo baseado nas habilidades e competências, concepção esta que passa a integrar todos os documentos que tratam da Educação Profissional e Tecnológica. [...]. Então, nós passamos a entender que a resistência não podia ser feita apenas a partir **do afastamento** desses documentos, mas pelo **enfrentamento**. Nós compreendemos que precisávamos de novos documentos que nos dessem suporte para manter as nossas concepções de educação como Rede Federal, para que não nos fragilizássemos mais e

podéssemos nos manter com respaldo legal. Então, essa era uma preocupação nossa enquanto gestão. Como trabalhar dentro de um respaldo legal com os *campi*? O que seria possível diante da Resolução 01/2021, por exemplo? Como nós poderíamos nos manter com os nossos currículos integrados, respaldados pela concepção de Currículo Integrado da Rede Federal? (G – IFPR, 2022, grifos nossos).

Ainda conforme o relato, esse enfrentamento tomou como base os documentos elaborados no âmbito da Rede Federal pelo Conif,

Desde 2018, passamos a trabalhar com orientações do Fórum de Dirigentes de Ensino, com as Diretrizes Indutoras do Conif [...]. Este é um documento importante e orientativo, base, para que todos os Institutos façam as discussões em torno do Ensino Médio Integrado [...]. A orientação do Conif era de que cada Instituto elaborasse a sua Diretriz e aprovasse, pelo seu Conselho Superior, com base neste documento. Além desse documento, o Conif também trabalhou em outro, que foi muito importante e que nos ajudou bastante, no ano de 2021, que foi a análise da Resolução 01/2021 [...]. Com base nos dois documentos elaborados pelo FDE/Conif, nós publicamos as Diretrizes para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFPR, Resolução CONSUP/IFPR nº 65/2022, documento este fruto da parceria entre a Pró-reitoria de Ensino e o Grupo de Trabalho formado no âmbito do IFPR, pela Portaria nº 442, de 14 de abril de 2020. Este texto, portanto, é uma referência na nossa instituição para a organização atual dos projetos pedagógicos de Cursos Técnicos de nível Médio (G – IFPR, 2022).

Conforme evidencia o relato, o enfrentamento ao “Novo” Ensino Médio se deu com base nos documentos e orientações produzidas pelo Conif e por meio da criação de um Grupo de Trabalho com o objetivo de elaborar um documento interno para orientar a oferta do Ensino Médio Integrado no IFPR.

Então, nós temos o Plano de Desenvolvimento Institucional, o Projeto Pedagógico Institucional, a Lei de Criação dos Institutos Federais, o Decreto nº 5.154, de 2004, as Diretrizes Indutoras do Conif, o documento de análise das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica de 2021 do FDE e a nossa própria Resolução do IFPR. Com a publicação desses documentos nós fomos criando uma rede de resistência em relação à defesa do Ensino Médio Integrado. [...] Além dos documentos, nós trabalhamos com algumas formações, cafés pedagógicos, discussões nos encontros da Proens, tivemos algumas reuniões com os *campi*, em que trabalhamos um processo de formação para que todos compreendessem os movimentos que estavam vindo do Conselho Nacional de Educação e do próprio Ministério da Educação, tentando colocar a Educação Profissional também dentro dessa Reforma para o Ensino Médio. Para além dessa parte legal, nós passamos a organizar formações continuadas para refletir e problematizar com os *campi* sobre todos os impactos que esses documentos vêm trazendo para nós enquanto Educação Profissional e Rede Federal. [...]. Então passamos a defender a nossa concepção de currículo, porque currículo é disputa e a gente sabe disso. Nós passamos a disputar a partir de documentos e de formações pedagógicas uma identidade curricular baseada nas concepções da Rede Federal. [...] Esse vem sendo, pelo que observo e vivo, uma parte do movimento de resistência. Ele vem acontecendo dessa forma, por um movimento coletivo e político da Rede Federal em defesa das concepções de uma proposta de Currículo Integrado, pela produção de

documentos e ações de formação continuada aos servidores (G – IFPR, 2022).

Ao tratar dos impactos do “Novo” Ensino Médio para os cursos de Ensino Médio Integrado, o gestor entrevistado ressalta que houve um processo de adequação legal à Contrarreforma.

Nós, como Instituição de Ensino, precisamos atender a legislação e aí eu vejo que a Reforma do Ensino Médio tem um impacto muito grande no Ensino Médio Integrado e na Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Lei nº 13.415/2017, quando ela altera e adentra a LDB (G – IFPR, 2022).

O Grupo de Trabalho instituído em 2020 foi composto por quinze integrantes, com representantes da reitoria, dos *campi* sede e avançados, da Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis, da Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão e de docentes. O convite para participação no GT foi estendido a todos os servidores interessados no tema, com pesquisas e estudos na área da Educação Profissional, Currículo Integrado, dentre outros.

Diante do número de *campi* presentes na instituição (vinte e seis) e o número de integrantes do GT (quinze), verifica-se em um primeiro momento que o processo de construção da minuta não contemplou representantes de todas as unidades do IFPR. Como fator dificultador destaca-se a abrangência e número de unidades que compõem a instituição, que diferente dos outros Institutos da região Sul, é a única unidade presente no Estado, tendo maior número de *campi* e território de abrangência.

As atribuições do GT consistiram em: organizar o cronograma de atividades e a metodologia de trabalho; participar das discussões realizadas por videoconferência; elaborar, com base nas Diretrizes Nacionais aprovadas pelo Conif, minuta de Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no IFPR; encaminhar à Pró-reitoria de Ensino minuta de resolução a ser submetida a consulta interna e aos órgãos colegiados competentes.

Após a conclusão da consulta interna, as contribuições foram enviadas ao GT para deliberação sobre a sua pertinência e encaminhamento da versão final do documento, que seguiu para apreciação do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão - Consepe e para apreciação final pelo Conselho Superior - Consup.

As atividades do GT foram organizadas em dois momentos: um teórico, que contemplou o estudo de documentos e outro destinado à escrita do documento. O GT se

reuniu semanalmente ao longo de cerca de um ano e meio e buscou, sobretudo, propor medidas para fortalecer a oferta do Ensino Médio Integrado dos retrocessos em andamento no atual contexto.

[...] O nosso documento, na verdade, estava atrasado, mas nós conseguimos dar conta de realizar essa discussão. Claro que não é um trabalho que se faz de uma hora pra outra, é um trabalho de médio prazo [...], na medida em que a elaboração do documento levou um ano e meio, pois a comissão precisava discutir muito e estar muito segura daquilo que ela estava compreendendo como Ensino Médio Integrado. Os primeiros seis meses foram praticamente de estudos. Estudos das resoluções, portarias, documentos que já existiam em outros Institutos, estudo de textos, artigos que tratam da Educação Profissional. [...] (G – IFPR, 2022).

O trabalho do GT resultou na elaboração de uma minuta de Resolução que estabeleceu as Diretrizes para oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma de oferta integrada. Essa minuta foi apresentada à comunidade em outubro de 2021, deflagrando um processo de consulta pública.

A partir dos seis meses finais, foi o trâmite de enviar para consulta interna. [...]. Primeiro, nós o passamos numa reunião da Proens. Então, toda a Proens leu o documento e deu as sugestões. Depois disso, ele foi para consulta interna do IFPR. Aí nós organizamos uma *live* [...] para apresentar o documento para toda a comunidade acadêmica. [...]. Fizemos a versão final que foi para o Pró-reitor de Ensino, para o Consepe e por último para o Consup. [...]. Sempre na tentativa de ter a participação de um número maior de pessoas, para que nós tivéssemos um documento representativo. Claro que agora ele precisa ganhar vida [...] no *campus*, para que ele não seja apenas um documento formal, mas que seja algo que nós realmente utilizemos, trabalhemos com ele, principalmente na questão de pensar os nossos cursos na instituição (G – IFPR, 2022).

Com relação ao trabalho da comissão envolvida na elaboração da Minuta das diretrizes institucionais, o docente relata que:

Nós ficamos mais de um ano e meio trabalhando dentro do GT, foi um trabalho muito rico, de muito aprendizado para todos nós que participamos [...]. Um primeiro aspecto que eu acho que contribuiu foi de ter colocado o debate, não tenho dúvidas de que se não fosse a constituição desse grupo, o trabalho bastante cuidadoso feito por esse grupo, só o fato disso ter acontecido, isso colocou um debate na instituição, não só nas instâncias superiores, na gestão da Reitoria etc., mas nos próprios *campi*. Apesar de que o grupo não era composto por integrantes de todos os *campi* do IFPR, mas apresentou aos *campi* um debate. Então, eu acho que esse papel foi um papel importantíssimo do GT, essa iniciativa de sinalizar que existe uma discussão acontecendo, existe um conjunto de mudanças do Ensino Médio imposto pela Reforma do Ensino Médio e isso pode ter ou tem, na nossa avaliação tem, já tinha na época, impactos na nossa realidade, na realidade da Educação Profissional e Tecnológica. Esse é um primeiro ponto bastante importante. Se o GT não tivesse sido constituído, não haveria debate, então ele cumpriu um papel importante de estimular o debate, de qualificar, de dar mais volume a este debate. É claro que sem o GT o debate aconteceria também, talvez de forma um pouco mais dispersa, menos organizada (D – IFPR, 2022).

Apesar de destacar a importância do debate, o sujeito entrevistado evidencia limites encontrados na discussão com a comunidade no processo de elaboração da minuta de resolução do IFPR.

Nós construímos uma agenda de trabalho e de diálogo com os *campi* [...] que envolveu consultas públicas na fase final, [...], trabalhamos com *lives*, com conversas com os *campi* e no momento atual, estamos trabalhando com visitas nos *campi* para traduzir um pouco da resolução para o dia a dia dos *campi*. Então tem toda uma agenda, todo um planejamento de trabalho, mas foi um planejamento também limitado. Eu vejo que, principalmente esse momento atual de diálogo com os *campi*, de apresentação da resolução, poderia estar sendo feito de maneira um pouco mais robusta, um pouco mais intencionalizada, de maneira a definir melhor os objetivos, o que a gente quer com esse processo, prevendo recurso para isso. Quem tem feito isso fundamentalmente é a Proens, conciliando isso com uma série de outras atividades de trabalho. [...] São mais de 25 *campi* na instituição e é difícil fazer esse trabalho [...]. Falta um pouco de intencionalidade, de a gente definir melhor os objetivos [...], a elaboração de uma formação político pedagógica mais apropriada pelos servidores, mais intencionalizada, mais politizada. Vejo que apesar de avanços trazidos pelo trabalho no GT [...], ainda deixamos um pouco a desejar. Mas veja, eu observo que tanto nesse trabalho final quanto no trabalho durante a elaboração, aí envolve a consulta pública, as *lives* que fizemos, etc., isso contribuiu para colocar um debate, para ajudar a comunidade a se apropriar dessa discussão, de uma forma ou de outra (D – IFPR, 2022).

De acordo com a minuta, os princípios que pautam a oferta do Ensino Médio Integrado são:

I- Valorização e oferta da educação pública, gratuita e de qualidade como direito de todas e todos [...]; II - Intencionalidade, expansão e garantia da oferta de cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio como compromisso e valorização da Educação Básica no âmbito do IFPR; III - Formação humana integral para as diferentes dimensões da vida, entre as quais: a) o trabalho nos seus sentidos ontológico e histórico; b) a ciência e os processos de construção de conhecimentos; c) a cultura como expressão simbólica, estética e artística das relações sociais, dos significados, e campo de contestação e transformação da realidade social; d) a tecnologia como meios, produtos e processos desenvolvidos pela humanidade para satisfazer suas necessidades; IV - Concepção de educação politécnica fundamentada: a) na articulação entre os saberes historicamente produzidos; b) na capacidade de o ser humano produzir sua existência; c) na participação crítica, como base para a construção e transformação da sociedade; d) na integração dos conhecimentos científicos gerais e técnicos profissionais, com vistas a superar a dualidade e a fragmentação entre eles; e) na produção de expressões com valores éticos e estéticos; V - Trabalho como princípio educativo e pesquisa como princípio pedagógico, com vistas à produção do conhecimento e intervenção na sociedade em busca de sua transformação; VI - Compromisso com a superação das desigualdades sociais, com a educação fundamentada pela dignidade da pessoa e pelo conhecimento dos direitos humanos em observância aos marcadores sociais da diferença; VII - Compromisso com a expansão da oferta de Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional e Tecnológica (Eja-EPT); VIII - Compromisso com a inclusão escolar [...]; IX - Integração entre teoria e

prática, entre formação geral e formação específica, entre parte e totalidade, [...]; X - Interdisciplinaridade como fundamento epistemológico com vistas à superar a fragmentação do conhecimento; XI - Acesso plural, acolhimento, permanência e êxito por meio de políticas de inclusão como valor impreterível; XII - Articulação com os perfis profissionais de conclusão de curso, dos conhecimentos profissionais com a natureza do trabalho, sua evolução e implicações sociais, econômicas, culturais e ambientais; XIII - Escuta e o diálogo permanentes com a comunidade escolar como fundamento da prática educativa; XIV - Reconhecimento dos sujeitos com necessidades educacionais específicas [...]; XV - Valorização e fortalecimento da participação estudantil nos processos políticos e pedagógicos dos cursos e da instituição (IFPR, 2021, p. 02-03).

Os princípios assumidos na minuta relacionam-se aos referenciais epistemológicos e ético-políticos voltados para a formação Politécnica e Omnilateral. Verificou-se o esforço do Grupo de Trabalho em fortalecer conceitos vinculados ao campo de estudo Trabalho e Educação, como o trabalho considerado em suas dimensões ontológica e histórica enquanto princípio educativo, a articulação do projeto formativo com os eixos ciência, cultura, trabalho e a defesa de uma educação Politécnica, pautada nos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

No documento, os objetivos gerais que norteiam a oferta dos cursos de Ensino Médio Integrado relacionam-se à oferta de no mínimo cinquenta por cento das vagas em cada *campus* do Instituto Federal do Paraná. Estabelece-se, nesses termos, o compromisso com o fortalecimento e ampliação dessa modalidade, indo ao encontro das orientações do Conif e de encontro ao movimento proposto pelo “Novo” Ensino Médio, que tende a fortalecer a oferta dos cursos na forma concomitante. Outro objetivo está relacionado ao compromisso com a formação para o trabalho e para a cidadania, com o pleno desenvolvimento humano e a garantia do acesso à Educação Básica como um direito subjetivo.

Os objetivos específicos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio foram definidos como:

I - A formação integral, entendida como o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida; II - A formação socialmente referenciada e diversificada, compreendida como a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho, [...]; III - A formação para o trabalho conceituado na sua perspectiva ontológica [...] e como mediação no processo de produção da sua existência; IV - A formação científica, entendida como apropriação do conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história [...]; V - A formação tecnológica na perspectiva de transformação da ciência em força produtiva a partir do

conhecimento científico mediado pelas relações sociais; VI - A formação cultural, entendida como ferramenta para a compreensão e participação no processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos [...] (IFPR, 2021, p. 03-04).

Na definição dos objetivos específicos, evidencia-se alguns elementos de conformação do texto das Diretrizes aos elementos propostos pela Contrarreforma do Ensino Médio. Nesse caso, além de não utilizar a expressão formação Omnilateral, a formação integral é entendida no documento como o “desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e **socioemocionais** do estudante por meio de processos educativos que promovam a autonomia, a cidadania e a criticidade” (IFPR, 2021, p. 03).

Conforme já mencionado nesta Tese, o desenvolvimento de competências socioemocionais é um dos eixos de sustentação do conteúdo curricular do “Novo” Ensino Médio, buscando promover a adaptação do sujeito às transformações decorrentes dos processos de reestruturação neoliberal capitalista. Do mesmo modo, a proposição de uma formação cidadã no contexto social capitalista está atrelada a uma perspectiva progressista, que se orienta para a humanização das determinações decorrentes das relações sociais de exploração e dominação capitalistas, desconsiderando o caráter estrutural e irreversível da crise e do processo de destruição das forças produtivas nesse modo de produção (MONTORO, 2016).

O Título III, Capítulo I da minuta trata da Organização Curricular para os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. No Artigo 6, dispõe que o currículo deve se materializar na relação entre a teoria e a prática que se estabelece pelo diálogo entre os atores sociais, os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e as relações produtivas e culturais nas quais ele está inserido. Parece haver, nessa determinação, uma intencionalidade voltada para o fortalecimento dos conhecimentos e disciplinas em detrimento às competências na composição curricular, evidenciando, ao menos no âmbito documental, a resistência no sentido da oferta de um projeto formativo pautado nos saberes historicamente elaborados, considerando a relação com a totalidade. A defesa do Currículo Integrado também se apresenta como um ponto forte nas discussões do GT e na minuta.

Nós orientamos que os cursos não precisavam realizar ajustes curriculares para atender a BNCC, tendo em vista que nós tínhamos uma política institucional baseada na Resolução nº 06/2012. Tem um aspecto importante a ser considerado neste momento: o que acontece com a carga horária dos

cursos a partir da BNCC? Ela estabelece uma divisão em termos de carga horária, 1.800 horas para a Base Nacional Comum Curricular e o restante dessa carga horária para a Educação Profissional. Contudo, o nosso currículo integrado é indivisível. Eu posso ter partes dessa base comum, nos quatro anos do curso, bem como partes da Educação Profissional. Então, não tem uma separação. Eu acho que isso é um ponto importante de resistência, que pode parecer pequeno, mas não é. Que é exatamente o que nós pedimos para que os *campi* não fizessem, essa divisão na matriz curricular. Então, nós não queremos ter essa matriz, uma divisão no desenho da matriz, essa divisão entre a base comum e a Educação Profissional, porque os nossos cursos têm essa integração. [...]. E eles podem ser, inclusive a gente quer que sejam, de uma forma interdisciplinar, com projetos integradores, a partir de uma organização metodológica própria e de uma autonomia didática. Então, o que nós sempre dizemos é que nós não íamos ajustar o nosso currículo fazendo essa divisão [...]. Ao contrário, as nossas propostas precisam ser pensadas a partir do perfil profissional de formação. Então, eu vou pensar essa formação como um todo, e nunca dividida (G – IFPR, 2022).

No Artigo 8, determina-se que a organização curricular deve se estruturar pela articulação orgânica entre a Educação Básica e Profissional, buscando superar a justaposição e a dualidade dos processos formativos, primando pela articulação entre a realidade local e regional. Ainda no mesmo artigo, é previsto o reconhecimento da equidade das áreas do conhecimento, buscando evitar hierarquizações e garantir que a Arte, a Educação Física, a Filosofia, a Sociologia, a Língua Espanhola estejam presentes no currículo dos cursos, não especificamente no formato disciplinar.

Então, tem essa questão do conhecimento profundo da realidade local, da equidade entre as áreas, da garantia de certos componentes curriculares, por exemplo, como Arte, Educação Física, Filosofia, Sociologia, Línguas Estrangeiras, que a gente percebe que vem perdendo espaço no currículo do Ensino Médio. [...]. Pensar em organizações coletivas, nas discussões coletivas, trazer os estudantes mais próximos das propostas da nossa política de organização dos cursos, inclusive de avaliação dos cursos. [...]. Para se construir um currículo integrado, o movimento é muito amplo. Esses pontos foram compondo esse currículo integrado, essa formação humana integral. Então, é isso que nós fomos tentando fazer no capítulo um da organização curricular para os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. Ali tem uma vasta quantidade de artigos [...] que se debruçam especificamente sobre como seria essa concepção curricular. Acho que, para quem questiona, afinal, o que é um currículo integrado e como se constrói, eu vejo que ali existem vários indicativos de como ele pode ser pensado [...]. São indicativos de como nós podemos resistir (G – IFPR, 2022).

Nós previmos um artigo [...] em que a gente deixa evidente que as 1.800 horas da BNCC não fazem sentido para o Ensino Médio Integrado do IFPR. Não fazer sentido significa que não precisamos nos nossos PPCs, na hora de construir as matrizes, pensar quanto que é a carga horária de Matemática, quanto que é de Geografia, quanto que é de Física, soma tudo tem que dar 1.800 horas no máximo. [...]. Isso não faz sentido nenhum para nós porque essa carga horária de formação geral só tem sentido em articulação com os saberes técnicos, com o projeto de profissionalização que atravessa o currículo. Eu acho que essa é uma sinalização fundamental. Isso vai ajudar

muito no momento das discussões do PPC, se as equipes que forem construir o PPC estiverem atentas a resolução, ao [...] aspecto da integração, da articulação orgânica entre a formação geral e a formação técnica, específica. Eu avalio isso como um grande ganho da comissão e a nossa resolução nesse sentido é muito bem posicionada. [...] (D – IFPR, 2022).

Outro aspecto intencionalmente abordado na minuta do IFPR foi a crítica ao currículo voltado para o desenvolvimento de competências.

Um segundo aspecto que é um gargalo, um limite, é proteger a oferta das competências, seguir fincando pé na oferta de um currículo por conhecimento científico. Isso nós previmos, em termos gerais, quando a gente orienta a oferta de princípios, de concepção, pela educação Politécnica, pela formação humana integral, pelo Trabalho como Princípio Educativo. Então isso de certa forma cria um escudo, mas é difícil evitar que as tais competências adentrem como forma de organização curricular, como forma de substituição dos conteúdos dentro dos planos de ensino, das ementas (D – IFPR, 2022).

Em termos curriculares, evidencia-se elementos de resistência às orientações decorrentes do “Novo” Ensino Médio, na medida em que se propõe a articulação orgânica entre formação geral e formação para o trabalho, em outras palavras, entre teoria e prática, reconhecendo a importância de todas as áreas do conhecimento que resultam da organização e desenvolvimento histórico social da ciência, da tecnologia e da cultura, como essenciais para o pleno desenvolvimento dos sujeitos.

Essa oposição se intensifica ao atribuir uma perspectiva de igualdade entre as diferentes áreas do saber, sem priorizar conhecimentos e competências requeridas pelos sistemas de avaliação em larga escala ou pelo sistema produtivo. Ainda assim, identifica-se a predileção pela palavra articulação em detrimento a integração, seguindo tendência já apontada nos documentos do Conif.

Ainda no artigo 8 da minuta, é mencionada a articulação entre os cursos de Ensino Médio Integrado e o contexto local e regional. Essa orientação pode ser problematizada a partir de uma compreensão que submete o processo educativo às necessidades sociais e produtivas locais, respondendo demandas formativas do setor produtivo, adquirindo, nessas circunstâncias, uma dimensão formativa interessada, utilitarista e pragmática.

No Artigo 9, parágrafo único, a minuta define que a organização curricular deve promover a integração dos componentes curriculares e evitar as sobreposições e repetições de conhecimentos/conteúdos, orientada, sobretudo, pelo processo de integração das áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, a minuta tende a assumir a

necessidade de tornar o processo formativo eficiente, tendo como recurso metodológico a integração entre as diversas áreas do conhecimento e disciplinas para promover o “enxugamento” dos conteúdos pedagógicos e curriculares, movimento similar ao relatado nos outros Institutos pesquisados. Isso evidencia uma apropriação reduzida do conceito de Currículo Integrado, na medida em que a integração curricular se reduz a meio/instrumento para a atingir a finalidade de filtrar/enxugar os conteúdos curriculares.

Segundo Ramos (2008, p. 115), a proposta do Currículo Integrado “defende que as aprendizagens escolares devem possibilitar à classe trabalhadora a compreensão da realidade para além de sua aparência e, assim, o desenvolvimento de condições para transformá-la em benefício das suas necessidades de classe”. Nesses termos, a integração curricular não pode se limitar a um instrumento para a organização didático-pedagógica dos conteúdos do ensino. Ela deve guiar todos os princípios ético-políticos e pedagógicos de forma coerente, desde a seleção dos conteúdos, abordagens metodológicas, direcionando o trabalho pedagógico para a formação Politécnica e Omnilateral. De acordo com o gestor entrevistado,

Os esforços para a garantia da integração curricular perpassam várias ações e políticas, tanto locais como nacionais. Elas se dão sob diferentes formas: a partir da organização curricular que não separa formação técnica e profissional, ou separa em parte; com projetos interdisciplinares, entre os componentes curriculares dos cursos; a partir dos projetos de ensino, pesquisa e extensão que compõem a formação dos estudantes, projetos estes que se articulam ao eixo profissional do curso, à formação cidadã, cultural, esportiva, entre outros (G – IFPR, 2022).

O Artigo 11 trata das ementas dos componentes curriculares, indicando que eles devem ser balizados pelos objetivos de aprendizagem decorrentes do perfil de egressos, complementando ainda, a necessidade de superar “uma tradição curricular conteudista, ao passo que garanta o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e socialmente referenciados” (IFPR, 2021, p. 05). De acordo com o gestor entrevistado,

As ementas são definidas pelos docentes responsáveis pelos componentes curriculares, com base no perfil do egresso, apresentadas no PPC do curso, considerando o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e os arranjos produtivos locais e regionais (G – IFPR, 2022).

Complementa ainda que:

Existe uma defesa pela oferta de temas de referência social, temas ligados ao perfil profissional e tecnológico articulados à formação cidadã e humana, a partir do acesso ao conhecimento científico e às suas formas de produção pelos diversos campos e correntes teóricas do conhecimento. Defendemos a garantia de acesso dos estudantes às diferentes dimensões do conhecimento

culturalmente e socialmente produzidos, não apenas aqueles conhecimentos que satisfazem a inserção dos sujeitos no mercado, mas principalmente aqueles em que prevalece a formação do conhecimento crítico, em que nos reconhecemos como humanos, a partir de uma ética da vida e pela vida (G – IFPR, 2022).

O Artigo 14 define que a organização curricular pode ser feita por meio de disciplinas, componentes curriculares, áreas, unidades, módulos, temas, eixos ou outra forma de organização, conforme permite a legislação vigente. Há nesse sentido uma flexibilização das formas curriculares que serão assumidas na construção dos PPCs dos cursos do IFPR.

O Artigo 18 prevê a destinação de espaço e tempo para planejamento e avaliação coletiva como elemento fundamental para a construção do Currículo Integrado. Entretanto, em parágrafo único, orienta que os colegiados de curso devem realizar encontros periódicos e permanentes, minimamente bimestrais, para as reuniões pedagógicas. A previsão de reuniões pedagógicas bimestrais já existe no PDI e também está consolidada no Calendário Acadêmico da instituição. Nesses termos, pode-se afirmar que a minuta não avançou para além do que já estava estabelecido institucionalmente no que diz respeito à criação de tempos e espaços para o planejamento coletivo e formação pedagógica. Sem indicar possibilidades de operacionalização no contexto dos *campi*, o Artigo 19 determina que:

Para a efetivação dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, a instituição deve garantir a participação de todos os docentes e técnicos do colegiado de curso nas seguintes atividades: a) reuniões de curso necessárias para o acompanhamento e efetivação do currículo integrado; b) realização do planejamento integrado dos componentes curriculares; c) participação em instâncias colegiadas; d) reuniões de acompanhamento pedagógico entre instituição, estudantes, pais e responsáveis legais; e) formação inicial e continuada, em serviço, com propósito de favorecer a apropriação dos princípios que fundamentam as teorias e as práticas inerentes ao currículo integrado (IFPR, 2021, p. 06).

De acordo com o gestor entrevistado,

As reuniões de planejamento coletivo e pedagógico, bem como de formação continuada, são previstas no calendário acadêmico dos *campi*. De acordo com a resolução de calendário acadêmico e administrativo do IFPR, publicada anualmente, é preciso que cada *campus* destine ao planejamento e à formação pedagógica, no mínimo, quarenta horas ao longo do ano. Além destes momentos, os *campi* possuem autonomia para organizar outros momentos que compreendam necessários para a formação continuada e para os seus eventos. Além disso, há eventos, reuniões de trabalho e de formação continuada organizados pelas Pró-reitorias, que também contribuem para as orientações, capacitações, e planejamentos coletivos da instituição. [...] A formação continuada tem sido realizada atualmente com a organização de

reuniões de trabalho, capacitações e formações pedagógicas, eventos oferecidos aos servidores, visitas das Pró-reitorias aos *campi* para acompanhamento e debate sobre diversos temas [...]. Há eventos de formação por grupos de servidores, por exemplo, como de gestores, coordenadores de cursos, seções pedagógicas; por temáticas, como o Ensino Médio Integrado, curricularização da extensão, fortalecimento das licenciaturas, pesquisa, extensão, inovação, planejamentos dos setores, entre outros temas das áreas administrativas e institucionais (G – IFPR, 2022).

No Capítulo II do Título III, a minuta trata da carga horária dos cursos de Ensino Médio Integrado. Estabelece que a duração seja de três ou quatro anos, dando prioridade para a organização em período único diário. Nesse Artigo, a minuta coloca-se em aparente oposição ao movimento nacional de ampliação da jornada escolar do Ensino Médio em tempo integral (sete horas diárias). Essa recomendação ocorre em virtude das dificuldades infra estruturais da maioria dos *campi* da instituição, que não contam com estrutura de refeitório e servidores suficientes para garantir o atendimento em tempo integral aos estudantes, contemplando as necessidades de alimentação e acompanhamento. Não obstante, a organização em dois períodos traz empecilhos de ordem logística e financeira aos estudantes, dificultando a permanência e êxito, sobretudo daqueles em maior vulnerabilidade socioeconômica.

Ademais, na videoconferência de apresentação da minuta à comunidade institucional, o GT envolvido na elaboração recomendou que os cursos sejam organizados em quatro anos. Embora não tenham explicitado essa preferência no documento, parece existir um consenso por parte do GT em priorizar a oferta em período único, mesmo que isso acarrete extensão da duração do curso, indo de encontro à orientação do Conif que prevê que os cursos tenham duração máxima de três anos, todavia, demonstrando uma clara preocupação com a qualidade do processo formativo oferecido aos estudantes.

Nas Diretrizes Indutoras há uma defesa dos cursos integrados de três anos. O IFPR tem um histórico de muitos cursos com quatro anos e cursos que a gente sabe que tem grande procura, que trazem uma qualidade muito grande. E a nossa questão era: qual é a nossa base de conhecimento suficiente para dizer que é três ou que é quatro ou que é três e quatro? Então eles fizeram um estudo com todos os cursos técnicos e avaliaram a questão de evasão de todos esses cursos. [...] A gente identificou que tem pouquíssima diferença em termos de evasão entre cursos de três e quatro anos, por isso que a gente manteve os cursos de três e quatro anos no IFPR, então a gente se diferenciou nesse sentido do texto do Conif. E o que a gente observou é que o que mais impacta em termos de evasão é a carga horária ser muito extensa. A carga horária anual, não a total, mas anual. Se tu tens um curso que tem aula todas as manhãs e muitas tardes, isso é um problema, porque ele fica muito pesado, com muitos componentes. Então, por isso que a gente coloca que se um curso

tiver mais do que mil horas anuais, ou por exemplo que a gente indica, que ele tenha um turno, preferencialmente um turno, para o estudante fazer pesquisa, a extensão, fazer estágios, projetos de ensino, ou seja, trabalhar, que a gente sabe que pra muitos é necessário, pra gente não avançar tanto e se tiver, que tenha condições de transporte, alimentação no *campus*.[...] Então, é para forçar, mesmo, que se ofereça dentro de condições mínimas para os estudantes, para manter a permanência (G – IFPR, 2022).

Houve divergência em relação aos cursos de três ou quatro anos e principalmente, em relação à carga horária dos cursos. A nossa política aqui é que os cursos integrados não passem dez por cento da carga horária total, esse é o limite. Eu posso oferecer uma carga horária total de cerca de 3.000 horas em três anos, eu não posso passar de dez por cento. Para não criar essas “mini engenharias” que a gente chama. [inaudível]. Outros defendem que não, os membros da comissão entendiam que se o curso consegue ter uma permanência, ele consegue ter êxito dos estudantes, então eu posso continuar oferecendo cursos de 3.500 a 3.700 horas. Então, qual foi a nossa conclusão, como é que nós resolvemos? Em parte, mantendo esses dez por cento, que os cursos não passem de dez por cento da carga horária total, mas se houver uma justificativa, de que eles têm êxito, eles têm permanência, têm condição de alimentação e transporte, então, ele pode ser continuado. Mas ele precisa justificar e comprovar que ele não é um curso que adoce os estudantes. Nós sabemos que têm cursos que têm muita desistência e abandono. Então, ele não pode ser um curso que tenha desistência, abandono e querer continuar com uma carga horária muito grande (G – IFPR, 2022).

A minha posição como a de outros colegas é de que nós não deveríamos limitar a carga horária, ou se fosse limitar colocar um teto bastante alto, um teto que desse margem para que esses cursos continuem rodando, continuem tocando seu trabalho e outras experiências parecidas com esses cursos possam ser replicadas na instituição. Isso não foi bem visto. Houve uma posição de digamos, imposição de tetos baixos. [...]. Acho que podemos sim ofertar cursos com 3.600, 3.700 horas, acompanhando esses cursos, observando como eles acontecem e principalmente observo isso porque ao possibilitar ou colocar limites que vão de 3.000 a 3.100, 3.200 horas, você pode deixar nossos cursos à mercê desse enxugamento, dessa precarização, desse aligeiramento posto pela Reforma, esse é um ponto. Um segundo ponto de discussão, [...] diz respeito a questão dos reconhecimentos de saberes, de um lado o reconhecimento de saberes desenvolvidos em trabalho, em atividade pelos nossos estudantes e de outro lado as chamadas terminalidades específicas. Então você autorizar que o estudante mesmo do integrado no meio do curso adquira uma terminalidade específica, requeira uma certificação específica para uma determinada atividade. Eu vejo os dois movimentos no Ensino Médio Integrado com bastante preocupação. No contexto atual existe toda uma discussão sobre o reconhecimento de saberes e de validação desses saberes em atividade por parte das instituições para beneficiar inclusive o trabalhador, dar até mais celeridade para sua vida acadêmica, para sua trajetória profissional, mas no contexto atual eu vejo com muita preocupação, porque isso tende, e isso tem acontecido, a gente tem acompanhado a Reforma, tende a ser absorvido na forma de Itinerários Formativos, na forma portanto, de aligeiramento, de fragmentação, de flexibilização. Esse debate esteve colocado também, como uma defesa inclusive bastante contundente de alguns colegas de que devemos autorizar irrestritamente tanto o reconhecimento de saberes, o reconhecimento de vivências, quanto a terminalidade específica no Ensino Médio Integrado e esse tema é um outro tema que acho que está na instituição também. [...]. Então esses dois pontos que devemos olhar com especial atenção, são pontos

polêmicos, são pontos de divergência, aí tem outros que são menores, como a questão dos três ou quatro anos, se devemos engessar a oferta para quatro ou apenas três anos, isso apareceu na comissão e a gente acabou decidindo depois permitir os dois (D – IFPR, 2022).

No Artigo 21, a minuta posiciona-se novamente de encontro às orientações do “Novo” Ensino Médio, ao definir que “as cargas horárias previstas nas regulamentações que tratam do Ensino Médio nacional **não** devem ser assumidas de modo a fragmentar a organização curricular dos cursos, visto que a possibilidade dos itinerários formativos integrados é prevista em lei” (IFPR, 2021, p. 06, grifos nossos). Nesse sentido, a minuta complementa, em parágrafo único, que o máximo de 1.800 horas de conteúdos voltados à BNCC do Ensino Médio poderá ser ampliado, uma vez que formação geral e específica se articulam de modo a conformar uma unidade indivisível, contrariando a proposta do “Novo” Ensino Médio.

Recorre-se aos argumentos elaborados pelo Conif para justificar o desenvolvimento de uma formação geral ampliada e integrada à Educação Profissional Técnica pela via do Itinerário Formativo Integrado.

Com relação à carga horária,

Adotar-se-á como referência para a carga horária dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio o número de horas para as respectivas habilitações profissionais previstas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. I- para os cursos organizados em 3 anos, serão considerados: a. mínimo de 3000 (três mil) horas para a duração total do curso, distribuídas em, no mínimo, 1000 (mil) horas anuais; b. carga horária de 1000 (mil) horas anuais, sem ultrapassar 10% da carga horária desse período para atividades de ensino, incluindo a carga horária do estágio supervisionado obrigatório, quando previsto. II- Para os cursos organizados em 4 anos, deve ser priorizada a utilização de turno único e serão considerados: **a)** o mínimo de 3.200 horas para a duração total do curso, distribuídas em, no mínimo, 800 horas anuais; **b)** carga horária mínima de 800 horas anuais, sem ultrapassar 10% da carga horária desse período para atividades de ensino, incluindo a carga horária do estágio supervisionado obrigatório, quando previsto (IFPR, 2021, p. 06-07).

De acordo com a minuta, ao prever a oferta em dois turnos, ou turno integral, os *campi* devem garantir condições pedagógicas para a participação dos estudantes em atividades de atendimento, pesquisa e extensão, além das condições estruturais, dentre as quais alimentação e transporte.

A minuta prevê que o Ensino Integrado deve ser o princípio orientador da organização dos conhecimentos, com vistas a promover, “a politecnia, a formação integral e omnilateral e a interdisciplinaridade, garantindo espaços contínuos que

rompam com os currículos tradicionais, fragmentados e com a sobreposição do conhecimento” (IFPR, 2021, p. 08).

[...] A questão da concepção foi uma das partes que nós mais demoramos. Nós fizemos questão que isso estivesse muito claro para todos os membros da comissão [...]. O que nós entendíamos por formação humana integral, foi um ponto de defesa, o que é a formação humana e integral dos nossos estudantes, o que é a Politécnica, o que é uma formação humana Omnilateral. Então, a gente se debruçou bastante sobre isso pra pensar depois num Currículo Integrado [...]. E aí tem uma questão muito clara de defesa da Educação Física, Arte, Sociologia, Filosofia, a equidade entre os conhecimentos, que é muito importante para nós [...] (G – IFPR, 2022).

No Título V, a minuta aborda recomendações direcionadas à permanência e êxito dos estudantes dos cursos de Ensino Médio Integrado. No artigo 35 dispõe que a política de permanência e êxito se fundamenta no PDI, sendo materializada no Plano Estratégico de Ações de Permanência e Êxito, que prevê ações para a garantia de estudos diagnósticos e sistêmicos da situação de evasão, retenção e de permanência dos estudantes; a destinação de recursos para o desenvolvimento de ações para garantia da permanência e êxito; o fortalecimento dos Programas de Assistência Estudantil; o diálogo com a comunidade acadêmica na elaboração de projetos curriculares; o fortalecimento de currículos pautados na inclusão social e étnico racial e de pessoas com necessidades educacionais específicas; a ampliação de espaços e tempos de convivência e socialização no ambiente acadêmico, além de prever a construção de uma política de formação inicial e continuada para a permanência e êxito dos estudantes (IFPR, 2021).

O Título VI aborda a Formação Pedagógica, contemplando a formação inicial e continuada dos servidores como condição para a apropriação dos princípios que fundamentam as teorias e as práticas inerentes ao Currículo Integrado na Educação Profissional e Tecnológica. Dispõe que o IFPR deverá desenvolver ações permanentes de formação inicial e continuada, articulada aos fundamentos pedagógicos da formação humana integral, estabelecendo tempos e espaços específicos para esta finalidade. Prevê ainda a promoção de espaços de compartilhamento de práticas pedagógicas integradas, periodicamente, entre os *campi*, com vistas a fortalecer essa forma de oferta na instituição.

Está bem claro na resolução que esses momentos de reuniões pedagógicas, inclusive previstos pelo menos bimestralmente, são fundamentais para que essas diretrizes se efetivem e possam ser implementadas, [...], então isso foi previsto e foi resultado de discussão na comissão, [...] afirmando que a

formação continuada que vai garantir, a reunião pedagógica que vai garantir, a partir disso, um processo contínuo de incorporação desses elementos, de tradução disso para a comunidade, etc. Se tem acontecido, o que tem acontecido é esse processo agora de diálogo com os *campi*, que eu acho que faz parte disso, faz parte de uma formação inicial e continuada, mas pra além disso tenho dificuldade de dizer, eu não vejo acontecendo, não estou dizendo aqui que não pode acontecer, que não vai acontecer, mas eu não vejo acontecendo nem uma nem outra coisa. [...] As reuniões pedagógicas, se não houver uma iniciativa das gestões dos *campi* de garantir que isso aconteça, o planejamento, enfim, dia da semana específico para isso, horário, adequação das cargas horárias dos professores, conciliação disso com volume de atividades que a gente tem, se não houver intencionalidade nisso, não vai acontecer (D – IFPR, 2022).

A comissão responsável pela elaboração da minuta não se posicionou com relação ao estabelecimento de momentos semanais específicos para planejamento pedagógico e formação continuada. Também não avançou no sentido da operacionalização da proposta de Currículo Integrado defendida pela instituição, deixando para um momento posterior a elaboração de Matrizes Curriculares de Referência, ênfases tecnológicas, práticas de integração curricular. De acordo com o docente entrevistado,

Não avançamos em nenhum desses aspectos. O primeiro motivo, faltou tempo, até porque a gente colocou essa discussão na comissão. [...] Avaliamos que isso demandaria muito tempo do trabalho, tomaria muito tempo que a gente não teria perna pra fazer. E segundo, o encaminhamento que acabou sendo adotado é de que esse processo de implementação, de diálogo com os *campi* contribuiria para que isso fosse feito nos *campi*. Se a gente está cumprindo esse papel, se está conseguindo fazer ou auxiliar, contribuir para a definição dessas matrizes, pra definição desses aspectos lá nos *campi*, nesse processo de diálogo, vou ter dificuldade de dizer, porque não estou acompanhando todos esses momentos (D – IFPR, 2022).

A tarefa de construção de currículos de referência permanece em aberto na instituição a partir da aprovação das Diretrizes.

Nós precisamos construir os PPCs de referência e isso é um item que está nas Diretrizes Indutoras, mas que cabe à Pró-Reitoria de Ensino e não a essa comissão. [...] A ideia é construir uma proposta para que se tenha uma identidade [...]. Essa questão para o Conif é mais ampla, porque eles têm interesse em fazer enquanto rede. Só que para nós, ainda é muito cedo para pensar em currículo de referência. [...]. Então, agora o trabalho vai avançar nesse sentido, e, claro que esse documento vai dar a base, ele que vai ser a referência para se fazer a discussão. Os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), portanto, passarão por um momento de debate e reconfiguração, a fim de que tenhamos um PPC de referência para cada curso. A ideia é que todos os *campi* tenham uma proposta de curso pensada e discutida pelo coletivo da instituição, que tenhamos consensos no que se refere às propostas de cursos e ao perfil dos nossos formandos (G – IFPR, 2022).

Com relação a curricularização da pesquisa, extensão e inovação, também não

foram elencadas medidas para a operacionalização desse princípio. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão foi prevista como um princípio norteador do ensino na instituição. “O Ensino Médio Integrado é um Ensino Médio com pesquisa e com extensão. Não há na nossa visão ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino e isso atravessa a oferta do Ensino Médio Integrado. Esse é o espírito que está presente na resolução” (D – IFPR, 2022).

O gestor entrevistado destaca ainda que:

O ensino, a pesquisa e a extensão são trabalhados nos cursos do IFPR a partir de diferentes formas, pela oferta de projetos ensino, pesquisa e extensão, de forma individual, pelos servidores aos estudantes; pela oferta de propostas interdisciplinares [...]; e pela oferta de atividades de pesquisa e extensão na própria organização das metodologias de ensino, nas aulas. Tendo em vista que o conhecimento científico e tecnológico é desenvolvido, na instituição, pela pesquisa como princípio metodológico, muitos docentes organizam os seus componentes curriculares desenvolvendo projetos de pesquisa e extensão nos próprios currículos dos cursos. Além disso, há projetos dos próprios estudantes, como trabalhos de conclusão de curso, que fazem com que diferentes projetos sejam trabalhados em várias etapas e tempos dos cursos e que também são desenvolvidas a partir da pesquisa e extensão. É importante frisar que os Institutos Federais são espaços educativos em que os estudantes têm o acesso à produção do conhecimento científico desde o Ensino Técnico de Nível Médio, e que, sem dúvida, este é um dos pilares da qualidade da educação ofertada aos estudantes, pois torna-os, desde a Educação Básica, capazes de produzir conhecimento a partir da suas condições históricas e concretas de vida (G – IFPR, 2022).

Outro ponto de divergência presente na discussão e elaboração da minuta foi a possibilidade de certificação parcial e reconhecimento de saberes no Ensino Médio Integrado. De acordo com o docente, não havia condições para estabelecimento de um consenso a respeito do tema no andamento do trabalho do GT.

Na dificuldade de construir um consenso a gente deixou a questão em aberto e num determinado momento do trabalho nós chegamos a cogitar a possibilidade de ter um espaço do documento especificamente para tratar disso. Nesse momento, por exemplo, eu me posicionei no sentido de que se vamos [...] propor alguma coisa que seja no sentido de restringir. Ou ainda deixar a coisa de maneira mais genérica, mas que não desse brecha para estimular procedimentos, ou expedientes nesse sentido, que isso acabasse sendo incorporado pelos PPCs dos cursos. Na dificuldade de construir um consenso em torno disso, a gente acabou deixando em aberto. [...]. Não conseguiríamos fazer isso dentro da comissão. Eu acho que esse talvez seja um dos pontos que exige esse processo de apropriação, de formação continuada, de tradução desse debate que é um debate complexo, sobre o Ensino Médio Integrado, sobre a Politecnia, por exemplo, sobre formação humana integral [...]. [...] Eu não vejo que a gente poderia ter construído um consenso no GT com o tempo de trabalho que a gente teve e até com posições bem marcadas. [...] Havia posições da gestão, [...] bem contundentes, por exemplo de **não** restringir pelo menos, dentro do Ensino Médio Integrado essas práticas de reconhecimento de saberes e terminalidades específicas (D –

IFPR, 2022, grifos nossos).

A avaliação das Diretrizes do IFPR não foi explicitada na minuta. “Sobre o acompanhamento e avaliação da Resolução, não foi previsto isso, a não ser essa rodada nos *campi* para a formação, para o diálogo, mas um acompanhamento, nós não previmos, por parte da comissão” (D – IFPR, 2022). Todavia, o relato do gestor indica que o documento precisa ser continuamente avaliado, destacando a contribuição das orientações nele apresentadas para a identidade do IFPR.

É um documento que depois precisa ser avaliado e reavaliado. Mas foi uma proposta de algo que nós já precisávamos há muito tempo. Nós precisamos falar mais sobre a nossa concepção, nossa identidade. E acho que esse documento contribuiu bastante nesse sentido, para o fortalecimento da nossa identidade (G – IFPR, 2022).

A minuta estabeleceu que os PPCs dos cursos devem ser adequados às orientações previstas no prazo de até quatro anos após aprovada (IFPR, 2021). A aprovação só ocorreu em março de 2022, período posterior ao proposto para análise nesta pesquisa, com a publicação da Resolução nº 64/2022, que estabelece as “Diretrizes para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFPR” (IFPR, 2022).

Apesar das divergências em questões específicas, o posicionamento dos sujeitos entrevistados demonstra uma postura crítica com relação ao “Novo” Ensino Médio e os documentos e orientações dele derivados:

Eu leio a Contrarreforma a partir de três pilares, o primeiro: o pilar de um anticientificismo. O Novo Ensino Médio, é um Ensino Médio sem ciência, sem conhecimento científico, por vários motivos, o principal deles é o fato da concepção pedagógica da Reforma do Ensino Médio estar calcada na pedagogia das competências, então você substitui um currículo organizado por conhecimento científico, por um currículo organizado por competências práticas, e a lógica das competências é uma lógica pragmática [...]. O Ensino Médio Integrado é um modelo de oferta do Ensino Médio e, portanto, de formação geral que está articulado a um projeto de profissionalização. Partindo do princípio de que jovens precisam trabalhar, são trabalhadores, você não fecha as portas da formação desse jovem para outras oportunidades, outras possibilidades de continuidade de estudos em outras áreas do conhecimento. Pelo contrário, estimula-se que ele estude Medicina, Engenharia, Filosofia, seja lá qual curso ele quer estudar na universidade ou mesmo se não quiser fazer curso superior. Essa lógica do Ensino Médio Integrado é uma lógica organizada por conhecimentos científicos, é isso que estrutura o currículo do Ensino Médio Integrado, então aí eu já vejo uma diferença grande. O segundo pilar do Novo Ensino Médio é o da fragmentação curricular. A Contrarreforma do Ensino Médio nos impõe um Ensino Médio que é cindido não somente em duas partes, base comum e itinerários, mas os próprios itinerários são fragmentados entre si. Você pega o Itinerário Técnico Profissional por exemplo, é permitido que o estudante hoje construa esse Itinerário a partir de reconhecimento de saberes e competências e cursos de Formação Inicial e Continuada, cursos FIC, cursos de

qualificação que compõem o conjunto de cargas horárias e vai validar isso como parte da Educação Básica, que é disso que se trata, falamos de Educação Básica, que é direito de todos. O Ensino Médio Integrado não tem isso, é um currículo único, construído organicamente na relação entre os saberes de formação geral e de formação mais propriamente profissional. Essa é uma segunda diferença. A terceira diferença que a gente chamava até pouco tempo atrás de uma tendência, mas agora está muito evidente que o Novo Ensino Médio apresenta um processo bastante agressivo, significativo, de privatização da oferta, haja vista o que está acontecendo aqui no Paraná com a parceria da Unicesumar com a Secretaria Estadual de Educação. Pela primeira vez a gente está vendo a oferta privada da educação pública, pela primeira vez na história da República recente. O Ensino Médio Integrado não dá margem para isso, ele é substancialmente público. Esse modelo exige investimento, exige estrutura de laboratório, formação docente altamente qualificada, em nível de Mestrado e Doutorado, articulação com a pesquisa, com a extensão, etc. Não há interesse na instituição privada em ofertar esse modelo e os dados mostram isso, mais de noventa e cinco por cento de oferta de integrado, hoje no Brasil está na instituição pública, então esta é uma terceira e última diferença, o Novo Ensino Médio traz consigo um processo de privatização sem dúvida, há evidências bastante claras (D – IFPR, 2022).

Nós nos diferenciamos basicamente na forma como organizamos os nossos currículos com base no Currículo Integrado, que nós trabalhamos com o conhecimento científico. Então, o que nós queremos é que os nossos estudantes tenham acesso ao conhecimento científico e não a conteúdos fragmentados, queremos que eles tenham acesso à forma de aprender a produzir conteúdo na perspectiva do trabalho, ciência, cultura e tecnologia, entendendo a tecnologia como conhecimento científico e não apenas como uma técnica fragmentada [...]. Em relação ao currículo da Reforma do Ensino Médio, é um currículo que trabalha com habilidades e competências. Ele trabalha com o conhecimento tácito, pragmático, pronto, sem exatamente explorar a condição de aprender a produzir conhecimento científico, mas muito mais num viés de competências, que é ter habilidade para atender demandas imediatas de mercado para a exploração do trabalhador. Então, é um currículo que não reconhece o sujeito como alguém que precisa olhar o exterior da sua escola, para sua vida, relações humanas, para a vida da comunidade e compreender como ela é produzida nas desigualdades sociais. [...]. No currículo para as competências a finalidade é atender o capital, o mercado, a competição, buscar um lugar numa sociedade em que não há lugar para todos. [...]. O Currículo Integrado, ao trabalhar diferentes dimensões, com acesso à arte, cultura, ciência, tecnologia, busca uma educação que amplia a visão de mundo para as possíveis transformações. Quando nós reduzimos o currículo a Língua Portuguesa, a Matemática, a Língua Inglesa, quando hierarquizamos o conhecimento, estamos dizendo que saber ler bem, saber escrever e ter conhecimentos básicos de Matemática, são suficientes para um trabalhador. [...] [O currículo por competências] é um currículo que, de certa forma, prevê um mínimo aos estudantes, para os filhos dos trabalhadores. E o currículo humano integral, o currículo integrado, que se quer um currículo de qualidade para os filhos dos trabalhadores, é exatamente o contrário, ele quer dar condições de acesso ao conhecimento que historicamente, no Brasil, foi e é negado e que continua nessa tentativa de negação da elite para classe trabalhadora. Então, eu vejo que a nossa defesa é uma defesa de classe, principalmente porque, tendo em vista quem são nossos estudantes, nos cabe lutar por eles e por nós como profissionais da educação (G – IFPR, 2022).

Com relação ao desenvolvimento de ações em torno do fortalecimento do

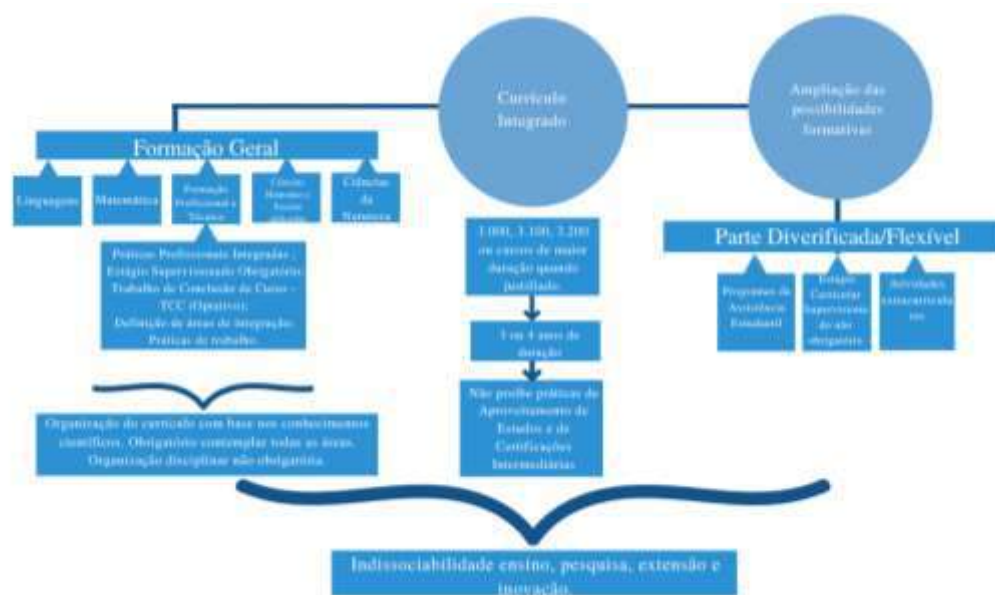
Ensino Médio Integrado frente a Contrarreforma do Ensino Médio, o docente entrevistado ressalta não identificar um processo de resistência em curso no âmbito do IFPR, enquanto o gestor reconhece no processo de elaboração do documento institucional um movimento de fortalecimento da identidade do Ensino Médio Integrado no IFPR, que pode ser associado a um movimento de resistência.

Eu sou um pouco crítico em relação a isso, eu vejo que sim, existem focos de resistência, existem posicionamentos específicos em alguns *campi* do IFPR, e tudo mais, mas eu não vejo que o IFPR consolidou, desde que esse debate da Reforma ganhou corpo, um movimento de resistência [...]. Eu vejo que o IFPR enquanto instituição, e aí eu não estou falando dos cargos de gestão especificamente, mas enquanto instituição mesmo, eu não vejo que o IFPR configura hoje um movimento de resistência à Reforma. Eu vejo que existem focos, existem iniciativas institucionais importantes, dentre elas as Diretrizes Institucionais que nós ajudamos a construir, mas eu não vejo um movimento de resistência que envolva além de elementos institucionais burocráticos como uma normativa e posicionamentos pontuais, iniciativas pontuais em alguns *campi*. Eu diria que existem focos de resistência. Mas não vejo um movimento mais amplo de resistência. E assim, tenho visto as coisas com bastante preocupação, principalmente de uns meses para cá, num sentido contrário inclusive a esse movimento de resistência (D – IFPR, 2022).

Eu vejo que nós aqui acabamos trabalhando bastante numa perspectiva de produção de documentos e dessa formação contínua e pedagógica. E agora, claro, também, sempre olhando para os nossos cursos e acompanhando essa construção dos novos cursos que estão chegando. Então, tendo bastante atenção com relação aos processos produtivos locais e as demandas sociais para que a construção dos nossos cursos esteja vinculada a concepção de currículo e ensino da Rede Federal (G – IFPR, 2022).

A Figura 10 apresenta uma síntese da organização pedagógica e curricular pensada para os cursos de Ensino Médio Integrado do IFPR.

Figura 10: Representação da organização pedagógica e curricular dos Cursos de Ensino Médio Integrado do IFPR



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Os sujeitos entrevistados demonstram que persiste uma dificuldade no estabelecimento de consensos no seio da instituição. Tal dificuldade mostra-se mais proeminente neste Instituto em relação aos outros dois casos pesquisados, o que pode estar relacionado à caminhada menos expressiva da instituição no que se refere à discussão coletiva e formação continuada a respeito do Ensino Médio Integrado no período pesquisado.

Os trechos abaixo evidenciam que a construção de um projeto assumido coletivamente pela comunidade institucional permanece um desafio, especialmente, relacionado à necessidade de formação continuada.

Dentro da instituição nós temos pessoas que se formaram em lugares diferentes e que compreendem também o mundo a partir das suas referências. Então, percebemos nas formações pedagógicas que há disputas em termos de concepção de ensino, de educação e de políticas educativas. Nós estamos numa instituição e nós precisamos entender que instituição é essa para além daquilo que nós entendemos individualmente, mas no coletivo. Então, esse é o nosso maior desafio. É conseguir trabalhar coletivamente e não individualmente, dentro do que nós acreditamos como [...] servidores. Então, eu acredito que esse tem sido um dos maiores desafios que nós precisamos discutir: o que é a instituição, qual sua identidade, o seu significado, para que daí cada um possa ter essa consciência da importância desse documento e dessa defesa em torno do Currículo Integrado para o IFPR (G – IFPR, 2022).

Hoje, [...] se a gente fosse dizer qual o maior desafio para colocar isso em prática, sem dúvida nenhuma, é nosso próprio entendimento institucional do que é Educação Profissional e Tecnológica, quem é a Rede Federal, qual a identidade da Rede Federal, qual o ensino que, a partir dessas concepções, nós precisamos organizar e oferecer para as comunidades. Esse é o maior

desafio, compreender a educação como esse processo transformador, emancipatório e crítico em que nossos estudantes vão ter o direito garantido a essas diferentes dimensões do conhecimento, a partir da pesquisa, do ensino e da extensão. É todo um projeto de educação que nós precisamos compreender, que ele é direito do estudante para que nós possamos, então, colocar ele em prática (G – IFPR, 2022).

Eu acho que a instituição não está apropriada desses temas. Como todos os outros Institutos, não está apropriada porque é uma discussão complexa. Ela tem que ser feita articulada, casada com o nosso dia a dia, com as nossas práticas e isso é o mais difícil de ser feito. Há um gargalo na Rede Federal como um todo, na minha visão, em termos de formação político pedagógica a respeito desses temas. [...]. Então, eu vejo que as pessoas não estão apropriadas, é difícil construir consenso a partir daquilo que você não se apropriou (D – IFPR, 2022).

O docente expressa ainda, o movimento necessário para o fortalecimento da resistência ao “Novo” Ensino Médio no campo educacional, apontando:

Primeiro, [...] há que se ter uma orientação bastante clara e uma orientação inclusive que dê conta de convencer, por exemplo Diretores-gerais de *campi*. A gente sabe, que obviamente as Direções Gerais não são correias de transmissão da Reitoria, e nem devem ser, inclusive. Mas há que ser ter uma movimentação, uma iniciativa da parte não só da Reitoria, das instâncias de gestão, mas das instâncias superiores, do Consup, do Consep, do Consap, exarando documentos ou mesmo propondo debates, que deem conta de se enraizar nos *campi* do ponto de vista administrativo. Que isso esteja vivo nas discussões das gestões de *campi*, das Direções Gerais, das instâncias dos colegiados dos *campi*, dos Codics, etc. Veja, estou pensando aqui num plano bastante ideal, mas há iniciativas parecidas com essa Brasil afora, então não é uma coisa tão idealizada e é claro que ela não vai acontecer de maneira perfeita, sempre há limites nisso tudo que eu estou dizendo. Esse é o primeiro movimento que ainda estaria, digamos, em uma esfera mais institucional, mais administrativa. E vejo um segundo movimento também que seria, digamos assim, uma apropriação por parte da comunidade ou das comunidades dos *campi* desse debate, dessa discussão. [...] Seria uma apropriação mais organizada mesmo e uma coisa que vem de baixo para cima, [...] no seu dia a dia, nos seus colegiados, se apropriando de uma discussão, se interessando por essa discussão, tentando entender quais são os impactos disso tudo na nossa realidade, fundamentalmente na política que caracteriza o modelo dos Institutos Federais. Também não vejo isso, vejo como eu disse, focos, iniciativas, grupos específicos, conjuntos de colegas, de estudantes que têm feito debates, inclusive no sentido de provocar as Direções Gerais e as próprias Instâncias Superiores. Mas são focos, são iniciativas mais localizadas. [...] Tem um outro aspecto, que se você me permite, seria uma questão mais formativa, eu acho que falta um pouco esse processo de formação pedagógica, mas que é política também. Isso eu vejo que é um gargalo na construção dos Institutos desde 2008 até hoje. Agora a gente está pagando o preço por não ter tido um processo mais consolidado de formação pedagógica, formação política dos nossos quadros, que permitisse enxergar a política, sobretudo do Ensino Médio Integrado, que é o carro-chefe da Rede, de maneira mais consistente, mais politizada. Então, eu também sinto falta disso e acho que se isso existisse, minimamente que fosse, talvez a gente estivesse num outro patamar na organização do debate sobre a Reforma dentro da instituição (D – IFPR, 2022).

A formação continuada emerge, portanto, como estratégia principal para a efetivação da proposta do Ensino Médio Integrado e a resistência ao “Novo” Ensino Médio no IFPR. De acordo com o gestor entrevistado:

O arcabouço em termos dessa identidade para os Cursos Técnicos Integrados está muito bem construído e bem elaborado, e nós precisamos ainda de uma política de formação continuada. Ela é um indicativo nesse documento. Mas ela está para além desse documento, vai para além desta comissão. Então, o que a comissão deixa como um indicativo é a necessidade de uma política de formação continuada e pedagógica para que essa identidade seja fortalecida (G – IFPR, 2022).

A identidade dos Institutos Federais ainda precisa ser amplamente debatida entre os seus servidores e acadêmicos para que os pressupostos da educação humana e integral sejam compreendidos e inseridos como um projeto pedagógico institucional. Há uma demanda contínua pela formação dos servidores no que se refere às pedagogias críticas, a concepção de trabalho como categoria central da produção da existência humana e da educação como processo de transformação para uma sociedade justa (G – IFPR, 2022).

Buscando avançar nesse aspecto, o IFPR criou a Diretoria de Articulação Pedagógica e Formação Continuada - DAPE, uma nova diretoria vinculada a Proens, que pretende fomentar essa política na instituição (G – IFPR, 2022). Além disso,

Há orientações encaminhadas pela Proens aos *campi* para que ampliem a discussão deste documento [Resolução 64/2022] aos seus servidores nos espaços de formação. O debate em torno do Ensino Médio Integrado é, sem dúvida, uma formação sobre a identidade da Rede Federal. Logo, temos que garantir esses espaços para que tenhamos um coletivo capaz de pensar práticas de ensino e projetos educacionais que tenham como objetivo a emancipação dos nossos estudantes (G – IFPR, 2022).

O papel da resolução foi esse, foi o de lançar grandes diretrizes, eixos gerais e detalhamentos dessas questões mais práticas vão ficar a cargo da implementação, [...], que é uma tarefa da instituição, não é uma tarefa simplesmente da comissão ou até mesmo do órgão gestor (D – IFPR, 2022).

Apesar das limitações, o Ensino Médio Integrado permanece enquanto proposta educacional que tensiona os elementos educacionais hegemônicos no âmbito do IFPR.

Eu acho que o que pode ser feito a partir de 2019 está sendo feito, estamos ofertando Ensino Médio Integrado, querendo ou não o Ensino Médio Integrado está vivo na instituição, apesar, digamos do meu pessimismo até, e de uma preocupação com os rumos disso. Num futuro próximo, eu acho que se essa resistência que eu comentei não acontecer, não ganhar corpo, eu acho que aí a gente vai estar com a coisa um pouco ameaçada mesmo. Mas estamos ofertando, veja [...] há *campus* abrindo curso Médio Integrado, então o Ensino Médio Integrado está vivo na instituição. [...]. Acho que falta uma postura um pouco mais propositiva por parte da equipe gestora da Reitoria, no sentido de defesa do projeto, dos princípios do Ensino Médio Integrado e de sinalizar, esse é o nosso carro-chefe, esse é o coração da nossa oferta. Isso para mim ainda não está muito claro, ainda que exista a resolução. Acho que falta calibrar melhor esse processo de implementação da resolução por meio de uma formação continuada mais robusta. E aí eu vejo um processo que não

pode ter prazo de validade [...]. Tem que ser um processo [...] contínuo, feito com qualidade a partir de uma proposição mais incisiva, com base na concepção original do Ensino Médio Integrado. Eu não tenho dúvida que, [caso isso não ocorra] num curto período de tempo [...], a gente vai retroceder na oferta do Ensino Médio Integrado. A gente pode até continuar chamando integrado, mas as parcerias podem começar a surgir, um processo de privatização, de convênios com outras entidades, essa coisa da terminalidade específica, enfim, essa discussão está entrando, se não tivermos uma posição incisiva, uma apropriação desse debate feita por meio desse processo de formação continuada e de acompanhamento, auto-organização dos *campi* com núcleo estudantil, com docentes, com os técnicos, enfim, que haja auto-organização, espaços para esse debate a partir da base [...] (D – IFPR, 2022).

Há iniciativas de defesa, de resistência, a elaboração das diretrizes foi um ganho muito grande nesse aspecto. Não estamos no vazio, temos um documento que nos norteia, que nos orienta [...]. Um documento que inclusive tem elementos de resistência. Então seguimos ofertando o Ensino Médio Integrado na instituição (D – IFPR, 2022).

Com relação ao movimento contraditório de incorporação versus resistência ao “Novo” Ensino Médio, o docente ressalta que:

De que maneira vamos nos relacionar do ponto de vista administrativo e institucional com esse conjunto de mecanismos normativos, esses documentos, Leis, Diretrizes, e de que forma a Lei 13.415, as DCNs estarão presentes na nossa realidade, se recorreremos a elas ou do ponto de vista mais político, se vamos disputar esses documentos, se vamos aproveitar isso ao nosso favor e fazer uma leitura nossa, ou vamos rejeitar esse documento e construir um posicionamento político na instituição de rejeição, de enfrentamento aberto e evidente. Essas duas posições eu sinto que para quem estava fazendo a discussão, para quem estava mais apropriado do debate é algo que ainda não estava bem definido. Há posições no sentido de disputar os documentos, que seria, digamos, disputar a Reforma, a partir da nossa perspectiva, com os instrumentos, as ferramentas que temos e tudo mais. Eu não concordo com essa posição. Acho que a nossa posição tem que ser uma posição mais contundente de rejeição, apesar de que claro, taticamente, em alguns momentos a gente possa disputar. Mas esse é o próprio posicionamento do Conif. Não é nenhuma entidade digamos assim, revolucionária, do ponto de vista da política, aliás é uma entidade que precisa atuar no terreno institucional, então é meio óbvio que seja assim a sua atuação. **Mas mesmo o Conif lá no documento das Diretrizes Indutoras e depois no documento de análise da Resolução 01/2021 foi mais propositivo no sentido da rejeição e de sinalizar que a BNCC de 1.800 horas para o nosso modelo de oferta do integrado não faz sentido, para a concepção subjacente de Ensino Médio Integrado não faz nenhum sentido.** Eu sinto que isso ainda não é um consenso. Está longe, de ser um consenso na instituição e ainda titubeamos nesse sentido (D – IFPR, 2022, grifos nossos).

Ao mesmo tempo em que o discurso evidencia um certo nível de conformação ao “Novo” Ensino Médio, prevalece a compreensão em torno da resistência a essa política.

[...] eu não vejo que essa conformação é organizada. Não vejo que há um processo [...], intencionalizado, generalizado de conformação. Não poderia

dizer para você que, de maneira geral, o IFPR conformou a sua oferta, sua proposta pedagógica ao Novo Ensino Médio, seria injusto se dissesse, e acho que estamos longe disso. Mas em política educacional e em política geral, as coisas são dinâmicas, e as vezes mudam abruptamente. Tem que tomar cuidado com isso, não acho que há esse movimento geral, acho que há situações específicas e pontuais de conformação, iniciativas específicas e indiretamente no dia a dia da instituição, há uma proximidade com esse movimento de conformação [...]. Há notícias e não uma e nem duas de parcerias, ou pelo menos de proposta de parcerias, de sugestões, verbalizadas em reuniões de abertura de cursos concomitantes ou até de cursos FIC, de qualificação, em parceria com prefeituras municipais, com escolas estaduais [...] na esteira da oferta do Novo Ensino Médio. Ou seja, o Instituto participa do Itinerário Técnico e Profissional ofertando o curso de qualificação ou mesmo curso concomitante e a escola de Educação Básica oferta Ensino Médio regular, as 1.800 horas. Já há iniciativas nesse sentido. Talvez ainda não firmadas, não tenho notícia de nenhuma parceira, nenhum convênio estabelecido institucionalmente. Mas não são poucas as notícias que a gente tem de que essas discussões têm acontecido. [...]. Então a sensação que eu tenho é essa, a coisa está vindo. Agora uma conformação geral da instituição como um todo, se rendeu, pronto, o IFPR está ofertando o Novo Ensino Médio, não, não mesmo! Espero que isso não aconteça e que esses focos de resistência ganhem corpo (D – IFPR, 2022).

O relato do docente entrevistado ressalta ainda a necessidade de ampliar o processo de resistência de forma mais intencional e organizada.

Me preocupa o fato dessa resistência ainda não ter tomado corpo, me preocupa a forma como a discussão está vindo, principalmente nos últimos três meses em que o debate sobre o Novo Ensino Médio ganhou repercussão do ponto de vista prático, de ações, de estados implementando, da oferta acontecendo. Isso me preocupa justamente pelas sutilezas do debate. Então hoje eu diria para você, qual rumo, o que vai acontecer, vamos fazer um exercício aqui de imaginar o que vai acontecer daqui três anos com o Ensino Médio Integrado na Instituição, eu não saberia te dizer, é uma incógnita [...] (D – IFPR, 2022).

Apesar de não mencionar a intercomplementaridade como uma possibilidade de oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na instituição, os relatos demonstram que também está presente a tendência de firmar parcerias com outras redes para oferta de cursos concomitantes ou de Qualificação Profissional.

A Figura 11 apresenta uma síntese das ações desenvolvidas pelo IFPR em torno da elaboração de suas Diretrizes Institucionais para o Ensino Médio Integrado, orientado pelos documentos o Conif.

Figura 11: O processo de fortalecimento do Ensino Médio Integrado no IFPR



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Embora menos densas, as ações desenvolvidas em torno das Diretrizes Institucionais do IFPR demonstram um processo de resistência por meio do fortalecimento do Ensino Médio Integrado. Diante dos desafios presentes na instituição para a construção de um projeto coletivo de Ensino Médio Integrado, verifica-se que as concepções que orientam essa proposta educacional precisam estar no horizonte da formação político pedagógica, do acompanhamento dos *campi* e da implementação da Resolução na instituição.

4.6 Análise comparativa entre as Diretrizes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Sul e as orientações do Conif

A pesquisa desenvolvida nos Institutos Federais da região Sul demonstra que o Conif teve um papel relevante na indução de um processo de reformulação das Diretrizes Institucionais para a oferta do Ensino Médio Integrado na RFEPCT. Verificou-se que em todos os Institutos Federais da região ocorreram ações no sentido de fortalecer o Ensino Médio Integrado a partir de princípios como a Politecnia, o Currículo Integrado e a formação Omnilateral, no período de 2017 a 2021.

Dentre os seis Institutos Federais presentes na região Sul, apenas o Instituto Federal Sul-Riograndense ainda não havia iniciado o processo de reelaboração das

Diretrizes para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no período compreendido entre 2017 e 2021. De acordo com a Pró-reitoria de Ensino da Instituição a reelaboração das Diretrizes Institucionais não foi considerada necessária, mesmo diante das orientações publicadas pelo Conif. Todavia, o IFSul tem realizado seminários e palestras sobre o Ensino Médio Integrado e o “Novo” Ensino Médio, com o objetivo de (in)formar a comunidade institucional acerca do tema, promovendo a formação continuada como elemento de fortalecimento do Ensino Médio Integrado e resistência ao “Novo” Ensino Médio.

O Instituto Federal do Rio Grande do Sul aprovou em 2019 a “Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Rio Grande do Sul”, corroborando para um expressivo fortalecimento da oferta do Ensino Médio Integrado.

No Instituto Federal de Santa Catarina o processo de desenvolvimento das Diretrizes Institucionais estava em fase inicial no ano de 2021, com previsões de ações institucionais no sentido da reelaboração das diretrizes internas, tomando como base as orientações do Conif.

A análise dos três Estudos de Caso nos Institutos pesquisados (IFFar; IFC; IFPR) demonstra diferentes formas de construção da resistência em cada instituição:

No Instituto Federal do Paraná, a elaboração das Diretrizes Institucionais ocorreu mais tardiamente e o texto ainda se encontrava em formato de minuta em 2021. O processo de elaboração demonstrou o envolvimento de docentes e técnicos administrativos, sem a representatividade de todos os *campi* da instituição e com pouca articulação com a comunidade institucional interna e externa no processo de elaboração do texto. A abertura para a participação da comunidade se deu por meio de um período de consulta pública, após a elaboração prévia do texto pelo GT responsável. Assim, o documento parece apresentar caráter mais vertical se comparado às Diretrizes analisadas nos outros dois IFs.

Os outros dois casos pesquisados reelaboraram e aprovaram novas Diretrizes Institucionais para o Ensino Médio Integrado em 2019. Em todos os casos, as Diretrizes foram elaboradas a nível institucional e não por *campi* conforme orientação do Conif.

O IFFar realizou um processo com participação de representantes de todos os *campi* em comissões. O documento vigente, aprovado pela Resolução nº 28/2019 trata-

se de uma versão reelaborada das Diretrizes anteriores, contemplando as orientações das Diretrizes Indutoras do Conif e complementada pelas discussões realizadas na instituição.

O IFC realizou um processo que pareceu mais horizontal e democrático, se comparado aos demais casos estudados, constituindo uma comissão organizada em âmbito institucional e por *campus*, envolvendo representantes de todos os *campi* e realizando Audiências Públicas com a comunidade interna e externa de cada *campus* para a discussão e construção das Diretrizes para o Ensino Médio Integrado.

Com relação a oferta de vagas, o IFC e IFFar estabeleceram nas suas respectivas Diretrizes, a oferta de cinquenta por cento das vagas para Cursos Técnicos em cada *campi*, prevendo apenas que essas vagas devem ser ofertadas prioritariamente na forma integrada, sem, no entanto, estabelecer um quantitativo mínimo de oferta específica para o Ensino Médio Integrado, conforme orienta o Conif (pelo menos cinquenta e cinco por cento das vagas dos Cursos Técnicos em cursos de Ensino Médio Integrado). O IFPR avançou nesse sentido, apontando no Artigo 3 da minuta que os Cursos Técnicos **Integrados** ao Ensino Médio deverão representar, no mínimo, cinquenta por cento da oferta de vagas em cada *campus*.

Com relação à organização e ao planejamento curricular, o Conif orientou que deveriam ser revisados, até o término do ano de 2021, todos os projetos pedagógicos de Cursos Técnicos Integrados, com base nos princípios da formação humana integral e nas Diretrizes Institucionais. O IFC e o IFFar realizaram a adequação dos Cursos Técnicos Integrados ao longo do ano de 2020. O IFPR só realizará as adequações nos PPCs após aprovação da minuta, em 2022, estando, portanto, atrasado na implementação das Diretrizes Indutoras do Conif.

Outro item pontuado pelo Conif foi a elaboração do perfil profissional dos Cursos Técnicos Integrados, considerando o CNCT, complementando, se necessário, com a CBO. O novo CNCT foi aprovado pela Resolução nº 02, de 15 de dezembro de 2020 e orienta a oferta de Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, buscando contemplar as novas demandas socioeducacionais. Os três institutos pesquisados demonstraram adequar a organização do currículo dos cursos de Ensino Médio Integrado de acordo com o perfil profissional almejado para os estudantes egressos. Nesse sentido, tende-se a implementar as orientações provenientes do CNCT,

reelaborado recentemente de acordo com as competências técnicas requeridas pelo contexto atual, o que pode engendrar um caráter pragmático mais acentuado ao perfil de formação adotado nos cursos.

O Conif também estabeleceu a garantia, nos PPCs dos cursos Técnicos Integrados, de todos os componentes curriculares da formação básica, com foco na articulação e na formação humana integral. Os três casos pesquisados explicitam preocupação com a garantia dos conhecimentos curriculares de todas as disciplinas e áreas do saber, além dos temas transversais, tendendo a minimizar a hierarquização dos conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática e a incorporação das competências intelectuais, técnicas e socioemocionais propaladas pelo “Novo” Ensino Médio. Entretanto, os três casos pesquisados organizaram os PPCs dos cursos para a oferta da Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa nos três anos do Ensino Médio, adequando-se à exigência legal imposta pela Lei nº 13.415/2017.

Outro ponto levantado pelo Conif consiste em assegurar, nos projetos pedagógicos de Cursos Técnicos Integrados, atividades didático-pedagógicas que articulem ensino, pesquisa e extensão. Nos três casos pesquisados, a formação integral passa pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas práticas pedagógicas e curriculares do Ensino Médio Integrado, destacando o papel do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura no desenvolvimento integral/Omnilateral dos estudantes.

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 foram abordadas nas Diretrizes dos três institutos pesquisados, conforme previsão do Conif.

O item 8 do Conif propõe a garantia de uma organização curricular orgânica que privilegie a articulação e a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares e as metodologias integradoras. Os três casos pesquisados avançam nesse sentido. O IFFar propõe no Artigo 5, dentre os seus princípios norteadores, a articulação entre formação básica e profissional, com vistas à formação integral dos estudantes, assumindo a integração, a interdisciplinaridade e a pesquisa como princípios pedagógicos. O IFC prevê no Artigo 21 que os currículos dos cursos de Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio devem primar pela formação integral e ruptura da fragmentação dos saberes, explicitando formas de integração dos conhecimentos. O

IFPR prevê no artigo 28, item I, a necessidade de contemplar formas de organização dos conhecimentos com vistas a promover os princípios da Politecnia, a formação integral e Omnilateral e a interdisciplinaridade; no item II também propõe o desenvolvimento das práticas pedagógicas a partir dos princípios da integração e da interdisciplinaridade (IFPR, 2021).

Com relação a nona diretriz do Conif, que indica a necessidade de prever, nos projetos pedagógicos de Cursos Técnicos Integrados, carga horária específica para Prática Profissional Integrada, articulando a integração horizontal e vertical entre os conhecimentos da formação geral e da formação específica, o IFPR estabelece no Artigo 110 que cada curso preverá, na organização curricular, no mínimo cinco por cento da carga horária das disciplinas destinada à realização de Prática Profissional Integrada, podendo chegar a dez por cento da carga horária das disciplinas. O IFC estabelece, na Seção IV, Artigo 35, que a prática profissional deverá ser prevista na organização curricular do PPC com, no mínimo, dez por cento da carga horária total do curso. O IFPR, por sua vez, não estipula carga horária mínima para a realização de práticas profissionais, indicando a necessidade de prever esse tipo de atividades nas ementas dos cursos. No Artigo 12, a minuta prevê que a organização curricular deve garantir a realização de práticas profissionais que possibilitem ao estudante a compreensão do mundo do trabalho, preferencialmente, com tempos e espaços previstos no PPC.

O item 10 das Diretrizes Indutoras do Conif trata da definição dos saberes necessários para a composição das ementas dos componentes curriculares, além da definição de carga horária, de acordo com o perfil profissional do egresso. A este respeito, o IFPR estabelece no Artigo 58, que a organização curricular dos cursos deverá considerar a definição do perfil profissional do egresso, com base nos itinerários de profissionalização identificados no mundo do trabalho, indicando as efetivas possibilidades de contínuo e articulado aproveitamento de estudos. O IFC estabelece no Artigo 24 das Diretrizes que a organização curricular se fundamenta no compromisso ético da instituição em relação à concretização do perfil do egresso, definido pela explicitação dos conhecimentos e saberes que compõem a correspondente formação, corroborando a identidade institucional, com a descrição dos aspectos de formação comuns a todos os cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio. O IFPR estabelece, no Artigo 8, que os conhecimentos serão definidos com base no

perfil profissional do egresso do curso de acordo com o CNCT, observando as recomendações dos conselhos regulamentadores de cada categoria profissional. No Artigo 9, a minuta prevê que o currículo deve expressar os conhecimentos necessários para a composição das ementas, da organização dos componentes curriculares e da distribuição de carga horária no curso, de modo a garantir a complementaridade e a integração dos conhecimentos, evitando sobreposições e repetições de conteúdos, estando em acordo com as Diretrizes do Conif.

O item 11º das Diretrizes do Conif aponta a necessidade de estabelecer nas ementas as ênfases tecnológicas dos componentes curriculares (conteúdos fundamentais para o perfil de formação estabelecido) e as áreas de integração curricular. Somente o IFFar abordou o termo Ênfase Tecnológica nas suas diretrizes, caracterizando-o como a descrição dos conteúdos da ementa sobre os quais os professores devem dar maior ênfase para atender minimamente o perfil profissional do egresso. A ênfase tecnológica está presente principalmente no Núcleo Tecnológico da matriz curricular dos cursos.

Os itens 12º e 13º das Diretrizes do Conif abordam o Estágio Curricular Supervisionado obrigatório e não obrigatório, respectivamente, ressaltando a necessidade de avaliar pedagogicamente a necessidade do Estágio Obrigatório, além de garantir, em todos os PPCs, o Estágio não obrigatório como uma possibilidade de contato com o mundo do trabalho. As três instituições abordaram integralmente essas orientações em suas Diretrizes Institucionais.

O item 14º visa 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. No Artigo 5 das Diretrizes Institucionais do IFFar consta, dentre os princípios norteadores a relação e articulação entre a formação do Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Texto semelhante é apontado no Artigo 7 das Diretrizes do IFC, definindo a relação e articulação entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando à formação integral dos estudantes. Ademais, no artigo 32, apresenta-se uma proposta de curricularização da pesquisa, extensão e inovação. No IFPR, o Artigo 10 da minuta aborda a integração curricular em diversos níveis, dimensões e espaços

curriculares, destacando, dentre eles a articulação entre as ações de ensino, pesquisa, extensão e inovação.

O 15º item das Diretrizes Indutoras do Conif trata das práticas de avaliação, que devem assumir caráter formativo, processual, integrador e interdisciplinar. Nesses termos, as Diretrizes do IFFar apresentam um capítulo sobre a Avaliação do Rendimento Escolar, estabelecendo, no Artigo 170, a avaliação enquanto elemento formativo e integrador entre ensino-aprendizagem, devendo ser ampla, contínua, gradual, dinâmica e cooperativa. No Artigo 178, prevê a realização de avaliações integradas envolvendo no mínimo três disciplinas previstas no ano, para cursos integrados. No IFC, o Artigo 55 das Diretrizes prevê que a avaliação da aprendizagem dos estudantes será contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. No Artigo 58, indica a realização de avaliações integradas, promovendo avaliações conjuntas de diferentes componentes curriculares. Na minuta do IFPR, no Artigo 18, consta, a respeito da avaliação, que para a construção de um Currículo Integrado, deve-se garantir espaço e tempo destinados ao planejamento e avaliação coletiva. Não é prevista a obrigatoriedade de realização de avaliações integradas.

Com relação à duração e carga horária dos cursos, no item 16 das Diretrizes Indutoras do Conif, consta a organização dos cursos, prioritariamente, com duração de três anos, incluída a possibilidade de realização do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, quando previsto. No Artigo 69 das Diretrizes do IFFar indica-se que os cursos de Ensino Médio Integrado serão organizados em três anos, incluindo o tempo destinado aos Estágios Curriculares Supervisionados obrigatórios ou TCC, quando previstos no PPC. O IFC estabelece, no Artigo 50, que os cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio terão duração de três anos e carga horária mínima conforme definida no CNCT, segundo cada habilitação profissional. Nas Diretrizes Institucionais do IFPR, o Capítulo II que trata da carga horária dos cursos define, no Artigo 20 que a duração dos cursos será de três ou de quatro anos, sendo prioridade a organização curricular dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em um turno único diário. Neste ponto, o documento do IFPR opõe-se à orientação do Conif, mas, considera-se que avança em termos de autonomia, por defender cursos com

maior duração e em turno único, compatíveis com a estrutura e possibilidades institucionais de oferta.

O 17º item das Diretrizes Indutoras do Conif propôs que até 2020 fosse elaborada uma Matriz de Referência Institucional para organização dos projetos pedagógicos de Cursos Técnicos Integrados dos diferentes *campi*, considerando a formação específica comum para os cursos de mesma habilitação profissional na instituição e formação diversificada conforme contexto local e regional de atuação de cada *campus*. Dois dos Institutos Federais pesquisados avançaram nesse sentido, o IFFar e o IFC. No IFFar, o Artigo 57 que trata da estrutura dos cursos técnicos de nível Médio, estabelece que os mesmos seguirão, em todos os PPCs, o Currículo de Referência do IFFar específico para cada curso. O IFC define, no Artigo 24, que a organização curricular se fundamenta no compromisso da instituição com a concretização do perfil do egresso, definido pela explicitação dos conhecimentos e saberes que compõem a correspondente formação. O IFPR, por sua vez, não avançou na elaboração de Matrizes de Referência Institucional.

O 18º item das Diretrizes Indutoras do Conif trata sobre a carga horária dos cursos técnicos, em conformidade com a Resolução nº 06/2012 de 3.000, 3.100 ou 3.200 horas, conforme previsto nas respectivas habilitações profissionais do CNCT, propondo um acréscimo máximo de cinco por cento sobre a carga horária total, excluída a carga horária do Estágio Supervisionado Obrigatório, quando previsto. Os três Institutos pesquisados propõem a organização da carga horária dos cursos em acordo com as orientações do Conif. O IFFar complementa no Artigo 62 que na organização curricular dos cursos técnicos poderá ser acrescida no máximo, duzentas horas relógio, destinadas a ACC, Estágio Curricular Supervisionado obrigatório e TCC. O IFC, no Artigo 51 define que na organização curricular dos cursos poderão ser acrescidos até cinco por cento à carga horária mínima. O IFPR estabelece que os cursos podem ser organizados em três ou quatro anos, sendo os últimos ofertados, preferencialmente, em turno único, com duração mínima de 3.200 horas para o total do curso, distribuídas em, no mínimo, 800 horas anuais, sem ultrapassar 10% da carga horária total prevista para o curso (IFPR, 2021). Neste sentido, a minuta evita a definição de tetos máximos para a duração dos cursos.

O item 19 das Diretrizes do Conif, trata da implantação de uma política sistêmica de formação continuada dos profissionais da instituição, assumindo os princípios da formação humana integral, com o objetivo de promover o aprimoramento profissional, de forma permanente e vinculada ao planejamento institucional. O IFFar citou, no Artigo 16, o Núcleo Pedagógico Integrado – NPI como órgão estratégico que tem como uma das suas principais atribuições “realizar um trabalho de acompanhamento didático-pedagógico, oportunizando melhorias na aprendizagem dos estudantes e na formação continuada dos professores e técnicos administrativos em educação” (IFFAR, 2019b, p. 05-06). No Artigo 72, estabelece que a distribuição de carga horária nos *campi* do IFFar deverá prever dois turnos semanais, em dias distintos, para planejamento, recuperações paralelas e outras atividades de ensino e reuniões pedagógicas. A instituição parece avançar nesse sentido, ao prever no calendário acadêmico dois turnos por semana destinados à formação e planejamento pedagógico. O IFC trata da formação docente no Artigo 94, estabelecendo que a instituição desenvolverá Programas de Recepção Docente e de Formação Continuada de Docentes, associados à Política de Qualificação dos Servidores. No Artigo 53 prevê que o calendário contemple no mínimo, um período semanal para reuniões pedagógicas e de planejamento para todos os cursos simultaneamente. O IFPR, no Artigo 18, ressalta a necessidade de garantir espaço e tempo destinados ao planejamento e avaliação coletiva. Em parágrafo único, complementa que os colegiados de curso devem realizar encontros periódicos e permanentes, minimamente bimestrais, para as reuniões pedagógicas. Não explicita a exigência da criação de um turno semanal para a formação pedagógica na instituição. No Artigo 19, define que a instituição deve garantir a participação de todos os docentes e técnicos do colegiado de curso nas seguintes atividades:

- a) reuniões de curso necessárias para o acompanhamento e efetivação do currículo integrado; b) realização do planejamento integrado dos componentes curriculares; c) participação em instâncias colegiadas; d) reuniões de acompanhamento pedagógico entre instituição, estudantes, pais e responsáveis legais; e) formação inicial e continuada, em serviço, com propósito de favorecer a apropriação dos princípios que fundamentam as teorias e as práticas inerentes ao currículo integrado (IFPR, 2021, p. 06).

No Artigo 41, que trata especificamente sobre a formação pedagógica de professores, o IFPR defende que a formação inicial e continuada dos servidores é condição para a apropriação dos princípios que fundamentam as teorias e as práticas

inerentes ao Currículo Integrado na Educação Profissional e Tecnológica. Nos Artigos 42 e 43, propõe o desenvolvimento de uma política de formação pedagógica permanente na instituição, assumindo os princípios da formação humana integral, com a garantia de tempos e espaços. Não avança, entretanto, na determinação desses tempos e espaços semanais para a operacionalização da formação continuada na instituição.

Os itens 21 e 22 das Diretrizes Indutoras do Conif serão abordados simultaneamente, pois tratam de temáticas semelhantes, prevendo, respectivamente, a implementação e consolidação de um Plano de Permanência e Êxito – PPE, voltado aos estudantes, considerando seus aspectos educacionais e psicossociais; e o atendimento de necessidades específicas, promovendo o pleno acesso ao currículo, a permanência e êxito na instituição. No que se refere às ações de permanência e êxito, as Diretrizes do IFFar apresentam no Capítulo IX as “Ações inclusivas e da Assistência Estudantil”. No Artigo 220, definem como inclusão “o conjunto de estratégias voltadas à garantia de permanente debate e promoção de ações, programas e projetos para garantia do respeito, do acesso, da participação e da permanência com qualidade e êxito de todos e todas no âmbito do IFFar” (IFFAR, 2019b, p. 51). As ações de inclusão são desenvolvidas com referência na Política de Diversidade e Inclusão do IFFar, direcionadas para: a preparação para o acesso; as condições para o ingresso; a permanência e conclusão com sucesso. O documento propõe a adequação curricular para o atendimento de estudantes com necessidades educacionais específicas por meio das flexibilizações (adaptações) curriculares. No IFC, a permanência e êxito, bem como o atendimento de necessidades específicas dos estudantes é abordada nas Diretrizes Institucionais no Artigo 88, por meio da adaptação curricular. As Diretrizes propõem ajustes e modificações no processo educacional para o atendimento das demandas e/ou necessidades específicas dos estudantes (IFC, 2019). No IFPR, o Artigo 34 trata da permanência e êxito dos estudantes nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. No Artigo 35, estabelece que a política de permanência e êxito deve ser embasada no PDI, sendo materializada no Plano Estratégico de Ações de Permanência e Êxito. No Artigo 38, propõe a adequação do currículo aos estudantes com necessidades específicas por meio: de adaptações e flexibilização curricular; do atendimento educacional especializado; do plano de trabalho individualizado; da formação aos servidores para atendimento dos estudantes com necessidades específicas.

No item 23 das Diretrizes Indutoras do Conif, consta a necessidade de garantir o acompanhamento, a avaliação e o apoio à implantação das Diretrizes Institucionais para o fortalecimento do Ensino Médio Integrado e da formação humana integral. O IFFar, em seu Artigo 217 prevê que a avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio se dará por meio da Comissão Própria de Avaliação - CPA, sem propor ações específicas para o acompanhamento e avaliação do processo de implementação das Diretrizes em tela. Ressalta que cabe à gestão do *campus* e à Coordenação do Curso acompanhar as ações em desenvolvimento e analisar o impacto destas a partir dos resultados de suas avaliações (internas e externas), tomando providências para reparar as fragilidades (IFFAR, 2019b). O IFC institui a Cipatec no Artigo 95 da sua Resolução, indicando como uma de suas finalidades acompanhar e avaliar a implementação das Diretrizes Institucionais do IFC (IFC, 2019). No IFPR, o Artigo 47, explicita que caberá à Proens o acompanhamento, a avaliação e o apoio à implantação das Diretrizes Institucionais, estabelecendo ações de assessoria junto às proposições e elaborações dos PPCs de Ensino Médio Integrado, com o intuito de fomentar os princípios de integração e formação integral (IFPR, 2021).

As Diretrizes Institucionais analisadas estão atravessadas tanto por concepções contra hegemônicas quanto por elementos hegemônicos. Nesses termos, os projetos formativos se adequam ao atendimento das demandas do mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que pretendem superar a fragmentação do conhecimento, buscando implementar um Currículo Integrado com base na ciência, na tecnologia, na cultura e no Trabalho como Princípio Educativo.

Avançam, portanto, em relação ao “Novo” Ensino Médio, pois prevalece um esforço no sentido da superação da formação interessada e imediata para o mercado de trabalho, contemplando elementos para a formação integral e, quiçá, Omnilateral dos estudantes. Entretanto, a confluência de conceitos incompatíveis nos documentos institucionais reafirma a ambiguidade das políticas e revela o atravessamento da hegemonia neoliberal em toda a lógica de organização das instituições, trazendo à tona as contradições que se configuram nas relações sociais e políticas sob a vigência do capitalismo.

Nessa perspectiva, Kuenzer (2007b, p. 492) complementa que “[...] no modo de produção capitalista, todas as formas de inclusão são sempre subordinadas, concedidas,

porque atendem as demandas do processo de acumulação”. Nessas circunstâncias, categorias como Trabalho como Princípio Educativo; Ensino Médio Integrado; Formação Omnilateral; Formação Politécnica esmaecem diante de orientações formativas instrumentais e interessadas.

Destaca-se a organização da resistência nas instituições, possibilitada pela autonomia relativa atribuída aos Institutos Federais na construção e elaboração coletiva de diretrizes e dos cursos, garantindo aos servidores e comunidade a participação ativa na definição dos PPCs, ementas, componentes curriculares, conteúdos e organização dos processos formativos. Essa possibilidade articulada à atenção às finalidades formativas da instituição, viabiliza que, mesmo com contradições, na oferta do Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais seja desenvolvido um projeto formativo diferente daquele proposto pelo “Novo” Ensino Médio. Nesse caso, entende-se que o principal ponto de apoio para esse ordenamento seja a lei de criação da RFEPC, dada a revogação das Diretrizes Curriculares de 2012.

Em síntese, os resultados da pesquisa evidenciam um processo diverso de construção de um projeto formativo coletivo pautado nos pressupostos pedagógicos e curriculares do Ensino Médio Integrado: Politecnicidade, Trabalho como Princípio Educativo, formação integral/Omnilateral; Currículo Integrado; permitindo pontuar no Quadro 09 alguns elementos de resistência postos em discussão pelo Conif e adotados nos documentos institucionais dos IFs pesquisados.

Quadro 09: Elementos de resistência ao “Novo” Ensino Médio mobilizados pelos Institutos Federais pesquisados com base nas orientações do Conif

Fortalecimento do Ensino Médio Integrado e seus pressupostos.
Iniciativas de formação continuada e planejamento coletivo para a construção progressiva de um projeto formativo em torno do Ensino Médio Integrado e seus pressupostos.
Defesa do Currículo Integrado voltado para a formação integral/Omnilateral dos estudantes, com foco na integração entre formação geral e formação profissional.
Defesa de todas as disciplinas e áreas de conhecimento na proposta curricular.
Intencionalidade do projeto formativo articulada à transformação social e não a mera adaptação.
Prevalência da oferta presencial, com melhores condições de estrutura e para o trabalho docente qualificado.
Desenvolvimento de ações para o ingresso, permanência e êxito dos estudantes, inclusão e respeito à diversidade e às necessidades educacionais específicas.

Formação em nível Médio de caráter único – lastreado na ciência, cultura, tecnologia e no trabalho em seu sentido histórico e ontológico – construção de currículos de referência.
--

Defesa da construção coletiva do projeto formativo dos cursos de Ensino Médio Integrado, seus PPCs, ementas, perfis de formação em ampla discussão com a comunidade.
--

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Como fatores de incorporação, o Quadro 10 aponta:

Quadro 10: Fatores de incorporação do “Novo” Ensino Médio na proposta do Ensino Médio Integrado

Tendência ao estabelecimento de parcerias com outras redes para a oferta do Itinerário Formação Técnica e Profissional, levando a um possível enfraquecimento da oferta do Ensino Médio Integrado.
--

Permanência do atendimento das demandas decorrentes dos arranjos produtivos locais e regionais.

Incorporação de elementos pedagógicos e curriculares presentes no “Novo” Ensino Médio, como a formação voltada ao empreendedorismo, ao desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais, a discussão em torno do Projeto de Vida, a tendência à diminuição da carga horária de disciplinas de formação básica, especialmente relacionadas às Ciências Humanas e Sociais.

Adequação à Lei nº 13.415/2017 no que se refere à oferta da Língua Portuguesa e Matemática em todos os anos do Ensino Médio e da Língua Inglesa como disciplina obrigatória.
--

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Ainda assim, as discussões e Diretrizes propostas para o Ensino Médio Integrado representam uma inflexão em relação à Contrarreforma, evidenciando um esforço no sentido de manter a oferta da Educação Profissional e Técnica em Nível Médio com base em elementos políticos, pedagógicos e curriculares estabelecidos ao longo dos anos 2000, que apresentavam um caráter, ainda que marcado por contradições, imensamente superior em termos de tensionamento à hegemonia neoliberal/capitalista.

Nesse sentido, a construção da contra hegemonia no âmbito da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio tem sua representação na proposta do Ensino Médio Integrado e articula-se às ações e estratégias envolvendo a Sociedade Civil, pesquisadores, docentes, estudantes e comunidade no constante fortalecimento dessa experiência formativa, enquanto um modelo a ser aperfeiçoado e adotado para o Ensino Médio brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expansão da Rede Federal no decorrer dos primeiros decênios dos anos 2000, constituiu um marco na diversificação e na interiorização da Educação Profissional e Tecnológica no país. Com o desenvolvimento de uma política direcionada à Educação Profissional, ampliou-se o número de instituições que compõem a RFEPCT, as vagas ofertadas e o número de matrículas, engendrando uma considerável evolução social e educacional. Com isso, os Institutos Federais tornaram-se centros de desenvolvimento científico, tecnológico e cultural, tornando-se espaços promotores de políticas públicas e de formação humana, técnica e científica, com capacidade de impactar a realidade social em que se inserem.

Todavia, os caminhos e as perspectivas futuras da Educação Profissional e Tecnológica merecem atenção. As mudanças políticas e educacionais ocorridas no final da segunda década dos anos 2000 interromperam o processo de expansão da Rede, criando imensos desafios para os Institutos Federais equilibrarem os cortes orçamentários e de pessoal com as possibilidades de desenvolvimento da Rede, alinhados principalmente à proposta de oferta de uma educação que articule trabalho, ciência e cultura com princípios e valores que potencializam a atividade e o desenvolvimento humano. Mesmo diante deste contexto de sucateamento e ataques, cabe a essas instituições desenvolverem estratégias de superação e avanço da Educação Profissional de caráter contra hegemônico.

Assim, as considerações finais desta Tese consideram os objetivos estabelecidos para a pesquisa, que consistiram em compreender os pressupostos pedagógicos e curriculares do Ensino Médio Integrado e do “Novo” Ensino Médio, no período de 2004 a 2021 e analisar os processos de resistência ao “Novo Ensino Médio” desenvolvidos pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da região Sul, a partir das orientações do Conif, no período de 2017 a 2021, identificando elementos de tensão e/ou apropriação no Ensino Médio Integrado desenvolvido nessas instituições.

O objeto da pesquisa se insere no âmbito das tensões e disputas inerentes às demandas formativas dos trabalhadores inseridos no regime de acumulação flexível e na racionalidade neoliberal. No atual momento histórico de hegemonia neoliberal e

capitalista, sobretudo em países onde este modo de produção é vigente, as propostas de formação para o trabalho são permeadas por formas educacionais que correspondem à sociabilidade adequada à sua reprodução. Desse modo, incorporam elementos e estratégias econômicas, políticas, científicas, filosóficas e/ou culturais que reforçam, legitimam e reproduzem as relações sociais de classe, possibilitando formas superiores de exploração e consenso social diante de condições de vida marcadas por desigualdades e profundas contradições.

A classe dominante e dirigente da atual conjuntura, por controlar o exercício da hegemonia, tende a inculcar seus interesses nas políticas direcionadas à educação, que apontam para o aprofundamento da racionalidade neoliberal, submetendo-se às demandas do mercado em detrimento ao sentido da formação humana. Pretende-se reproduzir o viés dependente, subalterno e subordinado do país na divisão internacional do trabalho, reduzindo as atividades econômicas à produção de *commodities* e matérias primas de baixo valor agregado, resultando na necessidade de contingente de força de trabalho com baixa qualificação, voltado ao desenvolvimento do trabalho simples.

Nesse contexto, as políticas educacionais direcionadas ao Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio assumem a flexibilidade, a formação por competências, a empregabilidade e o empreendedorismo como conceitos centrais relacionados às necessidades materiais de reprodução do capital, configurando a proposta hegemônica para a formação unilateral e interessada ao capital, imposta pelos seus intelectuais individuais e coletivos (nacionais e internacionais) e seus aparelhos privados de hegemonia.

Com relação aos pressupostos pedagógicos e curriculares, a pesquisa demonstrou que existem continuidades e também diferenças fundamentais entre o projeto formativo do Ensino Médio Integrado e do “Novo” Ensino Médio. As continuidades se referem a inserção de ambas as propostas no contexto das políticas educacionais capitalistas, primando o atendimento das demandas do mercado de trabalho e dos arranjos produtivos locais e regionais pelos cursos, voltando-se para a formação técnica, socioemocional, cognitiva e empreendedora da classe trabalhadora, de acordo com a hegemonia neoliberal.

As diferenças se caracterizam principalmente pela ampliação do potencial formativo presente nas experiências de Ensino Médio Integrado, ainda que com

limitações e contradições, ao estabelecerem como princípios educacionais: a formação integral sob um viés da Omnilateralidade, da Politecnicidade, do Trabalho como Princípio Educativo e do Currículo Integrado. Nesse sentido, a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho são elementos presentes nos projetos formativos dos Institutos Federais, que buscam assumir a formação geral/humanista e a integração curricular como finalidade e método do processo de ensino/aprendizagem.

Nesse contexto, o “Novo” Ensino Médio apresenta-se como um retrocesso em relação ao Ensino Médio Integrado. Conforme abordado no capítulo três desta Tese, o “Novo” Ensino Médio carrega uma concepção de formação direcionada ao atendimento quase que restrito às demandas do mercado, promove o esvaziamento dos conteúdos e disciplinas do currículo, individualiza o currículo por meio dos Itinerários Formativos diferenciados, ampliando a flexibilização curricular, acentuando a submissão da educação aos ditames do mercado e ampliando as desigualdades no acesso aos conhecimentos científico-tecnológicos e ético-políticos.

Apresenta um caráter interessado, pragmático e instrumental com base no desenvolvimento de competências cognitivas, técnicas e socioemocionais, que tem como principal finalidade promover a adaptação dos jovens ao contexto de destruição das forças produtivas, precarização das condições de trabalho e vida, que por sua vez, se expressam na precarização do projeto formativo.

Nesse contexto, a desarticulação da luta dos trabalhadores e o esvaziamento do conteúdo de classe do projeto formativo e societário; a redução dos conhecimentos historicamente reconhecidos e referenciados pela humanidade; o esfacelamento do conceito de Educação Básica; a qualificação da dualidade educacional; a ampliação das possibilidades de privatização do fundo público; oferecem as bases para o atual projeto educacional hegemônico, marcado pela negação de uma formação de base comum, unitária, lastreada na ciência, na cultura e no trabalho em sua unidade ontológica e histórica (PEREIRA, 2022).

Defende-se que o projeto do Ensino Médio Integrado, baseado na unidade trabalho-ciência-cultura, sob o princípio educativo do trabalho, é a particularidade na qual disputa-se as contradições no sentido formação Omnilateral. Apesar das contradições apontadas no segundo capítulo desta Tese, a defesa da Educação Profissional integrada à formação geral compreende que a vinculação entre educação e

produção possibilita a materialização do princípio educativo do trabalho na escola, tensionado pela luta de classes que permeia cada tempo e espaço históricos.

Em termos concretos, o movimento dinâmico entre unilateralidade e Omnilateralidade, se apresenta a partir de formas educacionais diversas, que tensionam o projeto hegemônico, tomando a formação humana plena e o intento de transformação social como um *devoir*; uma intencionalidade assumida por aqueles que cultivam a esperança de construir uma sociedade pautada nos valores da coletividade e igualdade.

Cientes de que nos marcos de uma sociedade capitalista, formas ideais de educação Omnilateral são utópicas, ressalta-se que os princípios dessa concepção política e pedagógica expressam a contradição, essa com poder relativo de transformar a realidade por meio da *práxis* social. Nesse sentido, Ramos (2017) corrobora que

Somente a resistência, alimentada por princípios éticos-políticos, e construída pela *práxis* social, nos espaços organizados politicamente, e, em nossa ação cotidiana, em especial, como educadores, poderá frear o movimento historicamente regressivo. É, nessa *práxis*, que as instituições seculares se fizeram uma conquista e um patrimônio social. Nelas, encontra-se a verdadeira legitimidade para se propor e se fazer a política educacional brasileira (RAMOS, 2017, p. 48).

Assim, buscou-se apreender os indícios de contra hegemonia construídos frente a imposição cada vez mais avassaladora dos princípios hegemônicos da educação capitalista, especificamente no Ensino Médio Integrado desenvolvido pelos Institutos Federais da região Sul do país.

Comprovando a hipótese inicial, a pesquisa demonstrou que os Institutos Federais pesquisados desenvolveram, ao longo do período compreendido entre 2017 e 2021, processos de resistência ao “Novo” Ensino Médio com base, fundamentalmente nas orientações estabelecidas pelo Conif, que atuou como intelectual coletivo, articulando e condensando interesses e concepções da RFEPCT e suas instituições.

Constatou-se que as orientações publicadas pelo Conif desde 2017 têm norteado o processo de construção da resistência frente ao “Novo” Ensino Médio, se expressando, sobretudo, por meio do fortalecimento do Ensino Médio Integrado. Ao defender a construção de uma vontade coletiva voltada ao fortalecimento da proposta do Ensino Médio Integrado frente ao “Novo” Ensino Médio e suas determinações, o Conif atuou ativamente na manutenção dessa proposta formativa, tensionando elementos hegemônicos presentes nas políticas de formação de trabalhadores em nível médio.

Desse modo, as ações mobilizadas pelo Conif em âmbito de Rede Federal engendraram um processo de resistência nos Institutos Federais pesquisados, colocando o Ensino Médio Integrado, as concepções e práticas pedagógicas e curriculares a ele ancoradas, no centro das discussões sobre a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio.

Ao estabelecerem ações orgânicas, intencionais e coletivas em torno do fortalecimento do Ensino Médio Integrado, os Institutos Federais pesquisados atuaram no movimento da política para tentar construir resistência posicional dentro do Estado, buscando a permanência/garantia de uma educação integral/Omnilateral aos jovens, contribuindo para a progressiva construção de uma proposta formativa contra hegemônica.

Esse processo de resistência indica a articulação entre as intenções e determinações propostas a nível de Rede, condensando consensos construídos pelos dirigentes que ocupam a função de intelectuais, vinculando-se a interesses formativos da classe trabalhadora, no processo de desenvolvimento dos cursos do Ensino Médio Integrado nas instituições de ensino.

Apesar de não apresentar-se como processos de resistência homogêneos e puros, a pesquisa evidenciou duas posições assumidas pelos Institutos Federais pesquisados: o entendimento que o Ensino Médio Integrado difere pedagógica e epistemologicamente do “Novo” Ensino Médio e a compreensão de que os Institutos Federais apresentam respaldo legal para permanecer oferecendo o Ensino Médio Integrado – em suas bases epistemológicas e pedagógicas - sem uma adaptação à atual Contrarreforma.

Nesse sentido, a resistência ao “Novo” Ensino Médio relaciona-se aos esforços das instituições pela manutenção do Ensino Médio Integrado e fortalecimento da sua proposta formativa com base na Politecnicidade, no Trabalho como Princípio Educativo e no Currículo Integrado. Objetivo que passa pela concretização de um desafio que nasceu com os Institutos, de construir uma identidade institucional para o Ensino Médio Integrado a partir dos fundamentos nos quais ele se ancora.

O processo de resistência, tem se fundamentado na autonomia relativa dessas instituições, especialmente na sua lei de criação e em documentos internos que promovem a defesa do Ensino Médio Integrado, além do esforço em garantir momentos

para a discussão coletiva dos currículos e projetos de cursos, para o planejamento de atividades e disciplinas integradas e para a formação continuada nas instituições.

De modo geral, os Institutos Federais pesquisados têm reorganizado suas Diretrizes Institucionais e, a partir delas os PPCs dos cursos dando continuidade a um movimento anterior à Contrarreforma que caminhava na direção da construção de uma proposta orgânica de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

A construção das Diretrizes Institucionais guardou peculiaridades em cada instituição, com formatos mais centralizados e verticais e outros mais horizontais e descentralizados. Os processos de caráter mais horizontal, que envolveram a comunidade interna e externa em momentos de formação, discussão, elaboração de um projeto coletivo, permitiram maior articulação entre todos os envolvidos na oferta do Ensino Médio Integrado. Contribuíram para o fortalecimento do consenso e de ações em torno da operacionalização dessa proposta nas instituições, favorecendo a construção gradual e estratégica de uma vontade coletiva voltada aos interesses de formação da classe trabalhadora como classe para si.

Assim, os resultados indicam que as instituições que ampliaram o debate e ações em torno do Ensino Médio Integrado apresentaram processos de resistência mais orgânicos e ativos no sentido de avançar para a superação das políticas educacionais que vem sendo propostas para o Ensino Médio e a Educação Profissional e Técnica no país.

Os resultados da pesquisa demonstram que nos Institutos que têm desenvolvido ações mais organizadas e intencionais de formação continuada e fortalecimento do Ensino Médio Integrado, há maior nível de consenso e avanços no sentido da efetivação dessa proposta educacional e, conseqüentemente, expressões mais significativas de resistência ao “Novo” Ensino Médio.

Nesse sentido, quanto mais articulada com a comunidade institucional, quanto maior a participação e engajamento nas discussões e reflexões sobre a identidade do Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais, indo além de decisões e compreensões assumidas por gestores ou grupos de servidores pontuais, maior pode se tornar a autonomia e a capacidade didático-pedagógica dessas instituições construir a resistência intencional e ativa às políticas do “Novo” Ensino Médio.

Como expressão de resistência, os três institutos pesquisados mantiveram a organização disciplinar, com a obrigatoriedade da presença de disciplinas como

Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Educação Física e Artes no currículo dos cursos de Ensino Médio Integrado, favorecendo a formação integral/Omnilateral e o desenvolvimento do pensamento crítico-racional indispensável para a autonomia intelectual e emancipação da classe trabalhadora. Com isso, o currículo do Ensino Médio Integrado tende a permanecer atrelado aos conhecimentos historicamente elaborados em detrimento às competências e habilidades priorizadas pelo “Novo” Ensino Médio.

Como forma de incorporação de pressupostos do “Novo” Ensino Médio, evidenciou-se um processo de reformulação dos PPCs com vistas a adequar o currículo às exigências legais impostas pela Lei nº 13.415/2017, atendendo à obrigatoriedade de oferecer Língua Portuguesa e Matemática nos três anos de duração do Ensino Médio e a Língua Inglesa como obrigatória, inserindo o ensino de outras Línguas como optativo/complementar.

Verificou-se, ainda, um processo de adequação dos PPCs às cargas horárias mínimas definidas pelas normas vigentes e pelo Conif, o que resultou no enxugamento da carga horária de diversos cursos, utilizando a integração curricular como principal elemento para a reorganização das ementas, buscando compreender todos os conteúdos com menor carga horária. Apenas o IFPR manteve a possibilidade de oferta de cursos com duração de quatro anos e com possibilidade de manter carga horária relativamente superior a indicada na legislação vigente, desde que o curso apresente bom índice de permanência e êxito, indo de encontro às orientações do Conif no sentido de não impor tetos máximos para a organização e duração dos cursos.

Relatos demonstram que como resultado da tentativa de enxugar o currículo dos cursos, algumas disciplinas da Área de Humanas, como Sociologia e Filosofia tiveram carga horária reduzida. Observa-se ainda que as alterações nas Diretrizes Curriculares, na BNCC, no CNCT, nas matrizes de avaliação do Enem e, conseqüentemente na produção de materiais didáticos – PNL D, têm conduzido a uma tendência de progressiva incorporação dos elementos centrais do “Novo” Ensino Médio, como o ensino de competências e habilidades e o empreendedorismo como eixo formativo nos cursos de Ensino Médio Integrado. Relato especificamente no IFFar sugere que conteúdos como a Educação Financeira, um dos pilares do empreendedorismo, tem

ganhado mais espaço no currículo dos cursos, o que implica na possível eliminação/redução de outros conhecimentos.

Ademais, as contradições que atravessam tanto os documentos do Conif quanto as Diretrizes Institucionais dos Institutos pesquisados, reforçam o caráter hegemônico da educação capitalista, mesclando, subvertendo e ressignificando termos e concepções de caráter contra hegemônico, dando margem a atribuição de sentidos relacionados a educação neoliberal, buscando despolitizar o conteúdo do projeto formativo e legitimar os interesses dominantes nas propostas educacionais.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que se expressa como elemento de resistência, o Ensino Médio Integrado também é atravessado por contradições entre concepções hegemônicas e contra hegemônicas. Fica claro, portanto, que se trata de um pequeno passo rumo a construção da resistência, cujo caminho permanece no horizonte.

Apesar das contradições, a pesquisa demonstra que a formação no Ensino Médio Integrado tende a ultrapassar a dimensão meramente interessada, pois, para além de conduzir os estudantes a uma formação profissional, busca possibilitar o desenvolvimento moral e intelectual dos jovens, com base em fundamentos filosóficos, epistemológicos, pedagógicos e metodológicos contra hegemônicos, mesmo em condições materiais historicamente avessas aos interesses da classe trabalhadora.

As diferenças entre a proposta do Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais e o “Novo” Ensino Médio apresentam caráter tanto qualitativo quanto quantitativo. Qualitativamente, se expressam na tentativa de o Ensino Médio Integrado promover uma organização curricular organicamente integrada, contemplando todas as disciplinas e áreas do conhecimento no projeto formativo, integrando formação geral e técnica, conteúdos teóricos e práticos, com a rejeição/limitação das certificações intermediárias e do aproveitamento de estudos anteriores, com a promoção da formação pedagógica com base em princípios contra hegemônicos, dentre outras estratégias. Quantitativamente, o projeto do Ensino Médio Integrado difere-se pela ampliação da carga horária de formação geral, contemplando a integração aos conhecimentos da área profissional, acrescentando elementos formativos que ampliam as possibilidades de formação integral e, quiçá, Omnilateral dos estudantes, pela previsão de atividades complementares para além de um currículo comum garantido a todos (atividades de ensino, pesquisa e extensão, práticas profissionais, disciplinas eletivas e optativas,

atividades curriculares complementares, estágio supervisionado obrigatório e/ou não obrigatório, dentre outras), expressando uma tendência de unidade formativa nos cursos e nas instituições.

Nesses termos, pode-se afirmar que a fragmentação e flexibilidade curricular presente na organização dos Itinerários Formativos do “Novo” Ensino Médio não se apresenta da mesma forma no projeto formativo do Ensino Médio Integrado, cuja flexibilidade tende a ocorrer para além da matriz curricular prevista para todos os estudantes, como um complemento à formação humanista geral que é defendida para todos os estudantes de cada curso nas instituições.

Essa diferença tende a ser mais evidente nos Institutos Federais que elaboraram matrizes curriculares e perfis profissionais institucionais, envolvendo ativamente os servidores no processo de elaboração e definição das finalidades, ementas, conteúdos constituintes do currículo de cada curso, garantindo uma referência e uma unidade formativa na instituição, caso do IFFar e do IFC. Essa perspectiva de unidade se aproxima de uma concepção de currículo único, estabelecendo relações com elementos da Escola Unitária de Gramsci (1982), buscando garantir uma formação humana geral única a todos os estudantes dos cursos.

Nesses termos, defende-se que, por meio de um projeto que integra formação geral e formação para o trabalho, o Ensino Médio Integrado assume papel estratégico para a consolidação de um projeto que pode e deve ser disputado para o âmbito nacional (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2020).

Com relação a implementação do “Novo” Ensino Médio, em artigo de opinião publicado recentemente na Folha de São Paulo, as pesquisadoras Márcia Jacomini, Mônica Ribeiro da Silva e Nora Krawczyk problematizaram o processo de implementação da Contrarreforma nas vinte e sete unidades federativas do país, destacando a multiplicidade de “Ensinos Médios” produzida nesse movimento, ampliando enormemente as desigualdades educacionais e trazendo grandes perdas no que se refere ao conteúdo da formação dos jovens brasileiros. Nas palavras das pesquisadoras,

Tem rede estadual com um rol de mais de 200 disciplinas eletivas e sem professores formados para ministrá-las. Disciplinas como "Educação financeira: como se tornar milionário", "Como fazer brigadeiro gourmet" e "O que rola por aí" estão substituindo conhecimentos fundamentais à formação dos jovens (JACOMINI, SILVA, KRAWCZYK, 2023).

Frente a este cenário de profundos prejuízos ao projeto formativo da classe trabalhadora, estudantes, familiares, professores, cientistas e outros setores da Sociedade Civil têm protagonizado um amplo movimento reivindicando a revogação do “Novo” Ensino Médio, especialmente a partir da derrota da extrema direita nas eleições de 2022, com o retorno de Luiz Inácio Lula da Silva – do Partido dos Trabalhadores - à presidência da República.

Apesar da maior abertura do governo aos movimentos sociais e às reivindicações da classe trabalhadora, a possibilidade de revogação do “Novo” Ensino Médio tem sido substituída por uma proposta de revisão pontual da reforma, defendida pelo Mec e setores da Sociedade Civil ligados ao empresariado¹²¹. De acordo com Jacomini, Silva,

¹²¹ No dia 04 de abril de 2023, momento em que a redação desta Tese está sendo findada, o Mec publicou a Portaria nº 627/2023 (BRASIL, 2023), que suspende por um período de sessenta dias os prazos estabelecidos na Portaria nº 521/2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Com isso, a adequação do Enem 2024, forte instrumento de indução da Contrarreforma, deixa de ser obrigatória neste momento, o que se configura como um ponto positivo, que, entretanto, não representa uma vitória definitiva no sentido da revogação da mesma. Na disputa pela hegemonia do projeto formativo, setores favoráveis à Contrarreforma, como o Consed, se pronunciaram contra o adiamento da adequação das provas do Enem ao “Novo” Ensino Médio, defendendo a continuidade da implementação da política. Todavia, os setores com atuação de caráter contra hegemônica seguem na árdua luta pela revogação completa da proposta estabelecida pela Lei nº 13.415/2017, sua visão dualista, fragmentada e instrumental de formação. Dentre eles, o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio – MNDEM, que publicou, em abril de 2023, um Manifesto reiterando os graves problemas decorrentes na implantação e implementação do “Novo” Ensino Médio nas Redes Estaduais do país, pontuando: a redução da carga horária da formação geral básica; o fatiamento curricular, a negação do direito a uma formação básica comum e o reforço das desigualdades educacionais com o estabelecimento dos itinerários formativos; a precarização da docência e comprometimento da qualidade do ensino, com a implementação do reconhecimento de “notório saber”; a precarização do ensino pelo incentivo à ampliação da jornada sem assegurar investimentos permanentes necessários; a precarização da formação técnico-profissional com a definição da profissionalização como um dos itinerários formativos do Ensino Médio; o aprofundamento dos mecanismos de privatização por meio de parcerias e do direcionamento do fundo público ao setor privado; a redução e esvaziamento dos conteúdos disciplinares do currículo; a promoção de parte da carga horária do Ensino Médio na modalidade de Educação a Distância, dentre outras (MNDEM, 2023). O Manifesto solicita que o atual Governo Federal e o Congresso Nacional retomem com urgência a discussão sobre a etapa final da Educação Básica, estabelecendo amplo diálogo com entidades científicas e representativas da área de educação, de docentes e estudantes e com a sociedade em geral. Indicando a ineficiência de ajustes parciais nesta política, defende a necessidade imediata de revogar as proposições presentes na Lei nº 13.415/2017, bem como as normatizações dela decorrentes, propondo a construção de uma proposta de Ensino Médio que tenha como eixo central o enfrentamento e superação das imensas desigualdades educacionais e escolares, agravadas no contexto da atual Contrarreforma. Outro importante movimento da Sociedade Civil em torno da revogação do “Novo” Ensino Médio foi a composição do Fórum Nacional de Educação – FNE, em 14 de abril de 2023, coordenado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação – CNTE e entidades que constituíram o Fórum Nacional Popular de Educação – FNPE. Com a recomposição do FNE, abriu-se novamente um espaço formal para a participação das organizações democráticas na discussão, elaboração, execução, monitoramento e avaliação das políticas educacionais, contribuindo na luta pela progressiva construção de uma educação pública de qualidade.

Krawczyk (2023), a simples modificação da Contrarreforma não resolverá os problemas de fragmentação curricular e de desqualificação da formação dos jovens brasileiros.

O movimento histórico das políticas educacionais demanda que futuras pesquisas acompanhem as tendências apontadas neste estudo, a fim de avaliar com maior profundidade e concreticidade os impactos do “Novo” Ensino Médio sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, sobretudo, no que diz respeito a manutenção do Ensino Médio Integrado como protagonista da RFEPCT, ou a ampliação das parcerias e da oferta concomitante, que se mostrou como uma possibilidade decorrente do processo de implementação da Contrarreforma.

Retomando a discussão realizada no primeiro capítulo desta Tese, as transformações sociais não ocorrem, para Gramsci, mediante “explosões” rápidas, simultâneas e generalizadas, mas através de processos graduais e sucessivos (GRAMSCI, 1982, p. 175). Elas dependem de um conjunto complexo de elementos permanentemente organizados em função da conquista da direção cultural e ideológica da Sociedade Civil e pressupõem um contínuo e progressivo trabalho de conquista de casamatas.

Nesse sentido, a luta pela transformação da sociedade passa, inevitavelmente, pela capacidade de organização da Sociedade Civil – entendida nos termos gramscianos – pela batalha ideológica, pela construção da hegemonia da classe trabalhadora e de processos educacionais adequados aos interesses das classes subalternas.

Essa perspectiva corrobora a centralidade da historicidade e da ação humana nos processos de reprodução ou transformação social. Frigotto (2021) ressalta que a luta contra hegemônica requer uma “vontade organizada” direcionada à construção de uma unidade substancial e profunda, expressa numa agenda elementar para barrar o projeto político das forças sociais hegemônicas que dominam e dirigem o país.

Portanto, reafirma-se que a resistência é um processo contínuo a ser coletivamente construído nas instituições que defendem a proposta pedagógica e curricular do Ensino Médio Integrado, de modo que as ações pontuais se tornem cada vez mais organizadas e intencionais no sentido da defesa e construção de uma educação contra hegemônica.

A atuação dos intelectuais individuais e coletivos no seio da Sociedade Civil constitui, nesse cenário, uma das arenas principais de definição dos contornos

hegemônicos. Representa, por outro lado, espaço de circulação de ideias alternativas e contestadoras, que, apesar das tentativas de repressão política e econômica, continuam se manifestando e resistindo na materialidade concreta, conseguindo, por vezes, contornar a legalidade do projeto hegemônico, quando este intenta levar a classe trabalhadora a uma condição ainda mais subalternizada.

Na qualidade de intelectuais vinculados às classes populares é urgente enfrentar a hegemonia capitalista, evidenciando as contradições, fazendo o movimento de análise parte e totalidade, construindo o conhecimento a partir da união entre trabalho e educação, retomando a unidade entre o fazer e o pensar, pautado no trabalho como uma unidade ontológica e histórica, transformando a educação formal em um instrumento de desalienação e de luta contra a exploração.

Os caminhos para organização dessa educação formal de caráter contra hegemônico não estão dados, mas emergem como produto de uma vontade organizada e consciente que intervém no processo de a hegemonia política e cultural para a construção progressiva de um novo tipo de ser humano e de sociedade (FRIGOTTO, 2021). No campo da educação, a construção de uma escola unitária, “desinteressada”, profissionalizante ou não profissionalizante é matéria própria da luta de classe e implica a apropriação de mediações concretas que possibilitem à classe trabalhadora o acesso ao conhecimento científico, histórico e político.

A emancipação político-econômica das classes subalternas é impossível sem sua emancipação cultural, sem a libertação do senso comum. Daí a importância da formação cultural e política da classe trabalhadora e do papel dos intelectuais que atuam na educação nos diferentes níveis, das lideranças políticas, sindicais, culturais e sociais que se vinculam aos interesses da classe.

Os movimentos de resistência e pensamentos antagônicos alicerçados a um posicionamento político para e com as classes populares, voltados para a construção coletiva de um projeto de emancipação do gênero humano, possibilitam aos sujeitos sociais a participação ativa na construção da história, atuando no âmbito das instituições, organizações, partidos, aparelhos privados de hegemonia, movimentos sociais, dentre outros.

É o acirramento das contradições que cria condições para a superação do ordenamento social dominante, sendo a luta de classes o instrumento para a construção

de uma sociedade sem classes (SNYDERS, 2005). Os movimentos de resistência inscritos na realidade concreta corroboram e fortalecem o compromisso em defesa da luta pela substantiva transformação da base material da existência humana, com a superação do projeto societário capitalista rumo ao ordenamento socialista. Esse é o caminho a ser progressivamente construído e trilhado por educadores, militantes e pesquisadores.

REFERÊNCIAS

- ACANDA, J. L. G. **Sociedad civil y hegemonía**. Plaza de la Revolución: Instituto Cubano De Investigación Cultural Juan Marinello, 2002.
- ALENCAR, N. F. **Lei nº 13.415/2017: implicações no ensino médio integrado na rede de ensino pública do estado do Maranhão**. 2020. 159 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação/CCSO) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.
- ALMEIDA, C. L. O. **Contrarreforma do Ensino Médio: ações do empresariado brasileiro para uma educação da classe trabalhadora**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.
- AMORIM, G. J. **Da luta pela politécnia à Reforma do Ensino Médio: para onde caminha a formação técnica integrada ao Ensino Médio?** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, 2018.
- ANDERSON, P. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- ANDRADE, M. C. P.; GAWRYSZEWSKI, B. Desventuras da educação brasileira e as ‘reformas’ atuais: educar para a produtividade do trabalho. **EccoS–Revista Científica**, n. 47, p. 105-125, 2018.
- ANPED. **Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica**. 2021. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e>. Acesso em: 17 mar. 2021.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2020a.
- ANTUNES, R. Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da Indústria 4.0. In: ANTUNES, R. (org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020b. p. 11-22.
- ANTUNES, R.; PINTO, G. A. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARAÚJO JÚNIOR, J. F. **Neoliberalismo e flexibilização do Ensino Médio no Brasil: a mercadorização da educação na Lei 13.415/2017**. 2020. 143 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2020.
- ARAÚJO, R. M. L. A reforma do Ensino médio do Governo Temer: a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **Holos**, v. 8, p. 219-232, dez. 2018.

ARAÚJO, R. M. L. **Ensino Médio brasileiro**: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

ARELARO, L. R. G. Reforma do Ensino Médio: o que querem os golpistas [Entrevista]. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 11-17, jan/jun. 2017.

BAHIA, M. G. M. **Políticas para a integração da educação profissional com o ensino médio**: um estudo de suas contradições, avanços e retrocessos. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belo Horizonte, 2019.

BELTRÃO, J. A. **Novo ensino médio**: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na física. 267 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, Bahia, 2019.

BELTRÃO, J. A.; TAFFAREL, C. N. Z. A ofensiva dos reformadores empresariais e a resistência de quem defende a educação pública. **Retratos da escola**, v. 11, n. 21, p. 587-602, 2017.

BENACHIO, E. C. **Concepções de formação humana em disputa no século XXI e a reforma do ensino médio (Lei N° 13.415/2017)**: ações em desenvolvimento na rede estadual do Rio Grande do Norte (2016- 2019). 2020. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2020.

BENITE, A. M. C. Considerações sobre o enfoque epistemológico do materialismo histórico-dialético na pesquisa educacional. **Revista Iberoamericana de Educação**, p. 1-15, 2015.

BEZERRA, V.; ARAÚJO, C. M. A reforma do ensino médio Privatização da política educacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 603-618, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/779/pdf>. Acesso em: 30 dez. 2021.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 10.656 de 22 de março de 2021**. Regulamenta a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, DF, 2021c.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1997.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio - Documento Base.** Ministério da Educação. Brasília, 2007. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. **Guia de implementação do Novo Ensino Médio.** Ministério da Educação. Brasília, DF, 2018e.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Ministério da Educação. Brasília, 2008a.

BRASIL. **Lei nº 11.892 de 28 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. Ministério da Educação. Brasília, 2008b.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação [...]. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 07/2020, de 19 de maio de 2020.** 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, 2020.

BRASIL. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018.** Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino médio. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2018d.

BRASIL. **Portaria nº 521 de 13 de julho de 2021**. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2021b.

BRASIL. **Portaria nº 627, de 4 de abril de 2023**. Suspende os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília, DF, 2023.

BRASIL. **Programa de apoio ao Novo Ensino médio**: documento orientador. Ministério da Educação, Brasília, DF, 2018a.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 6.840, de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para instituir a jornada em tempo integral no Ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do Ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Câmara dos Deputados. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 01, de 05 de janeiro de 2021**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, 2021a.

BRASIL. **Resolução nº 03, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Brasília, DF, 2018b.

BRASIL. **Resolução nº 04, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2018c.

BRASIL. **Resolução nº 06, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Brasília, DF, 2012b.

BRASIL. Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Brasília, DF, 2012a.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Modelos de estado desenvolvimentista. **Fundação Getúlio Vargas**. São Paulo, n. 412, p. 1-23, fev. 2016.

CARDOSO, P. E. P. **Crítica à contrarreforma do Ensino Médio (Lei 13.415) - UFC**. 2019. 135f. - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2019.

CARVALHO, S. S. Uma visão geral sobre a reforma trabalhista. Mercado de Trabalho. **Instituto Nacional de Pesquisa Econômica Aplicada**, n. 63, p. 81-94, 2017.

CASIMIRO, F. H. C. **A Nova Direita no Brasil**: aparelhos de ação político-ideológica e atualização das estratégias de dominação burguesa (1980 - 2014). Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Niterói, 2016. 479 p.

CASTIONI, R.; CARVALHO, M. A.; SÁ FILHO, P. Institutos Federais, IFLEX ou Mini Universidades? A Institucionalização de um Projeto de Educação Voltado ao Trabalho. **Revista Educativa-Revista de Educação**, v. 22, n. 1, p. 7812, 2020.

CHAGAS, S. E.; MARTINS, L. S.; BARBOSA, F. A. C. Passados presentes nos Institutos Federais. Ensino Médio Integrado e as (des) continuidades nas (in) determinações da dualidade estrutural. **Educação Unisinos**, v. 23, n. 3, p. 559-575, 2019.

CIAVATTA, M. A formação integrada à escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G. et al. **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2012.

CIAVATTA, M. A Reforma do Ensino Médio: uma leitura crítica da Lei n. 13.415/2017 – adaptação ou resistência? **Holos**, v. 4, p. 207-222, nov. 2018. ISSN 1807-1600. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7152>. Acesso em: 03 nov. 2021.

COELHO, J.; SOUZA, P. R. Dimensões sócio-históricas da Reforma do Ensino Médio (Lei 13415/2017): a educação para o trabalho no contexto das políticas de financiamento educacional In: **Colloquium Humanarum**. ISSN: 1809-8207. 2018. p. 47-55.

CONIF. Fórum de Dirigentes de Ensino. **Diretrizes indutoras para a oferta de cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília: Conif, 2018.

CONIF. Fórum dos Dirigentes de Ensino. **Análise da resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Conif, 2021.

COSTA E SILVA, F. P. **A reforma do Ensino Médio no governo Michel Temer (2016 – 2018)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

COSTA, H. P.; DIAS, V. E. M. A profissionalização generalizada na Reforma do Ensino Médio. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 236-259, 2021.

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

COUTINHO, C. N. A época neoliberal: revolução passiva ou contrarreforma? **Novos Rumos**, Marília, v. 49, n. 1, p. 117-126, 2012.

COUTINHO, C. N. **Democracia e socialismo**: questões de princípio e contexto brasileiro. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio: atalho para o passado. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 373-384, 2017.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova racionalidade do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

DARDOT, P.; LAVAL, C. Anatomía del nuevo neoliberalismo. **Viento sur**, v. 164, 2019.

DRAGO, C. C. D. **Concepções de formação humana nas políticas de educação profissional e sua materialidade no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Amapá**. 2018. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

DURIGETTO, M. L. A questão dos intelectuais em Gramsci. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo, n. 118, p. 265-293, abri/jun. 2014.

ENGELS, F. A origem da família, da propriedade privada e do Estado. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. v. 3. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 1970. p. 7-143.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESQUINSANI, R. S. S.; SOBRINHO, S. C. O retrocesso da reforma do ensino médio, a BNCC, o neoliberalismo educacional e a marginalização dos Institutos Federais-IFs. **Revista Inter Ação**, v. 45, n. 1, p. 151-168, 2020.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**, v. 1, p. 52-71, 2012.

FARIAS, F. P. Frações burguesas e bloco no poder: uma reflexão a partir do trabalho de Nicos Poulantzas. **Crítica Marxista**, n. 28, p. 81-91, 2009. Disponível em https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo166artigo4.pdf. Acesso em 20 de fevereiro de 2023.

FELIX, A. P.; FERREIRA, E. B.; DOS SANTOS, K. C. O “Novo Ensino Médio” no Espírito Santo. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 36-57, 2021.

FERREIRA, E. B.; SILVA, M. R. Centralidade do Ensino Médio no contexto da nova “Ordem e Progresso”. Dossiê. **Educação e Sociedade**, 38, 139. Abr.-jun. 2017.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, Aug. 2018b.

FERRETTI, C. J. A Reforma do Ensino Médio: desafios à educação profissional. **Holos**,

v. 4, p. 261-271, nov. 2018a.

FERRETTI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do Ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, jun. 2017.

FONTES, V. A sociedade civil no Brasil contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980. In: LIMA, J.C.F., and NEVES, L.M.W., org. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo** [online]. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006, p. 201-239.

FONTES, V. Hegemonismos e política: que democracia? In: MATTOS, Marcelo Badaró. (Org.). **Estado e formas de dominação no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Consequência, 2017, v. p. 207-236.

FORD, H. **Henry Ford por ele mesmo**. São Paulo: Martin Claret, 1995.

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

FRIGOTTO, G. A produção do conhecimento em educação num contexto de estado de exceção e interdição dos direitos. **Holos**, 5, 245-258. 2018b. Recuperado em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6977>.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Revista Trabalho Necessário**, v. 13, n. 20, 30 jun., p. 206-233, 2015.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. Educação profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 5 n. 3, p. 521-536, nov. 2007/fev. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v5n3/11.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2022.

FRIGOTTO, G. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o Ensino Médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018a.

FRIGOTTO, G. Pandemia, mercantilização da educação e resistências populares. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. V.13, n.1. Salvador, 2021.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. Gramsci: A historicidade da filosofia da práxis e a educação. In: MACHADO, M. M. (Org). **Ler Gramsci para pensar a política e a educação**. Goiânia: Scotti, 2020.

GONÇALVES, S. R. V. Interesses mercadológicos e o “novo” Ensino Médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Volume 1. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Volume 3. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho. 3ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: temas de cultura, ação católica, americanismo e fordismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 4.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de C. N. Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

HARVEY, D. **O neoliberalismo**, história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HEEREN, M. V. **A construção política e normativa do IFSP**: a garantia do direito constitucional à educação Básica e o conflito com a Reforma do Ensino Médio de 2017. 2019, 140 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2019.

HEEREN, M. V.; SILVA, M. L. da. O princípio de autonomia dos institutos federais e sua política educacional em oposição à reforma do ensino médio. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 13, n. 10. Mar. de 2019.

HENRIQUE, A. L. S. O Proeja e a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). **Holos**, v. 3, p. 289-302, 2018.

HERNANDES, P. R. A reforma do Ensino médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Revista do Centro de Educação UFSM**, Santa Maria, v. 44, p. 1-19, 2019.

IFC. **Carta-memória do I Seminário de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio do IFC**. Proen/Propi/Proex, 2017b.

IFC. **Carta-memória do II Seminário de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio do IFC**. Proen/Propi/Proex, 2018a.

IFC. **Carta-memória do IV Seminário da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Proen/Propi/Proex, 2021b.

IFC. **Contribuições dos participantes das Audiências Públicas** - de todos os campi. Proen. 2018b.

IFC. **Ensino Médio Integrado no IFC: estudos e reflexões**. IFC, Blumenau: Editora IFC, 2017a. 62 p.

IFC. **Plano de Desenvolvimento Institucional** (2019-2023, revisado em 2021). 2021a.

IFC. **Resolução nº 16/2019**, de 01 de abril de 2019. Dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal Catarinense. 2019.

IFFAR. **Plano de Desenvolvimento Institucional** (2019-2026). 2019a.

IFFAR. **Resolução nº 028/2019**, de 07 de agosto de 2019 (alterada pela Resolução Consup nº 040/2019, de 05 de setembro de 2019). Estabelece as Diretrizes Administrativas e Curriculares para a Organização Didático-Pedagógica de Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. 2019b.

IFPR. **Minuta de Resolução**. Estabelece as diretrizes para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná - IFPR. 2021.

IFPR. **Plano de Desenvolvimento Institucional** (2019-2023). 2018.

IFPR. **Resolução nº 64, de 23 de março de 2022**. Estabelece as diretrizes para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFPR. Consup/IFPR, 2022.

IFRS. **Resolução nº 55, de 25 de junho de 2019**. Estabelece a Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. 2019.

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, 2021.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Censo da educação básica 2020: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021. 70 p.

JACOMINI, M.; SILVA, M. R.; KRAWCZYK, N. **Novo Ensino Médio: o que quer o MEC, afinal?** Jornal Folha de São Paulo. 11 de abril de 2023. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2023/04/novo-ensino-medio-o-que-quer-o-mec-afinal.shtml>>. Acesso: 18 de abril de 2023.

JAMESON, F. **Pós-modernismo: A lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 1996.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KRUPSKAYA, N. K. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão

Popular, 2017.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007a.

KUENZER, A. Z. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível?. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 5, p. 491-508, 2007b.

KUENZER, A. Z. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência e saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 57-66, jan. 2020.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 130, p. 331-354, 2017.

LAMOSA, R. As frentes de ação da classe dominante na educação: entre todos pela educação e a ideologia escola sem partido. In: LAMOSA, R. (org.). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia**: uma tragédia anunciada. Editora Terra sem Aмос: Parnaíba. 2020.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Boitempo Editorial, 2019.

LOPES, V. F. M; MOREIRA, E. E. A Reforma do Ensino Médio: mudar para deixar como está. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 25, p. 90-104, jan./jun. 2021.

LOPES, C. A. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019.

LOURENÇO, H. S. Tempo político, Novo Ensino Médio e conhecimento. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 211-235, 2021.

LUKÁCS, G. **Para uma Ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, 2006.

MAKARENKO, A. S. **Problemas da educação escolar**: experiência do trabalho pedagógico (1920 –1935). Moscovo: Edições Progresso, 1986.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2007.

MARTÍ, J. **Obras Completas**, Edición Crítica. Habana: Centro de Estudios Martianos, 2011.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out., 2018.

MARTINS, L. M; CARVALHO, S. R. Educação escolar e resistência: a (des) qualificação do ensino e a obnubilação da consciência. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, n. 46, p. 68-89, 2017.

MARTINS, S. A.; SANTOS, F. S. Novo Ensino Médio: consequências e perspectivas para a formação dos jovens. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-27, 2021.

MARX, K. **Contribuição para a crítica da econômica política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **Crítica ao programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I. v. 1, 33.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. Instruções para os delegados do conselho geral provisório: as diferentes questões. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Obras escolhidas. Trad. José Barata-Moura, Eduardo Chitas, Francisco Melo e Álvaro Pina. Lisboa: Avante, vol. II, 1985, p.79- 88.

MARX, K.; ENGELS, F. **O manifesto do partido comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MATIAS, M. A. L. **Educação liberal, educação politécnica e Ensino Médio Integrado**: análise no IFCE. 2019, 132f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza, 2019.

MEDEIROS, J. L. **A Reforma do Ensino Médio**: estudo crítico da lei nº 13.415/2017. 2020. 169 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

MELO, P. S. **Efetividade social e pedagógica do Ensino Médio Integrado**: análise de sua implantação no Instituto Federal Goiano. 2018. 219 f. Tese (doutorado) - Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação. Goiânia, 2018.

MENDES, R. O. et al. Mediotec: concepção de Educação Profissional no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v.8, n.1, p. 9-22, ago-out, 2019.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MÉSZÁROS, I. **Filosofia, ideologia e ciência social**: ensaios de negação e afirmação. Tradução: Ester Vaisman. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

MINGHELLI, M. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um futuro incerto. **Encontros Bibli**: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, v. 23, n. 51, p. 157-165, 2018.

MNDEM. **Manifesto dirigido ao Ministério da Educação, ao Congresso Nacional e à sociedade em geral**. Abr. 2023.

MOEHLECKE, S. O Ensino Médio e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 39-58, Abr. 2012.

MONTORO, X. A. ¿ Es inevitable la precariedad en el capitalismo del siglo XXI? Rentabilidad, explotación y destrucción de fuerzas productivas en el estadio imperialista. **Libertas**, v. 16, n. 2, 2016.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da Reforma do Ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017.

MOTTA, V. C.; LEHER, R.; GAWRYSZEWSKI, B. A pedagogia do capital e o sentido das resistências da classe trabalhadora. **Educação e Lutas Sociais no Brasil**, p. 310-328, 2018.

MOURA, D. H.; BENACHIO, E. C. Reforma do Ensino Médio: subordinação da formação da classe trabalhadora ao mercado de trabalho periférico. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 163-187, 2021.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. A reforma do Ensino Médio: regressão de direitos sociais. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, nº 20, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760>. Acesso em: 20 out. 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, p. 1057-1080, 2015.

NEGRÃO, A. R. M.; HORA, D. Leal. A regulamentação e as primeiras ações de implementação da Reforma do Ensino Médio pela Lei nº 13.415/2017 no Pará. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 106-135, 2021.

NEVES, L. M. W. A nova pedagogia da hegemonia no Brasil (Entrevista). **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 229-242, jan./jun. 2011.

NEVES, L. M. W. **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NOGARA JÚNIOR, G. **A reforma do ensino médio (Lei n.º 13.415/2017) no contexto das contrarreformas da educação no Brasil**. 2020, Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2020.

NOGARA JUNIOR, G. Articulações entre o Banco Mundial e a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415 de 2017). **Revista Teias**, v. 20, n. 56, p. 346-361, 2019.

NOSELLA, P. Ensino médio: unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação**, 2015, v. 20, n. 60, p. 121-142, jan.-mar. 2015.

NOSELLA, P. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 137-181, jan./abr. 2007.

NOSELLA; P. AZEVEDO, M. L. N. A educação em Gramsci. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 25-33, mai./ago. 2012.

OLIVEIRA JÚNIOR, G. C. A gestão da Rede Federal sob a égide do capital: dos Cefets aos Institutos Federais. **Boletim Técnico Do Senac**, v. 46, n. 2, 2020.

OLIVEIRA, E. **Toyotismo no Brasil**: desencantamento da fábrica, envolvimento e resistência. São Paulo: Expressão Popular. 2006.

OLIVEIRA, J. L. **Reforma do Ensino Médio pela Lei n. 13.415/2017**: instrução permitida/ educação negada. 2020. 196 f. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.

ORTIGARA, C. **Políticas para a Educação Profissional no Brasil**: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a educação integral [recurso eletrônico]. 2. ed. Pouso Alegre: IFSULDEMINAS, 2021.

PACHECO, E. Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. 1, p. 4-22, 2020.

PELLISSARI, L. B. A Reforma da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: 2016 a 2021. 2021. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3150>. Acesso em: 4 jul. 2022.

PELLISSARI, L. B. Ensino médio integrado e a luta dos trabalhadores: desafios das políticas públicas de educação profissional. ETD: **Educação Temática Digital**, v. 21, n. 3, p. 626-644, 2019.

PEREIRA, N. F. F. **A historicidade da dualidade na educação**: a contrarreforma do Ensino Médio. Tese. (Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE – Campus de Foz do Iguaçu, 2022. 330 p.

PEREIRA, N. S. A reforma do ensino médio e a formação da classe trabalhadora no Rio de Janeiro. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 136-162, 2021.

PERONI, V.; CAETANO, M. R.; LIMA, P. Reformas educacionais de hoje. **Revista Retratos da Escola**, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017.

PINHEIRO JUNIOR, J. M. **O Enem e a reforma curricular no despontar do século XXI**: disposições sobre a História no ensino médio. 2017. 365 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

PISTRAK, M. M. **A Escola-Comuna**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

POCHMANN, M. Desempenho econômico conjuntural e a situação recente do trabalho no Brasil. **Revista NECAT** - Revista do Núcleo de Estudos de Economia Catarinense, v. 7, n. 13, p. 12-28, 2018.

POCHMANN, M. Estado e capitalismo no Brasil: a inflexão atual no padrão das políticas públicas do ciclo político da Nova República. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n.º. 139, p.309-330, abr.-jun., 2017.

POCHMANN, M. Os trabalhadores na regressão neoliberal. In: OLIVEIRA, D. A.; POCHMANN, M (org.). **A Devastação do trabalho**: a classe do labor na crise da pandemia 1. ed. Brasília: Gráfica e Editora Positiva, p. 31-54, 2020.

POSSAMAI, T. et al. O empreendedorismo como ponto-chave dos programas “Future-se” e “Novos Caminhos”: apontamentos críticos. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 15, 2021.

POULANTZAS, N. **As classes sociais no capitalismo de hoje**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo**. São Paulo: Paz e Terra. 2000.

POULANTZAS, N. **Poder político e classes sociais**. Porto: Portucalense Editora, 1971.

QUADROS, S. F. **A influência do empresariado na reforma do ensino médio**. 2020. 160 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. 2020.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, M. N. **Concepção de Ensino Médio Integrado**. 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em 23 set. 2021.

RAMOS, M. N. Do “nó do 2º Grau” ao ultraconservadorismo da atual política de Ensino Médio no Brasil: atualidade e urgência do pensamento de Dermeval Saviani. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 306-319, 2021.

RAMOS, M. N. Ensino Médio Integrado: Lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 1, n. 1, p. 27-48, 2017.

RAMOS, M. N. Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à educação profissional. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 1, 2010.

RAMOS, M. N. O projeto unitário do Ensino médio sob os princípios do trabalho, da Ciência e da Cultura. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011.

ROSA, D. Z. **Currículo integrado e formação integral de jovens: uma proposta do Instituto Federal Farroupilha Campus Santa Rosa**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Santa Maria, 2016.

RUMMERT, S. M.; ALGEBAIL, E.; VENTURA, J. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, p. 717-738, 2012.

SANTOS, D. P.; CARVALHO, E. S. O impacto do pensamento neoliberal sobre a “Nova” Reforma do Ensino Médio - Lei n.º 13.415/2017: a educação pública em risco. **Revista Inter Ação**, [S. l.], v. 45, n. 1, p. 134–150, 2020. DOI: 10.5216/ia.v45i1.61088. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/61088>. Acesso em: 17 nov. 2022.

SANTOS, G. F. **A contrarreforma do ensino médio no contexto do estado brasileiro neoliberal**. 2019. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2019.

SANTOS, S. R.; AZEVEDO, M. A. A contrarreforma do Ensino Médio e os rumos da Educação Profissional no Brasil. **Revista Labor Fortaleza**, Ceará, nº 20, vol. 01, p. 78-95, jul/dez, 2018.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, 1. 131-152. 2003.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, abr., 2007. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>.

- SCHULTZ, T. **Capital humano**. R. de Janeiro, Zahar, 1973.
- SHIROMA, E. O. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das organizações multilaterais. **Diálogos em Educação**, v. 27, n. 2, p. 88-106, ago. 2018.
- SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.
- SHULGIN, N. **Rumo ao politecnismo**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- SILVA, A. R. C.; MARCASSA, L. P. Determinações da Lei 13.415/17 e a Reforma do Ensino Médio como política educacional para a reprodução do capital. **Revista Pedagógica**, v. 22, p. 1-23, 2020.
- SILVA, C. C. L. **O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre e a “nova” política para o ensino médio**. 2019. 173 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-graduação Stricto Sensu de Mestrado em Educação. Rio Branco, 2019.
- SILVA, D; MOURA, D. H.; SOUZA, L. M. A trajetória do Pronatec e a Reforma do Ensino Médio: algumas relações com a política de educação profissional mundial. **Revista Trabalho Necessário**, v. 16, n. 30, p. 183-206, 2018.
- SILVA, F. L. G. R.; POSSAMAI, T.; MARTINI, T. A. A Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina: um percurso atravessado pelos interesses do empresariado. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 58-81, 2021.
- SILVA, K. C. J. R. Concepções que orientam atual agenda de educação integral no Brasil: uma análise de cadernos do “Programa Mais Educação”. 2016. 180 f. **Dissertação** (Mestrado em educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2016.
- SILVA, M. R. A BNCC da reforma do Ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018.
- SILVA, M. R. **A reforma na educação e as implicações para o Ensino Médio Integrado**. Palestra proferida no canal do IFSul em 14 de setembro de 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ThcQwsw_Vb0. Acesso em: 10 dez. 2021.
- SILVA, M. R.; ARAÚJO, M. L. Educação na contramão da democracia - a Reforma do Ensino Médio no Brasil. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 6-14, 2021.
- SILVA, M. R.; KRAWCZYK, N. Quem é e o que propõe o Projeto de Lei da Reforma do ensino Médio: Entrevistando Projeto de Lei 6840/2013. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (org.). **Ensino Médio: Políticas e Práticas**. São Bernardo do Campos, SP: Educação Metodista, 2016.
- SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do Ensino Médio: pragmatismo e lógica

- mercantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.
- SILVA, M. S. S. O conceito de guerra de posição no pensamento político de Antônio Gramsci. **Investigação Filosófica**, v. 6, n. 1, 2015.
- SILVA, R. M. S.; MACHADO, I. F.; ANDRIONI, I. Contrarreformas educacionais e o currículo integrado como resistência. **Trabalho e Educação**. v. 27, n. 01, p. 119-133, Belo Horizonte, jan.-abr. 2018.
- SILVA, R. R. D. A individualização dos percursos formativos como princípio organizador das políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v.27, n.103, p. 426-447, abr/jun, 2019.
- SKROWONSKI, D. **Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio**: uma análise da proposta no IFPR - Campus Cascavel. 2019. 216 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2019.
- SNYDERS, G. **Escola, Classe e luta de classes**. São Paulo: Centauro, 2005.
- SOUZA SANTOS, D. 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 de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, p.1 a 14, 2020.
- SOUZA, F. R. **Mais tempo para quê?** A organização do currículo em uma escola em tempo integral da rede municipal de educação de São João – PR. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2016.
- SOUZA, S. A. **Educação, trabalho voluntário e responsabilidade social da empresa**: “Amigos da Escola” e outras formas de participação. 304 f. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo. 2008.
- SOUZA, S. A. Formas renovadas de privatização da educação no Brasil: o trabalho voluntário e a responsabilidade social da empresa (RSE). **Educação: Teoria e Prática** - v. 19, n. 32, p. 73-88. jan./jun. 2009.
- SOUZA, S. A. Gestão democrática na escola e participação. **Revista Educação e Políticas em Debate**. v. 1, n. 1, p. 173-187, jan./jul., 2012.
- SOUZA, S. A. Introdução crítica à suposta relação positiva entre empreendedorismo, desenvolvimento econômico e educação no Brasil. **Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana**. p. 01-13. out. 2018.
- TAFFAREL, C. N. Z.; BELTRÃO, J. A. Destruição de forças produtivas e o rebaixamento da formação da classe trabalhadora: o caso da reforma da BNCC do ensino médio. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 11, n. 1, p. 103-115, 2019.

TAYLOR, F. W. **Princípios de administração científica**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESP. **Tipos de revisão de literatura**. Biblioteca Professor Paulo de Carvalho Mattos: Botucatu, 2015.

VICENTE, V. R. R. **Políticas Educacionais para o Ensino Médio: as implicações da lei nº 13.415/2017**. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2019.

WIDEMANN, S. C. **A educação profissional no Brasil e os limites e possibilidades da educação integral no ensino médio integrado do IFPR**. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti Do Paraná, Curitiba, 2018.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZAGO, M. F. **Configuração e consolidação de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2018, 184 f. Tese (Doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Pós-graduação em Educação, Piracicaba, 2018.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Instituição:

Sujeito da pesquisa:

Perfil: () Gestor () Docente

Tempo de atuação na docência na RFEPCT:

Tempo de atuação na gestão na RFEPCT:

Eixo 1: Concepções sobre a formação, currículo e Ensino Médio Integrado

1. Existe um posicionamento ético-político por parte dos servidores no que se refere ao Ensino Médio Integrado, formação integral, politécnica, currículo integrado? Existe consenso?

Eixo 2: O processo de organização da resistência

2. Quais as maiores dificuldades para a efetivação do Ensino Médio Integrado na Instituição?

3. Quais contradições podem ser identificadas no que se refere ao fortalecimento do Ensino Médio Integrado na instituição?

4. Quais as diferenças entre o Ensino Médio Integrado desenvolvido no Instituto e o “Novo” Ensino Médio?

5. Existe um movimento de resistência à Reforma do Ensino Médio, aprovada pela Lei nº 13.415/2017 na instituição? Como ele se expressa?

6. Como ocorreu o processo de elaboração das Diretrizes para o Ensino Médio Integrado no IF?

7. Quais objetivos e encaminhamentos nortearam esse processo?

8. Ocorreram embates e pontos de divergência entre servidores?

9. O que as Diretrizes Institucionais contribuíram para enfrentar? No que faltou avançar?

10. Foram instituídas formas de acompanhamento e avaliação do processo de fortalecimento do Ensino Médio Integrado?

11. Quais os impactos da Reforma do Ensino Médio para a oferta do Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais? De que forma a nova BNCC e a Reforma do Ensino Médio influenciam os cursos?

Eixo 3: Em termos operacionais: organização do currículo; planejamento; formação continuada; quantitativo de cursos ofertados, parcerias, financiamento

12. Foram elaboradas matrizes curriculares de referência, as ênfases tecnológicas dos componentes curriculares (conteúdos fundamentais para o perfil de formação estabelecido), perfis profissionais e as áreas de integração curricular na instituição?

13. Os PPCs dos cursos passaram por algum tipo de reformulação entre 2017 e 2021?

14. Como são definidos os conteúdos e as ementas? A definição se fundamenta em quais bases legais: BNCC, CNCT, matrizes de avaliação do Enem, currículos de referência institucionais?

15. Existe uma defesa dos conhecimentos referentes à cada área do conhecimento/disciplina nos PPCs? De que forma eles estão sendo garantidos e trabalhados?

16. Como é garantida a indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão e a integração curricular entre formação geral e profissional na instituição?

17. Existem momentos determinados para planejamento coletivo e reuniões pedagógicas? Com que frequência e em que momentos eles ocorrem na instituição?

18. Existe uma política de formação continuada, como ela é realizada nos *campi*?

19. Os *campi* estão estabelecendo parcerias com outras redes (Estadual ou privada) para a oferta de Educação Profissional Técnica, especialmente na forma concomitante?

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título da pesquisa: Do Ensino Médio Integrado ao “Novo” Ensino Médio: as orientações do Conif e o processo de resistência nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da região Sul (2017-2021)

Pesquisadora responsável: Fernanda Ribeiro de Souza

E-mail: ffernandaa6@gmail.com Telefone: 46 991121204

Orientadora: Professora Dra. Silvana Aparecida de Souza

Programa: Programa de Pós-graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Tipo de Pesquisa: Tese/Doutorado

Convidamos o Sr.(a) a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de compreender e analisar as ações de resistência dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da região Sul do país ao “Novo” Ensino Médio, no período de 2017 a 2021. O estudo pretende analisar compreender as concepções pedagógicas e curriculares que fundamentam o Ensino Médio Integrado e o “Novo” Ensino Médio no período de 2004 a 2021; investigar as ações específicas desenvolvidas por Institutos Federais Educação, Ciência e Tecnologia da região Sul para fortalecer a oferta do Ensino Médio Integrado, no período de 2017 a 2021, tomando como base as orientações produzidas a nível de Rede Federal pelo Conif. A análise desenvolvida terá como escopo, o processo de construção dos documentos internos voltados ao fortalecimento do Ensino Médio Integrado e dos pressupostos pedagógicos e curriculares presentes nesses documentos. A pesquisa trata-se uma tese de doutorado do Programa Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná Campus Foz do Iguaçu. Esperamos, com este estudo, trazer reflexões para o enriquecimento das pesquisas que abordam este tema, contribuindo assim com a construção e difusão do conhecimento científico. Para o desenvolvimento da investigação, realizaremos uma entrevista semiestruturada, que posteriormente será transcrita e analisada. O roteiro de entrevista foi elaborado de forma a utilizar linguagem objetiva, coloquial e polida. Durante a execução do projeto, poderá ocorrer algum nível de desconforto ou constrangimento, uma vez que, tratará de questões relacionadas a área profissional. Por esse motivo, se desejar, você poderá interromper a entrevista a qualquer momento. E a mesma será retomada, segundo seu consentimento. Durante a execução do projeto, sentindo algum desconforto ou constrangimento, a qualquer momento, o Sr.(a) pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento sem nenhum prejuízo à sua pessoa. Se ocorrer algum transtorno, decorrente de sua participação em qualquer etapa desta pesquisa, será providenciada assistência imediata, integral e gratuita. Havendo a ocorrência de danos, previstos ou não, mas decorrentes de sua participação nesta pesquisa, caberá a você, na forma da Lei, o direito de solicitar a respectiva indenização. Benefícios que podem decorrer da realização desta pesquisa para os participantes e para a sociedade: ampliação do conhecimento sobre o tema pesquisado; colaboração na construção e difusão do conhecimento científico; possibilitar um sentimento de pertencimento social e profissional no sentido de contribuir para o levantamento informações relevantes sobre o contexto educacional da instituição a qual pertence; oportunidade de expressão de questões

inquietantes ou angustiantes; o participante poderá obter, ao término da pesquisa, algum retorno ou devolutiva que acrescente contribuições à sua condição profissional e também poderá ter acesso aos resultados finais da pesquisa, e beneficiar-se com eles. Sua identidade não será divulgada e seus dados serão tratados de maneira sigilosa, sendo utilizados apenas para fins científicos. Você não pagará nem receberá para participar do estudo. Além disso, você poderá cancelar sua participação na pesquisa a qualquer momento. No caso de dúvidas ou da necessidade de relatar algum acontecimento, você pode contatar o pesquisador pelos contatos mencionados acima ou o Comitê de Ética pelo número: (45) 3220-3092.

Este documento será assinado em duas vias, sendo uma delas entregue ao sujeito da pesquisa.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar da pesquisa.

Assinatura

Eu, **Fernanda Ribeiro de Souza**, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante.

Assinatura do responsável pela pesquisa