

PAPEL DO CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA NA (DES)CONTINUIDADE DO CURRÍCULO INTEGRADO

SAMANTA LOPES MACIEL¹ 

MARCELO LIMA² 

LUCAS BARBOSA PELISSARI³ 

RESUMO: A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tem como elemento estruturante de identidade histórico-pedagógica a formação humana integral no Ensino Médio. Essa opção político-formativa tem sido objeto de medidas contraditórias por parte de diversos governos que, por meio de reformas educacionais, impõem mudanças curriculares de caráter tanto progressivo quanto regressivo. O Conselho de Reitores dos Institutos Federais, representante dessa rede junto ao Ministério da Educação nos últimos anos, desempenha papel relevante na consolidação de seu papel como espaço público de educação humana integral de qualidade social. Neste artigo, analisamos o papel recente dessa função histórica do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e suas consequências negativas para o futuro da educação profissional e tecnológica como um todo.

Palavras-chaves: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Institutos Federais. Reforma do Ensino Médio. Ensino Médio Integrado. Conif.

ROLE OF THE NATIONAL COUNCIL OF INSTITUTIONS OF THE FEDERAL NETWORK OF PROFESSIONAL, SCIENTIFIC AND TECHNOLOGICAL EDUCATION IN THE (DIS)CONTINUITY OF THE INTEGRATED CURRICULUM

ABSTRACT: The Federal Network of Vocational and Technological Education (Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica) has as a structuring element of its historical-pedagogical identity comprehensive human development in secondary education. This political-educational option has been subject to contradictory measures by various governments, which, through educational reforms, impose curricular changes of both progressive and regressive nature.

1. Instituto Federal do Espírito Santo  – Cursos Técnicos Integrados – São Mateus (ES), Brasil. E-mail: samanta.ifes@gmail.com

2. Universidade Federal do Espírito Santo  – Curso de Pedagogia – Vitória (ES), Brasil. E-mail: marcelo.lima@ufes.br

3. Universidade Estadual de Campinas  – Faculdade de Educação – Departamento de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais – Campinas (SP), Brasil. E-mail: lucasbp@unicamp.br

Editora de seção: Carmen Sylvia V. Moraes 

The Council of Rectors of the Federal Institutes, representing this network before the Brazilian Ministry of Education in recent years, plays a significant role in consolidating its position as a public space for comprehensive human education of social quality. In this article, we analyze the recent role of this historical function of the National Council of Institutions of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education (Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica) and its negative consequences for the future of vocational and technological education as a whole.

Keywords: Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education. Federal Institutes. High school reform. Integrated High School. Conif.

PAPEL DEL CONSEJO NACIONAL DE INSTITUCIONES DE LA RED FEDERAL DE EDUCACIÓN PROFESIONAL, CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA EN LA (DIS)CONTINUIDAD DEL CURRÍCULO INTEGRADO

RESUMEN: La Red Federal de Educación Vocacional y Tecnológica (Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica) tiene como elemento estructurante de su identidad histórico-pedagógica el desarrollo humano integral en la educación secundaria. Esta opción político-formativa ha sido objeto de medidas contradictorias por parte de diversos gobiernos que, a través de reformas educativas, imponen cambios curriculares de carácter tanto progresivo como regresivo. El Consejo de Rectores de los Institutos Federales, que representa a esta red ante el Ministerio de Educación en los últimos años, desempeña un papel relevante en la consolidación de su posición como espacio público de educación humana integral de calidad social. En este artículo analizamos el papel reciente de esta función histórica del Consejo Nacional de Instituciones de la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica (Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica) y sus consecuencias negativas para el futuro de la educación vocacional y tecnológica en su conjunto.

Palabras clave: Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica. Institutos Federales. Reforma de la enseñanza media. Enseñanza Media Integrada. Conif.

Introdução

A trajetória da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) evidencia que, desde os anos 1990, as políticas educacionais vêm sendo marcadas por movimentos de retrocessos, ameaças, conquistas e desafios. Nesse sentido, as mediações e as contradições relacionadas ao Ensino Médio Integrado (EMI), política mais importante da Rede desde 2008, sobretudo em termos do atendimento ao direito à educação, definem-se em função de sua convergência ou divergência com aquilo que configura a formação humana integral.

Assumimos a formação humana integral como a síntese histórica de um projeto educativo que buscou enfrentar o panorama de unidade contraditória da educação capitalista no Brasil. A condição estrutural de coexistência entre dois modelos político-pedagógicos, organizados em função da origem de classe dos estudantes que os frequentam, é o mecanismo fundamental de reprodução ampliada da força de trabalho e dos valores capitalistas. De um lado, um modelo que encurta as trajetórias educacionais e se volta para a

formação do trabalho manual; de outro, um sistema que prepara cientificamente para a continuidade nos estudos, o trabalho intelectual e/ou a direção política da formação social. A proposta de formação humana integral, que passou a traduzir a reivindicação do campo crítico educacional em favor de uma educação politécnica, assumiu protagonismo no enfrentamento daquela unidade contraditória.

As políticas que estruturam a RFEPCT, sobretudo a partir dos Institutos Federais (IF), foram construídas visando ao horizonte da formação humana integral. Tal finalidade se consubstancia em diretrizes político-pedagógicas e em orientações legais que exigem priorização da oferta do EMI. Esse contexto normativo é produto da combinação do Decreto Federal nº 5.154/2004 e da Lei nº 11.892/2008.

Buscando analisar os significados políticos dessa função precípua, o objetivo do presente artigo é ponderar o papel do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), principal entidade representativa dos interesses da RFEPCT, ao longo do processo de mediação da implementação da atual Reforma do Ensino Médio (REM)¹. Observando documentos oficiais, apontamos um deslocamento das posições da entidade. Criado em março de 2009, substituindo o antigo Conselho dos Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica do Brasil (Concefet) e resultante da promulgação da Lei nº 11.892/2008, essa entidade “[...] atua como uma instância de discussão, proposição e promoção de políticas voltadas ao desenvolvimento da formação profissional e tecnológica, pesquisa e inovação. Além disso, desempenha um papel fundamental na defesa da educação pública, gratuita e de qualidade” (Conif, 2018). Sua composição é constituída pelos dirigentes máximos de 41 instituições: 38 IF, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet) e o Colégio Pedro II. Seu papel é o de emitir:

[...] notas públicas e posicionamentos sobre temas relevantes para a Rede Federal. Por exemplo, já se manifestou sobre propostas de reordenamento da Rede, destacando a importância de considerar aspectos geográficos, econômicos e sociais para garantir uma gestão eficiente e próxima das comunidades atendidas (Conif, 2018).

Nossa hipótese é que, logo após a promulgação da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), essa entidade atuou em resistência à desconstrução curricular proposta pela REM, reafirmando a identidade da RFEPCT e o compromisso com a defesa do EMI. Posteriormente, porém, já no âmbito do terceiro governo Lula e logo depois da promulgação da Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024), assumiu uma posição de adaptação à REM, admitindo a possibilidade de inserção dos elementos conceituais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no EMI e assumindo os riscos de descaracterização da formação humana integral.

Foram analisados, basicamente, dois documentos elaborados pelo Conif desde o início da implementação da REM. Além disso, e principalmente, examinamos os impactos e efeitos políticos produzidos pelos documentos no âmbito dos IF. O ponto de partida da análise, que serviu como quadro categorial, tem como referência as diretrizes que delimitam o eixo curricular do EMI. Esse eixo fornece o conteúdo político-pedagógico da noção de formação humana integral, expresso no Documento Base do Ensino Médio Integrado (Brasil, 2007), e é composto pela articulação entre o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia, assumidas sócio-historicamente. A escolha por tal caminho metodológico leva em consideração a ruptura desse eixo e sua substituição por um novo vetor de indução da oferta do ensino, oriundo da REM: competências, habilidades, atitudes, valores e emoções.

O artigo se divide, além desta introdução e das conclusões, em duas partes que tratam, cada uma, dos conjuntos de resultados oriundos das análises de cada um dos respectivos documentos elaborados pelo Conif.

Avanço na Resistência dos Institutos ao “Novo Ensino Médio” (NEM): Análise das Diretrizes Indutoras do EMI do Conif de 2018

Apresentamos, nesta seção, a análise de um importante documento orientador da oferta de EMI nos IFs, as *Diretrizes Indutoras para Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio* (Diretrizes Indutoras do Conif)². O texto apresenta dados dos Cursos Técnicos Integrados referentes ao ano de 2017; em seguida, aborda os fundamentos e a base legal dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio; posteriormente retoma as reflexões do Fórum de Diretores de Ensino sobre os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio contidas em documentos anteriores e, por último, apresenta as Diretrizes Indutoras. De modo geral, a intenção do documento é que, a partir dele, cada Instituto que compõe a Rede aprovasse em seus Conselhos Superiores, suas próprias Diretrizes Indutoras do EMI, tendo em vista defender, fortalecer e ampliar a oferta de EMI diante das ameaças exaradas pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017). Assim, o texto traz a concepção de EMI do Conif; faz indicações sobre a carga horária, a duração e o currículo dos cursos; reitera a relevância do planejamento e da formação docente; e explicita sua compreensão sobre o que é a função social dos Institutos, definindo contrapontos e sérias críticas à REM.

No que se refere à concepção de EMI contida nas Diretrizes, o texto deixa claro que os “[...] cursos técnicos integrados ao Ensino Médio são aqueles cuja formação técnica e básica ocorrem de forma integrada, numa perspectiva de Formação Humana Integral para os concluintes do ensino fundamental e para o público da Educação de jovens e adultos” (Conif, 2018, p. 2), ou seja, a orientação não identifica nem substitui a ideia de “curso técnico” ou de “educação profissional técnica de nível médio” por “itinerário” ou por “itinerário da formação técnico-profissional”, reivindicando a integração e a formação humana integral dos sujeitos. Essa perspectiva é retomada no documento ao longo do texto, em outros momentos, como descrito a seguir.

No Ensino Médio integrado à Educação Profissional técnica de nível médio, a formação geral do estudante deve se tornar inseparável da formação profissional, que devem focar o trabalho como princípio educativo, objetivando superar a tradicional e preconceituosa 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 (Conif, 2018, p. 4).

Nesse sentido, observamos que a concepção de EMI parte do entendimento de que não se separam atividades manual e intelectual, pois todo o trabalho é ato humano consciente e operacional ou, nas palavras de Gramsci (2004), trabalho “muscular-nervoso”, e, como tal, compõe uma unidade indissociável. Essa concepção se embasa na compreensão de que o homem é totalidade em todos os momentos de sua vida; sendo assim, ele é por inteiro em todas as tarefas que exerce. Desse modo, “[...] em qualquer trabalho físico, mesmo o mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, ou seja, um mínimo de atividade intelectual criativa” (Gramsci, 2021, p. 199). Assim, a concepção de EMI, expressa pelo Conif, parte da concepção ontológica do trabalho, segundo a qual todos somos autores de nossa própria história e que, no traçar dessa, por meio da modificação da natureza, modificamos a nós mesmos, empenhando conhecimentos e força muscular, ao passo que produzimos conhecimentos. Ao longo do texto, importantes definições que se articulam e se integram a essa concepção de trabalho, e que fundamentam o EMI, são reiteradas, como pode ser visto no Quadro 1.

Outro ponto relevante que identificamos no texto das Diretrizes refere-se à organização dos currículos dos Cursos Integrados. Identificamos que, no texto, a matriz curricular contida nos projetos de curso deve ser planejada como um todo e não “[...] como matriz de disciplinas fragmentadas” (Conif, 2018, p. 4),

Quadro 1. Conceitos que se integram à definição de Trabalho nas Diretrizes Indutoras do Conif de 2018.

Base conceitual das Diretrizes do Conif (2018)
Ciência, como conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade, expressa-se na forma de conceitos representativos das relações de forças determinadas e apreendidas da realidade.
Tecnologia, como extensão das capacidades humanas que promove a transformação da ciência em força produtiva, visando à satisfação de necessidades humanas; é a mediação entre conhecimento científico (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real).
Cultura, como resultado do esforço coletivo, tendo em vista conservar a vida humana e consolidar uma organização produtiva da sociedade, do qual resulta a produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.
Trabalho, no sentido ontológico, como transformação da natureza, realização inerente ao ser humano e mediação no processo de produção da sua existência, ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais.
Trabalho, como princípio educativo, entendido como a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social, ou o ser humano como produtor de sua realidade e, por isso, pode dela se apropriar e transformar.
Formação integral que possibilita o acesso aos conhecimentos científicos e promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem em normas de conduta de um grupo social e se manifestam em tempos e espaços históricos, que expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade.
Indissociabilidade entre Educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem, entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem e assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de documentos do Conif (2018).

recomendação que se estende ao planejamento dos conteúdos das disciplinas nas ementas. Assim, compreendemos que se parte da perspectiva de que a formação humana se integra e se define com o trabalho manual e o trabalho intelectual compreendidos como unidade indissociável.

Um currículo assim concebido baseia-se numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades. Baseia-se, ainda, numa pedagogia que visa à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e estes evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros (Frigotto et al., 2005, p. 1098-1099).

No que se refere à questão da relação do tempo com o conteúdo, que se coloca como ponto crítico da REM, identificamos que o documento das Diretrizes é contundente. Assim, define que “[...] quanto à dúvida sobre o cumprimento das 1.800 horas da Base Nacional Comum Curricular – BNCC [...] não há que se falar em BNCC nos cursos técnicos integrados, por tratar-se de contrassenso e fragmentação da formação”. Sobre esse ponto, identificamos uma grave contradição, pois, se por um lado, o texto rejeita a BNCC, por outro tenta justificar, a partir da própria concepção de EMI, um possível já cumprimento da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) quanto à questão da carga horária estipulada para a Formação Geral, como observamos na passagem a seguir.

Portanto, o currículo integrado implica articulação entre conhecimentos básicos e conhecimentos técnicos, que, muitas vezes, fundem-se no processo de ensino e aprendizagem vislumbrando a Formação Humana Integral. Nesse sentido, não há que se falar em BNCC nos cursos técnicos integrados, por tratar-se de contrassenso e fragmentação da formação. Além disso, a autonomia didático-pedagógica dos institutos possibilita fundamentar a opção pelo currículo integrado na forma como vem sendo desenvolvido na Rede Conif (Conif, 2018, p. 12).

Tal contradição torna-se ainda mais grave quando, em momento seguinte do texto, afirma-se que os Cursos Integrados terão, prioritariamente, a duração de 3 anos, conforme orientações contidas no item 16 das Diretrizes: “Organizar os cursos, prioritariamente, com duração de 3 anos, incluída a possibilidade de realização do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório ao longo do curso, quando previsto” (Conif, 2018, p. 17). É verdade que a antiga tendência de ampliação dos cursos técnicos integrados de três para 4 anos, nos anos 1990 e, sobretudo, a partir de 2004, vem sendo objeto de muitas críticas dentro e fora da Rede, de modo que muitos *campi* vêm adotando o formato de 3 anos, devido à evasão gerada pela busca dos egressos da rede pelo acesso imediato ao ensino superior. Mas a REM e o NEM vêm comprimindo os tempos das partes constitutivas do currículo, o que enterra, por vez, a possibilidade de uma formação necessariamente ampla em termos temporais, para se fazer uma formação densa em ciência e tecnologia.

Nesse sentido, percebemos que o Conif tenta fazer uma conciliação entre a concepção de EMI e a concepção de Ensino Médio da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), o que se faz impossível do ponto de vista conceitual, dado que, quando se fala em EMI, “[...] não procede delimitar o quanto se destina à formação geral e à específica, posto que, na formação em que o trabalho é princípio educativo, estas são indissociáveis e, portanto, não podem ser predeterminadas e recortadas quantitativamente” (Frigotto et al., 2005, p. 1099).

A contradição mencionada e a suposta tentativa de justificar uma adequação à BNCC aparecem também quando o texto afirma que as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática estão garantidas nos 3 anos dos cursos, mas, ao mesmo tempo, defende que disciplinas que foram retiradas pela Reforma (Sociologia, Filosofia, Arte e Educação Física) sejam ofertadas conforme disposto a seguir.

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).

Finalmente, mesmo que rapidamente, o documento afirma a necessidade de investimentos em formação docente, dada sua relevância, que deve se dar de forma alinhada ao planejamento estratégico dos IFs e consolidada por meio da construção de uma “política sistêmica de formação” que permita defender e “[...] retomar constantemente os fundamentos pedagógicos de constituição da RFEPCT” (Conif, 2018, p. 12), ferramenta que se constituiria em uma forma de defender o EMI. As formulações contidas no documento também evidenciam a compreensão do papel da instituição perante a sociedade, o que sistematizamos no Quadro 2.

Quadro 2. Indicações sobre a função dos IF a partir das Diretrizes Indutoras do Conif 2018.

Função dos IFs nas Diretrizes Indutoras do Conif (2018)
[...] o quadro socioeconômico do país evidencia a necessidade da Educação como estratégia de desenvolvimento e inclusão social para garantia de acesso, permanência e êxito dos estudantes em sua trajetória acadêmica (p. 7).
[...] ministrar a 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 (p. 8).
[...] 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 (p. 11)

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de documentos do Conif (2018).

Assim, destacamos, em primeiro lugar, que os excertos contidos no Quadro 2 evidenciam a relevância da contribuição dos Institutos como uma estratégia que impulsiona o desenvolvimento local, seja pelas pesquisas, ações de extensão ou pela oferta do ensino, seja pelo impulso ao desenvolvimento de toda uma rede de serviços (comércio e residências) no entorno dos quais essas instituições foram instaladas. Elas também devem atuar pela inclusão social, de modo que não diferenciem o público a ser atendido pela sua renda, raça ou etnia, devendo oferecer ao público atendido um serviço de qualidade. Em segundo lugar, e esse aspecto dialoga com a questão da inclusão social, sua oferta prioritária deve ser o EMI, cuja finalidade é oferecer a todos uma Educação Integral, perspectiva também reafirmada na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) que, no caso do IF, é assegurada via Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de EJA (Proeja). Em terceiro, há um detalhamento sobre a concepção epistemológica dessa oferta educacional, que deve ser crítica, humanizadora e emancipadora em relação com o mundo do trabalho.

Ainda segundo o documento, tal formação implica na ampliação do número de vagas, no aumento da oferta de cursos, na ampliação do número de *campi* ofertantes, reiterando, portanto, a necessidade de ampliação de estruturas físicas de modo a assegurar uma oferta pública e estatal, sem a qual não se pode assegurar a Formação Integral. Assim, a oferta pública assegurada com integridade pelo Estado torna-se essencial na tarefa de assegurar a distribuição dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, por meio de uma Educação que alinhe ensino e instrução, tendo como eixo articulador o Trabalho em seu sentido ontológico e histórico, que, ao incorporar os elementos da produção moderna, pretende reconstruir a totalidade do mundo social, oferecendo aos trabalhadores as condições para tencionar, entender e superar o capitalismo. Essa perspectiva é reiterada em várias passagens dos textos de Marx e Engels. A Educação pública, aquela mantida pelo Estado, e a unidade entre ensino e Trabalho aparecem de forma bem clara, seja como instrução às organizações revolucionárias comunistas de sua época, seja como fundamento da Educação no horizonte comunista (Manacorda, 2007).

O documento também faz várias críticas e contrapontos à REM, manifestando claro repúdio do órgão à Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), em relação à retirada da obrigatoriedade das disciplinas, à vinculação com a BNCC e à fragilização da concepção de Formação Humana Integral.

[...] que fragiliza o Ensino Médio na medida em que torna obrigatório somente as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa. Na mesma linha, manifestaram-se contrários a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, que deturpa a ideia de Formação Humana Integral e reforça a lógica da fragilização do ensino, implícita na Lei nº 13.415/2017. Além disso, os participantes propuseram a defesa intransigente da pluralidade de ideias no âmbito escolar, de acordo que prevê a Constituição federal (Conif, 2018, p. 3).

Como orientação, destacam que “[...] a legislação educacional vigente garante a continuidade da oferta, mesmo com a edição da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) que alterou a ‘Lei de Diretrizes e Bases’ (Conif, 2018, p. 3), firmando a compreensão de que

[...] a oferta de cursos técnicos integrados não só deve ser assegurada, como é uma determinação legal para a RFEPCT, não cabendo discussão se os IFs podem ou não ofertar cursos técnicos integrados, principalmente, frente à lei que alterou a LDB (Conif, 2018, p. 8).

Compreendemos que a educação pública no Brasil ainda não foi capaz de romper com as barreiras da exclusão, principalmente no que se refere ao Ensino Médio, e, antes mesmo que essa se organizasse como

oferta pública de nível nacional, a aprovação do “NEM”, por meio da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), demonstra que o Brasil vem, antes mesmo de fortalecer sua educação pública, promovendo uma privatização por dentro da educação, por intermédio das reformas educacionais (Conif, 2018, p. 8).

Por fim, o documento do Conif reitera a posição de defesa do EMI como correspondente à identidade, finalidade e função dos Institutos e, portanto, sua afirmação, diante do cenário de ataques e da proposta formativa nele contida, significa fazer a defesa dessas instituições. Nesse sentido, compartilhamos das indicações de (Araújo, 2023), quando afirma que

[...] a implementação da Reforma do Ensino Médio nos sistemas de ensino estaduais, como também no contexto da Educação Profissional e Tecnológica [...] pode indicar uma ameaça à continuidade do Ensino Médio Integrado, uma vez que a lógica da reforma ditada pela racionalidade econômica não visa garantir investimentos necessários para a Formação Humana Integral, mas aposta na formação aligeirada, fragmentada, mais barata e precarizada para as juventudes (Araújo, 2023, p. 9).

Resguardadas as contradições contidas no documento ora exposto, consideramos que as orientações nele contidas foram importantes na conjuntura histórica na qual a Reforma foi promulgada, marcada por constantes ameaças e retrocessos à educação pública. Tal documento cumpriu o papel fundamental de reiterar e esclarecer sobre a continuidade da oferta do EMI nos IFs, proporcionando, aos Institutos, segurança para a continuidade da oferta dos cursos que se encontravam em funcionamento, bem como sua reafirmação. Assim, perante as relevantes orientações expressas no documento das Diretrizes Indutoras do Ensino Médio do Conif aos Institutos Federais e das ameaças e retrocessos representados pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e normas a ela vinculadas, analisaremos, a seguir, como o “NEM” vem se materializando nos cursos técnicos integrados ofertados nos IFs.

Retrocessos na Posição dos IFs ao “Novíssimo Ensino Médio”: análise das Diretrizes do Conif de 2024 para Adoção da BNCC

Por meio do documento intitulado “A Lei 14.945/2024 e a organização curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados pela Rede Federal”, publicado em dezembro de 2024, o Conif dá continuidade à intervenção no debate sobre a REM. Ao mesmo tempo, segue formulando orientações para as instituições que representa e defendendo o conteúdo curricular e a previsão legal de oferta do EMI.

O documento inicia apresentando seu objetivo: consolidar as Diretrizes Indutoras publicadas em 2018. Já em seu preâmbulo, traz algumas afirmações que sinalizam a disposição para o diálogo e uma perspectiva democrática de educação, reforçando princípios contidos no documento anterior. É o caso, por exemplo, do trecho “[...] respeitando os tempos necessários de diálogo, debates coletivos e estudos para a materialização de propostas político pedagógicas que têm a formação humana integral e integrada como um horizonte a ser construído” (Conif, 2024). Também ratifica sua visão sobre a função social dos IFs, ainda que em curto trecho introdutório.

Vejamos se, de fato, o conteúdo dessas afirmações cumpre o papel a que aparentemente se presta ou, na verdade, oculta discontinuidades em relação ao que se defendia anteriormente. Para essa análise, aplicamos as mesmas categorias selecionadas para as diretrizes de 2018 e, em seguida, cotejamos ambas as fontes, dando destaque ao problema da relação entre formação básica e educação profissional, que nos pareceu central.

No que se refere à concepção de EMI, são reafirmadas definições do documento anterior, acentuando-se a crítica à visão hegemônica de educação que privilegia o saber fragmentado e retomando o eixo “cultura, tecnologia, ciência e trabalho” como organizador do currículo. Reforça, com isso, os preceitos da educação politécnica e a necessária construção de uma identidade para o EMI, convocando a Rede Federal à proposição protagonista de operacionalizações e regulamentações dessa forma de oferta da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Mas, nesse aspecto conceitual, um tópico chama atenção. Após interpretação do artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), segundo o qual o Ensino Médio poderá preparar para o exercício de uma profissão, a entidade apresenta a seguinte compreensão de formação geral: “[...] preparação básica para o trabalho, para a cidadania, para a formação ética, a autonomia intelectual, a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos que estão na base dos processos produtivos a partir do ensino das disciplinas” (Conif, 2024, p. 3). Logo em seguida, afirma que o desenvolvimento do pensamento crítico é a base para a formação no EMI, visando ao exercício da cidadania. Entre os dois trechos, no entanto, encontramos o seguinte:

[...] o texto legal oferece pistas de que a formação geral do educando não conflita e nem elide com [sic] a formação profissional e muito menos que a dimensão da formação geral deva ser, a partir de determinada arquitetura curricular, *sobreposta à formação profissional* (Conif, 2024, p. 3, grifo nosso).

Nenhum outro período do texto insinua alguma forma de sobreposição; sugere, ao contrário, a busca pela articulação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, pautada na elaboração da cultura e referenciada cientificamente.

O documento de 2018, como vimos, ao menos no plano conceitual, também não deixa margem para interpretação no sentido da fragmentação. E, além disso, se retermos bem os princípios da educação politécnica³, veremos que se trata de uma concepção, antes de tudo, política e científica, isto é, que exige acento nos aspectos teórico, crítico-analítico e de sistematização-transformação da realidade. Qual seria o motivo, então, para o Conif enfatizar a “não sobreposição” da formação geral em relação à educação profissional? Haveria algum fator externo, oriundo da correlação de forças na sociedade, que o levou a prestar explicação sobre um eventual desequilíbrio entre as duas dimensões?

O segundo aspecto de análise, aquele referente à organização curricular do EMI, nos ajuda a responder à questão. Antes disso, é importante elucidar as mudanças trazidas pela Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024) em relação à anterior. De modo geral, trata-se de alterações pontuais, algumas em sintonia com reivindicações do movimento popular, mas que mantêm a estrutura da reforma. A principal mudança⁴ se refere às cargas horárias das duas partes que compõem o currículo: a formação geral básica passa a ser ofertada em um mínimo de 2.400 horas, diminuindo significativamente o espaço dos itinerários formativos, que agora devem ser organizados em um mínimo de 600 horas.

O esquema anterior, composto por “[...] máximo de 1800 h + mínimo de 1200 h”, conferia a presença de até 60% para a formação geral básica e pelo menos 40% para os itinerários, impondo limite máximo à primeira. A Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024) o substitui por “[...] mínimo de 2400 h + mínimo de 600 h” (80/20%, no caso de utilizados os limites mínimos), possibilitando, inclusive, a ampliação da formação básica.

Não houve mudança de concepção no que se refere à segmentação. O Ensino Médio continua cindido em dois e, portanto, podendo servir como importante mecanismo de aprofundamento das desigualdades. Além disso, a parcialidade do avanço fica ainda mais nítida quando observamos um dos parágrafos incluídos na LDB pela Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024):

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

A lei permite a flexibilização de carga horária, com prejuízo de conteúdos científicos, aos estudantes oriundos das classes trabalhadoras, que são a maioria dos que aderem ao itinerário técnico e profissional. A eles poderão ser propostos currículos com 2.100 h de formação geral, das quais até mesmo, pode-se utilizar 300 h para aprofundamento de estudos relacionados à formação técnica. Na prática, mantém-se o esquema de divisão 60/40% da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017). O Quadro 3 resume as informações e contrasta as situações relativas a cada lei.

Quadro 3. Comparação entre as duas formas distintas de organização curricular do Ensino Médio, presentes na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e na Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024), tendo como referência cargas horárias.

	Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017)		Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024)	
	Carga horária	% em relação ao total	Carga horária	% em relação ao total
Formação Geral Básica	Máximo 1.800 h	Máximo 60%	Mínimo 2.400 h	Mínimo de 60%
Itinerários Formativos	Mínimo 1.200 h	Mínimo 40%	Mínimo 600 h	Mínimo de 40%
Observações	São permitidos esquemas em que as cargas horárias de IF superam as da Formação Geral Básica.		Dado que a grande maioria de currículos no país tem carga horária total de até 3.200 h, o cenário mais comum será aquele em que a Formação Geral Básica contribui com 75% ou mais no tempo de aprendizagem. No entanto, nos casos em que se adota a flexibilização (permitida a estudantes que optam pelo itinerário técnico e profissional), haverá retorno ao esquema 60/40%.	

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ainda que a Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024) possa conduzir à manutenção do prejuízo da formação científica, em contrapartida ela cria condições para alterações futuras, algo que a lei de 2017 impossibilitava. O exemplo da oferta de educação politécnica pela Rede Federal poderia, então, ser novamente tomado como referência. Se há possibilidades de ampliação da formação geral e do direito à educação básica aos filhos dos trabalhadores, por que os IFs não chamariam para si a responsabilidade de impulsionar esse princípio, baseando sua oferta no esquema 80/20%, com robustez científica, até mesmo na preparação para uma profissão? Ou esse modelo, na visão do Conif, representaria “sobreposição” da formação geral em relação à educação profissional?

O artigo que destacamos anteriormente é, surpreendentemente, evocado pelo Conif em seu documento de 2024 para tratar da carga horária dos cursos de EMI, e é seguido por uma conclusão:

Pressuposto: Manutenção da possibilidade de arranjo curricular que garanta a constituição de um núcleo de integração/articulação entre a formação geral básica (BNCC e parte diversificada) e a formação profissional. Justificativa: Os projetos pedagógicos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio na forma integrada se constituem a partir da efetiva integração entre a formação geral básica e a formação profissional. Tal integração pode ser encontrada entre as disciplinas vinculadas à formação geral e entre as disciplinas da formação técnica, bem como na constituição de um núcleo articulador composto pelas disciplinas que apresentem maior densidade tecnológica, ou seja, aquelas que têm maior potencial de integração e maior vinculação com o perfil profissional a ser formado (Conif, 2024, p. 4).

Taxativamente, o Conif orienta as instituições a não alterarem seus currículos, ainda que, a partir de agora, possa haver maior presença de conteúdos científicos. Eis a forma que revela o conteúdo: a equiparação entre formação geral e profissional pode figurar como boa intenção, principalmente quando inserida em um discurso que articula a defesa da politécnica. No entanto, ao indicar a “não sobreposição” da primeira, levamos a concluir que a entidade renuncia à possibilidade de se contrapor à REM. O Conif, na prática, adere aos princípios que, discursivamente, critica no início do texto; mesmo diante das condições necessárias para o efetivo enfrentamento à reforma, reivindicadas no documento de 2018, opta por recusá-las.

Vejamos outro aspecto da questão, explorando-a mais a fundo. No texto em tela, o Conif induz a construção de “[...] arranjo curricular que garanta a constituição de um núcleo de integração/articulação entre a formação geral básica (BNCC e parte diversificada) e a formação profissional” (Conif, 2024, p. 24). Afirmar que em tal núcleo deve-se estabelecer a integração entre alguns conhecimentos e que nele devem se localizar as 300 h flexibilizadas, de modo a organizar conteúdos de acordo com a “densidade tecnológica”⁵.

Ora, segundo a perspectiva politécnica, os currículos integrados portam organicidade comum que evidencia os nexos entre uma base científica e um projeto de profissionalização. Verificamos, em pesquisa recente que analisou 249 Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de EMI da Rede Federal, formulados após o início da REM, que currículos organizados com uma “terceira parte” são bastante comuns. A pesquisa constatou que, quando existe, essa terceira parte traduz a ideia de itinerário formativo, atuando como mecanismo de reprodução da reforma⁶.

O documento do Conif chega a ensaiar a rejeição aos itinerários formativos, mas ela se restringe, novamente, ao plano discursivo. Ao reivindicar que a organização do conhecimento seja baseada no modelo 60/40% e sugerir que isso seja feito via terceira parte (ou Núcleo Politécnico, como se queira) do currículo, vincula o EMI ao itinerário técnico e profissional da reforma. Isso por dois motivos. Em primeiro lugar, a lei permite a flexibilização referente às 300 horas apenas “No caso da formação técnica e profissional prevista no inciso V do caput do art. 36” (Brasil, 2024). Segundo, porque o arranjo é alicerçado sobre a ideia de uma região curricular exclusiva para a integração, pressupondo que as demais não contam com essa característica.

O trecho que trata do tema inicia citando o seguinte artigo da Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024):

Os sistemas de ensino deverão garantir que todas as escolas de ensino médio ofereçam o aprofundamento integral de todas as áreas do conhecimento previstas nos incisos I, II, III e IV do caput deste artigo, organizadas em, no mínimo, 2 (dois) itinerários formativos com ênfases distintas, *excetuadas as que oferecerem a formação técnica e profissional* (Brasil, 2024, grifo nosso).

Em seguida, diz o seguinte:

Pressuposto: Não obrigatoriedade de oferta de variados itinerários formativos.

Justificativa: No que diz respeito aos itinerários formativos, os sistemas de ensino que ofertam cursos de educação profissional e tecnológica foram desobrigados de incluir a previsão de oferta de variados itinerários formativos (Conif, 2024, p. 6).

O Conif (2024) interpreta equivocadamente a lei, não observando que o dispositivo legal, com o aposto “[...] excetuadas as que oferecerem a formação técnica e profissional”, situado ao final da frase, desobriga as instituições de EPT de garantir o aprofundamento integral de todas as áreas do conhecimento. Na prática, qualquer tipo de organização dos itinerários passa a ser permitido a essas escolas, efetivando-se, na verdade, como mais uma forma de flexibilização. O compromisso com a formação humana integral expresso no início do documento deveria levar o Conif à elaboração de uma crítica ao artigo da lei, e não à sua aceitação.

Analizamos apenas alguns aspectos do documento de 2024 publicado pelo Conif. Há outros trechos que merecem investigação, no sentido de cotejá-lo mais detalhadamente com o de 2018. A análise, de qualquer forma, nos leva a concluir que há adesão do Conif à estrutura e aos princípios da REM, a partir de 2024. Se esse posicionamento ainda era de difícil percepção em 2018, nas diretrizes e em outras declarações da entidade, agora não só é evidenciado como acaba por contribuir para uma falsa visão de que a REM foi descontinuada com a publicação da lei de 2024.

Considerações Finais

A RFEPCT, sobretudo a partir do processo de ifetização iniciado na primeira década dos anos 2000, vem se constituindo como política pública vinculada à concepção de formação humana integral, materializada, nuclearmente, no EMI. Não obstante os indicadores educacionais positivos, a rede tem sido objeto recorrente de políticas (des)estruturantes, tanto no que se refere à absorção de perspectivas pedagógicas contrárias à formação humana integral quanto em termos de diminuição drástica de investimentos financeiros que acabam por impactar a capacidade de oferta das instituições. A REM, iniciada em 2016, não é o único fator determinante das mudanças regressivas na rede, mas funciona como um mecanismo catalisador dessa desestruturação e se mostra presente na realidade da Rede Federal, diferentemente do que propaga certo senso comum, responsável por uma visão estática e institucionalista da autonomia dos IFs. Para essa visão, por ser portadora de uma consciência crítica acima da média da população e dotada de autonomia, a Rede Federal elaboraria, ao natural, estratégias de resistência à REM e preservaria os princípios políticos e pedagógicos que a constituíram.

Com efeito, o Conif, entidade representativa dos interesses gerais da Rede Federal, assumiu posicionamento de reivindicação dos conhecimentos científicos como fundamentais para a formação técnica do público que frequenta os IFs, majoritariamente formado por jovens oriundos das classes populares. Ao menos diante das primeiras movimentações que apontavam para rupturas na política nacional de Ensino Médio e de EPT, o Conif se posicionou em defesa do EMI, destacando a incompatibilidade entre este e o modelo fragmentado representado pela soma de duas regiões curriculares – uma BNCC e um conjunto de itinerários formativos. Tal posição ficou expressa no documento intitulado *Diretrizes Indutoras para Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio*, publicado em 2018 pela entidade e que, apesar da natureza restritamente formal e institucional, serviu de aporte para a manutenção da oferta do EMI sob orientação da formação humana integral em diversos IFs. A dinâmica das relações políticas, no entanto, induziu um processo de penetração dos princípios da REM em algumas unidades dos institutos, desconsiderando a orientação geral do Conif.

No ano de 2023, iniciou-se o governo Lula, com a promessa de reabrir o debate sobre a REM e a possibilidade de revisão do aparato normativo que a regulamentou. De fato, o debate foi reaberto, e as contradições do novo governo desaguaram na promulgação da Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024), que produz mudanças formais na REM sem, contudo, alterar sua estrutura geral. Tratou-se de uma vitória parcial dos setores progressistas, que, de uma reivindicação abrangente pela revogação da REM, acabaram por conquistar uma alteração específica na composição da carga horária dessa etapa de ensino. Tal mudança foi responsável pela ampliação dos conteúdos de formação científica, de 1.800 para 2.400 horas, sendo permitido, entretanto, que, para estudantes que cursem o itinerário de formação técnica e profissional, o quantitativo anterior continue sendo aplicado. Isso significa que não haverá alteração para boa parte dos estudantes das classes populares, já que o desenho do currículo ficará a cargo dos sistemas de ensino e das instituições.

Essa parcial progressividade da lei foi defendida pelo governo federal, que, na prática, apresentou uma agenda de continuidade da REM, com pequenos ajustes que incorporam reivindicações do movimento popular. Os resultados da análise que aqui apresentamos mostram que o Conif se comprometeu com essa mesma posição, acomodando-se à nova lei e buscando viabilizar a implementação de um currículo hibridizado. O novo marco normativo, assim como permite que estudantes trabalhadores cursem o Ensino Médio com reduzida formação científica, mantendo-se as 1.800 horas da lei de 2017, também abre a possibilidade de que currículos sejam construídos no sentido contrário, ampliando-se a quantidade de conhecimentos científicos básicos. Residiria, então, em posições políticas mais contundentes a responsabilidade pela construção de tais currículos, numa sinalização de defesa da formação humana integral. Aberta a brecha no âmbito jurídico, caberia aos setores organizados a construção de uma posição que ecoasse as reivindicações populares e fosse expressa em uma proposta curricular coesa. Isso significa que foi aberta uma janela histórica, ainda que com limites e contradições, e, com ela, a oportunidade para a Rede Federal afirmar o êxito de seu projeto e um modelo de Ensino Médio alternativo à REM para todo o país. O Conif, no entanto, não assumiu tal posição e, em um novo documento, orientou exatamente o contrário, isto é, que os IFs organizem os conhecimentos científicos dos cursos de EMI em uma base de 1.800 horas (Anped, 2021).

Em sua pior versão, esse currículo permite a substituição da exitosa formação geral, garantida por docentes licenciados em ciências de referência, pela adesão à forma-BNCC. Assim, distorce e empobrece o ensino das ciências e reduz as bases temporais do ensino técnico circunscrito a apenas 3 anos de duração. Trata-se de uma inflexão na posição do Conif, que poderá produzir, na Rede Federal, um efeito contrário ao que se esperava da nova conjuntura: a agregação do EMI dos IFs à tendência de fragmentação dos cursos técnicos já em curso em escolas estaduais e privadas. De modo geral, esse processo é resultado da REM em curso desde 2016, que efetiva a corrosão dos currículos integrados e a degradação de sua base de princípios fundamentada na formação humana integral e na educação politécnica.

Notas

1. Os antecedentes histórico-políticos do processo que caracterizamos como atual REM remontam ao início da década de 2010. À época, representantes das frações burguesas defensoras do programa neoliberal consolidavam sua força no interior do Ministério da Educação (MEC) e iniciavam a luta por um modelo de ensino médio voltado à formação para o trabalho simples e precário, à desindustrialização e à retirada de direitos sociais (Pelissari, 2022). O contexto de aprofundamento do neoliberalismo, condicionado pelo golpe de Estado de 2016, estabeleceu as condições para a vitória dessas frações, cujas sínteses normativas foram estabelecidas da seguinte forma: Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024) e, em termos de currículo, BNCC.
2. Esse documento foi elaborado pelo Fórum de Dirigentes de Ensino e apresentado em setembro de 2018, mas tem como precedentes dois relevantes documentos elaborados anteriormente, nos anos de 2016 e 2017, denominados, respectivamente, “Documento base para a promoção da formação integral, fortalecimento do Ensino Médio integrado e implementação do currículo integrado no âmbito das instituições RFEPCT conforme Lei nº 11.892/2008” e “Agenda de fortalecimento do Ensino Médio integrado na RFEPCT”. Esses foram elaborados a partir do I Seminário Nacional do Ensino Médio Integrado, realizado em Brasília, no ano de 2016. Em 2017, já no contexto de aprovação da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), foi formado o Grupo de Trabalho dos Cursos Integrados, no âmbito do Conif, com o objetivo de atualizar e aperfeiçoar os documentos anteriores, considerando o contexto da REM e seus possíveis desdobramentos nos IFs de modo a estudar os impactos sobre a concepção de EMI defendida na Rede Federal de EPCT, cujo resultado do trabalho foram as Diretrizes Indutoras.

3. Discutimos, em Pelissari (2020), a concepção de educação politécnica como derivada da teoria leninista sobre o poder. Nessa oportunidade, mostramos o caráter científico do conceito.
4. Além dessa, poderíamos mencionar, pelo menos, quatro mudanças formais importantes na nova lei. Ainda não dispomos de análises aprofundadas dessas diferenças, mas o texto da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2024) ajuda a apresentar a questão em termos gerais.
5. “A densidade tecnológica é o grau de intensidade tecnológica de cada disciplina conforme os conhecimentos necessários para o maior ou menor domínio teórico e metodológico de acordo com a atuação profissional. Há conteúdos que os estudantes precisam ter acesso para conhecimento conceitual e básico e outros conteúdos que são fundamentais para o domínio seguro, correto e eficaz da atuação profissional. Cada disciplina deverá ter uma densidade tecnológica alta ou baixa, de acordo com o perfil do egresso. A Lei nº 14.945/2024, que prevê que até 300 (trezentas) horas da carga horária da formação geral básica possam ser destinadas ao aprofundamento de conhecimentos da BNCC diretamente relacionados à formação profissional, expressa a possibilidade de que os conhecimentos científicos e gerais de uma área de conhecimento possam se articular/integrar aos conhecimentos específicos da formação profissional, de forma contextualizada. Nesse sentido, depreende-se do texto da lei que, nos cursos de educação técnica e profissional, a carga horária mínima da formação geral básica será de 2.100 (duas mil e cem) horas, admitindo-se que até 300 (trezentas) horas da carga horária da formação geral básica sejam destinadas ao aprofundamento de estudos de conteúdos da Base Nacional Comum Curricular diretamente relacionados à formação técnica profissional oferecida” (Conif, 2024, p. 5).
6. A pesquisa, que tem financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), é intitulada “Relações entre o Novo Ensino Médio e o currículo integrado: uma análise dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”. Por meio da análise de documentos nacionais, PPCs, diretrizes institucionais e entrevistas com gestores, busca identificar repercussões e influências da REM nos IFs. Em Pelissari e Caetano (2024), expusemos resultados preliminares.

Conflito de Interesse

Não há.

Contribuição dos Autores

Conceitualização: Lima M, Maciel SL, Pelissari LB; **Metodologia:** Maciel SL, Pelissari LB; **Supervisão:** Lima M, Pelissari LB; **Escrita:** Maciel SL, Pelissari LB; **Aprovação final:** Lima M.

Disponibilidade de Dados de Pesquisa

Parte dos dados da pesquisa está disponível em <https://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE/detalhes-da-tese?id=21251>; outra parte foi analisada a partir das publicações do CONIF e da ANPED, disponível em: <https://anped.org.br/704-news/>.

Financiamento

Não se aplica.

Agradecimentos

Não se aplica.

Referências

ARAÚJO, A. C. Ensino médio integrado ou ensino médio em “migalhas”: a reforma no contexto dos Institutos Federais de Educação. **Formação em Movimento**, [S. l.], v. 5, n. 11, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/720>. Acesso em: 15 jun.2025.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica** (DCNEPT - Resolução CNE/CP no 01-2021). Rio de Janeiro: 2021. Disponível em: <https://anped.org.br/704-news/>. Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho de 2007; regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 17 fev. 2017, p. 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e outras leis correlatas. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 1 ago. 2024, p. 5. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017/2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**: documento base. Brasília: MEC, 2007. 64 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Plano. Resolução CNE/CP no 01, de 05 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 jan. 2021, Seção 1, pp. 19-23. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 mar. 2024.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Lei 14.945**: nova reforma do ensino médio é sancionada sem garantir qualidade. Editorial CNTE, 02 ago. 2024. Brasília. Disponível em: <https://cnte.org.br/noticias/lei-14-945-nova-reforma-do-ensino-medio-e-sancionada-sem-garantir-qualidade-e-eq-ea97>. Acesso em: 13 jun. 2024.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (CONIF). **Institucional**. Portal Conif, 2023. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/institucional>. Acesso em: 30 abr. 2025.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (CONIF). **Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, set. 2018. Disponível em: https://www.ifmg.edu.br/portal/ensino/Diretrizes_EMI_Reditec2018.pdf. Acesso em: 30 abr. 2025.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (CONIF). **A Lei 14.945/2024 e a organização curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados pela Rede Federal**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/estudos/a-lei-14-945-2024-e-a-organizacao-curricular-dos-cursos-tecnicos-integrados-ao-ensino-medio-ofertados-pela-rede-federal>. Acesso em: 30 abr. 2025c.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. A política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1087–1113, 2005. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300017>

GRAMSCI A. Caderno 12 (1932): apontamento e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: COUTINHO CN, HENRIQUES LS, NOGUEIRA MA, eds. **Cadernos do Cárcere**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 2004. v. 2.

GRAMSCI A. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira; edição e organização de Álvaro Bianchi e Daniela Mussi. São Paulo: Boitempo; 2021.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Editora Alínea, 2007.

PEDRO, H. M. D. **As reformas educacionais e a formação humana na rede federal**: Avanços e retrocessos da integração curricular no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - Campus Belo Horizonte (1997 a 2022). 2023. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Centro de Educação - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?id_trabalho=13950767. Acesso em: 30 ago. 2024:

PELISSARI, L. B. A educação politécnica em Lenin e a questão do poder. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 335–346, 2020. <https://doi.org/10.9771/gmed.v12i2.37455>

PELISSARI, L. B. Burguesia industrial e educação profissional: a Confederação Nacional da Indústria (CNI) na formação social brasileira. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, p. 1–14, dez. 2022. <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.53428>

PELISSARI, L. B.; CAETANO, M. R. O itinerário formativo técnico e profissional da contrarreforma do Ensino Médio nos Institutos Federais: uma análise do campo normativo. **Revista Ponto de Vista**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 01–17, 2024. DOI: 10.47328/rpv.v13i2.16893. <https://doi.org/10.47328/rpv.v13i2.16893>

Sobre os Autores

SAMANTA LOPES MACIEL é Pedagoga do IFES São Mateus, Mestre e Doutora em Educação pela UFES.

MARCELO LIMA é Professor do CE-PPGE-UFES, Pedagogo e Mestre em Educação pela UFES e Doutor em Educação pela UFF.

LUCAS BARBOSA PELISSARI é Professor de FE da Unicamp. Engenheiro Civil (UFPR), Licenciado em Matemática (PUCPR) e Mestre em Educação (UFPR) e Doutor em Políticas Públicas pelo PPFH-UERJ.

Recebido: 15 jul. 2025

Aprovado: 14 out. 2025