



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS

DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

MESTRADO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

Ana Julia Santos Calixto

ENTRE PROMESSAS E RETROCESSOS:

**O Novo Ensino Médio e seus impactos na Educação Profissional Técnica de Nível Médio
Integrado na Perspectiva de Pesquisadores da Temática**

Belo Horizonte
2025



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS

DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

MESTRADO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

Ana Julia Santos Calixto

ENTRE PROMESSAS E RETROCESSOS:

**O Novo Ensino Médio e seus impactos na Educação Profissional Técnica de Nível Médio
Integrado na Perspectiva de Pesquisadores da Temática**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Tecnológica.

Linha de Pesquisa III: Processos Formativos na Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dr^a. Raquel Quirino

Belo Horizonte
2025

C154 e

Calixto, Ana Júlia Santos

Entre promessas e retrocessos: o novo Ensino Médio e seus impactos na Educação Profissional e Técnica de Nível Médio Integrado na perspectiva de pesquisadores da temática /Ana Júlia Santos Calixto. – 2025.
94 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica.

Orientadora: Raquel Quirino

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

1. Ensino Médio – Teses. 2. Ensino técnico – Teses. 3. Ensino profissional – Teses. 4. Ensino Integrado – Teses. 5. Reforma do ensino – Teses. 6. Educação e Estado – Teses. 7. Emancipação – Teses. I. Quirino, Raquel. II Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. III Título.

CDD 370.113



FOLHA DE APROVAÇÃO

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA – PPGET
Portaria MEC nº1.077, 31/08/2012, republicada no DOU em 13/09/2012

Ana Julia Santos Calixto

ENTRE PROMESSAS E RETROCESSOS:

O Novo Ensino Médio e seus impactos na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado na Perspectiva de Pesquisadores da Temática

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais- CEFET-MG, em 19 de dezembro de 2025, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Tecnológica, aprovada pela Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação constituída pelos professores:

Documento assinado digitalmente



RAQUEL QUIRINO

Data: 14/01/2026 11:45:42-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Drª Raquel Quirino - Orientadora
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Documento assinado digitalmente



WALAS LEONARDO DE OLIVEIRA

Data: 24/02/2026 09:55:17-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Walas Leonardo de Oliveira
Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais

Documento assinado digitalmente



SABRINA FERNANDES PEREIRA LOPES

Data: 25/02/2026 10:51:35-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª Sabrina Fernandes Pereira Lopes
Universidade Federal de Minas Gerais

Dedico este trabalho aos meus filhos, Bernardo e Ana Clara, os amores mais puros e verdadeiros da minha vida. À minha mãe, Maria, e ao meu pai, João, que sonharam comigo cada passo dessa jornada e este momento é tão deles quanto meu, pois foi o amor e a fé deles que me sustentaram até aqui.

AGRADECIMENTOS

Falar sobre essa grande jornada da minha vida sem mencionar e agradecer a essas pessoas seriam uma grande ingratidão. Como disse o apóstolo Paulo em sua carta aos Romanos 13:7 “*daí honra a quem tem honra*”.

Deus, Tu és grandioso e generoso! Obrigada por me sustentar e permitir que este sonho se tornasse realidade.

Aos meus filhos, amores imensos de um infinito incontável, minha inspiração e razão maior.

À minha mãe, Dona Maria, e ao meu pai, Seu Batista, por todo amor, cuidado e fé. Estamos conquistando juntos, pois cada passo meu carrega o esforço, o exemplo e o apoio de vocês.

À minha querida professora orientadora, Raquel Quirino, minha eterna gratidão. Há uma Ana Júlia antes e outra depois de você. Seu olhar, sua confiança e seus ensinamentos foram verdadeiros instrumentos de Deus na minha vida. Você acreditou em mim e me inspira a ser melhor a cada dia.

Ao amigo Wallison, obrigada por me incentivar a dar o primeiro passo nessa jornada acadêmica e por acreditar no meu potencial desde o início.

Às amigas que o mestrado me presenteou Eliane, Graciela e Fernanda, obrigada por tornarem essa caminhada mais leve, alegre e cheia de carinho.

Aos amigos de longa data e aos novos que a vida me deu, meu amor e gratidão por estarem comigo. Seria impossível citar todos, mas saibam que cada um tem um pedacinho nesta conquista. Nós conseguimos, o “*Norte de Minas*” chegou lá!

Ao CEFET-MG e a todos os colaboradores, minha sincera gratidão por me concederem a oportunidade de realizar este mestrado e por todo o apoio ao longo dessa trajetória.

Cada um de vocês faz parte desta vitória. Obrigada, de coração!

*"Não importa o que fizeram de você, o que importa é o que você faz
com o que fizeram de você."*
(Jean Paul Sartre, O Existencialismo é um Humanismo,
1946).

RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica (PPGET/CEFET-MG), vinculada à linha de pesquisa Processos Formativos em Educação Tecnológica, teve como objetivo compreender como os pesquisadores que se dedicam ao estudo das políticas educacionais e da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) interpretam o Novo Ensino Médio (NEM) e seus impactos sobre o Ensino Médio (EM) Integrado (EMI). A pesquisa, de abordagem qualitativa e crítica, fundamentou-se no método dialético e utilizou a análise de conteúdo como técnica de tratamento dos dados. Os dados foram produzidos por meio da aplicação de um questionário aberto, enviado por e-mail e respondido por quatro pesquisadores de reconhecida atuação nacional na temática: Gaudêncio Frigotto, Domingos Leite Lima Filho, Mônica Ribeiro da Silva e Lucas Barbosa Pelissari, cujas trajetórias e produções expressam diferentes gerações do pensamento crítico em Educação Profissional (EP). Os resultados evidenciam convergências significativas entre os entrevistados quanto à caracterização da Reforma do Ensino Médio como contrarreforma de caráter neoliberal, que reforça a dualidade estrutural da educação brasileira, promove a fragmentação curricular e enfraquece a formação integral. Também revelam formas de resistência nos Institutos Federais e nos movimentos sociais, que reafirmam o EMI como política pública de democratização do conhecimento e de emancipação humana. Conclui-se que a reforma educacional expressa uma disputa de projetos de sociedade e que a defesa da educação tecnológica crítica permanece como horizonte ético e político para a consolidação de uma escola pública, democrática e socialmente referenciada.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Reforma do Ensino Médio; Ensino Médio Integrado; Políticas Educacionais; Educação Emancipatória.

ABSTRACT

This research, developed within the Graduate Program in Technological Education (PPGET/CEFET-MG), under the research line Formative Processes in Technological Education, aimed to understand how scholars dedicated to the study of educational policies and Professional and Technological Education (PTE) interpret the New Secondary Education Reform and its impacts on Integrated Secondary Technical Education (EMI). The study, grounded in a qualitative and critical approach, was based on the dialectical method and employed content analysis as the data analysis technique. Data were collected through an open-ended questionnaire sent by email and answered by four nationally recognized researchers in the field: Gaudêncio Frigotto, Domingos Leite Lima Filho, Mônica Ribeiro da Silva, and Lucas Barbosa Pelissari, whose academic trajectories represent different generations of critical thought in Professional Education. The findings reveal significant convergences among the participants in characterizing the Secondary Education Reform as a neoliberal counter-reform that reinforces the structural duality of Brazilian education, promotes curricular fragmentation, and weakens Integral Education (IE). The results also highlight forms of resistance within the Federal Institutes and social movements, reaffirming EMI as a public policy aimed at the democratization of knowledge and human emancipation. It is concluded that the educational reform expresses a dispute between societal projects and that the defense of critical technological education remains an ethical and political horizon for consolidating a public, democratic, and socially grounded school.

Keywords: Professional and Technological Education; Secondary Education Reform; Integrated Secondary Technical Education; Educational Policies; Emancipatory Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Objetivos específicos e categorias analíticas	20
Quadro 2 - Matriz de análise – Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto	55
Quadro 3 - Matriz de análise - Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho	59
Quadro 4 - Matriz de Análise – Prof. ^a Dr. ^a Mônica Ribeiro da Silva	64
Quadro 5 - Matriz de Análise - Prof. Dr. Lucas Pelissari	68
Quadro 6 - Convergências e divergências entre Frigotto e Lima Filho por categorias analíticas	74
Quadro 7 - Convergências e divergências entre Ribeiro da Silva e Pelissari por categorias analíticas	75
Quadro 8 - Comparativo geral entre os quatro pesquisadores por categorias analíticas	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional Pela Formação Profissional da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFET-RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CNE/CEB	Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação
CNICNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
DCNEPTNM	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
Dr ^a	Doutora
Dr ^o	Doutor
EAAAs	Escola de Aprendizizes e Artífices
EM	Ensino Médio
EMI	Ensino Médio Integrado
EP	Educação Profissional
EPPEP	Estado, Políticas Públicas e Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
EPTNMI	Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MEC	Ministério da Educação

MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
NEM	Novo Ensino Médio
Nº	Número
PNE	Plano Nacional de Educação
PPCs	Projetos Políticos Pedagógicos
PPGET	Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica
Profª	Professora
Profº	Professor
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
THESE	Trabalho, História, Educação e Saúde
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Apresentação Do Problema De Pesquisa	16
1.2 Objetivo geral	19
<i>1.2.1 Objetivos específicos</i>	<i>19</i>
2 REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1 Breve histórico da EP no Brasil	21
2.2 Os Institutos Federais e a nova perspectiva da EP no Brasil	31
2.3 A concepção de formação omnilateral	35
2.4 As reformas curriculares e a legislação da EPT	38
2.5 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os itinerários formativos	43
2.6 A Reforma do EM e os Institutos Federais	46
2.7 Críticas contemporâneas à reforma do EM	47
3 METODOLOGIA	49
3.1 Coleta de Dados e Procedimentos Éticos	50
3.2 Sujeitos da Pesquisa	51
4 A PESQUISA EMPÍRICA: VOZES DOS PESQUISADORES DA TEMÁTICA	54
4.1 Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto: a crítica estrutural e o horizonte ontológico da formação humana	54
<i>4.1.1 Análise de conteúdo do questionário do Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto</i>	<i>56</i>
<i>4.1.2 Síntese e Considerações Finais das perspectivas de Frigotto</i>	<i>58</i>
4.2 Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho: o entrelaçamento entre trabalho, ciência e tecnologia	59
<i>4.2.1</i>	<i>60</i>
<i>4.2.2</i>	Erro! Indicador não definido.
4.3 Prof.^a Dr.^a Mônica Ribeiro da Silva: a crítica política e a militância intelectual	64

<i>4.3.1 Análise de conteúdo do questionário da Prof.^a Dr.^a Mônica Ribeiro da Silva</i>	65
<i>4.3.2 Síntese e Considerações Finais das perspectivas da Prof.^a Dr.^a Mônica Ribeiro da Silva</i>	67
4.4 Prof. Dr. Lucas Pelissari: a crítica contemporânea e o olhar sobre o Estado	68
<i>4.4.1 Análise de Conteúdo do questionário do Prof. Lucas Pelissari</i>	69
<i>4.4.2 Síntese e Considerações Finais das perspectivas do Prof. Dr. Lucas Pelissari</i>	71
4.5 Convergências e divergências entre Frigotto e Lima Filho: fundamentos históricos e compromisso político com a EPT	72
4.6 Convergências e divergências entre Ribeiro da Silva e Pelissari: a crítica contemporânea e os novos horizontes da pesquisa em políticas educacionais	75
4.7 Síntese comparativa geral: convergências e perspectivas intergeracionais sobre o EMI	77
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	85
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO	90
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	91

1 INTRODUÇÃO

As transformações recentes nas políticas educacionais brasileiras têm provocado intensos debates sobre os rumos da escola pública, o sentido social da formação e o papel do Estado na garantia do direito à educação. No centro dessas discussões, o Novo Ensino Médio (NEM) configura-se como uma das reformas mais controversas das últimas décadas, ao redefinir finalidades, conteúdos e formas de organização curricular, incidindo diretamente sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e, em especial, sobre o Ensino Médio Integrado (EMI).

A relevância desta investigação reside na necessidade de compreender criticamente esse processo, tomando como referência as interpretações de pesquisadores que, em diferentes momentos históricos, contribuíram para a construção teórica e política da EPT no Brasil. O estudo insere-se, assim, no esforço de analisar como as políticas educacionais expressam disputas entre projetos de sociedade e como tais reformas impactam a formação integral dos sujeitos e a identidade da escola pública.

Desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica (PPGET/CEFET-MG), na Linha de Pesquisa III: Processos Formativos em Educação Tecnológica, esta dissertação articula fundamentos teóricos, percurso metodológico e análise empírica para compreender as contradições, desafios e formas de resistência que marcam a reforma do Ensino Médio e seus reflexos sobre a EPT. Adota-se uma abordagem qualitativa de orientação crítica, fundamentada no método dialético e na análise de conteúdo, a partir de questionários abertos encaminhados por e-mail a quatro pesquisadores de reconhecida relevância nacional: Gaudêncio Frigotto, Domingos Leite Lima Filho, Mônica Ribeiro da Silva e Lucas Barbosa Pelissari.

A dissertação estrutura-se em cinco seções numeradas, sendo a primeira esta Introdução, que apresenta o problema em seu contexto histórico e político, situando a reforma do Ensino Médio (EM) e explicitando a questão de pesquisa. A seção 2 desenvolve o referencial teórico, abordando a trajetória da EPT no Brasil, a dualidade estrutural e os fundamentos da concepção de Ensino Médio Integrado (EMI), com base em autores clássicos e contemporâneos da área. A seção 3 descreve os procedimentos metodológicos, explicitando a abordagem adotada, os critérios de seleção dos participantes, o processo de coleta e análise dos dados e os cuidados éticos da pesquisa.

A seção 4 reúne as análises das falas dos pesquisadores participantes, apresentando inicialmente a interpretação individual de cada interlocutor, seguida das comparações entre os pares Frigotto e Lima Filho, Ribeiro da Silva e Pelissari, e, por fim, a síntese das convergências e divergências entre os quatro. Essa etapa constitui o núcleo empírico e interpretativo do trabalho, evidenciando leituras críticas sobre o Novo Ensino Médio (NEM), suas contradições e seus impactos sobre o EMI.

Por fim, a seção 5 apresenta as considerações finais, retomando a questão de pesquisa e os objetivos à luz dos resultados obtidos. Discute-se o alcance da investigação, suas contribuições teóricas e políticas e seus possíveis desdobramentos, reafirmando a centralidade de uma educação tecnológica crítica como horizonte ético e político na defesa de uma escola pública democrática, emancipatória e socialmente referenciada.

Assim, esta dissertação busca contribuir para o fortalecimento do pensamento crítico no campo da EPT, oferecendo uma leitura que convida à reflexão sobre as relações entre política, trabalho, juventude e formação humana em um contexto de profundas transformações sociais.

1.1 Apresentação do problema de pesquisa

A presente pesquisa insere-se no PPGET do CEFET-MG, vinculado à Linha de Pesquisa III: Processos Formativos em Educação Tecnológica.

O PPGET tem como objetivo central a produção de conhecimentos que contribuam para a compreensão e o aprimoramento das práticas educativas relacionadas à EP, à ciência, à tecnologia e ao trabalho, em suas múltiplas interfaces com a sociedade. Nesse contexto, a Linha III investiga os processos formativos em suas dimensões históricas, sociais e pedagógicas, considerando tanto a formação inicial e continuada de professores quanto a organização curricular e as práticas educativas em diferentes níveis e modalidades.

Ao problematizar os impactos da reforma do EPTNM, especialmente na forma integrada (EPTNMI)¹, esta dissertação alinha-se a esses objetivos, ao analisar criticamente políticas educacionais que afetam diretamente os processos formativos e a concepção de educação tecnológica orientada à formação integral.

Nas últimas décadas, a educação brasileira tem sido atravessada por sucessivas reformas no EM que expressam não apenas ajustes técnicos, mas disputas entre projetos societários

¹ EPTNMI: Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada

acerca do papel da escola na formação das juventudes. Em cada movimento reformista, emergem diferentes concepções sobre ser humano, trabalho, cidadania e sobre as funções que o Estado deve assumir frente às demandas sociais e econômicas. O EM, etapa final da educação básica e, simultaneamente, transição para o ensino superior e para o mundo do trabalho, tornou-se, assim, um campo de intensas tensões políticas, curriculares e pedagógicas.

Nesse cenário, a EPT ocupa posição estratégica. Historicamente, a EPT foi marcada pela dualidade estrutural da educação brasileira: de um lado, uma formação acadêmica destinada às elites; de outro, uma formação profissional aligeirada, direcionada aos filhos da classe trabalhadora. Essa dualidade, presente desde as origens da EP no início do século XX, permanece sob diferentes configurações nos debates contemporâneos sobre a articulação entre formação geral e formação técnica. O EMI, concebido como modalidade que integra conhecimento científico, tecnológico e cultural em uma mesma proposta curricular, representa um avanço na tentativa de superar essa fragmentação.

Ao propor a formação omnilateral e integral, o EMI busca romper com a lógica de subordinação da formação humana às demandas imediatas da produção capitalista, assegurando aos jovens trabalhadores o direito a uma educação que articule ciência, cultura e trabalho como dimensões indissociáveis.

Entretanto, esse projeto formativo tem sido tensionado por reformas de orientação neoliberal, que enfatizam competências e habilidades funcionalizadas ao mercado de trabalho em detrimento de uma formação crítica e emancipatória. A Medida Provisória (MP) nº 746/2016, convertida na Lei nº 13.415/2017, instituiu a Reforma do Ensino Médio, promovendo mudanças significativas na organização curricular dessa etapa. Sob o discurso da flexibilização e da modernização, introduziu os itinerários formativos e ampliou a possibilidade de oferta da formação técnica e profissional como uma das trajetórias possíveis. Implementada em contexto de instabilidade política e sem amplo debate com educadores, estudantes e pesquisadores, a reforma foi alvo de críticas por priorizar a lógica da empregabilidade imediata e por reduzir o espaço da formação geral.

Posteriormente, a Lei nº 14.945/2024 redefiniu diretrizes para o EM, ampliando a carga horária e reorganizando a estrutura curricular. Embora apresentada como resposta às críticas dirigidas à reforma anterior, a nova legislação mantém tensões relevantes, especialmente no que se refere à articulação entre formação geral e EPTNM. Ao mesmo tempo em que sinaliza para maior integração, preserva a lógica de trajetórias formativas diferenciadas, o que pode acentuar desigualdades educacionais.

Nesse contexto, o EMI é diretamente impactado. A inserção da formação técnica como itinerário formativo suscita questionamentos centrais: estaria o EMI sendo reduzido a uma opção curricular equivalente às demais, esvaziando seu caráter histórico de projeto contra hegemônico? As transformações introduzidas pela Lei nº 13.415/2017 e modificadas pela Lei nº 14.945/2024 fortalecem ou enfraquecem a concepção de formação integral e omnilateral? De que modo tais mudanças repercutem na organização curricular, nas condições de oferta e na concepção de educação defendida por pesquisadores da área?

Críticas formuladas por pesquisadores como Frigotto, Ramos, Ciavatta, Pelissari e Ribeiro indicam que a reforma tende a intensificar a fragmentação da formação, deslocando o sentido da educação integral para uma lógica pragmática de aquisição de competências voltadas à produtividade. Essa perspectiva dialoga com movimentos sociais e práticas de resistência que denunciam os riscos de um retorno a modelos historicamente excludentes, nos quais a classe trabalhadora é destinada a uma educação restrita a habilidades instrumentais. Ao mesmo tempo, a escassez de estudos que investiguem de forma sistemática os impactos da reforma sobre a EPTNM reforça a relevância de pesquisas que articulem análise documental e escuta qualificada de pesquisadores do campo.

Compreender os impactos da reforma do EM na EPTNM é, portanto, fundamental para avaliar se a promessa de modernização curricular corresponde a avanços educacionais ou se representa um retrocesso nos direitos sociais historicamente conquistados. Mais do que examinar dispositivos legais, importa analisar suas repercussões na organização institucional e na concepção de formação defendida no campo da EPT.

Diante desse cenário, formula-se a seguinte questão norteadora: *Quais são os impactos da reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017 e modificada pela Lei nº 14.945/2024, sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado (EPTNMI), a partir da perspectiva de pesquisadores da área?*

A pesquisa justifica-se pela necessidade de aprofundar a análise crítica das reformas do EM e de seus impactos sobre a EPTNM, modalidade que representa uma conquista histórica na luta pela formação integral da classe trabalhadora. Ao trazer para o centro do debate a perspectiva de pesquisadores que se dedicam a esse campo, o estudo contribui para o fortalecimento de uma concepção de educação tecnológica comprometida com a emancipação humana, a equidade social e a superação da dualidade estrutural da educação brasileira.

1.2 Objetivo Geral

- Compreender como pesquisadores da área da EPT interpretam as implicações da Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017 e modificada pela Lei nº 14.945/2024, para a EPTNM, com ênfase na modalidade integrada (EMI), especialmente no que se refere à formação integral e à dualidade estrutural da educação brasileira.

1.2.1 Objetivos Específicos

- ✓ Situar historicamente a dualidade estrutural da EPT e sua relação com a constituição do EMI.
- ✓ Examinar as principais alterações introduzidas pelas Leis nº 13.415/2017 e nº 14.945/2024, articulando-as às interpretações apresentadas pelos pesquisadores participantes da investigação.
- ✓ Identificar e sistematizar as críticas e contribuições formuladas pelos pesquisadores acerca das implicações das reformas para a EPT integrada.
- ✓ Evidenciar como as interpretações dos pesquisadores revelam contradições entre a concepção de formação integral/omnilateral e a ênfase na empregabilidade e na flexibilização curricular.
- ✓ Sistematizar elementos e proposições emergentes das falas dos sujeitos e da análise documental que possam contribuir para o fortalecimento do EMI enquanto projeto formativo voltado à classe trabalhadora.

Com base nesses objetivos e no referencial teórico adotado, as categorias analíticas foram construídas a partir da articulação entre a literatura e as percepções expressas pelos sujeitos da pesquisa, evidenciando tensões, críticas, contradições e proposições em torno da reforma do Ensino Médio e de seus impactos na EPTNM. O Quadro 1 apresenta a relação entre os objetivos específicos e as categorias que subsidiaram a análise do material empírico.

Quadro 1: Objetivos específicos e categorias analíticas

Objetivos Específicos	Categorias Analíticas (emergentes do referencial teórico e das falas dos sujeitos)
Situar historicamente a dualidade estrutural da EPT e sua relação com a constituição do Ensino Médio Integrado.	Histórico da EPT e dualidade estrutural (trabalho e educação; formação geral e formação técnica).
Examinar as alterações introduzidas pelas Leis nº 13.415/2017 e nº 14.945/2024, articulando-as às interpretações dos pesquisadores.	Políticas educacionais e intencionalidades das reformas; currículo e organização pedagógica (carga horária, itinerários, integração).
Identificar e sistematizar as críticas e contribuições formuladas pelos pesquisadores acerca das implicações das reformas para a EPT integrada.	Críticas à flexibilização curricular; fragmentação e aligeiramento; defesa da formação integral/omnilateral.
Evidenciar como as interpretações revelam contradições entre formação integral e empregabilidade.	Contradições e disputas: formação omnilateral versus lógica da empregabilidade imediata.
Sistematizar elementos e proposições emergentes das falas e da análise documental que contribuam para o fortalecimento do EMI.	Proposições e resistências; defesa do EMI como projeto formativo da classe trabalhadora; educação tecnológica crítica.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Breve histórico da EP no Brasil

Segundo Cunha (2000), em sua análise histórica sobre a educação técnica no Brasil, a origem dessa modalidade de ensino remonta ao período anterior à fundação dos liceus. Durante o período colonial, a prevalência de relações escravistas de produção representava um obstáculo significativo ao desenvolvimento do trabalho livre nas áreas do artesanato e da manufatura. A ampla utilização de mão de obra escravizada em ofícios como carpintaria, alvenaria, ferraria, tecelagem e confeitaria desestimulava a inserção de trabalhadores livres, que, em busca de distinção social, evitavam atividades associadas à escravidão. Essa diferenciação era essencial em um contexto no qual o trabalho manual era frequentemente vinculado à condição de propriedade.

Nos casos em que grandes empreendimentos manufatureiros, como os arsenais de marinha, demandavam um número de artífices superior à oferta disponível, o Estado recorria a práticas coercitivas para suprir essa lacuna. Homens livres, porém, social e politicamente vulneráveis, eram forçados a tornarem-se operários por meio de mecanismos semelhantes àqueles utilizados na formação de guarnições militares e navais incluindo a prisão de miseráveis. Paralelamente, órfãos, abandonados e desvalidos eram encaminhados pelos juízes e pelas Santas Casas de Misericórdia aos arsenais, onde recebiam uma formação compulsória em ofícios manufatureiros. Após um período de aprendizagem seguido por anos de trabalho obrigatório, esses indivíduos, teoricamente, poderiam exercer o direito de escolher livremente sua ocupação e empregador (Cunha, 2000).

No que se refere às primeiras iniciativas estatais de organização da formação profissional no Brasil, destaca-se a criação do Colégio das Fábricas, em 1808, considerado uma experiência embrionária de ensino de ofícios sob responsabilidade do Estado. Todavia, conforme analisa Cunha (2000), foi ao longo do século XIX que se consolidaram iniciativas mais sistemáticas de institucionalização da formação da força de trabalho. Nesse contexto, entre 1840 e 1865, dez governos provinciais criaram as chamadas *Casas de Educandos Artífices*, inspiradas no modelo de aprendizagem militar e marcadas por forte disciplina hierárquica. A instituição oferecia instrução primária articulada à formação técnica em diversos ofícios, como tipografia, encadernação, alfaiataria, carpintaria, marcenaria, tornearia, entalhe, funilaria, ferraria, serralheria, courearia e sapataria. Após a conclusão do processo formativo, os jovens

permaneciam na instituição por mais três anos, trabalhando nas oficinas como forma de retribuir a formação recebida e constituir um pecúlio, entregue ao final desse período.

Enquanto as instituições públicas concentravam-se na formação compulsória de mão de obra oriunda das camadas mais marginalizadas da sociedade, as iniciativas privadas voltavam-se ao aperfeiçoamento de trabalhadores livres que demonstravam disposição voluntária para o ensino técnico. Essas ações eram conduzidas por sociedades civis, muitas vezes subvencionadas pelo poder público, que mantinham escolas destinadas à qualificação de artesãos e operários. Um marco importante desse movimento foi a criação do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, fundado em 1858 pela Sociedade Propagadora das Belas-Artes. Posteriormente, outros oito liceus foram instituídos em diferentes províncias. Embora tivessem como finalidade a formação técnica em ofícios manufatureiros, diversas dessas instituições enfrentaram dificuldades financeiras, limitando-se, em muitos casos, à oferta de educação geral e cursos de desenho, sobretudo em horários noturnos, voltados a artífices que haviam adquirido seus saberes de forma informal e não escolarizada.

No percurso histórico da EP no Brasil, Kuenzer (2009) destaca a criação da Rede Federal de EP como um marco relevante. Sua origem remonta a 1910, com a instituição das Escolas de Aprendizes Artífices pelo Governo Federal, implantadas nas capitais estaduais. Essas escolas tinham como objetivo contribuir para o desenvolvimento da recém instaurada República, ao buscar atender à crescente demanda por mão de obra qualificada. Tal demanda intensificou-se no contexto da urbanização acelerada e do surgimento das grandes cidades, cenário que exigia a especialização profissional como condição para a inserção no novo mercado de trabalho industrial e urbano.

As Escolas de Aprendizes e Artífices (EAAs) foram criadas em 1909, pelo presidente Nilo Peçanha, com o objetivo de proporcionar oportunidades de trabalho para jovens de classes menos favorecidas. Instituídas por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, essas instituições tinham como público prioritário os chamados *desfavorecidos da fortuna*. O próprio texto legal explicita o caráter social e moralizante da medida ao afirmar que era necessário habilitar esses jovens *aos hábitos de trabalho profícuo, que os afastaria da ociosidade ignorante, considerada escola do vício e do crime* (Brasil, 1909). Tal formulação revela que a EP, naquele contexto, assumia não apenas a função de qualificação da força de trabalho, mas também de contenção social e disciplinamento das camadas populares. Essa experiência histórica evidencia o movimento de institucionalização do ensino técnico como política pública voltada à formação da juventude para o mundo do trabalho. Entre os dispositivos normativos que consolidaram essa proposta, destaca-se o Decreto nº 5.241, de 22 de agosto de 1927, que

instituiu a chamada Lei Fidélis Reis, sancionada pelo presidente Washington Luís. Esse decreto representou um avanço importante na estruturação da EPT no Brasil, ao estabelecer, entre outros pontos, a obrigatoriedade do ensino profissional nas escolas primárias mantidas ou subvencionadas pela União, incluindo instituições tradicionais como o Colégio Pedro II (Borges, 2022).

Entre os aspectos relevantes da legislação, destaca-se a determinação de que os estabelecimentos de ensino secundário da União deveriam oferecer formação especializada em artes e ofícios, sendo essa condição obrigatória para a obtenção do certificado de conclusão do curso. Para aqueles que não frequentavam o ensino secundário oficial, a lei previa a possibilidade de certificação profissional mediante a realização de exames específicos, aplicados por instituições oficiais ou equiparadas (Brasil, 1927).

Além disso, o decreto promovia a valorização do ensino profissional ao equiparar, em condições de igualdade, os portadores do certificado de habilitação profissional na nomeação para cargos públicos. A legislação também incentivava a cooperação entre a União e os Estados para a criação e manutenção de escolas profissionais em todo o território nacional, com previsão de aporte financeiro federal. Para sua implementação, foi autorizado um crédito de cinco mil contos de réis, destinado à regulamentação e à execução da política educacional proposta.

De acordo com Soares (1995), o projeto de Fidélis Reis assumiu grande representatividade ao propor a ampliação e a reorganização do ensino profissional no país, buscando superar o caráter estritamente assistencial que marcara experiências anteriores. Tal iniciativa contribuiu para a institucionalização da EPT como política pública, sinalizando uma tentativa de estruturar de forma mais sistemática a formação de mão de obra qualificada no Brasil, ainda que inserida em um contexto de profundas desigualdades sociais.

Em análise posterior, Soares (2007) observa que a proposta de Fidélis Reis atribuía à escola o papel de uma *escola-oficina*, enfatizando não apenas a qualificação técnica, mas também a formação moral do indivíduo. Essa concepção refletia uma visão educacional que integrava a aprendizagem profissional à disciplinarização dos costumes e à constituição de hábitos considerados socialmente desejáveis. Conforme destaca a historiografia clássica, a consolidação desse modelo culminaria na constituição dos Liceus Industriais, que substituíram as antigas EAAs, conferindo maior institucionalidade ao ensino industrial no país.

O reconhecimento legal do ensino profissional como responsabilidade do Estado foi consolidado pela Constituição de 1937, a qual, pela primeira vez, estabeleceu explicitamente o dever do poder público em promover escolas pré-vocacionais e profissionais, com foco nas camadas populares. Essa orientação previa a articulação com o setor produtivo, por meio do

apoio de indústrias e sindicatos econômicos, fortalecendo a perspectiva do ensino técnico como estratégia de desenvolvimento nacional (Vieira e Junior, 2016).

Antes da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), a EP brasileira passou por um processo de reorganização institucional com a transformação das antigas Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais, no final da década de 1930. Essa mudança representou não apenas uma alteração nominal, mas também uma redefinição do perfil institucional e do público atendido. Conforme registra a historiografia clássica, especialmente Fonseca (1961), os Liceus Industriais passaram a assumir maior formalização e seletividade, articulando-se posteriormente à Lei Orgânica do Ensino Industrial, de 1942. Nesse contexto, o ensino industrial deixou de se orientar exclusivamente pela lógica assistencial voltada aos *desfavorecidos da fortuna* e passou a incorporar critérios de seleção e exigências de desempenho, evidenciando um movimento de redefinição social do público atendido.

É nesse cenário de reorganização do ensino industrial que se insere a criação do SENAI, instituído pelo Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Promulgado pelo então presidente Getúlio Vargas, com base na atribuição conferida pelo artigo 180 da Constituição da época, o referido decreto estabeleceu, em seu artigo 1º:

1º: Fica criado o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários. Na sequência, o artigo 2º determina que: Compete ao Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários organizar e administrar, em todo o país, escolas de aprendizagem para industriários (Brasil, 1942a, art. 1º e 2º).

A criação do SENAI marcou o fortalecimento de uma política de formação técnica voltada diretamente às necessidades do setor produtivo, especialmente da indústria, consolidando a parceria entre o Estado e os empresários industriais na organização da EP.

No campo do ensino industrial, a Lei Orgânica do Ensino Industrial, instituída pelo Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, representou marco decisivo na reorganização da EP no país. Essa legislação sistematizou os cursos industriais e consolidou a transformação das antigas Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais. Conforme assinala Fonseca (1961), tal reestruturação buscava elevar o prestígio do ensino industrial, conferindo-lhe maior formalização técnica e institucional. Esse movimento, entretanto, também implicou mudanças no perfil do público atendido, introduzindo critérios de seleção e desempenho que tensionavam o caráter originalmente assistencial dessas instituições. Em 1943, foi instituída a Lei Orgânica do Ensino Comercial, por meio do Decreto nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943, que visava organizar a formação de profissionais para o comércio. O artigo 1º do decreto afirma:

O ensino comercial será ministrado em estabelecimentos próprios, públicos ou particulares, e terá por fim proporcionar habilitação para o exercício de atividades mercantis (Brasil, 1943).

Na sequência desse processo de especialização e regulamentação, o ano de 1946 trouxe dois acontecimentos importantes. Em 10 de janeiro de 1946, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) por meio do Decreto-Lei nº 8.621, que, em seu artigo 1º, estabelece:

É criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, destinado a organizar e ministrar, em todo o país, o ensino vocacional e de aprendizagem comercial (Brasil, 1946).

Ainda em 1946, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, pelo Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto, cujo artigo 1º define:

O ensino agrícola será ministrado em estabelecimentos próprios, públicos ou particulares, e terá por finalidade proporcionar habilitação para o exercício de atividades relacionadas à agricultura e às ciências agrônômicas (Brasil, 1946).

A promulgação dessas legislações evidencia o movimento de especialização e segmentação da EP no Brasil, alinhado às demandas específicas dos diferentes setores produtivos: indústria, comércio e agricultura. Tal reorganização institucional não apenas ampliou a estrutura normativa da formação técnica, mas também reforçou sua vinculação ao projeto nacional-desenvolvimentista em consolidação no período. Ao estruturar modalidades distintas de ensino profissional, o Estado passou a organizar a qualificação da força de trabalho de forma funcional às necessidades econômicas do país, consolidando uma divisão interna da formação técnica que dialogava com a própria divisão social do trabalho.

Em 1959, a promulgação da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro, representou um marco importante para a EP no Brasil, já que estabeleceu uma nova organização escolar e administrativa para os estabelecimentos de ensino industrial vinculados ao Ministério da Educação e Cultura.

A referida Lei definiu os objetivos desses estabelecimentos, destacando a importância de proporcionarem uma base sólida de cultura geral e iniciação técnica para jovens, preparando-os tanto para a inserção no mercado de trabalho quanto para a continuidade dos estudos. A organização escolar contemplava cursos de aprendizagem, básicos e técnicos, cada um com

duração e objetivos específicos, buscando atender às diferenças individuais dos alunos e às demandas do desenvolvimento econômico regional (Brasil, 1959).

Além disso, a Lei nº 3.552/1959 estipulou diretrizes para a estrutura curricular, incluindo ensino prático em oficinas e a articulação entre os conhecimentos gerais e técnicos. A administração das escolas ganhou autonomia didática, técnica, administrativa e financeira, com a criação de Conselhos de Professores e Conselhos de Representantes, responsáveis pela direção pedagógica e fiscalização financeira, respectivamente. A legislação também regulamentou aspectos financeiros, infraestrutura e a participação da comunidade escolar na gestão dos estabelecimentos (Brasil, 1959).

A promulgação da Lei nº 5.692, em 11 de agosto de 1971, representou um marco significativo na história da educação brasileira ao reformular o ensino de 1º e 2º graus (hoje ensino fundamental e médio). Entre suas principais diretrizes, destacou-se a obrigatoriedade da formação profissional no ensino de segundo grau, estabelecendo que este nível deveria proporcionar ao educando uma habilitação profissional plena ou, no mínimo, uma habilitação parcial como auxiliar técnico (Brasil, 1971).

No contexto do processo de industrialização e expansão do ensino técnico no século XX, destacaram-se a consolidação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro (Celso Suckow da Fonseca). Essas instituições, originadas da reorganização das antigas escolas industriais e técnicas federais, assumiram papel estratégico na formação de técnicos para os setores produtivos em expansão. Ao longo das décadas de 1950 e 1960, fortaleceram-se como referências na oferta de ensino técnico público federal, articulando formação técnica, cultura geral e crescente aproximação com as demandas do desenvolvimento industrial nacional.

A promulgação da Lei nº 6.545, em 1978, representou um avanço significativo para a EPT no Brasil. Por meio dessa legislação, as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro (Celso Suckow da Fonseca) foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Essa mudança representou um marco na consolidação da educação tecnológica no Brasil, conferindo a essas instituições o status de autarquias de regime especial, com autonomia administrativa, financeira e didático-pedagógica, vinculadas ao Ministério da Educação. Seus objetivos passaram a incluir a oferta de cursos técnicos e superiores, formação de professores para o ensino técnico, pesquisa aplicada e educação continuada.

Conforme já mencionado, a Lei nº 5.692/1971 instituiu a profissionalização compulsória no antigo 2º grau, tornando obrigatória a habilitação profissional nessa etapa. Ao

estabelecer essa obrigatoriedade, a legislação buscava alinhar o ensino médio às demandas do mercado de trabalho, inserindo a formação técnica como requisito para a conclusão do curso. Tal medida foi amplamente debatida e criticada por seu caráter tecnicista, sobretudo pela tentativa de subordinar a formação geral às necessidades imediatas do setor produtivo.

Em 18 de outubro de 1982, foi sancionada a Lei nº 7.044, que promoveu alterações significativas na Lei nº 5.692/1971, especialmente ao revogar a obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de segundo grau (atual ensino médio). Nos termos do artigo 1º da nova legislação, diversos dispositivos da norma anterior passaram a vigorar com nova redação, preservando como finalidade do ensino fundamental e médio a *autorrealização, preparação para o trabalho e exercício consciente da cidadania*, sem impor a habilitação técnica como requisito obrigatório para a conclusão do ensino médio (Brasil, 1982).

O artigo 4º, reescrito em 1982, manteve a necessidade de um núcleo comum nacional no currículo e incluiu uma parte diversificada conforme peculiaridades locais e diferenciais individuais dos alunos. Diferentemente da versão anterior, a formação para o trabalho deixou de exigir habilitação profissional obrigatória, passando a permitir que esta fosse oferecida à critério da escola, conforme suas possibilidades e o projeto pedagógico institucional.

Em 1991, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) por meio da Lei nº 8.315, de 23 de dezembro, conforme previsto no artigo 62 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. O SENAR foi estruturado em formato institucional semelhante ao do SENAI e do SENAC, com o objetivo de promover a capacitação profissional no meio rural (Brasil, 2018).

No ano de 1994, instituiu-se o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, composto pela Rede Federal de Educação Tecnológica e pelas redes ou escolas congêneres dos estados, municípios e do Distrito Federal. Nesse período, ocorreu uma transformação progressiva das escolas técnicas federais e das escolas agrícolas federais em CEFETs, ampliando a oferta de educação tecnológica no país (Brasil, 2018). Com o passar dos anos, a EP foi sendo regulamentada e consolidada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996), que estabeleceu suas diretrizes gerais.

Nos princípios e fins da educação nacional, a LDBEN destaca a educação como dever da família e do Estado, fundamentada nos ideais de liberdade e solidariedade humana. Ela tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996). A legislação também assegura princípios como a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender e ensinar, o pluralismo de ideias, a gratuidade do ensino público, a gestão democrática, a

valorização do profissional da educação, e a vinculação da educação escolar às práticas sociais e ao trabalho.

Posteriormente, a EPT sofreu um significativo retrocesso em termos de integração curricular com a publicação do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que regulamentou o §2º do artigo 36 da LDBEN/1996. Esse decreto instituiu de forma explícita a separação entre a formação geral do ensino médio e a formação técnica de nível médio, impedindo a oferta de cursos integrados e promovendo uma fragmentação do processo formativo.

A lógica subjacente à norma baseava-se em uma concepção dualista da educação, na qual o ensino técnico-profissional era dissociado da formação geral, restringindo-se à preparação imediata para o trabalho. Tal perspectiva reforçava a histórica dualidade estrutural da educação brasileira, conforme analisam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), ao subordinar a formação escolar às demandas do mercado. Essa política contribuiu para o enfraquecimento do projeto de formação integral, dificultando a construção de itinerários formativos articulados e integrados. Apenas anos mais tarde, em 2004, esse paradigma começou a ser revisto com a publicação do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que revogou o anterior e restabeleceu a possibilidade de articulação entre o EM e a EP.

Com isso, passou a ser permitida novamente a oferta da formação técnica em três formas distintas: integrada, quando a formação técnica é oferecida conjuntamente com o ensino médio em um mesmo projeto pedagógico; concomitante, quando o estudante cursa o ensino médio e o técnico em instituições ou horários distintos; e subsequente, voltada àqueles que já concluíram o ensino médio. Essa mudança representou um marco na retomada da concepção de educação integrada, resgatando a ideia de formação omnilateral e promovendo maior flexibilidade na organização dos cursos técnicos, conforme as diferentes realidades dos estudantes (Brasil, 2009).

Entre 1998 e 2004, ocorreram importantes atualizações nas Diretrizes Curriculares da EPT. No período de 1998 a 2002, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM) por meio da Resolução CNE/CEB nº 04/99, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 16/99. Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a EP de Nível Tecnológico foram definidas pela Resolução CNE/CP nº 03/2002, baseada no Parecer CNE/CP nº 29/2002.

No período compreendido entre 2004 e 2008, a regulamentação da EPT no Brasil avançou em diversos aspectos normativos, sobretudo no que diz respeito à articulação entre teoria e prática nos processos formativos. Um marco importante foi a publicação da Resolução CNE/CEB nº 1/2004, de 21 de janeiro de 2004, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a

realização de estágios supervisionados por estudantes da EPTNM e do ensino médio regular. Essa normativa reforçou o caráter pedagógico do estágio, consolidando-o como parte integrante da formação do estudante e como oportunidade de aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos.

De acordo com o Art. 2º da referida resolução, o estágio deve:

[...] propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem, constituindo-se em instrumento de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico, cultural, científico e de relacionamento humano (Brasil, 2004).

Ainda segundo a norma, os estágios devem ser planejados e supervisionados pelas instituições de ensino, com o objetivo de garantir sua articulação com os conteúdos curriculares e com o perfil profissional de conclusão do curso.

Na sequência, a Resolução CNE/CEB nº 1/2005, de 3 de fevereiro de 2005, respaldada pelo Parecer CNE/CEB nº 39/2004, de 8 de dezembro de 2004, representou mais um avanço normativo ao atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a EPTNM. Essa atualização buscou alinhar a formação técnica com os princípios da educação básica, reconhecendo o direito à formação integral, conforme previsto no Art. 1º da LDBEN (Lei nº 9.394/1996), que estabelece que a educação deve:

[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Lei nº 9.394/1996).

As novas diretrizes enfatizaram a importância de superar a histórica dicotomia entre formação geral e formação técnica, orientando-se por uma perspectiva de formação omnilateral, sustentada pelos princípios da indissociabilidade entre ciência, cultura, trabalho e tecnologia. O Art. 7º da Resolução CNE/CEB nº 1/2005 é especialmente relevante nesse contexto, ao destacar que os cursos técnicos devem: [...] *considerar o desenvolvimento de competências profissionais em articulação com as competências gerais do ensino médio*, reafirmando, assim, o princípio da integração curricular entre os dois níveis de ensino. Esses dispositivos legais expressam a busca por uma formação integral mais coerente com as transformações do mundo do trabalho e com os direitos educacionais de sujeitos historicamente excluídos do acesso à educação de qualidade. Ao reconhecer o estágio supervisionado como etapa essencial e a integração entre componentes curriculares como princípio pedagógico, tais resoluções

contribuíram para a consolidação de um modelo de EP centrado no estudante, em sua formação crítica, humana e cidadã.

Desse modo, entre 2004 e 2008, consolida-se um arcabouço normativo que prepara o terreno para a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), instituídos pela Lei nº 11.892/2008. Essa legislação, além de institucionalizar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), definiu percentuais mínimos de oferta que expressam a identidade e a função social dessas instituições: no mínimo 50% das vagas destinadas à EPTNM, prioritariamente na forma integrada, e 20% voltadas à formação de professores por meio de cursos de licenciatura e programas de formação pedagógica.

Já os demais cursos superiores de tecnologia, bacharelado, engenharias e pós-graduação podem ter sua oferta ajustada de acordo com as demandas regionais e mediante anuência do MEC, conforme o §2º do artigo 8º. Assim, a criação dos Institutos Federais consolida o compromisso com a formação integrada, a flexibilidade curricular e o compromisso social da EPT, configurando-se como um marco na política pública de democratização e integração da educação brasileira (Brasil, 2008).

A trajetória da EP no Brasil, ainda que remonte a experiências anteriores, consolida-se como política pública no início do século XX com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, em 1909. Conforme analisam Fonseca (1961) e Ciavatta (2005), tais instituições não se destinavam apenas à oferta de formação técnico-profissional a jovens das camadas populares, mas também integravam um projeto de disciplinamento social e organização da força de trabalho no contexto de urbanização e industrialização incipientes. Desde então, a EP passou a estruturar-se sob tensões permanentes entre formação prática e formação geral, revelando a persistência da dualidade estrutural que marca a história da educação brasileira.

Na década de 1940, durante o governo de Getúlio Vargas, essa dualidade foi formalizada pelo então ministro da Educação, Gustavo Capanema, por meio da reforma do ensino secundário, a qual estabeleceu a separação entre o ensino propedêutico voltado às elites e à formação intelectual e o ensino técnico direcionado às classes trabalhadoras, reforçando a dicotomia entre trabalho manual e atividade intelectual.

É nesse contexto de consolidação de um modelo educacional dualista e classista que se insere a crítica formulada por Antônio Gramsci, no início do século XX, ao acompanhar os debates sobre o papel da escola na sociedade. Atuando na contramão do ideário liberal, Gramsci propôs uma concepção de escola comprometida com a formação integral da classe trabalhadora, defendendo uma *escola comum, única e desinteressada*, fundamentada nos princípios da

revolução socialista e voltada à emancipação dos sujeitos historicamente oprimidos. Sua proposta de escola unitária visava superar a fragmentação entre formação técnica e formação humanista, articulando saberes científicos, culturais e práticos em um mesmo projeto pedagógico (Gramsci, 2010).

Nesse sentido, Gramsci desvelava o paradoxo estrutural das políticas educacionais ao afirmar que [...] *a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais* (Gramsci, 2010, p. 33). Tal crítica evidencia o papel histórico da educação na reprodução das desigualdades sociais e sustenta a defesa de uma escola unitária comprometida com a integração entre trabalho, ciência, cultura e formação crítica. Ao propor a superação da cisão entre trabalho manual e intelectual, essa concepção aproxima-se da ideia de formação omnilateral, na medida em que reivindica uma educação capaz de desenvolver integralmente as potencialidades humanas, articulando dimensão técnica e formação geral em um mesmo projeto formativo.

2.2 Os Institutos Federais e a nova perspectiva da EP no Brasil

O processo de modernização e consolidação da EPT culminou, em 2008, com a criação dos IFs, por meio da Lei nº 11.892. Conforme argumentam Vieira e Junior (2016), os IFs representam um novo paradigma na EP, ao integrar ensino, pesquisa e extensão, promover a verticalização do ensino e ampliar o acesso da população ao conhecimento científico e tecnológico. Essa mudança institucional reflete não apenas uma evolução estrutural, mas também uma mudança na concepção da EP como instrumento de cidadania e desenvolvimento.

De acordo com Soares (1995), essa mudança representou uma nova abordagem, com uma visão mais ampla e sistemática sobre a formação profissional. A EPT passou a ser entendida como um instrumento de desenvolvimento social e econômico, voltado para a inserção dos trabalhadores no mercado de trabalho de forma mais estruturada e eficiente, e não apenas como uma medida paliativa para as camadas mais desfavorecidas da população.

Conforme evidenciado anteriormente, as políticas voltadas à EPT no Brasil passaram por diversas oscilações de conceito, dentre elas, a criação dos IFs no Brasil, formalizada pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que representou um marco significativo na EPT do país. Os IFs foram instituídos com o objetivo de promover a inclusão social, a formação de mão de obra qualificada e a pesquisa científica e tecnológica, além de oferecer uma educação de qualidade (Brasil, 2008).

A RFEPCT, vinculada ao Ministério da Educação (MEC) , é composta por diversas instituições, incluindo os IFs, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), os CEFET-MG e CEFET-RJ), as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II.

Ao todo, foram criados 38 institutos distribuídos pelo território nacional, com o propósito de atuar na educação superior, básica e profissional. Esses institutos possuem natureza pluricurricular e *multicampi*, tendo como foco principal a oferta de EPT em diferentes modalidades de ensino (Oliveira, 2020).

A concepção dos IF está fundamentada em uma proposta de integração que busca promover a formação integral do indivíduo, rompendo com a dualidade histórica que marcou a EP no Brasil. A intenção é proporcionar uma formação mais abrangente e flexível, voltada para o mundo do trabalho, mas sem se limitar à tradicional preparação para ofícios. Nesse sentido, a formação humana, que combina a profissionalização com o conhecimento acadêmico, deve ser a base para a construção dos currículos e dos itinerários formativos (Oliveira, 2020).

Na perspectiva de Pacheco (2015), os IFs fazem parte de um projeto educacional que desempenha um papel crucial no desenvolvimento em níveis locais e regionais, o que torna indispensável a promoção de um diálogo efetivo com outras políticas setoriais.

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a RFEPCT e criou os IFs, estabeleceu diretrizes importantes para a oferta da EP no Brasil. Entre os dispositivos centrais da referida legislação, destaca-se a definição das modalidades de cursos técnicos e a fixação de percentuais mínimos de vagas a serem ofertadas pelos IFs.

Em termos de organização da EPT, a lei prevê três modalidades principais:

EPTNMI, na qual o estudante realiza, simultaneamente, o ensino médio e a formação técnica em uma única instituição; EPT Concomitante, voltada para estudantes que cursam o ensino médio em uma instituição e o curso técnico em outra; e EPT Subsequente, destinada àqueles que já concluíram o ensino médio e buscam uma formação técnica específica (Brasil, 2008).

No que se refere à distribuição das ofertas de vagas, o artigo 8º da Lei nº 11.892/2008 determina que, em cada exercício acadêmico, os IF deverão assegurar um mínimo de 50% de suas vagas para a EPTNM, prioritariamente na forma EPTNMI, conforme os objetivos definidos no inciso I do artigo 7º. Além disso, o mesmo artigo estabelece que, no mínimo, 20% das vagas devem ser destinadas à oferta de cursos de licenciatura e formação pedagógica, em especial nas áreas de ciências, matemática e EP (Brasil, 2008, art. 8º).

O §2º do artigo 8º ainda prevê a possibilidade de flexibilização desses percentuais, desde que as demandas sociais regionais por formação em nível superior justifiquem a medida. Tal ajuste, entretanto, depende da aprovação do Conselho Superior do respectivo IF, com anuência do MEC, e não pode comprometer os índices mínimos de 50% e 20% previamente estabelecidos.

Com base nesses parâmetros legais, o percentual restante de até 30% das vagas pode ser destinado a outros níveis de ensino, tais como cursos superiores de tecnologia, bacharelados, pós-graduação e formação inicial e continuada, permitindo aos Institutos Federais certa autonomia para atender às especificidades locais e regionais, sem perder de vista o compromisso com a formação técnica e a qualificação profissional como eixo estruturante de sua missão institucional.

Conforme os registros históricos apresentados sobre a educação brasileira, observa-se que a constituição da EP ocorreu de forma fragmentada e em diferentes momentos ao longo da trajetória do país.

Borges e Araujo (2019) comentam que embora a legislação reconheça a importância da formação técnica e profissional, ela também evidencia limites estruturais do sistema público de ensino, ao admitir que essa formação poderá ocorrer em parceria com instituições externas. Tal previsão revela a ausência de infraestrutura adequada em muitas redes estaduais para a efetivação das diretrizes legais, abrindo espaço para a atuação de organizações privadas na oferta de cursos profissionalizantes, frequentemente financiados com recursos públicos.

Mais uma vez evidencia-se na trajetória histórica da EP a consolidação de um modelo de caráter aligeirado, voltado à preparação imediata para o mercado de trabalho, como exemplificado por programas como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), instituído pela Lei nº 12.513/2011, que buscou ampliar e interiorizar a oferta de EP por meio de assistência técnica e financeira às redes públicas e privadas de ensino (Brasil, 2011). Embora tais iniciativas ampliem o acesso à formação técnica, têm sido criticadas por priorizarem as demandas conjunturais das empresas em detrimento de uma formação integral, crítica e de qualidade, capaz de preparar os estudantes para enfrentar as complexidades do mundo do trabalho contemporâneo, marcado pelo avanço tecnológico e pelas exigências de uma base educacional sólida (Borges e Araújo, 2019).

Nesse contexto, a histórica dualidade entre a formação geral e a formação profissionalizante, presente na educação brasileira desde suas origens, ganha novo desdobramento com a publicação do Decreto nº 5.154/2004, que revogou o Decreto nº 2.208/1997. Embora tenha representado um avanço ao restabelecer a possibilidade de

articulação entre ensino médio e EP, o novo marco normativo não eliminou as tensões estruturais que atravessam a EPT, mantendo limites quanto à efetiva superação da dualidade histórica.

Frigotto (2005) enfatiza que a definição das políticas educacionais não pode ser dissociada da complexa formação social brasileira, cuja trajetória histórica condiciona a elaboração dos marcos legais e institucionais da educação. A análise da construção da LDBEN durante a década de 1990 evidencia essa contradição. Embora a Constituição de 1988 tenha ampliado os direitos sociais e favorecido a cidadania, as reformas subsequentes mantiveram estreita ligação com o projeto societário capitalista e foram atravessadas pelo paradigma neoliberal que orientou a reforma do Estado brasileiro, afetando profundamente a economia e, em particular, o campo das políticas sociais, entre as quais se incluem a educação (Pereira, Júnior e Moreira, 2016).

Nesse contexto, o projeto inicial da nova LDBEN, apresentado pelo deputado Octávio Flísio em dezembro de 1988, refletia as propostas dos educadores progressistas, que defendiam a articulação entre educação básica e formação profissional como condição para assegurar uma formação integral e politécnica aos jovens e trabalhadores. Tal proposição buscava retomar, sob novos fundamentos democráticos, a obrigatoriedade instituída pela Lei nº 5.692/1971, mas agora em uma perspectiva de integração orgânica entre EM e EP, vinculando ciência, tecnologia, cultura e humanismo.

O debate, entretanto, foi interrompido com a apresentação do projeto de lei do senador Darcy Ribeiro, aprovado em 20 de dezembro de 1996, que resultou na atual Lei nº 9.394/1996. Essa legislação, segundo Pereira Júnior e Moreira (2016), ao invés de superar a dualidade histórica, manteve a separação entre formação geral e formação técnica, ao tratar a EP como modalidade de ensino e reservar-lhe capítulos específicos. Assim, a articulação com o ensino médio tornou-se facultativa, subordinada à disponibilidade de condições institucionais, conforme expresso no artigo 36-A da LDBEN (Brasil, 1996).

Dessa forma, diferentemente do projeto original de 1988, que tinha como objetivo oferecer uma formação politécnica² ampla, a LDB de 1996 reforçou a centralidade da formação geral, relegando a formação técnica a uma posição secundária e dependente de fatores estruturais.

² Para Marx, a educação politécnica constitui elemento central na formação omnilateral, ao integrar trabalho produtivo, ciência e desenvolvimento físico, contrapondo-se à fragmentação imposta pela divisão social do trabalho no capitalismo (Marx; Engels, 2001).

O conceito de politécnica, conforme explica Saviani (2003), refere-se à articulação entre formação intelectual e trabalho produtivo, ou seja, à unificação entre instrução e produção material. Inspirado nas formulações de Marx e Engels (1983), esse princípio expressa a ideia de uma educação que integra teoria e prática, possibilitando ao estudante compreender os fundamentos científicos gerais dos processos de produção, e não apenas executar tarefas específicas. Assim, mais do que um aprendizado técnico, a formação politécnica busca o desenvolvimento omnilateral do ser humano, promovendo uma educação que alia trabalho, ciência e cultura como dimensões indissociáveis da formação humana.

Essa opção legal consolidou uma concepção genérica e flexível da EPT, permitindo sua oferta de forma integrada, concomitante ou sequencial, mas sem garantir efetiva articulação com os níveis médio e superior. Como apontam Pereira Júnior e Moreira (2016), tal configuração fragilizou a construção de uma política progressista para a EP e abriu caminho para regulamentações que limitaram ainda mais a integração entre escolarização e profissionalização.

2.3 A concepção de formação omnilateral

A reflexão sobre a relação entre trabalho e educação constitui um dos pilares centrais da crítica marxista à sociedade capitalista e às suas formas historicamente determinadas de escolarização. Ao se considerar o trabalho como uma atividade exclusivamente humana, isto é, como a mediação fundamental entre o homem e a natureza, entende-se que ele ocupa uma posição ontológica na constituição da existência humana. Nesse sentido, como lembra Saviani (1989), compreender a natureza da educação requer, antes de tudo, uma concepção antropológica crítica: é necessário refletir sobre o que é o homem, pois é a ele que a educação se destina e é nele que ela se realiza. O homem, enquanto ser inacabado, constrói-se e realiza-se no processo de produção de sua própria existência, por meio da transformação da natureza em função de suas necessidades. A educação, articulada ao trabalho, deve, portanto, ir além da mera capacitação técnica: precisa possibilitar a constituição plena do sujeito histórico, social e político.

A partir dessa perspectiva, a concepção marxista de trabalho como princípio educativo propõe a superação da tradicional dicotomia entre educação geral (de caráter humanista e científico) e formação técnica (voltada ao mundo do trabalho), uma divisão historicamente imposta pela organização capitalista da sociedade e da escola. Marx e Engels (2001), ainda no

século XIX, já apontavam para a necessidade de integrar trabalho manual e intelectual no processo educativo, como fundamento de um novo projeto de sociedade. Para os autores, o ser humano é produto das condições materiais de sua produção, e sua riqueza intelectual está diretamente relacionada ao grau de complexidade e diversidade de suas relações sociais. Dessa forma, o espaço escolar deve ser concebido como um local de formação omnilateral, voltado ao desenvolvimento múltiplo das potencialidades humanas, rompendo com a lógica da especialização unilateral e alienante típica do modelo industrial capitalista.

É nesse horizonte teórico que emerge a noção de formação omnilateral, cujo objetivo é o desenvolvimento pleno das diversas dimensões do ser humano: física, intelectual, cultural, política, social, técnica e estética. Tal concepção se opõe radicalmente à formação fragmentada e instrumentalizada, que restringe o trabalhador a funções específicas e repetitivas, negando-lhe a possibilidade de compreender o todo do processo produtivo e sua posição nesse processo. Para Ramos (2008), a articulação entre trabalho e educação é elemento essencial para a superação da alienação da classe trabalhadora, uma vez que rompe com o modelo instrucional propedêutico da escola tradicional e cria as condições para a formação de sujeitos autônomos, críticos e historicamente situados. A formação omnilateral, portanto, não se limita à aquisição de competências técnicas, mas constitui-se como condição para a emancipação humana e social.

Nesse contexto, a proposta pedagógica da politécnica apresenta-se como materialização da formação omnilateral, ao integrar criticamente os saberes científicos e tecnológicos ao cotidiano dos sujeitos em formação. A politécnica ultrapassa a noção de técnica como mera destreza ou saber operacional, exigindo a compreensão crítica dos fundamentos científicos e históricos dos processos de produção e das relações sociais que os estruturam. Como enfatiza Ciavatta (2014), embora os conceitos de omnilateralidade e politécnica não sejam sinônimos, eles convergem em seu objetivo comum: promover uma formação integral que rompa com a histórica fragmentação curricular entre formação técnica e humanista. Para a autora, a omnilateralidade deve ser compreendida como uma formação abrangente, que contempla todas as dimensões constitutivas do ser humano: físicas, mentais, culturais, políticas e científico-tecnológicas, sendo, por isso, o princípio orientador de experiências como o ensino médio integrado.

A perspectiva da formação omnilateral ganha relevância concreta e estratégica no campo da EPT, especialmente a partir da criação da RFEPC. Instituída pela Lei nº 11.892/2008, essa política pública materializa, no cenário educacional brasileiro, um modelo institucional comprometido com a articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Os IFs, ao ofertarem educação básica, profissional e superior de forma integrada, propõem

currículos unitários que rompem com a lógica tecnicista, fragmentada e adaptativa herdada do passado. Ao assumir o trabalho como princípio educativo, essas instituições afirmam um projeto de formação que visa não apenas preparar para o mercado, mas contribuir para a formação de sujeitos históricos, críticos e protagonistas de sua realidade social.

Nesse horizonte de crítica e reconstrução, o pensamento de Antônio Gramsci (1982; 2010) é fundamental. Influenciado pelas formulações marxistas, Gramsci desenvolveu a concepção de escola unitária, concebida como instrumento de emancipação intelectual e social das massas subalternizadas. Para o autor, a escola deveria ser comum e única, assegurando a todos e não apenas às elites o acesso ao conhecimento científico, filosófico e cultural acumulado pela humanidade.

Gramsci denuncia a estrutura dual da educação capitalista, na qual a escola clássica, destinada às classes dominantes, prioriza o saber reflexivo e abstrato, enquanto a escola profissional, voltada aos filhos da classe trabalhadora, restringe-se à formação técnica, prática e subordinada. Tal crítica é explicitada quando o autor afirma que [...] *a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais* (Gramsci, 2010, p. 33).

Complementando essa crítica, Gramsci (1982) recusa a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual. Para ele, todos os homens são intelectuais, na medida em que todas as atividades humanas envolvem, em algum grau, reflexão, elaboração simbólica e intervenção racional. O que distingue o intelectual tradicional do trabalhador não é a ausência de atividade intelectual em um e sua presença exclusiva no outro, mas o lugar social que cada um ocupa na divisão do trabalho e o valor simbólico atribuído à sua função.

Nesse sentido, como afirma o autor, [...] *não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual; não se separa o homo faber do homo sapiens* (Gramsci, 1982, p. 12). Tal compreensão fundamenta a proposta da escola unitária como alternativa pedagógica e política voltada à superação da estrutura educacional dualista, ao articular formação intelectual e trabalho em um mesmo projeto formativo comprometido com a emancipação humana.

Dessa forma, o debate em torno da formação omnilateral e do trabalho como princípio educativo não se reduz a uma disputa conceitual ou curricular, mas configura-se como um projeto histórico de transformação das relações sociais que estruturam a própria organização da educação.

Nesse sentido, autores como Ciavatta (2014), Frigotto (2012) e Ramos (2017) reafirmam a necessidade histórica de superar a dualidade educacional brasileira, defendendo a

construção de currículos integrados e coerentes com as necessidades formativas da classe trabalhadora. Tais currículos devem reconhecer o trabalho como eixo formativo, articulando as dimensões técnico-científica, cultural e ética do conhecimento e promovendo a formação de sujeitos capazes de compreender, criticar e transformar sua realidade.

O que diferencia o chamado *intellectual* tradicional do trabalhador é o papel que cada um desempenha na divisão social do trabalho e o reconhecimento social atribuído à sua função. Gramsci (1982) sustenta que não há atividade humana desprovida de dimensão intelectual, rejeitando a separação entre *homo faber* e *homo sapiens*. Nessa perspectiva, tanto os trabalhadores operários quanto os intelectuais são produtores, cada qual com sua materialidade e complexidade específicas, e ambos participam de um processo de produção mais amplo e interdependente.

Assim, o debate em torno da formação omnilateral não se limita a uma discussão teórica ou curricular, mas assume caráter político e estratégico. Trata-se de uma concepção que visa à superação do modelo burguês de educação, baseado na fragmentação, na hierarquização dos saberes e na reprodução das desigualdades sociais.

Em seu lugar, propõe-se uma educação emancipadora, comprometida com o desenvolvimento pleno dos sujeitos, com a justiça social e com a construção de uma nova sociabilidade. A escola, nesse modelo, deve ser espaço de produção de conhecimento, de trabalho coletivo e de formação crítica, assumindo o papel de instrumento de transformação social.

Essa concepção ganha materialidade, no cenário brasileiro, com a consolidação dos Institutos Federais, que passam a assumir a oferta articulada entre formação geral e EP. Ao integrarem ensino, pesquisa e extensão e estruturarem currículos integrados, essas instituições tensionam a histórica dualidade educacional e se aproximam da perspectiva de formação omnilateral defendida neste trabalho.

2.4 As reformas curriculares e a legislação da EPT

No Brasil, a oferta da EPTNMI ao Ensino Médio passou a ser regulamentada a partir do Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004), marco legal que autorizou diferentes formas de articulação entre formação geral e formação técnica. Esse decreto foi posteriormente consolidado na Lei nº 11.741/2008 (Brasil, 2008), que incorporou o princípio da formação integrada à LDBEN. A proposta expressa nesses marcos é a de garantir o direito à formação

técnica sem comprometer a formação geral, assegurando ao estudante uma trajetória educacional que articule criticamente os saberes do mundo do trabalho com os fundamentos científicos e culturais.

Esse princípio encontra respaldo no §2º do artigo 36 da versão original da LDBEN, que estabelece a integração entre EP e EM como estratégia para a formação plena dos jovens, superando a dicotomia entre formação técnica e humanista. Tal diretriz materializa-se, de forma exemplar, no projeto pedagógico do EMI, especialmente nos IFs, onde se propõe a superação da lógica fragmentada, adaptativa e pragmática da formação escolar tradicional, articulando ciência, cultura, trabalho e tecnologia.

Contudo, esse projeto de formação integral passa a ser tensionado a partir de 2016, com o agravamento da crise política e a intensificação do processo de reorientação neoliberal do Estado brasileiro. O *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, analisado por Motta e Frigotto (2017) como parte da tradição das rupturas conservadoras no Brasil, abriu caminho para um novo ciclo de reformas voltadas à reconfiguração das políticas públicas em favor dos interesses do capital financeiro, sem a necessidade de rupturas institucionais explícitas. Trata-se de uma reconfiguração hegemônica, em que setores da burguesia brasileira passaram a atuar de forma orgânica dentro das estruturas do Estado: Parlamento, Judiciário, Ministério Público e alta burocracia, moldando a política educacional segundo a lógica da produtividade, competitividade e eficiência.

Simultaneamente, aparelhos privados de hegemonia, no sentido gramsciano do termo, passaram a disputar a direção intelectual e moral da sociedade civil. Um exemplo emblemático desse fenômeno é o movimento *Todos Pela Educação*, que, embora se utilize do discurso universalista da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em prol de uma *Educação para Todos*, articula suas ações segundo uma lógica que, de fato, privatiza o debate educacional. Ao promover uma visão gerencial e mercadológica da escola pública. Conforme analisam Frigotto (2010) e Freitas (2012), iniciativas alinhadas à lógica gerencial tendem a mobilizar o discurso da equidade como estratégia de legitimação de reformas orientadas pela racionalidade do mercado.

No contexto nacional, o *slogan Educação para Todos* designou a política educacional implementada pelos governos brasileiros entre 1993 e 2006, englobando as gestões de Itamar Franco (1992–1994), Fernando Henrique Cardoso (1995–2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2006). Por sua vez, *Todos Pela Educação* tornou-se o marco da política educacional a partir de 2007, no segundo mandato de Lula da Silva (2007–2010), sendo mantido como principal slogan durante o governo de Dilma Rousseff (2011–2016). A alteração desses slogans

evidencia diferentes conjunturas da política educacional recente, refletindo momentos distintos da consolidação da hegemonia burguesa sobre a educação brasileira (Martins e Neves, 2015).

A análise crítica desse percurso revela que, embora se apresente como promotora de inclusão e melhoria da qualidade educacional, a hegemonização do discurso privatizante no âmbito de movimentos como o *Todos Pela Educação* tende a naturalizar a mercantilização do ensino público, deslocando o foco da formação integral do estudante para a preparação para o mercado de trabalho. Tal perspectiva reforça a necessidade de problematizar os efeitos da influência de atores privados sobre a agenda educacional nacional, especialmente no que tange à manutenção das desigualdades e à definição do currículo e das prioridades da escola pública.

É nesse contexto que surge a MP nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017, conhecida como Reforma do Ensino Médio. Segundo Motta e Frigotto (2017), a justificativa apresentada pelo governo baseou-se em três eixos:

- (1) a ampliação da carga horária como meio para melhorar a qualidade do ensino;
 - (2) a flexibilização curricular por meio dos itinerários formativos, com vistas à preparação para o século XXI;
 - (3) o combate à evasão escolar, pela personalização dos percursos de aprendizagem
- Motta e Frigotto (2017).

No entanto, por trás do discurso de *modernização*, a Reforma fundamenta-se em uma concepção tecnocrática de educação, centrada na teoria do capital humano, segundo a qual a escola deve formar indivíduos produtivos, adaptáveis e alinhados às demandas do mercado. Tal lógica ignora os condicionantes estruturais que historicamente impactam a educação pública brasileira, como a falta de financiamento adequado, a precarização das condições de trabalho docente, a ausência de infraestrutura básica e a desvalorização da carreira docente.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passou a orientar a parte comum da formação, estabelecendo competências e habilidades esperadas para todos os estudantes, com carga horária mínima de 1.800 horas. Essa formação básica engloba as quatro áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e permite que o restante da carga horária (até 1.200 horas) seja destinado aos itinerários formativos, entre eles, a formação técnica e profissional (Brasil, 2017).

Contudo, essa proposta colide com os princípios da formação omnilateral e da politécnica, que orientam o EMI nos IFs. Segundo Moura e Lima (2017), a Reforma do EM promove uma flexibilização superficial, que esconde sua natureza excludente e segmentadora. Ao possibilitar que o estudante curse apenas parte da formação geral e opte por itinerários

tecnicistas, a Reforma desestrutura a lógica do currículo integrado, comprometendo a formação crítica e ampla dos jovens.

A crítica de Lima e Moura (2017) ainda evidencia que o discurso oficial da Reforma, amplamente veiculado pela grande mídia, associa os problemas da educação pública à rigidez curricular e à ineficiência do sistema estatal, mas silencia sobre as desigualdades históricas, os cortes orçamentários e as políticas de austeridade que impactam diretamente as redes públicas.

Frente à ampla rejeição de setores educacionais e sociais, a promulgação da Lei nº 14.945/2024 representa uma inflexão política e uma tentativa de reequilibrar o modelo do ensino médio brasileiro. Essa nova legislação modifica dispositivos da LDBEN e de normas correlatas, com o objetivo de recompor o vínculo entre formação geral e formação técnica, buscando uma resposta concreta às críticas acumuladas desde 2017.

Entre as alterações mais significativas trazidas pela Reforma do EM, implementada pela Lei nº 13.415/2017, destaca-se a ampliação progressiva da carga horária mínima anual, que deverá passar de 1.000 para 1.400 horas, conforme prevê o Plano Nacional de Educação (PNE). A formação geral básica deverá totalizar 2.400 horas, podendo ser reduzida para 2.100 horas nos casos em que houver a inclusão de formação técnica e profissional, desde que até 300 horas sejam destinadas ao aprofundamento de conteúdo definidos pela BNCC (Brasil, 2017).

A nova estrutura curricular mantém-se organizada em duas partes: a formação geral básica e os itinerários formativos, que deverão compreender, no mínimo, 600 horas. Estes itinerários devem ser elaborados a partir dos interesses dos estudantes, das possibilidades locais e das demandas dos territórios, visando garantir maior flexibilidade e adequação ao contexto educacional de cada região (Brasil, 2017, art. 36).

O itinerário técnico e profissional foi mantido na legislação, agora com orientações mais detalhadas sobre sua articulação com os conteúdos da formação geral. Além disso, a nova legislação valoriza experiências formativas extraescolares, como estágios supervisionados, iniciação científica, extensão, projetos comunitários e atividades culturais, desde que estejam vinculadas ao projeto pedagógico do curso e devidamente regulamentadas pelos sistemas de ensino (Brasil, 2017, art. 26, §7º).

Para os IFs, o novo marco legal representa uma ambiguidade política. Por um lado, reconhece a relevância da formação técnica articulada à formação geral; por outro, reforça a lógica dos itinerários e das competências, orientada por uma concepção de formação voltada à empregabilidade, o que pode comprometer o projeto de formação integral e crítica defendido pela RFEPCT (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005).

A exigência de oferta de ao menos dois itinerários formativos por escola, excetuando-se aquelas que ofertam exclusivamente EPT, impõe desafios à viabilidade pedagógica e estrutural de sua implementação nos IFs, especialmente frente às limitações orçamentárias que essas instituições enfrentam (Brasil, 2017, art. 26, §8º).

Com base no posicionamento do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF 2024), a Reforma do EM implementada por meio da Lei nº 13.415/2017 e recentemente revisada pela Lei nº 14.945/2024 não representa uma interrupção imediata da concepção de formação integral nos IF, mas sim uma ameaça estrutural e progressiva a esse modelo. Embora os IFs não estejam, até o momento, obrigados a adotar os itinerários formativos definidos para as redes estaduais, tampouco a reduzir a carga horária da formação geral ou a fragmentar o currículo, o avanço da reforma implica riscos reais de desfiguração da proposta pedagógica integrada, principalmente ao promover uma lógica de flexibilização e segmentação do conhecimento em detrimento da formação omnilateral e crítica que caracteriza a Rede Federal.

O risco maior reside na naturalização de um modelo curricular pautado pela racionalidade do capital, centrado em competências instrumentais, desempenho mensurável e na preparação para o mercado, o que fere frontalmente os princípios de uma educação emancipadora e socialmente referenciada.

Além disso, a própria existência da Rede Federal, com sua proposta de ensino público, gratuito e integrado, confronta o projeto hegemônico de educação estabelecido pelas reformas recentes, que priorizam a eficiência técnica, o alinhamento à empregabilidade imediata e o gerencialismo educacional. Os IFs por força da Lei nº 11.892/2008 articulam ensino, pesquisa e extensão com base na indissociabilidade entre formação básica e técnica, valorizando o trabalho como princípio educativo e a ciência como instrumento de leitura e transformação da realidade. Ao estimular a adoção de trajetórias escolares individualizadas, orientadas por *escolhas* que não consideram as desigualdades socioeconômicas e regionais, a reforma promove, na prática, uma nova forma de dualidade educacional, reforçando as trajetórias para poucos e os percursos precários para muitos. Nesse cenário, a Rede Federal permanece como território de resistência e afirmação de um projeto contra hegemônico de educação, que reconhece os sujeitos como históricos, coletivos e dignos de uma formação plena em todas as suas dimensões: ética, estética, técnica, cultural, científica e política.

2.5 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os itinerários formativos

A BNCC é um documento normativo que define os conhecimentos, competências e habilidades essenciais a serem desenvolvidos pelos estudantes ao longo da Educação Básica. Instituída como referência obrigatória para a formulação dos currículos das redes públicas e privadas de ensino, sua proposta é assegurar o direito à aprendizagem e à equidade educacional em todo o território nacional (Brasil, 2018).

O processo de elaboração da BNCC teve início em 2015, com a participação de representantes das secretarias estaduais e municipais de educação, universidades e especialistas da área. Entre 2015 e 2016, ocorreram diversas consultas públicas, com o objetivo de permitir a participação da sociedade civil na construção do documento. Em dezembro de 2017, foram homologadas as versões referentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental pelo MEC, após aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (Brasil, 2017).

No entanto, a aprovação da BNCC para o EM foi adiada em função da publicação da MP nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017, que instituiu a Reforma do EM. Essa mudança legislativa alterou profundamente a estrutura curricular da etapa final da Educação Básica, exigindo que a BNCC fosse reformulada para se adequar às novas diretrizes legais. A versão final da BNCC do EM foi então aprovada por meio da Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que a instituiu oficialmente. Complementarmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o EM foram estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 3, de 21 de novembro de 2018, compondo o arcabouço normativo que orienta a reforma da etapa final da Educação Básica (Silva e Araújo, 2021).

A vinculação entre a BNCC e a Reforma do EM gerou intensos debates e críticas por parte da comunidade acadêmica, de educadores e de movimentos sociais. Entre as principais preocupações está a percepção de que o documento, ao se alinhar às diretrizes da reforma, passou a refletir uma perspectiva tecnicista e instrumental da educação, priorizando a formação para o mercado de trabalho em detrimento de uma formação crítica, cidadã e integral.

Segundo Silva e Araújo (2023), a centralização das decisões curriculares e a ausência de diálogo efetivo com os profissionais da educação configuram um processo que desconsidera aqueles que vivenciam cotidianamente os desafios da prática pedagógica. Os autores destacam que o processo de formulação da BNCC negligenciou o conhecimento acumulado pelos educadores, tratando-os como agentes passivos diante de uma política curricular verticalizada e impositiva. Tal dinâmica compromete a legitimidade do documento e limita sua capacidade de promover mudanças efetivas e contextualizadas.

Ao analisar os impactos da Reforma do EM em sua articulação com a BNCC, evidencia-se o enfraquecimento de determinados campos do saber historicamente consolidados no currículo escolar, especialmente nas áreas de Humanidades. Silva e Araújo (2023), destacam que disciplinas como Filosofia, Sociologia, História e Geografia têm sofrido redução de carga horária ou sido reorganizadas em componentes genéricos, como *Estudos e Práticas*, o que pode resultar em perda de densidade epistemológica e fragilização da formação crítica dos estudantes. Essa reconfiguração curricular tende a restringir o acesso ao conhecimento científico, filosófico e histórico necessário à compreensão da realidade social.

Além disso, a transferência da responsabilidade pela oferta dos itinerários formativos às redes e instituições de ensino, sem a garantia de condições estruturais e pedagógicas adequadas, pode acentuar desigualdades educacionais já existentes. Conforme apontam Zitzke e Pinto (2020), muitas escolas não dispõem de infraestrutura, corpo docente qualificado ou parcerias institucionais que viabilizem uma formação técnica consistente. Na prática, isso resulta em itinerários restritos e, muitas vezes, distantes das necessidades e interesses dos estudantes, comprometendo a efetividade da proposta e reforçando desigualdades regionais e socioeconômicas.

Dessa forma, observa-se que, embora a BNCC tenha sido concebida como instrumento de garantia do direito à aprendizagem e da qualidade da educação, sua implementação no contexto da Reforma do EM tem produzido efeitos contraditórios. Se, por um lado, busca-se maior flexibilidade curricular e valorização dos interesses dos estudantes, por outro, persistem desafios estruturais, pedagógicos e políticos que tensionam a construção de uma educação democrática, inclusiva e socialmente referenciada (Brasil, 2017).

2.6 A reforma do EM e os IF

Neste tópico, aborda-se a concepção e a implementação do EMI no âmbito da RFEPCT, instituída pela Lei nº 11.892/2008, a qual criou os IFs. Essa legislação configura um marco na política educacional brasileira, ao estabelecer uma proposta de EP pautada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, com vistas à formação integral dos sujeitos (Brasil, 2008).

A referida lei expressa uma concepção ampla e multifacetada de educação, que ultrapassa a mera qualificação técnica, incorporando a produção e a disseminação do conhecimento científico e tecnológico, bem como a promoção da inclusão social e da

emancipação cidadã. No artigo 7º, estão elencados seis objetivos fundamentais que orientam a atuação dos Institutos Federais:

- (I) ofertar educação profissional técnica de nível médio;
- (II) promover cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores e trabalhadoras;
- (III) realizar pesquisas aplicadas; (IV) desenvolver ações de extensão;
- (IV) fomentar processos educativos voltados à geração de trabalho, renda e à emancipação cidadã, com foco no desenvolvimento local e regional; e
- (V) ofertar cursos de educação superior em diferentes níveis e modalidades, desde cursos superiores de tecnologia e licenciaturas até pós-graduações *lato* e *stricto sensu* (Brasil, 2008).

Tais diretrizes evidenciam a complexidade da missão institucional dos IFs, ao mesmo tempo em que revelam a tentativa do estado brasileiro de articular, em uma proposta educacional integral, a formação profissional e científica com a inclusão social. A centralidade atribuída à oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio representa uma inflexão relevante na política educacional brasileira, na medida em que busca ampliar o acesso à EP desde a base da formação. Essa proposta visa contemplar não apenas os jovens egressos do ensino fundamental, mas também sujeitos historicamente marginalizados, como os atendidos pela Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No entanto, a implementação desse modelo enfrenta uma série de desafios estruturais, institucionais e pedagógicos que tensionam a efetivação de seus princípios formativos. A ampliação da oferta do EMI, embora necessária, demanda um repensar crítico das condições concretas que garantam uma educação de qualidade, equitativa e transformadora. Entre os principais obstáculos, destacam-se as limitações orçamentárias, a sobrecarga de trabalho docente, a escassez de recursos didático-pedagógicos e os desafios inerentes à gestão educacional.

A concepção de EMI defendida pela RFEPCT encontra sólido respaldo teórico em autores como Ciavatta (2005, 2014), Saviani (2007), Ramos (2008, 2017) e Moura (2013), que entendem essa modalidade como parte de um projeto de formação humana integral. Essa concepção propõe a articulação entre a formação geral e a formação técnica como uma integração orgânica de saberes, e não como mera justaposição de conteúdo. Tal proposta visa valorizar a experiência dos sujeitos, sua inserção crítica no mundo do trabalho e o exercício pleno da cidadania.

Nesse sentido, a escola é concebida como um espaço de formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente comprometidos. A perspectiva que orienta essa concepção está ancorada em princípios ético-políticos que compreendem a educação como prática

emancipadora e transformadora (Ciavatta, 2014; Ramos, 2008; Saviani, 2007). No entanto, na prática cotidiana das instituições, observa-se uma tensão recorrente entre o discurso institucional progressista e a realidade concreta de uma formação técnica frequentemente orientada por demandas imediatistas do mercado de trabalho. Essa tensão pode comprometer os princípios de formação integral e emancipação que fundamentam a proposta de EMI.

A análise crítica da atuação dos IFs exige, portanto, um olhar atento tanto para os avanços alcançados desde sua criação quanto para as contradições que permeiam sua institucionalidade. Trata-se de uma rede educacional que, embora ancorada em um projeto progressista, enfrenta a constante pressão de uma lógica mercadológica e produtivista, que tende a reduzir a EPA uma via de inserção subordinada no mundo do trabalho (Frigotto, 2010; Pacheco, 2010).

A promulgação da Lei nº 11.892/2008, ao instituir formalmente a RFEPCT, consolidou a transformação dos antigos CEFETs e das Escolas Agrotécnicas Federais em IF. Esse processo representou uma inflexão importante na política educacional brasileira, pois ampliou o escopo de atuação dessas instituições, consolidando-as como espaços de formação integral, pautados na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Conforme aponta Pacheco (2010, p. 16), a criação dos Institutos Federais está fundamentada em um projeto educacional progressista, que compreende a educação como um compromisso com a transformação social e com a construção de uma vida coletiva mais justa e significativa. O autor enfatiza que os IFs não devem se limitar à formação técnico-profissional, mas devem assumir uma missão ética e política, voltada à emancipação dos sujeitos e à construção de *um outro mundo possível*.

Essa concepção de educação se ancora na ideia do trabalho como princípio educativo e na formação ao longo da vida, o que confere aos IFs uma responsabilidade social que extrapola a lógica tradicional da escolarização. Entretanto, para que tal concepção se efetive, é fundamental que sejam enfrentadas as contradições estruturais e ideológicas que permeiam o sistema educacional brasileiro, entre elas a disputa entre um projeto emancipador de educação e os interesses hegemônicos de uma formação voltada à empregabilidade imediata.

Reconhecer essas tensões e limites é fundamental para fortalecer a EPT como direito social e como instrumento de transformação da realidade. Mais do que preparar para o mercado, a escola especialmente no contexto dos IFs deve preparar para a vida, para o exercício da cidadania plena e para a construção coletiva de uma sociedade mais justa e igualitária.

2.7 Críticas contemporâneas à reforma do EM

As críticas contemporâneas à reforma do EM, promovida pela Lei nº 13.415/2017, destacam que a flexibilização curricular e a priorização da formação por competências comprometem a perspectiva de uma educação omnilateral, aproximando a escola das demandas do mercado e tratando a educação como mercadoria (Freitas, 2018). Segundo Freitas (2018), a partir do golpe jurídico-parlamentar de 2016, que afastou a coalizão do Partido dos Trabalhadores (PT) do poder, ocorreu uma retomada do liberalismo econômico, o que impactou diretamente a educação brasileira e inseriu a escola em um movimento global de reformas voltadas para atender às exigências do mercado.

No contexto neoliberal, a qualidade da educação passa a ser compreendida como dependente da inserção de escolas, professores e estudantes em um ambiente concorrencial, minimizando o papel do Estado e favorecendo políticas de privatização e terceirização (Freitas, 2018). A implementação da BNCC, os sistemas de avaliação centrados em testes padronizados e a responsabilização meritocrática reforçam essa lógica, limitando alternativas pedagógicas que priorizem a formação integral e a equidade social (Freitas, 2018).

Além disso, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) alertam que a constante introdução de novos termos e conceitos serve para projetar ideologicamente certas ideias e consolidar interesses específicos, muitas vezes em detrimento de princípios pedagógicos humanistas e da democratização do ensino. Tal estratégia evidencia que a reforma do EM não busca superar as complexidades históricas do sistema educacional brasileiro, mas fortalecer a reprodução do capitalismo, em detrimento de processos participativos e da formação crítica dos sujeitos.

Dessa forma, a reforma tem sido criticada por intensificar a mercantilização da educação, fragmentar o currículo técnico e científico e perpetuar desigualdades sociais, afastando-se de uma concepção de ensino capaz de articular conhecimento, cidadania e prática profissional de forma integrada e crítica (Ciavatta, 2005; Freitas, 2018; Frigotto 2010; Motta; 2017).

Historicamente, o EM e a EP no Brasil sempre refletiram desigualdades sociais e a dualidade do sistema educacional. Ciavatta e Ramos (2011) ressaltam que, desde o período colonial e durante o Estado Novo, a educação preparava as classes populares para o trabalho manual e as elites para funções de liderança e estudos superiores, mantendo a distinção entre ensino técnico e ensino acadêmico. Pressões das classes populares nas décadas seguintes levaram à criação de leis que buscavam equiparar os cursos técnicos ao ensino secundário, mas a aproximação permaneceu parcial. A reforma da LDB de 1996 e o Decreto nº 2.208/97

deslocaram o foco exclusivo do ensino médio voltado ao mercado, mas a implementação prática manteve currículos baseados em competências, frequentemente desprovidos de formação científica crítica (Brasil, 1996).

Ciavatta e Ramos (2011) argumentam que a EP passou a ser entendida como alternativa ao ensino superior, associada à empregabilidade e à adaptação do trabalhador às exigências da produção, desvalorizando a formação técnica sólida e cientificamente fundamentada. Assim, historicamente, a educação no Brasil respondeu mais às demandas do mercado do que às necessidades dos sujeitos. Nesse sentido, a proposta de integrar ensino médio EP deveria buscar uma formação politécnica capaz de articular ciência, cultura e trabalho, oferecendo uma visão crítica da sociedade e das relações de produção, em contraposição ao modelo fragmentado e economicista vigente.

Kuenzer (2017) distingue ainda entre práticas autênticas, orientadas pela reflexão e voltadas à transformação, e atividades meramente repetitivas ou automatizadas, que, embora executadas, não produzem conhecimento verdadeiro. A produção do conhecimento decorre, portanto, da interação dialética entre teoria e prática, sendo o pensamento reflexivo uma forma de práxis quando direcionado à compreensão e transformação do mundo.

Nessa perspectiva, a compreensão do trabalho como princípio educativo não se limita a uma dimensão instrumental ou técnica, mas assume caráter formativo amplo, articulando teoria e prática na constituição de sujeitos históricos capazes de compreender e transformar a realidade social. Conforme destaca Kuenzer (2017), a produção do conhecimento decorre da interação dialética entre teoria e prática, sendo o pensamento reflexivo uma forma de práxis quando orientado à análise crítica e à transformação do mundo.

Assim, a discussão desenvolvida neste capítulo evidencia que as disputas em torno do currículo do EM, especialmente no contexto da Reforma e da BNCC e não dizem respeito apenas à organização de conteúdo ou à flexibilização de trajetórias formativas, mas expressam projetos distintos de sociedade e de formação humana. De um lado, consolida-se uma perspectiva orientada pela racionalidade produtivista e pela adaptação às demandas do mercado; de outro, afirma-se a defesa de uma formação integral, omnilateral e socialmente referenciada, comprometida com a emancipação da classe trabalhadora.

Desse modo, compreender a historicidade da dualidade estrutural da educação brasileira e os fundamentos da formação integrada torna-se condição essencial para analisar criticamente os impactos das políticas recentes sobre a EPTNM. É a partir desse referencial que se orienta a análise desenvolvida nos capítulos seguintes.

3 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, uma vez que busca compreender os impactos da reforma do Ensino Médio sobre a EPTNM a partir das percepções de pesquisadores da área. Como destaca Minayo (2012), a pesquisa qualitativa é adequada ao estudo de fenômenos sociais complexos, pois privilegia a compreensão de significados, processos e contradições em contextos históricos e sociais determinados.

A perspectiva adotada é crítica, fundamentada no método dialético, por entender que os fenômenos educacionais não podem ser apreendidos isoladamente, mas sim em sua totalidade, em movimento e nas contradições que os constituem. O método dialético, segundo Kosik (1976), permite compreender a realidade em suas múltiplas determinações, superando uma visão fragmentada e aproximando-se das mediações entre educação, sociedade, trabalho e política.

Como procedimento analítico, foi utilizada a análise de conteúdo, entendida como um conjunto de técnicas sistemáticas de tratamento de informações textuais, que possibilita a inferência de conhecimentos a partir de significados explícitos e implícitos presentes no discurso dos sujeitos. De acordo com Bardin (2016), a análise de conteúdo permite identificar *núcleos de sentido* que estruturam a comunicação, organizando-os em categorias que favorecem a interpretação crítica dos dados. Franco (2008) complementa que essa metodologia é especialmente fecunda em pesquisas educacionais, pois possibilita interpretar os discursos em diálogo com o contexto histórico e social em que são produzidos.

A escolha pela análise de conteúdo se justifica pela natureza do *corpus* da pesquisa, constituído por questionários com questões abertas respondidos por pesquisadores da EPT. As categorias de análise foram definidas a partir da articulação entre o referencial teórico e os resultados parciais já identificados nas falas, envolvendo críticas às reformas, defesa da formação integral e omnilateral, tensões entre empregabilidade e educação crítica, e proposições para o fortalecimento do EMI.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa, de caráter crítico, apoiada no método dialético e operacionalizada pela análise de conteúdo, configurou-se como caminho metodológico capaz de responder à questão norteadora, ao relacionar a base normativa e teórica com as percepções dos pesquisadores. Tal escolha assegurou coerência ao estudo, pois possibilitou articular referencial teórico, categorias analíticas e dados empíricos, revelando as contradições das

reformas e seus impactos para a consolidação de uma educação tecnológica crítica, emancipatória e socialmente referenciada.

3.1 Coleta de dados e procedimentos éticos

A coleta de dados desta pesquisa foi realizada por meio de questionários com questões abertas, enviados por e-mail, instrumento metodológico que possibilita ao pesquisador, segundo Triviños (1987):

Articular a estrutura prévia de um roteiro orientador com a flexibilidade necessária para que os participantes expressem, de forma livre e aprofundada, suas percepções, experiências e interpretações acerca do objeto investigado (Triviños, 1987).

Essa escolha metodológica mostrou-se particularmente adequada aos propósitos da investigação, pois permitiu compreender, em sua complexidade, as concepções críticas dos pesquisadores sobre a Reforma do EM e seus impactos na EMI.

Os participantes da pesquisa foram selecionados de forma intencional, considerando suas trajetórias acadêmicas e produções científicas consolidadas no campo da EPT, especialmente nas discussões sobre políticas educacionais e currículo. Um dos critérios de seleção adotados foi a diversificação do perfil dos participantes, de modo a contemplar tanto pesquisadores com longa trajetória e ampla produção acadêmica, quanto autores mais recentes, que vêm contribuindo para o debate contemporâneo acerca da EPT. Essa decisão metodológica buscou assegurar a pluralidade de perspectivas e favorecer um diálogo intergeracional, possibilitando uma compreensão mais ampla e dialética das interpretações sobre o objeto de estudo.

O contato inicial foi estabelecido por meio de correspondência eletrônica (*e-mail*), ocasião em que lhes foram apresentados os objetivos, a relevância e os procedimentos da pesquisa, bem como solicitado o consentimento formal para participação. Diante da limitação de tempo e dos compromissos institucionais dos pesquisadores convidados, optou-se por um procedimento adaptado de coleta, no qual o roteiro foi enviado eletronicamente, em formato de questionário semiestruturado, possibilitando que os participantes o respondessem por escrito, de acordo com sua disponibilidade. As respostas devolvidas compuseram o *corpus* empírico da investigação, servindo de base para a análise interpretativa dos dados.

No tocante aos aspectos éticos, a pesquisa foi submetida à apreciação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do CEFET-MG, atendendo às disposições da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que regulamenta as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Todos os participantes receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual foram informados sobre os objetivos do estudo, a voluntariedade da participação e a possibilidade de desistência a qualquer momento. Os entrevistados autorizaram expressamente a divulgação de seus nomes, estando cientes do uso de suas contribuições de forma identificada para fins exclusivamente acadêmicos, em conformidade com os princípios éticos que orientam a pesquisa científica.

3.2 Sujeitos da pesquisa

Em pesquisas qualitativas de base crítica, a seleção dos sujeitos pauta-se pela relevância teórica e pela densidade das contribuições que podem oferecer à compreensão do fenômeno investigado (Minayo, 2012). Assim, esta investigação elegeu quatro pesquisadores de *notório saber*, cujas trajetórias acadêmicas e produções científicas se consolidam como referências no campo das políticas educacionais e, de modo especial, na análise crítica da reforma do EM e de seus impactos na EPT. A diversidade geracional e institucional desses sujeitos permite entrelaçar diferentes tempos e perspectivas do pensamento crítico brasileiro dos intelectuais fundadores do campo às novas vozes que renovam e expandem esse debate.

O Professor Dr. Gaudêncio Frigotto é um dos mais proeminentes pensadores da educação brasileira e latino-americana. Graduado em Filosofia e Pedagogia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), mestre em Administração de Sistemas Educacionais pela Fundação Getúlio Vargas e doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), atua como professor associado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), professor emérito da Universidade Federal Fluminense (UFF) e pesquisador 1A Sênior do CNPq. Há mais de cinco décadas dedica-se à crítica das políticas educacionais no contexto da dependência econômica e da hegemonia neoliberal, com forte base na economia política da educação. Sua obra constitui um referencial teórico fundamental para compreender a dualidade estrutural e as contradições entre trabalho, educação e capitalismo periférico fundamentos que orientam, neste estudo, a leitura crítica da reforma do EM.

O Professor Dr. Domingos Leite Lima Filho, doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e pós-doutor pela Universidade de Salamanca, tem trajetória marcada pela articulação entre política educacional, trabalho e tecnologia. Professor titular aposentado da UTFPR, onde hoje atua como professor voluntário no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, foi coordenador de programas de pós-graduação e integrou projetos de pesquisa nacionais e internacionais. É membro de grupos de pesquisa como o Trabalho, História, Educação e Saúde (THESE) e o EM de Pesquisa na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), além de militante ativo do Movimento Nacional em Defesa do EM. Sua produção contribui para o debate sobre a formação humana integral e a crítica à fragmentação imposta pelas reformas educacionais recentes, assumindo papel central na reflexão sobre o papel social da EPT e da escola pública tecnológica.

A Professora Dra. Mônica Ribeiro da Silva, pesquisadora 1C do CNPq, representa uma liderança de expressão nacional na análise das políticas para o EM e a EPT. Doutora em Educação pela PUC-SP (2003), com pós-doutorado na UNICAMP (2017), é professora titular da UFPR, onde coordena o Grupo de Pesquisa Observatório do EM e a rede EM Pesquisa um dos mais importantes espaços de articulação nacional de pesquisadores sobre o tema. Mônica atua há mais de três décadas em estudos sobre políticas curriculares, avaliação educacional e reformas, com participação em instâncias como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e o Fórum Nacional em Defesa do EM. Sua trajetória alia rigor teórico e compromisso político, situando-se entre as principais vozes que denunciam os efeitos excludentes e privatistas das políticas de reestruturação do EM

O Professor Dr. Lucas Barbosa Pelissari, por sua vez, integra a nova geração de pesquisadores marxistas que atualizam o debate crítico no campo das políticas educacionais. Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana pela UERJ (2018) e mestre em Educação pela UFPR (2012), é professor da Unicamp e vice coordenador do GT 09: Trabalho e Educação da ANPEd. Lidera o grupo de pesquisa Estado, Políticas Públicas e Educação Profissional (EPPEP) e integra a Rede Poulantzas Brasil. Sua produção recente articula fundamentos da teoria do Estado com análises das contradições de classe na formulação das políticas para o EM e a EP, discutindo o neodesenvolvimentismo e os limites das reformas no contexto do capitalismo periférico contemporâneo.

A composição desses quatro sujeitos da pesquisa traduz a diversidade e a continuidade histórica do pensamento crítico em educação no Brasil. Frigotto e Lima Filho representam a

consolidação teórica e a memória viva das lutas em defesa da escola pública e da formação integral; Mônica Ribeiro e Lucas Pelissari simbolizam a renovação desse campo, articulando novas leituras e enfrentamentos diante das reformas recentes. Tal pluralidade reforça a consistência teórica e empírica da investigação, assegurando que a análise dos discursos sobre o NEM se realize a partir de um olhar dialético, comprometido com a emancipação humana e com os princípios de uma educação pública, tecnológica e socialmente referenciada.

4 A PESQUISA EMPÍRICA: VOZES DOS PESQUISADORES DA TEMÁTICA

4.1 Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto: A crítica estrutural e o horizonte ontológico da formação humana

Na fala de Frigotto evidencia-se a coerência de um pensamento construído ao longo de mais de cinco décadas de atuação intelectual, consolidando-se como uma das principais referências do campo crítico da educação brasileira. Sua fala expressa uma análise estrutural da reforma do EM, situando-a no contexto mais amplo das políticas neoliberais e da subordinação da educação aos interesses do capital. O pesquisador reitera que tais reformas não se explicam isoladamente, mas como parte de um movimento histórico de aprofundamento da dualidade estrutural que marca a educação no país, a qual destina à classe trabalhadora uma formação aligeirada e instrumental.

De acordo com Frigotto, o NEM expressa a tentativa de mercantilização do conhecimento e da formação humana, ajustando a escola às demandas do mercado e desarticulando o princípio da formação integral. Sua crítica dirige-se especialmente à substituição da concepção de formação omnilateral por uma lógica pragmática de empregabilidade, em que a escola pública passa a servir como espaço de adestramento técnico e disciplinamento social. Essa compreensão se vincula à sua produção teórica sobre a relação entre educação, trabalho e capitalismo dependente, em que a formação dos jovens é determinada pelas condições estruturais de exploração e pela lógica do capital.

Frigotto destaca que a defesa do EMI representa não apenas uma alternativa pedagógica, mas uma proposta política de enfrentamento à lógica da fragmentação. A integração entre formação geral e formação técnica, segundo ele, constitui um projeto de emancipação, porque recoloca o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia em unidade dialética. O pesquisador enfatiza que a luta pela escola unitária e omnilateral é também uma luta pela superação da alienação e pela construção de uma sociedade fundada na igualdade substantiva.

A leitura de suas falas, à luz de sua trajetória acadêmica e política, permite identificar a coerência entre sua crítica teórica e sua militância histórica na defesa da educação pública. Sua posição reflete o compromisso com a formação humana integral como princípio ontológico e horizonte emancipatório, reafirmando que a superação das contradições impostas pela reforma do EM só será possível com a transformação estrutural das relações sociais que sustentam a desigualdade educacional no país.

Quadro 2: Matriz de análise – Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto

Objetivo Específico	Categoria Analítica	Trecho-chave do questionário
Contextualizar historicamente a dualidade estrutural da EPT e sua relação com o EMI.	Histórico da EPT (dualidade estrutural, disputas sobre trabalho e educação).	“A criação, expansão e consolidação dos Institutos Federais [...] consubstancia a mais importante política pública de educação profissional e tecnológica [...] busca superar a dualidade estrutural de uma escola de formação geral para dirigentes e outra tecnicista para filhos da classe trabalhadora.”
Analisar as reformas do Ensino Médio à luz das percepções dos pesquisadores, destacando implicações para currículo e formação.	Políticas educacionais (intencionalidades das reformas).	“A reforma ou contrarreforma em curso ataca frontalmente o sentido do ensino médio integrado [...] encurrala pelos itinerários formativos e reduz a carga horária em função do ajuste fiscal.”
Identificar nas falas dos pesquisadores as críticas e contribuições sobre os impactos das reformas.	Currículo e organização pedagógica (carga horária, itinerários, integração).	“Há um desequilíbrio entre áreas de conhecimento, uma diluição da carga horária para conteúdos superficiais [...] Isto, se não liquida o médio integrado, o torna descaracterizado.”
	Críticas à flexibilização (fragmentação e aligeiramento).	“Os itinerários formativos expressam uma compreensão inversa do que se entende por educação integral [...] subtraem o tempo de formação básica e comprometem as escolhas futuras dos jovens.”
	Defesa da formação integral (omnilateralidade, articulação ciência–trabalho–cultura).	“O currículo integrado busca dar conta dos conhecimentos que permitem aos educandos entenderem os seres humanos em suas múltiplas dimensões e sua interface com a natureza.”
Interpretar como essas percepções revelam contradições entre formação integral e lógica da empregabilidade.	Contradições e disputas (formação omnilateral vs. empregabilidade imediata).	“No plano político, nega-se a possibilidade de participação ativa e emancipada [...] condenando indivíduos ao ‘empreendedorismo’ ou a serem ‘patrões de si mesmos’, à custa da alienação econômica e social.”
Apontar contribuições que emergem das falas dos sujeitos de pesquisa e da análise documental para políticas e práticas.	Proposições e resistências (possibilidades de consolidação do EMI).	“Dentro dos IFs há grupos que fizeram e fazem parte da resistência à contrarreforma [...] uma estratégia seria manter itinerários formalmente, mas descaracterizá-los na prática.”
	Educação tecnológica crítica (emancipatória e socialmente referenciada).	“O ensino médio integrado é capaz de desenvolver nos estudantes as bases para exercerem a cidadania política e independência econômica [...] equilibrando ciências da natureza, sociais, humanas e instrumentais.”

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa, 2025.

4.1.1 *Análise de conteúdo do questionário do Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto*

A análise de conteúdo das respostas de Frigotto evidencia a coerência de um pensamento construído ao longo de mais de cinco décadas de atuação intelectual, consolidando-se como uma das principais referências do campo crítico da educação brasileira. Sua fala expressa uma análise estrutural da reforma do EM, situando-a no contexto mais amplo das políticas neoliberais e da subordinação da educação aos interesses do capital. O pesquisador reitera que tais reformas não se explicam isoladamente, mas como parte de um movimento histórico de aprofundamento da dualidade estrutural que marca a educação no país, a qual destina à classe trabalhadora uma formação aligeirada e instrumental.

De acordo com Frigotto, o NEM expressa a tentativa de mercantilização do conhecimento e da formação humana, ajustando a escola às demandas do mercado e desarticulando o princípio da formação integral. Sua crítica dirige-se especialmente à substituição da concepção de formação omnilateral por uma lógica pragmática de empregabilidade, em que a escola pública passa a servir como espaço de adestramento técnico e disciplinamento social. Essa compreensão se vincula à sua produção teórica sobre a relação entre educação, trabalho e capitalismo dependente, em que a formação dos jovens é determinada pelas condições estruturais de exploração e pela lógica do capital.

Frigotto destaca que a defesa do EMI representa não apenas uma alternativa pedagógica, mas uma proposta política de enfrentamento à lógica da fragmentação. A integração entre formação geral e formação técnica, segundo ele, constitui um projeto de emancipação, porque recoloca o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia em unidade dialética. O pesquisador enfatiza que a luta pela escola unitária e omnilateral é também uma luta pela superação da alienação e pela construção de uma sociedade fundada na igualdade substantiva.

A leitura de suas falas, à luz de sua trajetória acadêmica e política, permite identificar a coerência entre sua crítica teórica e sua militância histórica na defesa da educação pública. Sua posição reflete o compromisso com a formação humana integral como princípio ontológico e horizonte emancipatório, reafirmando que a superação das contradições impostas pela reforma do EM só será possível com a transformação estrutural das relações sociais que sustentam a desigualdade educacional no país.

- *Categoria 1 – Histórico da EPT e dualidade estrutural:* Frigotto destaca que a criação e consolidação dos Institutos Federais representaram um marco histórico no enfrentamento da dualidade estrutural da educação brasileira, ao proporem a integração

entre formação geral e técnica como direito social. Essa leitura converge com Saviani (2007), ao compreender a escola capitalista como instrumento de reprodução das desigualdades, e com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), que defendem o EMI como superação da cisão entre trabalho manual e intelectual. Assim, a fala do pesquisador reafirma o EMI como eixo estruturante da democratização da educação e da inclusão social.

- *Categoria 2 – Reforma do EM como contrarreforma:* Frigotto caracteriza a Reforma do EM como uma contrarreforma de caráter neoliberal, denunciando os itinerários formativos e a redução da carga horária como mecanismos de fragilização da formação integral. Tal perspectiva dialoga com Ramos (2017), que interpreta a reforma como estratégia de desresponsabilização do Estado, e com Frigotto (2018), que a associa à subordinação das políticas educacionais aos interesses do capital financeiro.
- *Categoria 3 – Currículo, fragmentação e descaracterização do EMI:* A crítica à fragmentação curricular revela que a distribuição desigual entre áreas do conhecimento compromete a unidade do projeto formativo, desfigurando o caráter científico e tecnológico da formação. Essa posição aproxima-se da defesa da educação politécnica em Ciavatta (2014), que propõe a articulação entre ciência, trabalho e cultura como princípio educativo. Para Frigotto, a reforma representa um movimento de aligeiramento do currículo e esvaziamento do EMI, comprometendo sua função social.
- *Categoria 4 – Contradições entre formação integral e empregabilidade imediata:* O pesquisador evidencia a contradição entre a defesa da formação integral e a lógica da empregabilidade imediata, afirmando que o NEM submete a juventude a formas precárias de trabalho e ao ideário do *empreendedorismo de si mesmo*. Essa crítica ecoa com Frigotto (2018), ao denunciar a expansão do ideário empreendedor como instrumento de intensificação da alienação, e Saviani (2003), que reafirma o papel da escola como espaço de apropriação do saber científico e não de adaptação às exigências do mercado.
- *Categoria 5 – Resistências institucionais e possibilidades de consolidação do EMI:* Mesmo reconhecendo o contexto adverso, Frigotto aponta estratégias de resistência no interior da Rede Federal, destacando ações coletivas de docentes e gestores que buscam preservar o projeto do EMI. Tais experiências remetem à resistência dos antigos CEFETs frente ao Decreto nº 2.208/97, reforçando o caráter contraditório da escola como espaço de disputa e transformação (Saviani, 2007).

- *Categoria 6 – Educação tecnológica crítica e emancipatória:* Por fim, o pesquisador reafirma a centralidade do EMI como proposta capaz de articular ciência, trabalho e cultura, promovendo uma educação tecnológica crítica e emancipatória. Essa concepção converge com Ciavatta e Ramos (2011), que compreendem a formação como direito social e possibilidade de emancipação humana.

4.1.2 Síntese e Considerações Finais das perspectivas de Frigotto

A comparação entre o quadro de vinculação entre objetivos específicos e categorias analíticas e os núcleos de sentido que emergiram da fala de Frigotto demonstra que as categorias não se configuram de forma linear, mas interligadas e dinâmicas. Enquanto o quadro assegura coerência teórica e metodológica, a análise de conteúdo amplia a compreensão do discurso, revelando dimensões simbólicas e ideológicas não previstas a priori.

Da análise emergem cinco núcleos de sentido centrais:

- (i) a superação da dualidade estrutural como missão histórica dos Institutos Federais;
- (ii) a reforma do EM como contrarreforma neoliberal, promotora de aligeiramento curricular;
- (iii) a fragmentação e descaracterização do EMI, que desarticulam ciência, trabalho e cultura;
- (iv) a contradição entre formação integral e empregabilidade imediata, que reforça o ideário empreendedor e a precarização da juventude trabalhadora;
- (v) as estratégias de resistência institucional, manifestas na reinvenção pedagógica e na defesa coletiva da educação pública.

Esses núcleos dialogam diretamente com os objetivos específicos e com as categorias analíticas da pesquisa, evidenciando coerência entre teoria, empiria e interpretação crítica. A fala de Frigotto reafirma o EMI como projeto político-pedagógico emancipador, ao mesmo tempo em que denuncia as forças regressivas do neoliberalismo que tentam subordinar a escola aos ditames do capital. Sua contribuição reforça a tese de que a disputa pelo EM é, essencialmente, uma disputa de projetos de sociedade: entre a formação omnilateral e crítica e a adaptação utilitarista e fragmentada ao mercado.

4.2 Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho: O entrelaçamento entre trabalho, ciência e tecnologia

Lima Filho situa sua análise a partir do vínculo histórico entre educação, trabalho e tecnologia, enfatizando que a reforma do EM desarticula o princípio da formação integrada que orienta a EPT. Sua leitura, amparada em uma sólida trajetória de pesquisa sobre políticas públicas e formação humana integral, revela como as novas diretrizes curriculares e os itinerários formativos reforçam a dicotomia entre cultura geral e formação técnica.

Com uma postura crítica e militante, o pesquisador evidencia que as políticas recentes representam uma regressão histórica, pois substituem o projeto de formação integral por uma formação utilitarista e aligeirada. Ao mesmo tempo, aponta a importância das redes de resistência e articulação entre pesquisadores, docentes e movimentos sociais como caminhos possíveis para a reconstrução de um projeto de educação tecnológica emancipatória.

Quadro 3: Matriz de análise - Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho

Objetivo Específico	Categoria Analítica	Trecho-chave do questionário
Contextualizar historicamente a dualidade estrutural da EPT e sua relação com o EMI.	Descaracterização da EPT e do EMI	<p>“As contrarreformas do ensino médio e da educação profissional vêm se concretizando gradualmente nas instituições da RFEPT [...] orientando a formação estudantil segundo os parâmetros da chamada aprendizagem flexível.”</p> <p>“Tal flexibilização afasta o currículo integrado de seus fundamentos ético-políticos, filosóficos, técnico-científicos e artísticos.”</p>
Analisar as reformas do Ensino Médio à luz das percepções dos pesquisadores, destacando implicações para currículo e formação.	Itinerários formativos como precarização	<p>“Trata-se de uma política que busca restringir a função da Rede Federal à mera oferta do V Itinerário Formação Técnico-Profissional, esvaziando o projeto de formação omnilateral.”</p> <p>“A fragmentação dos conteúdos e práticas da formação em itinerários educativos constitui uma redução não somente curricular, mas sobretudo ontológica.”</p>
Identificar nas falas dos pesquisadores as críticas e contribuições sobre os impactos das reformas.	Crítica à noção de formação omnilateral sob o capitalismo	<p>“Por este viés fragmentador a totalidade da produção da vida é segmentada e institui-se a concepção de ser humano parcial, executor de trabalho abstrato.”</p> <p>“Nossa concepção de formação integral considera que o ato e experiência da realização que produz objetivamente a vida, ou seja, o trabalho em sua concepção ontológica, é base estruturante, princípio educativo.”</p>
	Limites da Lei nº 14.945/2024	“As medidas trazidas pela Lei 14.945/2024 são muito tímidas e representam não somente a

Objetivo Específico	Categoria Analítica	Trecho-chave do questionário
		afirmação do núcleo central do já disposto na Lei 13.415/2017.” “O que se vê como continuidade [...] é a previdência de um processo de expansão da rede pública de EPT, contudo, acompanhado de significativa expansão da rede privada e da relativização de fronteiras distintivas entre o público e o privado.”
Interpretar como essas percepções revelam contradições entre formação integral e lógica da empregabilidade.	Conciliação impossível entre itinerários e EMI	“A formação humana integral é um processo que envolve a historicidade e a totalidade das relações sociais, numa indissociabilidade entre trabalho, técnica, ciência e tecnologia, cultura e educação.” “A implementação dos itinerários representa um ataque direto ao princípio da formação humana integral.”
Apontar contribuições que emergem das falas dos sujeitos de pesquisa e da análise documental para políticas e práticas.	Desafios institucionais e resistência	“Mesmo após vinte anos, o currículo integrado ainda está em construção e precisa da resistência da comunidade educacional para avançar.” “Os Institutos Federais [...] precisam unir as forças internas de mobilização [...] às lutas mais gerais da classe trabalhadora e movimentos populares.”

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa, 2025.

4.2.1 *Análise de conteúdo do questionário do Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho*

Lima Filho revela um olhar profundamente articulado entre os campos do trabalho, da ciência e da tecnologia, reafirmando a centralidade da formação humana integral como princípio estruturante da EPT. Sua fala reflete uma trajetória acadêmica marcada pela coerência teórica e pela militância em defesa de uma educação pública crítica e socialmente referenciada. O pesquisador evidencia que o NEM representa um movimento de descontinuidade em relação ao projeto de EMI, resultando na desarticulação entre a formação geral e a formação técnica o que, segundo ele, implica um retrocesso histórico na luta pela superação da dualidade educacional.

Lima Filho denuncia a redução da escola à lógica da eficiência e da produtividade, apontando que a reforma do EM expressa a apropriação empresarial do discurso da inovação e da flexibilização. Essa apropriação, ao mesmo tempo que aparenta modernizar o ensino, aprofunda as desigualdades e nega aos jovens trabalhadores o acesso ao conhecimento científico, filosófico e cultural como direito. Em suas palavras, há um deslocamento da função

social da escola: de um espaço de formação crítica para um instrumento de adaptação às demandas do mercado de trabalho.

A análise de suas falas mostra que Lima Filho articula fundamentos teóricos sólidos, especialmente o pensamento marxista e a crítica à alienação tecnológica com uma leitura contemporânea dos processos formativos. O pesquisador reafirma que a educação tecnológica não pode ser confundida com tecnicismo, pois a tecnologia, compreendida em sua dimensão histórica e social, deve servir à emancipação humana, e não à reprodução das relações de dominação.

Sua perspectiva aproxima-se da de Frigotto, ao compreender que as políticas educacionais recentes constituem expressões de um projeto societário neoliberal, que redefine o papel do Estado e reconfigura o trabalho docente, o currículo e a própria noção de juventude. No entanto, a análise de Lima Filho destaca também caminhos de resistência, como a articulação entre grupos de pesquisa, sindicatos e movimentos sociais, capazes de construir alternativas de formação integral em contextos institucionais adversos.

Assim, sua contribuição à pesquisa expressa a maturidade de um intelectual que alia rigor teórico, compromisso político e experiência de gestão acadêmica, reconhecendo na EPT um espaço estratégico de enfrentamento à lógica mercantil da educação e de reconstrução de práticas formativas voltadas à emancipação e à justiça social.

- Categoria 1 – A EPT como política pública e projeto histórico de formação integral: Lima Filho reconhece nos Institutos Federais uma conquista histórica das políticas públicas voltadas à democratização do conhecimento e à superação da dualidade estrutural da educação brasileira. Para ele, a criação dessas instituições representou a materialização de um projeto de escola unitária, voltada à integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Sua fala dialoga diretamente com Saviani (2007) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), que interpretam o MI como instrumento de transformação social, ao romper com a cisão entre formação manual e intelectual. Nessa perspectiva, Lima Filho reafirma que o EMI deve ser compreendido não apenas como modalidade educativa, mas como projeto histórico e político comprometido com a emancipação humana.

- *Categoria 2 – Crítica à contrarreforma do EM:* O pesquisador caracteriza a reforma do EM como uma contrarreforma neoliberal, concebida para enfraquecer o projeto formativo da EPT. Segundo ele, as mudanças implementadas como a flexibilização curricular e os itinerários formativos não ampliam a autonomia do estudante, mas reduzem o conteúdo científico e esvaziam a formação integral.

Essa leitura converge com Ramos (2017), ao apontar que a reforma representa a desresponsabilização do Estado frente ao direito à educação, e com Frigotto (2018), que a entende como expressão da hegemonia do capital financeiro sobre as políticas públicas.

Para Lima Filho, a reforma traduz um movimento de subordinação da escola à lógica da empregabilidade, substituindo o direito à formação plena pela preparação imediata para o mercado.

- *Categoria 3 – Fragmentação curricular e descaracterização da formação tecnológica:* Lima Filho aprofunda sua crítica ao apontar que os itinerários formativos provocam a fragmentação da formação, rompendo a unidade entre teoria e prática, ciência e técnica. Tal fragmentação, segundo ele, compromete a essência da educação tecnológica, que deveria articular as dimensões epistemológica, cultural e produtiva do trabalho. A análise dialoga com Ciavatta (2014), que defende a educação politécnica como caminho para a formação integral, e com Saviani (2003), que reafirma a centralidade do conhecimento sistematizado como instrumento de libertação humana. Dessa forma, a reforma do EM é entendida por Lima Filho como processo de descaracterização da formação científica e de retorno à lógica da especialização precoce e do tecnicismo fragmentado.
- *Categoria 4 – A lógica da produtividade e o esvaziamento da função social da escola:* Lima Filho observa que a atual política educacional está pautada por uma racionalidade gerencial, que reduz a educação a um processo de gestão de resultados. O discurso da eficiência, segundo ele, mascara a precarização do trabalho docente e o empobrecimento curricular.

Para Lima Filho, a escola passa a ser concebida como instrumento de regulação social, ajustando o comportamento dos jovens às demandas do mercado e apagando o papel crítico da educação.

Essa crítica se aproxima das análises de Frigotto (2018) sobre o capitalismo dependente, no qual a educação assume função ideológica de legitimação das desigualdades. Assim,

a lógica da produtividade esvazia a função humanizadora da escola e transforma o conhecimento em mercadoria.

- *Categoria 5 – Resistências e reinvenções no interior dos IF:* Mesmo reconhecendo os efeitos deletérios da reforma, Lima Filho identifica no cotidiano das instituições estratégias de resistência ativa. Ele cita experiências de reinvenção curricular, nas quais docentes e gestores reelaboram práticas pedagógicas para preservar a concepção de formação integrada.

Essas resistências demonstram que os Institutos Federais permanecem como espaços de disputa e contradição, conforme analisa Saviani (2007): locais em que coexistem reprodução e transformação.

O pesquisador destaca ainda que a resistência se fortalece por meio da ação coletiva de movimentos como o Movimento Nacional em Defesa do EM e da articulação de grupos de pesquisa comprometidos com a formação crítica da juventude.

- *Categoria 6 – Educação tecnológica crítica e emancipatória:* A síntese da fala de Lima Filho reafirma a educação tecnológica como prática social que deve servir à emancipação humana. Ele retoma o princípio da formação omnilateral, na qual a tecnologia não é um fim em si mesma, mas uma mediação para a autonomia intelectual, política e econômica dos sujeitos.

Sua visão converge com Ciavatta e Ramos (2011), que definem a educação tecnológica crítica como direito social e condição para a emancipação da classe trabalhadora. Assim, a EPT, sob esse prisma, é concebida como projeto ético-político de transformação social.

4.2.2 *Síntese e considerações finais das perspectivas do Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho*

Da análise emergem cinco núcleos de sentido principais:

- (i) a EPT como política pública e projeto histórico de formação integral;
- (ii) a reforma do EM como contrarreforma neoliberal;
- (iii) a fragmentação curricular e o esvaziamento da função social da escola;
- (iv) a resistência docente e institucional como força de preservação do EMI;
- (v) a educação tecnológica crítica como horizonte emancipatório.

O pesquisador reafirma o entendimento de que a disputa em torno do EMI é, em essência, uma disputa de projetos de sociedade. As falas de Lima Filho revelam a coerência entre sua trajetória intelectual e sua leitura crítica do presente, demonstrando que a defesa da formação integral permanece como um projeto contra hegemônico frente às ofensivas neoliberais.

4.3 Prof.^a Dr.^a Mônica Ribeiro da Silva: a crítica política e a militância intelectual

A professora Mônica Ribeiro da Silva expressa a profundidade analítica de uma pesquisadora que há décadas se dedica ao estudo das políticas educacionais, especialmente no que tange à reforma do EM e à EPT. Sua fala revela uma articulação consistente entre teoria e prática, resultado de sua trajetória como docente e militante do Movimento Nacional em Defesa do EM e coordenadora do Observatório do EM (UFPR).

A partir de uma perspectiva crítica, a autora analisa o NEM como uma política orientada pelos princípios do neoliberalismo educacional, marcada pela racionalidade gerencial e pela subordinação do conhecimento à lógica do mercado. Sua leitura, ao mesmo tempo teórica e política, contribui para a compreensão das contradições e desigualdades geradas pela reforma, evidenciando seus impactos sobre a juventude, o currículo e a própria função social da escola pública.

Quadro 4: Matriz de Análise – Prof.^a Dr.^a Mônica Ribeiro da Silva

Objetivo Específico	Categoria Analítica	Trecho-chave do questionário
Contextualizar historicamente a dualidade estrutural da EPT e sua relação com o EMI.	Descaracterização da EPT e do EMI	"Desde o início dessa reforma, mesmo antes de aprovada a lei, já na medida provisória ou no PL 6840 de 2013, houve a preocupação [...] de que essa reforma impactaria drasticamente os cursos de ensino médio integrado, por trazer como proposição a ideia da formação técnica como itinerário formativo e não da forma integrada." "A ideia de itinerário, a forma como ficou na lei, acabou dissociando a educação básica, científica básica, da formação técnica e profissional."
Analisar as reformas do Ensino Médio à luz das percepções dos pesquisadores, destacando implicações para currículo e formação.	Itinerários formativos como precarização	"A proposta de ser um itinerário formativo [...] voltaria à velha forma, que nós chamamos de justaposição, em que dois itinerários, duas trajetórias caminham em paralelo, portanto, não de forma integrada." "A reforma [...] propõe a separação de 1.800 horas mais 1.200 horas para a formação técnica e profissional vinculada à BNCC. Então, de certo modo, a dificuldade em manter [o EMI] vem, de um lado, pela frágil implementação [...] e, por outro lado, pelas decisões políticas."
Identificar nas falas dos pesquisadores as críticas e contribuições sobre os impactos das reformas.	Crítica à noção de formação omnilateral sob o capitalismo	"Nas duas situações, há uma manutenção da ideia de formação técnica e profissional como itinerário e não como formação integrada. Portanto, os prejuízos são os mesmos que já estavam presentes em 2017."
	Limites da Lei nº 14.945/2024	"A única mudança substantiva é [...] passar para 2.400 horas a formação geral básica [...] e para a formação técnica e profissional duas possibilidades [...] cursos de curta duração, de aperfeiçoamento."

Objetivo Específico	Categoria Analítica	Trecho-chave do questionário
		Portanto, fragilizando também a ideia de uma formação integrada”
Interpretar como essas percepções revelam contradições entre formação integral e lógica da empregabilidade.	Conciliação impossível entre itinerários e EMI	"Há uma apropriação, muitas vezes, do discurso a respeito da ideia de integração curricular, mas há, na prática, muitas vezes, uma separação do ponto de vista da formação propriamente dita." "Os componentes curriculares da formação básica não dialogam necessariamente com os componentes da formação técnica e profissional."
Apontar contribuições que emergem das falas dos sujeitos de pesquisa e da análise documental para políticas e práticas.	Desafios institucionais e resistência	"Entendo que a principal forma de resistência é a manutenção dos cursos e a tentativa ou exercício de se manter a defesa do ensino médio integrado nos PPCs." "Há uma diferença grande de instituto para instituto. [...] Nós vamos ter desde institutos que aderiram à BNCC, outros que implementaram as 1.800 horas, indicando aí uma desintegração [...]"

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa, 2025.

4.3.1 Análise de conteúdo do questionário da Prof.^a Dr.^a Mônica Ribeiro da Silva

Ribeiro da Silva expressa a profundidade analítica de uma pesquisadora que há décadas se dedica ao estudo das políticas educacionais, especialmente no que tange à reforma do EM e à EPT. Sua fala revela uma articulação consistente entre teoria e prática, resultado de sua trajetória como docente e militante do Movimento Nacional em Defesa do EM e coordenadora do Observatório do EM (UFPR).

A partir de uma perspectiva crítica, a autora analisa o NEM como uma política orientada pelos princípios do neoliberalismo educacional, marcada pela racionalidade gerencial e pela subordinação do conhecimento à lógica do mercado. Sua leitura, ao mesmo tempo teórica e política, contribui para a compreensão das contradições e desigualdades geradas pela reforma, evidenciando seus impactos sobre a juventude, o currículo e a própria função social da escola pública.

- *Categoria 1 – Políticas educacionais e a gênese da reforma:* Ribeiro da Silva compreende o NEM como resultado de um processo político que antecede a Lei nº 13.415/2017 e que se intensifica com o avanço das políticas de austeridade e privatização. Para a pesquisadora, o discurso da *modernização* encobre o desmonte das bases da escola pública e a transferência da gestão educacional para setores empresariais.

Essa leitura se alinha à crítica de Frigotto (2018) e Saviani (2013), para quem as reformas educacionais sob o ideário neoliberal constituem estratégias de controle social e de limitação do acesso ao conhecimento. Ribeiro da Silva enfatiza que a reforma não surge da escuta das escolas, mas da imposição de agendas externas, evidenciando o distanciamento entre formulação e realidade educacional.

- *Categoria 2 – Juventudes e desigualdades sociais:* A pesquisadora destaca que a reforma ignora a diversidade das juventudes brasileiras e suas condições materiais de existência. Ao propor itinerários formativos desiguais, ela aprofunda a segregação entre escolas e redes de ensino, destinando às camadas populares uma formação empobrecida e instrumental.

Ribeiro da Silva argumenta que o discurso da *autonomia do estudante* é falacioso, pois desconsidera as condições objetivas que limitam as escolhas dos jovens trabalhadores. Essa perspectiva dialoga com Dayrell (2007), ao compreender a juventude como categoria social complexa, e reforça a crítica de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) à dualidade educacional que reproduz desigualdades históricas.

- *Categoria 3 – Currículo e desintegração da formação geral:* A pesquisadora analisa que a reforma desestrutura o currículo do EM, reduzindo a carga horária da formação geral e abrindo espaço para a flexibilização fragmentada. Essa fragmentação, segundo ela, rompe a unidade entre saber científico, humanístico e tecnológico, descaracterizando o princípio de formação integral que orienta o EMI.

Sua análise converge com Ciavatta (2014) e Ramos (2017), que denunciam o esvaziamento curricular e a perda de identidade do EMI. Ribeiro da Silva observa que o novo modelo transforma a escola em agência de formação para o mercado, subordinando o conhecimento à lógica da utilidade imediata.

- *Categoria 4 – O ideário da empregabilidade e o esvaziamento do sentido de formação:* Ribeiro da Silva identifica a disseminação do discurso da empregabilidade e do empreendedorismo juvenil como eixo ideológico da reforma. Essa retórica, travestida de modernidade, reforça a responsabilização individual dos jovens pela própria inserção no mercado, apagando o papel do Estado e da escola na promoção de igualdade de oportunidades.

Essa lógica aproxima-se do que Christian Laval (2019) denomina de produção do sujeito neoliberal como *empreendedor de si mesmo*, isto é, um indivíduo permanentemente convocado a gerir a própria formação, competências e trajetória profissional como se fossem um capital a ser investido. Nesse enquadramento, a

formação escolar deixa de ser compreendida como direito social e processo de humanização para converter-se em estratégia individual de adaptação às exigências do mercado.

Essa crítica dialoga com Saviani (2007) e Frigotto (2018), que apontam o caráter ideológico dessas narrativas, nas quais a formação é reduzida a adestramento técnico. Para a pesquisadora, o resultado é uma juventude submetida ao imperativo do *empreendedorismo de si mesmo*, desprovida de bases críticas e teóricas para compreender a realidade social.

- *Categoria 5 – Resistência e ação coletiva dos educadores:* Apesar das adversidades, Ribeiro da Silva reconhece que há movimentos de resistência docente e institucional, tanto no interior dos IF quanto em redes estaduais, que buscam preservar o princípio da formação integral. Destaca a importância do Movimento Nacional em Defesa do EM e do Observatório do EM (UFPR) como espaços de articulação entre pesquisa, militância e ação política. Sua leitura aproxima-se de Saviani (2007), ao compreender a escola como campo contraditório, e de Ciavatta e Ramos (2011), ao defenderem a educação como direito e instrumento de emancipação social.
- *Categoria 6 – Educação pública, democracia e emancipação:* Ribeiro da Silva encerra sua análise reafirmando a necessidade de um projeto de educação pública democrática, capaz de garantir o acesso universal ao conhecimento e de promover a autonomia intelectual e política dos sujeitos. Para ela, o enfrentamento à reforma passa pela reconstrução de um projeto nacional de educação, sustentado em bases republicanas, laicas e emancipatórias.

Sua visão converge com Saviani (2007) e Frigotto (2018), ao situar a educação como prática social transformadora e campo de disputa entre projetos de sociedade.

4.3.2 Síntese e considerações finais das perspectivas da Prof.^a Dr.^a Mônica Ribeiro da Silva

A fala de Ribeiro da Silva sintetiza uma leitura crítica que combina análise estrutural e engajamento político, articulando pesquisa e militância na defesa da educação pública. De sua fala, emergem cinco núcleos de sentido principais:

- (i) a reforma do EM como política de mercado, voltada à desresponsabilização do Estado;
- (ii) a reprodução das desigualdades por meio dos itinerários formativos;
- (iii) a fragmentação curricular e o esvaziamento da formação integral;

- (iv) a ideologia da empregabilidade e do empreendedorismo juvenil como mecanismo de alienação;
- (v) as formas de resistência e reconstrução coletiva, que reafirmam o papel da escola pública como espaço de emancipação.

O papel de Ribeiro da Silva é reforçado na análise de sua fala como uma intelectual pública e pesquisadora militante, cuja trajetória alia produção científica e compromisso político com a escola pública. Sua análise explicita que o embate em torno do NEM não se restringe à organização curricular, mas à disputa entre dois projetos de sociedade: um neoliberal, centrado no mercado, e outro emancipatório, voltado à formação integral e democrática.

4.4 Prof. DR. Lucas Pelissari: a crítica contemporânea e o olhar sobre o estado

Lucas Pelissari expressa a perspectiva de um pesquisador pertencente a uma geração mais recente de estudiosos das políticas educacionais, cuja produção tem se consolidado pela articulação entre análise crítica do Estado, reforma do EM e EPT. Sua trajetória combina sólida formação teórica, ancorada no materialismo histórico-dialético, com a inserção em grupos de pesquisa voltados à compreensão das reformas educacionais sob a lógica do neoliberalismo.

Em sua fala, Pelissari apresenta uma leitura analítica rigorosa sobre as transformações estruturais das políticas públicas de educação, evidenciando como o discurso da *modernização* serve para legitimar processos de desresponsabilização do Estado, fragmentação curricular e mercantilização do EM. Sua análise dialoga diretamente com os referenciais de Frigotto, Saviani, Ramos e Ciavatta, e representa uma contribuição relevante para a atualização do debate sobre os efeitos da reforma nas identidades institucionais da Rede Federal e nos princípios da formação integral.

Quadro 5: Matriz de Análise - Prof. Dr. Lucas Pelissari

Objetivo Específico	Categoria Analítica	Trecho-chave do questionário
Contextualizar historicamente a dualidade estrutural da EPT e sua relação com o EMI.	Descaracterização da EPT e do EMI	“O principal impacto da reforma da EPT é uma descaracterização da oferta integrada [...] e consequentemente da própria EPT, construída como direito à educação aos jovens trabalhadores.”
Analisar as reformas do Ensino Médio à luz das percepções dos pesquisadores, destacando implicações para currículo e formação.	Itinerários formativos como precarização	“A reforma assume a formação profissional como itinerário formativo [...] completamente distinta da ideia de formação integrada, assumindo a qualificação profissional como apêndice precarizado.”

Objetivo Específico	Categoria Analítica	Trecho-chave do questionário
Identificar nas falas dos pesquisadores as críticas e contribuições sobre os impactos das reformas.	Crítica à noção de formação omnilateral sob o capitalismo	“Eu não vejo possibilidades da formação omnilateral sob o capitalismo [...] a educação formal tem o objetivo de reprodução ampliada da força de trabalho.”
	Limites da Lei nº 14.945/2024	“A lei representa alguns avanços, como a possibilidade de 2.400 horas de formação geral [...] mas mantém a possibilidade de currículos com 1.800 horas, o que significa precarização da formação para a classe trabalhadora.”
Interpretar como essas percepções revelam contradições entre formação integral e lógica da empregabilidade.	Conciliação impossível entre itinerários e EMI	“Adotar itinerários formativos significa seguir na absoluta contramão da proposta de uma EPT integrada e politécnica [...] são inconciliáveis.”
Apontar contribuições que emergem das falas dos sujeitos de pesquisa e da análise documental para políticas e práticas.	Desafios institucionais e resistência	“O desafio deveria ser construído institucionalmente pela Rede [...] mas o CONIF adotou os princípios da reforma. Sem apoio institucional, cabe às instituições e docentes resistirem, em contato orgânico com movimentos sociais.”

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa, 2025.

4.4.1 Análise de conteúdo do questionário do Prof. Dr. Lucas Pelissari

Pelissari revela uma crítica consistente às contradições do NEM e ao seu impacto na organização curricular e na concepção de formação humana. O pesquisador adota uma leitura que combina fundamentos teóricos marxistas com uma atenção metodológica às condições concretas de formulação e execução das políticas públicas, situando a reforma no contexto da hegemonia neoliberal e da reestruturação produtiva contemporânea.

- *Categoria 1 – Estado, políticas educacionais e neoliberalismo:* Pelissari compreende o Estado como instrumento de mediação das contradições sociais, e, portanto, como espaço de disputa entre projetos antagônicos de sociedade. Em sua análise, a reforma do EM representa a captura do Estado por interesses privados, processo que aprofunda a lógica de privatização e financeirização da educação pública. Essa leitura converge com Frigotto (2018), ao apontar que a reforma é expressão da racionalidade neoliberal, e com Saviani (2013), ao evidenciar o desmonte das políticas educacionais universais em favor de ações focalizadas.

- *Categoria 2 – O NEM como projeto de desintegração formativa:* Para Pelissari, o NEM é uma política de desintegração que rompe com a perspectiva de formação omnilateral defendida pelo EMI. A introdução dos itinerários formativos, segundo ele, desestrutura o currículo e promove um processo de aligeiramento do ensino, principalmente nas escolas públicas. O pesquisador ressalta que a flexibilização não amplia a autonomia do estudante, mas consolida uma educação dual, na qual os jovens das classes populares são destinados a percursos formativos menos densos e desvinculados do conhecimento científico. Essa crítica se aproxima das reflexões de Ramos (2017) e Ciavatta (2014) sobre o papel excludente das reformas neoliberais.
- *Categoria 3 – Currículo, fragmentação e tecnicismo:* Pelissari enfatiza que a reforma retoma o tecnicismo como princípio orientador do currículo, ao promover a dissociação entre o saber técnico e o conhecimento científico. Tal movimento, segundo ele, contradiz o princípio da educação politécnica e nega o caráter formativo da ciência e da cultura como dimensões constitutivas da educação humana. Sua análise reforça as críticas de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), para os quais a formação técnica subordinada à lógica da produtividade reforça o caráter alienante do trabalho. Pelissari alerta que o currículo do NEM traduz uma pedagogia da adaptação, voltada à produção de sujeitos funcionais à lógica do mercado.
- *Categoria 4 – Empreendedorismo e responsabilização individual:* O pesquisador observa que o empreendedorismo tornou-se o principal eixo discursivo de legitimação da reforma, promovendo a individualização das responsabilidades sociais e deslocando a noção de cidadania para a de *autogestão* da própria vida e carreira. Em consonância com Frigotto (2018) e Saviani (2011), Pelissari argumenta que essa retórica reforça o processo de alienação subjetiva, pois transforma a precarização do trabalho e o desemprego em oportunidades de *inovação e resiliência pessoal*. O resultado, segundo ele, é a naturalização da desigualdade e o enfraquecimento da luta coletiva.
- *Categoria 5 – Impactos sobre o EM Integrado e sobre a Rede Federal:* Pelissari identifica que o EMI e a própria Rede Federal de EPT sofrem impactos significativos com a reforma. A descentralização e a flexibilização curricular abrem brechas para a descaracterização dos princípios da formação integrada, ameaçando a coerência pedagógica construída ao longo das últimas décadas.
Entretanto, o pesquisador também reconhece a existência de ações institucionais de resistência, por meio de práticas pedagógicas que mantêm a articulação entre ciência,

trabalho e cultura, reafirmando o compromisso da Rede Federal com a educação tecnológica crítica.

- *Categoria 6 – Perspectiva crítica e horizonte emancipatório:* Por fim, Pelissari destaca que a resistência à reforma passa pela reafirmação de um projeto de educação emancipatória, pautado pela formação omnilateral e pela superação das dicotomias entre teoria e prática, técnica e ciência, cultura e trabalho. Inspirado em Ciavatta e Ramos (2012), o pesquisador sustenta que a EPT deve ser entendida como espaço de formação humana integral, capaz de articular conhecimento, produção e consciência política. Essa visão aponta para a construção de uma educação tecnológica crítica, comprometida com a transformação das condições sociais e não apenas com a adequação ao mercado.

4.4.2 Síntese e Considerações Finais das perspectivas do Prof. Dr. Lucas Pelissari

Da análise da fala de Pelissari emergem cinco núcleos de sentido principais:

- (i) a reforma do EM como expressão da hegemonia neoliberal e da captura do Estado;
- (ii) a desintegração curricular e o retorno do tecnicismo como forma de aligeiramento da formação;
- (iii) a ideologia do empreendedorismo como instrumento de responsabilização individual e alienação;
- (iv) os impactos sobre o EMI e a Rede Federal, que vivenciam tensões entre coerência pedagógica e pressões institucionais;
- (v) o horizonte emancipatório da EPT, concebida como campo de resistência e de formação integral.

A fala de Pelissari demonstra a maturidade de um pesquisador que alia rigor teórico e sensibilidade histórica, evidenciando o papel das novas gerações de intelectuais críticos na continuidade do projeto coletivo de defesa da educação pública. Sua análise reforça a tese central desta pesquisa: que a luta em torno do EMI constitui uma disputa ideológica e política de longo curso, na qual se confrontam dois paradigmas de formação, o neoliberal e utilitarista, e o crítico-emancipatório, fundado na concepção de trabalho como princípio educativo e na defesa da escola pública como direito social.

4.5 Convergências e divergências entre Frigotto e Lima Filho: fundamentos históricos e compromisso político com a EPT

A análise comparativa das falas dos pesquisadores Frigotto e Lima Filho evidencia a confluência entre duas trajetórias acadêmicas consolidadas, que compartilham o mesmo horizonte epistemológico e político: a defesa intransigente de uma educação pública, unitária e emancipatória, ancorada no trabalho como princípio educativo e na formação humana integral. Ambos os pesquisadores são referências fundadoras no campo da EPT e figuram entre os intelectuais que mais contribuíram para a construção teórica e histórica do EMI como política pública e como projeto contra hegemônico de formação.

Embora provenientes de percursos institucionais distintos, Frigotto e Lima Filho convergem em uma leitura crítica e histórica da dualidade estrutural da educação brasileira, interpretando-a como expressão das contradições de classe que atravessam o modo de produção capitalista. Para ambos, a escola e, em especial, a EPT constitui um campo de disputa entre projetos societários, sendo, ao mesmo tempo, espaço de reprodução das desigualdades e de possibilidade de resistência. Essa concepção dialética, presente em suas falas, aproxima suas análises das formulações de Saviani (2007; 2013) e Ciavatta (2014), reafirmando que a luta pela formação integral é, antes de tudo, uma luta política e ideológica.

Em Frigotto, a crítica assume um tom mais ontológico e totalizante. Sua fala parte da compreensão da educação como mediação das relações sociais de produção, inserida nas engrenagens da economia política e nas estratégias de hegemonia do capital. Ele interpreta o NEM como contrarreforma neoliberal, que destrói a unidade da escola pública e reconfigura a juventude sob o signo do empreendedorismo e da adaptabilidade. O núcleo de sua argumentação repousa na denúncia da despolitização da educação e na ênfase à necessidade de reconstruir o projeto histórico de formação omnilateral.

Já Lima Filho, embora compartilhe essa crítica estrutural, destaca de modo mais sistemático a mediação entre trabalho, ciência e tecnologia, chamando atenção para as contradições internas da prática educativa nos IF e para as possibilidades concretas de resistência institucional. Sua fala revela uma preocupação em compreender as formas de reconfiguração da EPT no interior da própria Rede Federal, enfatizando o papel dos sujeitos coletivos docentes, gestores e pesquisadores na preservação dos princípios do EMI. Assim, se em Frigotto predomina a análise macroestrutural do capital e do Estado, em Lima Filho sobressai a dimensão organizativa e formativa das práticas educativas, com ênfase nas tensões vividas no cotidiano das instituições.

Ambos convergem, contudo, ao interpretar o NEM como um movimento regressivo que reinstaura a dualidade educacional e compromete o caráter científico e cultural da formação. Ambos denunciam o avanço da mercantilização da educação e a captura do discurso da inovação pela lógica empresarial, que subordina o conhecimento à utilidade e ao desempenho. Essa convergência teórica reforça a centralidade da categoria trabalho como eixo de análise não apenas como atividade produtiva, mas como princípio formador e fundamento da existência humana.

Nas divergências sutis entre os dois, observa-se que Frigotto enfatiza o caráter histórico e ideológico das reformas, compreendendo-as como expressões do bloco de poder neoliberal, enquanto Lima Filho evidencia as possibilidades concretas de resistência e de reconstrução pedagógica, mesmo em contextos adversos. Essa diferença, longe de representar contradição, revela a complementaridade de perspectivas: o primeiro aprofunda a crítica às determinações estruturais do capital; o segundo ilumina as brechas e as práticas possíveis no interior da escola pública e da EPT.

Em síntese, a comparação entre Frigotto e Lima Filho permite afirmar que ambos constituem marcos teóricos e éticos na defesa do EM Integrado como projeto de formação emancipatória. Suas falas reafirmam a importância da EPT como campo de disputa política, epistemológica e pedagógica, em que resistir significa produzir conhecimento comprometido com a transformação social.

Enquanto Frigotto reitera o papel da crítica como denúncia e horizonte de superação histórica, Lima Filho reafirma a resistência cotidiana como prática de transformação. Juntos, delineiam um quadro interpretativo robusto, que fundamenta a compreensão dos impactos da reforma e reforça a tese de que a luta pela formação integral é, simultaneamente, um ato pedagógico e político.

A leitura comparativa das perspectivas de Frigotto e de Lima Filho permite identificar não apenas a profunda sintonia entre ambos no que se refere à crítica estrutural das políticas educacionais, mas também nuances interpretativas que enriquecem o debate sobre EPT e o EMI.

O Quadro 6 a seguir sintetiza as principais convergências e divergências por categorias analíticas, permitindo visualizar como cada pesquisador compreende a gênese, as contradições e as possibilidades de resistência diante do NEM e das políticas neoliberais em curso.

Quadro 6: Convergências e divergências entre Frigotto e Lima Filho por categorias analíticas

Categoria	Convergências	Divergências / Ênfases Distintas
1. Histórico da EPT e dualidade estrutural	Ambos reconhecem a EPT como campo histórico de disputa, concebendo o Ensino Médio Integrado como política pública voltada à superação da dualidade entre formação manual e intelectual.	Frigotto enfatiza a dualidade como expressão direta das contradições do modo de produção capitalista; Lima Filho destaca as mediações institucionais e o papel histórico dos IFs na resistência a essa dualidade.
2. Reforma do Ensino Médio como contrarreforma	Ambos caracterizam a reforma como contrarreforma neoliberal, que esvazia o sentido de formação integral e reduz a escola à lógica do mercado.	Frigotto analisa a contrarreforma como parte da estratégia de hegemonia do capital financeiro; Lima Filho enfatiza seus efeitos concretos sobre a organização pedagógica e a identidade institucional da EPT.
3. Currículo e fragmentação	Ambos denunciam a fragmentação curricular e o aligeiramento da formação como instrumentos de desmonte do EMI.	Frigotto ressalta o impacto ideológico da fragmentação, que rompe com a totalidade da formação; Lima Filho enfatiza a perda da articulação entre trabalho, ciência e cultura no cotidiano escolar.
4. Empregabilidade e empreendedorismo	Ambos criticam o discurso da empregabilidade e do empreendedorismo juvenil como formas de responsabilização individual e ocultamento das desigualdades estruturais.	Frigotto relaciona o ideário empreendedor à alienação subjetiva e à hegemonia do capital; Lima Filho o interpreta como deslocamento da função social da escola para o adestramento técnico.
5. Resistências institucionais e possibilidades de transformação	Ambos afirmam que a escola e os IFs são espaços contraditórios, nos quais se expressam práticas de resistência e reinterpretação do EMI.	Frigotto valoriza a resistência como luta ideológica e política mais ampla; Lima Filho destaca as resistências cotidianas e práticas institucionais como mediações reais da transformação.
6. Educação tecnológica e emancipação humana	Ambos defendem a educação tecnológica crítica, pautada no trabalho como princípio educativo e na formação integral como horizonte emancipatório.	Frigotto sustenta uma leitura ontológica e totalizante da emancipação; Lima Filho a compreende a partir da práxis formativa e da integração entre ciência, técnica e cultura.

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa, 2025.

A leitura do quadro evidencia que Frigotto e Lima Filho partilham uma base teórico-metodológica comum, ancorada no materialismo histórico-dialético e na crítica à racionalidade neoliberal que orienta as reformas educacionais. Ainda que suas abordagens apresentem ênfases distintas: um mais voltado à análise estrutural e outro às mediações institucionais, ambos reafirmam a centralidade da EPT como campo de resistência e a importância do EMI enquanto projeto histórico de formação omnilateral.

4.6 Convergências e divergências entre Ribeiro da Silva e Pelissari: a crítica contemporânea e os novos horizontes da pesquisa em políticas educacionais

A comparação entre as falas de Ribeiro da Silva e Pelissari revela a potência analítica de pesquisadores que, embora situados em momentos distintos de suas trajetórias acadêmicas, compartilham uma inserção relativamente contemporânea no debate crítico sobre o EMI e as políticas educacionais recentes. Mais do que uma proximidade geracional em termos biográficos, trata-se de uma convergência histórica no campo de pesquisa, marcada pela atuação no contexto das reformas educacionais das últimas décadas.

Ambos representam a continuidade e a atualização do pensamento crítico sobre a EPT e o EMI, situando suas reflexões no contexto das transformações recentes do Estado e das políticas educacionais.

Antes da análise interpretativa, o quadro a seguir sintetiza as convergências e divergências entre Ribeiro da Silva e Pelissari por categorias analíticas, permitindo visualizar como suas leituras dialogam e se complementam na crítica às contrarreformas e na proposição de novas formas de resistência teórica e política.

Quadro 7: Convergências e divergências entre Ribeiro da Silva e Pelissari por categorias analíticas

Categoria	Convergências	Divergências / Ênfases Distintas
1. Políticas educacionais e gênese da reforma	Ambos compreendem o Novo Ensino Médio como produto de um projeto neoliberal de reconfiguração do Estado e mercantilização da educação.	Ribeiro da Silva enfatiza o papel das corporações privadas e organismos internacionais na formulação da reforma; Pelissari aprofunda a leitura sobre o Estado como aparelho de hegemonia e mediação de classes.
2. Juventude e desigualdade social	Ambos denunciam a falsa noção de autonomia estudantil e a perpetuação da desigualdade social via itinerários formativos.	Ribeiro da Silva destaca o impacto subjetivo e social da exclusão dos jovens populares; Pelissari foca nos efeitos estruturais e institucionais da política sobre o trabalho docente e a gestão escolar.
3. Currículo e fragmentação	Ambos identificam a fragmentação curricular como expressão da desintegração formativa e da ruptura com a perspectiva omnilateral.	Ribeiro da Silva associa a fragmentação à perda do sentido humanista da escola; Pelissari destaca o retorno do tecnicismo e o aligeiramento da formação na EPT.
4. Empreendedorismo e responsabilização individual	Ambos criticam o discurso do empreendedorismo e da empregabilidade como ideologia de culpabilização do sujeito.	Ribeiro da Silva ressalta os efeitos desse discurso na alienação juvenil e na precarização das expectativas sociais; Pelissari o interpreta como estratégia de hegemonia cultural e disciplinamento político.

Categoria	Convergências	Divergências / Ênfases Distintas
5. Resistências e ação coletiva	Ambos reconhecem a importância das resistências institucionais e dos movimentos sociais como espaços de enfrentamento e reconstrução do EMI.	Ribeiro da Silva valoriza os movimentos docentes e coletivos de pesquisa (como o Observatório do Ensino Médio); Pelissari enfatiza a resistência interna da Rede Federal e as possibilidades de reinterpretação curricular.
6. Projeto emancipatório e educação crítica	Ambos defendem a formação integral e a educação tecnológica crítica como caminhos para a emancipação humana.	Ribeiro da Silva a compreende como projeto político de sociedade e luta por democracia; Pelissari a situa no horizonte teórico da práxis e da crítica ao capital.

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa, 2025.

A comparação entre as perspectivas de Ribeiro da Silva e Pelissari revela uma clara continuidade do pensamento crítico inaugurado por autores como Frigotto, Saviani e Ciavatta (2005), mas com novas inflexões que respondem aos desafios políticos e institucionais contemporâneos. Ambos analisam o NEM como política de reconfiguração do papel do Estado, marcada pela penetração dos interesses empresariais e pela lógica da privatização disfarçada de inovação.

Enquanto Ribeiro da Silva se concentra na dimensão política e social da reforma, enfatizando as desigualdades que ela impõe às juventudes das classes populares e os riscos de esvaziamento da escola pública, Pelissari amplia a análise para a estrutura do Estado e suas funções ideológicas, compreendendo a reforma como parte do processo de hegemonia do capital financeiro. Essa diferença de foco social em Ribeiro da Silva e estrutural em Pelissari, traduz a atuação de pesquisadores que, embora em momentos distintos de suas trajetórias acadêmicas, participam de forma contemporânea do debate crítico sobre o EM e a EP, articulando militância e densidade teórica.

Ambos convergem na denúncia da fragmentação curricular, da ideologia do empreendedorismo juvenil e da responsabilização individual, compreendendo-as como estratégias de adaptação e disciplinamento social. Contudo, suas falas apontam também formas de resistência, seja no plano coletivo, como destaca Ribeiro da Silva ao valorizar o papel dos movimentos sociais e grupos de pesquisa, seja no plano institucional, como observa Pelissari ao reconhecer práticas pedagógicas críticas no interior da Rede Federal.

Em síntese, Ribeiro da Silva e Pelissari representam o vigor e a renovação do campo da EPT, atualizando o pensamento crítico com novas perspectivas analíticas e práticas de resistência.

A primeira reafirma o compromisso ético e político da pesquisa com a escola pública e democrática, enquanto o segundo reafirma o papel da teoria crítica na desnaturalização das políticas neoliberais e na defesa de uma educação tecnológica emancipatória.

Ambos contribuem para evidenciar que a luta pela formação integral continua sendo uma batalha de ideias e de práticas, travada no interior das escolas, das universidades e das políticas públicas.

4.7 Síntese comparativa geral: convergências e perspectivas intergeracionais sobre o EMI

A análise das perspectivas dos quatro pesquisadores evidencia um campo teórico sólido e coerente em torno da crítica à reforma do EM e da defesa do EMI como política pública de formação integral e emancipatória

Embora situados em diferentes gerações e contextos políticos e institucionais, Frigotto, Lima Filho, Ribeiro da Silva e Pelissari compartilham um mesmo projeto político-pedagógico, que reconhece a educação como prática social transformadora, o trabalho como princípio educativo e a escola pública como espaço de resistência às políticas neoliberais.

O Quadro 8 sistematiza as convergências e divergências entre os quatro pesquisadores por categorias analíticas, sintetizando os principais eixos interpretativos que emergem de suas falas.

Quadro 8: Comparativo geral entre os quatro pesquisadores por categorias analíticas

Categoria	Frigotto	Lima Filho	Ribeiro da Silva	Pelissari
1. Histórico da EPT e dualidade estrutural	Interpreta a dualidade como expressão das contradições do modo de produção capitalista e defende o EMI como superação histórica da cisão entre trabalho manual e intelectual.	Enfatiza a mediação entre trabalho, ciência e tecnologia, valorizando o papel histórico dos IFs na resistência à dualidade.	Reafirma a EPT como política de democratização do conhecimento e de enfrentamento das desigualdades sociais.	Contextualiza a dualidade no processo de hegemonia do capital financeiro e na função ideológica do Estado.
2. Reforma do EM como contrarreforma	Define a reforma como contrarreforma neoliberal que desmonta o projeto de formação integral.	Denuncia o esvaziamento da função social da escola e a perda da articulação formativa na EPT.	Analisa a reforma como expressão da mercantilização da educação e da captura da gestão pública por interesses privados.	Compreende a reforma como mecanismo de reconfiguração do Estado e de privatização da educação sob a retórica da inovação.

Categoria	Frigotto	Lima Filho	Ribeiro da Silva	Pelissari
3. Currículo e fragmentação	Crítica a fragmentação curricular como negação da totalidade e do caráter omnilateral da formação.	Denuncia o desequilíbrio entre ciência, trabalho e cultura e a descaracterização do EMI.	Enfatiza a perda do sentido humanista e crítico do currículo, reduzido à utilidade imediata.	Aponta o retorno do tecnicismo e o aligeiramento da formação, sobretudo na EPT.
4. Empreendedorismo e responsabilização individual	Interpreta o ideário empreendedor como expressão ideológica da alienação subjetiva e social.	Enfatiza a lógica da adaptação e a perda da função emancipatória da escola.	Analisa o empreendedorismo como instrumento de culpabilização das juventudes e apagamento da dimensão coletiva.	Associa o discurso da empregabilidade à hegemonia cultural e à individualização da cidadania.
5. Resistência e possibilidades de transformação	Enfatiza a resistência como luta ideológica e projeto histórico contra hegemônico.	Destaca as resistências institucionais e práticas pedagógicas nos IFs.	Valoriza o papel dos movimentos sociais e coletivos de pesquisa como espaços de mobilização política.	Reconhece as resistências internas nas redes federais e a práxis docente crítica como estratégia de enfrentamento.
6. Educação tecnológica e emancipação humana	Defende a educação tecnológica crítica como mediação ontológica da emancipação humana.	Compreende a EPT como práxis formativa, articulando ciência, técnica e cultura.	Enfatiza a educação como direito e base de uma sociedade democrática e inclusiva.	Define a EPT como campo de formação omnilateral e de crítica ao capital, reafirmando seu caráter emancipatório.

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa, 2025.

A leitura integrada das quatro perspectivas demonstra que, apesar das diferenças geracionais e de enfoque, todos os pesquisadores partilham uma concepção crítica e dialética de educação, fundada em três pilares comuns:

- (i) A denúncia da reforma do EM como contrarreforma neoliberal;
- (ii) A defesa do EM Integrado como projeto de formação integral e socialmente referenciada;
- (iii) A compreensão da EPT como campo de resistência e de emancipação humana.

Os decanos pesquisadores Frigotto e Lima Filho apresentam uma perspectiva fundacional e histórica, marcada pela experiência acumulada nas lutas políticas e teóricas desde a redemocratização do país. Frigotto projeta sua crítica em nível estrutural, articulando economia, política e ideologia, enquanto Lima Filho traduz essa crítica nas mediações concretas da escola e nas práticas institucionais da Rede Federal. Ambos formam o alicerce teórico sobre o qual se consolidam as gerações seguintes.

Por sua vez, Ribeiro da Silva e Pelissari representam uma inflexão contemporânea no campo crítico da EPT, atualizando esse pensamento crítico, evidenciando novas dimensões da contrarreforma, especialmente em relação à juventude, ao discurso da inovação e ao papel do Estado neoliberal. Ribeiro da Silva enfatiza o protagonismo dos movimentos sociais, coletivos docentes e redes de pesquisa como espaços de enfrentamento político, enquanto Pelissari incorpora uma leitura estrutural e institucional sobre a captura do Estado e os efeitos ideológicos das reformas.

Converge entre os quatro pesquisadores a convicção de que o EMI não é apenas uma política educacional, mas um projeto civilizatório, que expressa a disputa entre dois paradigmas:

(i) de um lado, o neoliberal, tecnicista e mercantil, que reduz a educação à lógica da empregabilidade e do capital humano;

(ii) de outro, o crítico-emancipatório, que compreende a educação como direito, trabalho como princípio educativo e formação integral como horizonte de transformação social.

Essa unidade teórica e política, construída a partir de diferentes trajetórias, constitui a espinha dorsal do pensamento crítico sobre a EPT no Brasil.

Enquanto Frigotto e Lima Filho oferecem o alicerce histórico e epistemológico, Ribeiro da Silva e Pelissari renovam o debate com a densidade empírica e a análise das contradições contemporâneas, formando um conjunto articulado de vozes que sustentam a defesa do EMI como síntese entre ciência, trabalho e cultura e como instrumento de emancipação humana.

Desta feita, analisar as perspectivas de Frigotto, Lima Filho, Ribeiro da Silva e Pelissari permitiu compreender, de modo profundo e dialético, as múltiplas dimensões que atravessam o debate sobre o NEM e seus impactos sobre a EPT. A escuta dessas vozes oriundas de trajetórias acadêmicas e políticas distintas, mas igualmente comprometidas com a defesa da educação pública não buscou a produção de consenso, mas a compreensão ampliada de um fenômeno complexo que se inscreve nas disputas ideológicas, econômicas e pedagógicas do tempo presente.

É importante destacar que a pesquisadora e sua orientadora não se propuseram a concordar ou discordar das posições expressas pelos pesquisadores, mas a interpretá-las criticamente à luz de seus contextos e referenciais teóricos, compreendendo-as como expressões de um campo de pensamento que se constrói historicamente. Nesse sentido, o propósito central foi analisar a reforma do EM a partir das perspectivas de pesquisadores que são referência na temática, reconhecendo que suas leituras ainda que diferentes em ênfases ou

abordagens oferecem chaves explicativas valiosas para a compreensão do cenário educacional brasileiro.

A escolha desses perfis de interlocutores, os pesquisadores com trajetória longa e profícua na produção sobre EPT e EM Técnico, a geração intermediária que consolida e reinterpreta esse legado crítico, e os pesquisadores de inserção mais recente no debate revelam-se coerente com os objetivos da pesquisa e fundamental para a construção de uma visão crítica e plural sobre o tema investigado.

Assim, as análises apresentadas nesse capítulo não têm caráter conclusivo ou prescritivo, mas dialógico e interpretativo, respeitando a multiplicidade de vozes que compõem o campo da EPT.

O próximo capítulo sistematiza as considerações finais desta dissertação, articulando as reflexões teóricas e empíricas desenvolvidas ao longo do trabalho aos objetivos propostos, à questão norteadora da pesquisa e aos resultados alcançados, de modo a evidenciar as contribuições do estudo para o campo da Educação Tecnológica e para o debate contemporâneo sobre as políticas de formação integral.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, desenvolvido no âmbito do PPGET/CEFET-MG, na linha de pesquisa Processos Formativos em Educação Tecnológica, teve como propósito compreender o NEM e seus impactos sobre a EPTNM, à luz das perspectivas de pesquisadores de reconhecida trajetória na temática. A questão que orientou a investigação *Como os pesquisadores que se dedicam ao estudo das políticas educacionais e da EPT interpretam o NEM e seus efeitos sobre o EMI?* conduziu a um percurso analítico que buscou dar voz a sujeitos que têm, ao longo de suas trajetórias, produzido interpretações críticas, densas e politicamente comprometidas sobre as políticas educacionais no Brasil.

Os objetivos específicos delineados identificar e compreender as concepções centrais dos pesquisadores sobre a reforma do EM; analisar, em suas falas, as categorias de sentido relacionadas ao trabalho, currículo, juventude e formação integral; e relacionar essas interpretações aos fundamentos teóricos e históricos da EPT foram alcançados de forma coerente e consistente. Por meio da análise de conteúdo dos questionários, foi possível sistematizar núcleos de significação que expressam tanto convergências quanto divergências, compondo um quadro abrangente das leituras críticas contemporâneas sobre o tema.

A pesquisa evidenciou que, embora partam de contextos geracionais e institucionais distintos, os quatro pesquisadores Gaudêncio Frigotto, Domingos Leite Lima Filho, Mônica Ribeiro da Silva e Lucas Barbosa Pelissari compartilham uma compreensão comum da educação como prática social emancipatória, do trabalho como princípio educativo e da formação integral como horizonte da EPT. Suas análises convergem na denúncia da Reforma do EM como contrarreforma neoliberal, marcada pela mercantilização do conhecimento, pela fragmentação curricular e pela retórica do empreendedorismo individual.

As falas de Frigotto e Lima Filho expressam a densidade de uma geração que consolidou as bases teóricas do campo da EPT e cuja crítica articula economia, política e pedagogia numa leitura histórico-dialética das reformas educacionais. Já Ribeiro da Silva e Pelissari representam *desdobramentos contemporâneos desse pensamento crítico*, atualizando suas categorias de análise e ampliando o debate para incluir dimensões como a juventude, a gestão educacional e as novas formas de hegemonia cultural no capitalismo contemporâneo.

O diálogo entre esses dois grupos de pesquisadores mostrou-se especialmente fecundo, pois permitiu compreender tanto as raízes históricas da dualidade educacional quanto as formas

atuais de sua reconfiguração, revelando que as contradições da política educacional brasileira persistem, ainda que sob novas roupagens discursivas.

Do ponto de vista metodológico, a opção por uma abordagem qualitativa e crítica, com base no método dialético e na análise de conteúdo, mostrou-se adequada aos objetivos propostos. A interpretação das falas respeitou a singularidade de cada sujeito e buscou compreender o discurso em sua totalidade como expressão de práticas, contextos e concepções que refletem as contradições da realidade educacional.

Cumpriu-se, assim, o propósito de compreender a Reforma do EM a partir das vozes dos pesquisadores que a estudam, sem o intuito de validar ou refutar suas posições, mas de reconhecer o valor explicativo e formativo dessas leituras para a reflexão crítica sobre a política educacional brasileira.

Entre os resultados mais relevantes, destacam-se:

- (i) a reafirmação do EMI como projeto de formação omnilateral, em oposição à lógica fragmentada do Novo EM;
- (ii) a constatação de que a reforma reforça a dualidade estrutural entre educação propedêutica e profissionalizante, perpetuando desigualdades sociais;
- (iii) e a identificação de formas de resistência nos IF e nos movimentos sociais, que mantêm viva a defesa da educação como direito e como espaço de emancipação humana.

Reconhece-se, entretanto, que o estudo possui limites inerentes ao recorte metodológico e empírico. A análise centrou-se nas perspectivas de quatro pesquisadores de notório saber, o que, embora tenha assegurado profundidade interpretativa, não abrangeu outras dimensões importantes, como as percepções de gestores, docentes e estudantes sobre os efeitos concretos da reforma. Além disso, as questões da pesquisa foram postas em um contexto específico de debate político e social, refletem um momento histórico marcado por intensas disputas em torno das políticas públicas.

Esses limites, contudo, não diminuem a relevância do estudo ao contrário, apontam caminhos para novas investigações. Sugere-se, como continuidade, a realização de pesquisas que analisem as práticas pedagógicas e curriculares nas escolas que implementaram o NEM, bem como estudos comparativos entre redes estaduais e a Rede Federal, de modo a compreender as diferentes estratégias de resistência e (re)significação do currículo. Também se destaca a importância de pesquisas que articulem a voz dos sujeitos escolares: professores, estudantes e gestores, à produção acadêmica crítica, favorecendo um diálogo mais amplo entre teoria e prática. Para tanto, mostram-se relevantes investigações empíricas, com entrevistas

semiestruturadas, grupos focais ou estudos de caso em instituições que implementaram o NEM, bem como a escuta de gestores com poder deliberativo nas políticas educacionais, como representantes das SETECs, do CNE e do MEC, cujas decisões impactam diretamente a organização curricular e a oferta formativa.

Em síntese, pode-se afirmar que a pesquisa alcançou plenamente seus objetivos, ao promover uma leitura densa e plural sobre o NEM e ao evidenciar a atualidade e a potência do pensamento crítico na defesa da EPT. Ao dar visibilidade às reflexões de pesquisadores comprometidos com a transformação social, este estudo reafirma que o debate sobre a reforma educacional ultrapassa o campo da gestão e do currículo: trata-se, antes, de uma disputa de projetos de sociedade entre a formação voltada à adaptação e a formação voltada à emancipação.

Assim, conclui-se que a educação tecnológica crítica permanece como horizonte ético, político e epistemológico para a construção de uma escola pública democrática, laica e socialmente referenciada. E, como defendem os próprios pesquisadores, resistir é formar sujeitos capazes de compreender, criticar e transformar o mundo em que vivem.

Desdobramentos futuros da pesquisa

Os resultados desta investigação indicam que a análise crítica da Reforma do EM e de seus efeitos sobre a EMI não se esgota nas dimensões aqui exploradas. Pelo contrário, abre múltiplas possibilidades de aprofundamento teórico, empírico e político-pedagógico. Nesse sentido, apresentam-se a seguir alguns caminhos promissores para o avanço do debate acadêmico e para o fortalecimento das práticas de resistência no campo da EPT.

Destaca-se a necessidade de aprofundar pesquisas empíricas em contextos institucionais específicos, especialmente nos IF. O mapeamento das estratégias concretas de resistência como a reelaboração de Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), as experiências interdisciplinares e as práticas de integração curricular podem oferecer subsídios valiosos para compreender como o EM Integrado se reinventa nas contradições impostas pelas reformas neoliberais. Esse movimento permitiria tensionar a distância entre a política prescrita e a prática vivida, revelando mediações que frequentemente escapam às análises normativas.

Torna-se, também, fundamental incluir novas vozes no processo investigativo, abrangendo docentes, estudantes e gestores das redes federais e estaduais. A escuta desses sujeitos ampliaria o escopo analítico, permitindo compreender os impactos subjetivos,

pedagógicos e institucionais da reforma, e revelando como os discursos da empregabilidade, da flexibilização e da autonomia individual são apropriados, reinterpretados ou recusados no cotidiano escolar.

Outro desdobramento relevante refere-se à análise comparativa entre políticas educacionais da América Latina, uma vez que países como Argentina, Chile e México enfrentam processos de reforma semelhantes, orientados pela mesma racionalidade neoliberal. Tal agenda tem mobilizado redes de pesquisa e programas de pós-graduação voltados à integração latino-americana, ampliando o diálogo regional sobre trabalho, educação e políticas públicas. A comparação internacional possibilitaria identificar padrões regionais de hegemonia e resistência, contribuindo para uma leitura mais ampla das relações entre trabalho, educação e política nas sociedades periféricas do capitalismo contemporâneo.

No campo teórico, emerge a necessidade de revisitar criticamente o conceito de formação omnilateral. A tensão apontada por Pelissari entre o ideal emancipatório e as condições concretas de sua realização no capitalismo merece aprofundamento à luz da ontologia marxiana do trabalho e das contribuições de Mészáros (2008) e Lukács (1979). Esse debate pode fortalecer a compreensão de que a formação omnilateral, ainda que limitada historicamente, mantém-se como horizonte ético-político indispensável à luta pela emancipação humana e pela superação da alienação nas relações sociais de produção.

Do ponto de vista político e institucional, os resultados desta pesquisa reforçam a urgência de rearticulação das forças sociais em defesa do EMI. Isso implica o fortalecimento do diálogo entre universidades, IFs, sindicatos, movimentos estudantis e coletivos docentes, em torno de um projeto educacional contra hegemônico. Somente a partir de uma ação coletiva e crítica será possível enfrentar o avanço das reformas regressivas e propor políticas públicas que resgatem o sentido social, integral e emancipador da educação.

Por fim, como contribuição direta ao campo acadêmico, esta dissertação reafirma a importância de manter viva a agenda de pesquisa sobre a educação politécnica e o trabalho como princípio educativo, articulando dimensões históricas, epistemológicas e pedagógicas. Investigações futuras podem buscar compreender como a precarização e a mercantilização da educação incidem sobre a identidade dos cursos técnicos integrados e sobre a própria concepção de formação humana nas políticas educacionais brasileiras.

Em síntese, os desdobramentos aqui propostos reforçam que a crítica e a reflexão teórica devem permanecer centrais na produção do conhecimento em ET. Como lembra Frigotto (2018, p. 41), *a disputa pela escola pública é a disputa pelo projeto de sociedade*. Nesse horizonte, o compromisso da pesquisa educacional deve seguir sendo o de produzir conhecimento

comprometido com a transformação social, com a defesa do trabalho como princípio educativo e com a construção de uma educação verdadeiramente emancipadora.

REFERÊNCIAS

Bardin, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Lisboa: Edições 70, 2016.

Brasil, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: documento de referência. **Ministério da Educação**, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em 22 set. 2024.

Brasil. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011 (2011). Brasília, DF. **Diário Oficial da União Seção 1**-27/10/2011, Página 1 (Publicação Original). 10 de dezembro 2018 de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2011/lei--12513--26--outubro-2011--611700--norma--pl.html>. Acesso em 22 set. 2024.

Brasil. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 da Lei nº 9.394/1996, separando o ensino médio da educação profissional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 abr. 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 9.394/1996, restabelecendo a articulação entre ensino médio e educação profissional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jul. 2004.

Brasil. Decreto nº 5.241, de 22 de agosto de 1927. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 23 ago. 1927. Disponível em:<
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5241-22-agosto-1927-563163-publicacaooriginal-87295-pl.html>>. Acesso em: 3 ago. 2025.

Brasil. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria as Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas ao ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 24 set. 1909.

Brasil. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 31 jan. 1942.

Brasil. Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943. Estabelece a Lei Orgânica do Ensino Comercial. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 30 dez. 1943. Disponível em:<
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 03 ago. 2025.

Brasil. Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 11 jan. 1946.

Brasil. Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 12019, 23 ago. 1946. Disponível em:<
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del9613.htm>. Acesso em: 3 ago. 2025.

Brasil. Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 24 jan. 1942, p. 1231. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4048.htm> Acesso em: 3 ago. 2025.

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

Brasil. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, estabelece as diretrizes e bases da reforma do ensino médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm> Acesso em 03 de agosto de 2025.

Brasil. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 31 jul. 2024. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm> Acesso em: 18 de agosto de 2025.

Brasil. Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 1959, p. 3009. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3552-16-fevereiro-1959-354292-normaatualizada-pl.html>> Acesso em: 3 ago. 2025.

Brasil. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Transforma as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 jul. 1978.

Brasil. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de segundo grau. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 out. 1982. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm> Acesso em: 03 de agosto de 2025.

Brasil. Lei nº 8.315, de 23 de dezembro de 1991. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR). **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 dez. 1991.

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

Brasil. **Ministério da Educação**. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

Brasil. **Ministério da Educação**. Linha do tempo: Política Nacional do Ensino Médio. Publicado em 16 jul. 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/politica-nacional-ensino-medio/linha-do-tempo>> Acesso em: 18 ago. 2025.

Brasil. **Ministério da Educação**. Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept/cursos-da-educacao-profissional-tecnica-de-nivel-medio>> Acesso em: 30 mai. 2025.

Brasil. Resolução CNE/CEB nº 1/2005, de 3 de fevereiro de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2005. https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf

Borges, Patrícia Ferreira Bianchini. História e memória do político e intelectual Fidélis Reis e o ensino profissional como forma de desenvolvimento nacional. **History of Education in Latin America** – HistELA, Rio Grande do Norte, v. 5, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.17575/hsela.v5.29289>> Acesso em: 22 out. 2024.

Borges, Elisabete Ferreira; Araújo, José Carlos Souza. Educação profissional, dualidade estrutural e neoprodutivismo. **Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 52, p. 1–33, abr./jun. 2019. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/eq/v57n52/1981-1802-eq-57-52-e16002.pdf>> Acesso em: 04 de agosto de 2025.

Ciavatta, Maria. Trabalho como princípio educativo e ensino médio integrado: a ontologia do ser social na formação omnilateral. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Autores Associados, 2014.

Ciavatta, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: Frigotto, Gaudêncio; Ciavatta, Maria; Ramos, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Autores Associados, 2014.

Ciavatta, Maria. Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 99-116, 2005.

Ciavatta, Maria; Ramos, Marise. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 20 ago. 2025.

Cunha, Luiz Antônio **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora: UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

Dayrell, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105–1128, 2007.

Fonseca, Celso Suckow Da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 1961.

Franco, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

Freitas, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: **Expressão Popular**, 2018. Disponível em: <<https://static.poder360.com.br/2023/12/a-reforma-empresarial-da-educacao-nova-direita-velhas-ideias.pdf>> Acesso em 24 de agosto de 2025.

Frigotto, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

Frigotto, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Frigotto, Gaudêncio; Ciavatta, Maria; Ramos, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

Gramsci, Antônio. **Cadernos do Cárcere**, Vol. 2: Os intelectuais, O princípio educativo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

Gramsci, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

Kosik, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

Kuenzer, Acácia Zeneida (org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2009.

Kuenzer, Acácia Zeneida. **O ensino médio agora é para vida**: entre o pretendido, o dito e o feito. v. 21, n.70, Ed. Soc, 2000.

Kuenzer, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/8P9YvZmfTPPLbD5fvFdydNF/>> Acesso em: 18 de agosto de 2025.

Laval, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

Lukács, Georg. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

Martins, André Silva; Neves, Lúcia Maria Wanderley. (Org.). **Educação básica**: tragédia anunciada? São Paulo: Xamã, 2015.

Marx, Karl; Engels, Frederick. **Manifesto do Partido Comunista**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2001. 132 p. ISBN 85-254-1124-8.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/ano/mes/ensino.pdf>. Acesso em: 27 out. 2025.

Mészáros, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

Minayo, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. Editora Hucitec, 2012.

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**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017176822>

Moura, Dante Henrique. Ensino Médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/10.pdf>.> Acesso em: 18 de agosto de 2025

Moura, Dante Henrique; Lima Filho, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>.> Acesso em: 18 de agosto de 2025.

Oliveira, Adilson Ribeiro de. Os Institutos Federais no contexto da educação profissional no Brasil: entre gênese, concepção e desafios. In: Oliveira, Adilson Ribeiro De; Xavier, Gláucia Do Carmo; Silva, José Fernandes Da; Oliveira, Shirlene Bemfica de (orgs.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: da história à teoria, da teoria à práxis**. Curitiba: **CRV**, 2020. p. 27-43. Disponível em: <<chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/edur/a/tNfT7jkd4WfXGDtYQWrFghf/?format=pdf&lang=pt>.> Acesso em: 10 out. 2024.

Pacheco, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais**: diretrizes para uma Educação Profissional e Tecnológica transformadora. Natal: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2015. Disponível em: <<http://proedu.rnp.br/handle/123456789/1324>.> Acesso em: 10 out. 2024.

Pacheco, Eliezer. **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Autores Associados, 2010.

Pereira, João Dos Reis Silva Júnior; Júnior, João Dos Reis Silva; Moreira, Antônio Flávio Barbosa. Políticas educacionais e reformas do ensino médio no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 101–120, 2016.

Ramos, Marise (org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Autores Associados, 2013.

Ramos, Marise. **A construção do ensino médio integrado**: conquistas, limites e desafios. In: Frigotto, G.; Ciavatta, M.; Ramos, M. N. (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

Ramos, Marise. **A política de ensino médio e a formação humana integral**: fundamentos, desafios e perspectivas. In: Frigotto, Gaudêncio; Ciavatta, Maria; Ramos, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2017.

Ramos, Marise. **Educação profissional e tecnológica: uma abordagem crítica**. São Paulo: Cortez, 2008.

Saviani, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 14. ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

Saviani, Dermeval. **Escola e democracia**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

Saviani, Dermeval. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxpxrzCX5GYtgFpr7VbhG/?lang=pt>>. Acesso em: 24 jul. 2025

Saviani, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

Silva, Monica Ribeiro da. Avanços e retrocessos nas recentes reformas do ensino médio: que rumo tomará a última etapa da educação básica? **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 67, p. 1-15, out./dez. 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/eccos.n67.25514>>. Acesso em: 24 jul. 2025

Silva, Mônica Ribeiro Da; Araújo, Ronaldo Marcos de Lima. Educação na contramão da democracia: a reforma do ensino médio no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e25893, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.25893>. Acesso em: 24 jul. 2025.

Soares, Manoel Jesus Araújo. Uma nova ética do trabalho nos anos 20 - Projeto Fidélis Reis. Série Documental - **Relatos de Pesquisa**, n. 33, p. 98-105, 1995. Disponível em: <<https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/relatos/issue/view/395/32>>. Acesso em: 26 out. 2024.

Soares, Manoel Jesus Araújo. **Uma nova ética do trabalho nos anos 20**: Projeto Fidelis Reis, s.n, 2007, p. 14-21. Disponível em: <<portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_genese.pdf>. Acesso de 03 de agosto de 2025.

Triviños, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

Vieira, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; Junior, Antônio de Souza. A educação profissional no Brasil. **Interacções**, Lisboa, n. 40, p. 152-169, 2016. Disponível em: <<http://www.eses.pt/interaccoes>>. Acesso em: 3 ago. 2025

Zitzke, Viviane Aquino; Pinto, Elisane Ortiz de Tunes. A BNCC e os impactos no currículo do Ensino Médio Integrado. **Revista Thema**, Pelotas, v. 17, n. 2, p. 407-416, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1469>>. Acesso em: 18 de agosto de 2025.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

Dados de Identificação:

Nome completo:

Instituição de vínculo:

E-mail para contato:

Área de pesquisa predominante:

Responda às questões a seguir com a extensão e profundidade que considerar necessária

1. Como você avalia os principais impactos da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) sobre a organização curricular dos cursos técnicos integrados à EPT?
2. Na sua análise, quais são os efeitos dessa Reforma sobre os princípios da formação omnilateral e da educação politécnica, tradicionalmente defendidos pela Rede Federal?
3. Quais desafios os Institutos Federais enfrentam para manter o projeto pedagógico do Ensino Médio Integrado diante das exigências impostas pela Reforma?
4. Como você enxerga a implementação dos itinerários formativos técnico-profissionais no contexto da EPT? Eles contribuem ou dificultam a efetivação de uma formação integral?
5. Considerando as recentes mudanças introduzidas pela Lei nº 14.945/2024, você percebe avanços, retrocessos ou uma manutenção das contradições já presentes na Reforma de 2017?
6. Em sua opinião, quais estratégias ou formas de resistência têm sido (ou podem ser) adotadas por docentes e gestores da Rede Federal para preservar a proposta de uma educação integrada e crítica?
7. Há algum aspecto sobre a Reforma do Ensino Médio e seus impactos na EPT que você considera importante destacar e que não foi contemplado nas perguntas anteriores?

Agradecemos imensamente sua colaboração. Sua participação é fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: Impactos da Reforma do Ensino Médio na Educação Profissional Técnica de Nível Médio: perspectivas de pesquisadores

Pesquisadora responsável: Ana Júlia Calixto

Instituição: CEFET-MG – Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica (PPGET)

Orientadora: Prof.^a Dra. Raquel Quirino

Informações sobre a pesquisa

- Esta pesquisa busca compreender os impactos da Reforma do Ensino Médio (Leis nº 13.415/2017 e nº 14.945/2024) sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrado.
- Para isso, será realizada **uma entrevista semiestruturada**, com duração aproximada de 60 a 90 minutos, em data, horário e formato (presencial ou online) combinados previamente.
- A entrevista poderá ser gravada em áudio, com sua autorização, apenas para fins de análise acadêmica.

Direitos do participante

- Sua participação é **voluntária**: você pode recusar ou desistir a qualquer momento, sem precisar justificar.
- Não há riscos relevantes, apenas a possibilidade de desconforto em algumas perguntas. Você poderá não responder ou interromper a entrevista se desejar.

Benefícios

- Embora não haja benefícios diretos, sua contribuição ajudará a ampliar o debate acadêmico e social sobre as reformas do Ensino Médio e seus efeitos na educação profissional.
-

Contatos para esclarecimentos

Pesquisadora responsável: Ana Júlia Calixto. 3319-6806

Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica (PPGET), CEFET-MG – Av. Amazonas, 7675, Belo Horizonte – MG.

Consentimento

Declaro que fui informado(a) sobre os objetivos e condições da pesquisa e **aceito participar voluntariamente** da entrevista.

Nome do (a) participante: _____

Data:

