

## **Caminhos da reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) nos Institutos Federais: 2019-2022**

Pathways of High School Reform (Law No. 13,415/2017) in Federal Institutes:  
2019 – 2022

**Alessandro Eziquiel da Paixão<sup>1</sup>, Monica Ribeiro da Silva<sup>2</sup>**

**RESUMO:** O objetivo do artigo é evidenciar a presença de elementos da reforma do ensino médio empreendida por meio da Lei nº 13.415/2017 nos Institutos Federais (IF), especificamente nos cursos integrados. A hipótese inicial, que se viu confirmada, é de que a reforma desenha um quadro de flexibilização curricular que resulta em desregulamentação da educação profissional e tecnológica e fragilização da concepção de formação integral que são elementos fundamentais e estruturantes dessas instituições. Por meio da análise documental de 243 Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) técnicos integrados ao ensino médio, constatou-se a presença dos seguintes elementos da reforma na organização dos cursos nos IF analisados: o limite de 1.800 horas definido para a formação geral e básica em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); a secundarização e/ou desaparecimento de determinadas disciplinas e áreas do conhecimento na organização das propostas curriculares; e a presença de carga horária a distância. Restou demonstrada, por fim, a incompatibilidade entre a reforma do ensino médio e a concepção de formação presente nos cursos técnicos integrados dos IF.

**PALAVRAS-CHAVE:** reforma do ensino médio; Institutos Federais; ensino médio integrado.

**ABSTRACT:** This article aims to highlight the presence of elements of the high school reform introduced by Law No. 13,415/2017 in the Federal Institutes (IF), specifically in integrated courses. The initial hypothesis, which was confirmed, is that the reform creates a framework of curricular flexibilization that results in the deregulation of professional and technological education and weakening of the concept of comprehensive training, which are fundamental and structuring elements of these institutions. Through the documentary analysis of 243 Pedagogical Course Projects (PPC) for technical courses integrated into high school, the following elements of the reform were found to be present in the organization of the courses at the FIs analyzed: the limit of 1,800 hours set for general and basic training in line with the National Curricular Common Base (BNCC); the sidelining and/or disappearance of certain subjects and areas of knowledge in the organization of curricular proposals; and the presence of distance learning. Finally, the incompatibility between the reform of secondary education and the concept of training in the integrated technical courses of FIs was demonstrated.

**KEYWORDS:** high school reform; Federal Institutes; integrated high school.

### **INTRODUÇÃO**

<sup>1</sup> Doutor em Educação (UFPR). Professor EBTT do Instituto Federal Catarinense. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3940-6967>, E-mail: [alessandro.paixao@ifc.edu.br](mailto:alessandro.paixao@ifc.edu.br).

<sup>2</sup> Doutora em Educação (PUC/SP). Professora Titular na Universidade Federal do Paraná. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1729-8742>, E-mail: [monicars@ufpr.br](mailto:monicars@ufpr.br)

O objetivo geral do presente trabalho é evidenciar a presença de elementos da reforma do ensino médio realizada por meio da Lei nº 13.415/2017 nos Institutos Federais (IF), especificamente nos cursos de educação profissional técnica de nível médio. As principais alterações que a reforma propõe referem-se ao aumento da carga horária anual de 800 para 1.000 horas, no prazo de 5 anos a partir de 2017; a elevação dessa carga horária para até 1.400 horas anuais, mas sem prazo estipulado; o fim da obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia; a definição de Português e Matemática como disciplinas obrigatórias em todos os anos da etapa; a obrigatoriedade da oferta da disciplina de Inglês como língua estrangeira moderna; e a vinculação da organização do ensino médio à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segundo a nova redação dada à LDB, a BNCC “definirá direitos e objetivos de aprendizagem no ensino médio” (Brasil, 2017) nas seguintes áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A organização curricular é dividida em dois momentos, um destinado ao cumprimento da BNCC e suas áreas do conhecimento, que não deve exceder 1.800 horas do total da carga horária do ensino médio; e o outro, destinado ao cumprimento dos itinerários formativos: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional. Dentro desse arranjo, parte do ensino médio pode ser ofertada a distância ou ainda mediada por tecnologia, sendo possível firmar convênios com outras instituições – inclusive privadas – para o cumprimento dessas novas possibilidades<sup>2</sup>.

Por seu turno, os Institutos Federais (IF), criados pela Lei nº 11.892/2008, apresentam como um de seus primeiros objetivos, “ministrar educação profissional técnica de nível médio” (Brasil, 2008), sendo que 50% das suas matrículas devem ser reservadas para essa modalidade, prioritariamente na forma integrada, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos. Ademais, embora sejam instituições que apresentam grande

<sup>2</sup> Em março de 2024 foi aprovado, na Câmara dos Deputados, um substitutivo ao Projeto de Lei nº 5.230/2023 encaminhado pelo Ministério da Educação em outubro de 2023, que provoca novas alterações na LDB no que diz respeito ao ensino médio e à educação profissional. A principal mudança refere-se ao tempo destinado ao cumprimento da carga horária de Formação Geral Básica, que permanece vinculada ao documento de BNCC e passa a ser de, no mínimo, 2.400 horas. No entanto, para os cursos que promovam a formação técnica e profissional este limite pode ficar entre 1.800 horas e 2.100 horas. Ficam mantidas neste PL a divisão do currículo entre BNCC e itinerários formativos, a organização por áreas do conhecimento, a possibilidade do ensino mediado por tecnologias e de contratação de professores com “notório saber” para atuação em cursos técnicos profissionalizantes, entre outros elementos. No momento da escrita deste artigo o referido PL encontra-se no Senado Federal. Importante mencionar que a situação em tela resulta de um conjunto de mobilizações na sociedade pela revogação do chamado “Novo Ensino Médio” ao longo do ano de 2023 e que culminaram com uma consulta pública por parte do Ministério da Educação da qual resultou um projeto de lei encaminhado à Câmara dos Deputados.

verticalidade e horizontalidade, há um objetivo e uma prioridade que relaciona a atuação dos IF à educação básica e ao ensino médio, pois, além dessa obrigação legal das matrículas na educação profissional técnica de nível médio, os IF devem atender ao percentual de 20% de suas matrículas em cursos de licenciatura e/ou formação de professores.

A criação dos Institutos Federais apresenta uma relação estreita com a promulgação do Decreto nº 5.154/2004, pois ele representa um deslocamento na concepção de educação profissional (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012), e traz possibilidades legais de efetivação da modalidade de ensino priorizada pelos Institutos: o Ensino Médio Integrado à educação profissional. O referido decreto prevê a integração entre a formação básica e a formação técnica e assim é possível pensar um processo formativo que se oriente pela indissociabilidade entre as duas formações. Permitiu, também, conceber uma educação na qual aqueles que necessitam, por suas condições materiais e imediatas, de uma preparação para o trabalho, não tenham sua formação escolar limitada e determinada por essas condições. É importante ressaltar que, além de não conseguir universalizar a educação básica, a educação brasileira foi historicamente marcada pela desarticulação entre uma formação geral e humanista para alguns e uma formação – quando existia – direcionada ao trabalho para outros.

Com a criação dos IF se configurou, portanto, um marco institucional importante, tanto na direção da ampliação do acesso à educação básica quanto na direção da articulação entre uma formação geral e uma formação para o trabalho. E o Ensino Médio Integrado à educação profissional é o ponto central dessa articulação. No entanto, antes mesmo de completar 10 anos de existência, ainda em 2017, os IF encontraram-se diante de uma reforma que vem provocando significativas alterações na oferta, sobretudo no que diz respeito ao Ensino Médio Integrado.

Para a consecução do objetivo aqui proposto foram considerados 243 Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) técnicos integrados ao ensino médio de 20 Institutos Federais, localizados em todas as regiões do país. Os PPC foram analisados com o auxílio de um instrumento de análise e os dados obtidos tratados a partir de uma perspectiva analítica qualitativa, logo, procurou-se revelar os sentidos, os significados, as intencionalidades e as representações que orientaram a construção desses documentos. (Minayo, 2014). A partir da análise do material coligido, foi possível discutir a hipótese enunciada a partir da qual se desenvolveu a pesquisa. Do instrumento de coleta de informações constaram as seguintes categorias: distribuição da carga horária por disciplinas e núcleo formativo; ocorrência de certificação intermediária; validação de e/ou reconhecimento de saberes; caracterização da formação técnica e profissional como itinerário formativo; rol de disciplinas do núcleo politécnico.

O artigo está estruturado em duas seções, além desta Introdução e das Considerações Finais. Na primeira discutimos, ainda que de forma breve, aspectos centrais da reforma do ensino médio,

considerando a produção bibliográfica atinente. Na segunda seção trazemos os resultados da análise dos PPC e dos caminhos da reforma nos Institutos Federais que compuseram o campo empírico da pesquisa.

## **A REFORMA DO ENSINO MÉDIO COMO UMA REFORMA NEOLIBERAL**

As reformas educacionais que apresentam um caráter neoliberal, segundo Laval (2019) possuem como elemento motivador a chamada crise da escola. Segundo o autor, essa é uma crise de legitimidade e os sintomas dela podem ser encontrados tanto nas críticas de posições mais progressistas, como nas afirmações de que a escola teria caráter “seletivo”, “excludente” e “reprodutora” da ordem social, quanto nas críticas de posições mais liberais, com as concepções de que a escola é “ineficiente”, “descontextualizada” e “improdutiva”. Da crise às reformas para sua superação configura-se um modelo que o autor chama de escola neoliberal. Essa escola teria como característica marcante sua sujeição mais direta à razão econômica, com o homem produtivo e o trabalhador flexível sendo seus referencias pedagógicos de formação.

O homem produtivo e o trabalhador flexível nada mais são do que o sujeito altamente adaptável à instabilidade das novas relações de trabalho, sociais e mesmo pessoais, ao crescente uso da tecnologia (inclusive como forma de controle), cuja principal competência, ou metacompetência, como classifica Laval (2019), deve ser a de “aprender a aprender”. Na lógica do aprender a aprender, ou da aprendizagem ao longo da vida, os processos formativos ficam subordinados à flexibilidade das mudanças econômicas e tecnológicas do capitalismo: sempre que existem mudanças nos processos de trabalho é preciso mudar também as habilidades e competências dos trabalhadores e trabalhadoras.

Alinhada à essa perspectiva, a reforma do ensino médio ora analisada apresenta como uma de suas principais características a flexibilidade curricular. Essa tendência é ilustrada já na Exposição de Motivos da Medida Provisória nº 746/2016, que dá origem à Lei nº 13.415/2017. Nesse documento são apresentados os principais pontos que justificariam a reforma: o currículo extenso e fragmentado, que afastaria os alunos da escola, aliado aos baixos resultados, como o baixo IDEB (Índice da Educação Básica) e a alta evasão que caracteriza a última etapa da educação básica. Em vista desses fatores, a reforma “propõe como principal determinação a flexibilização do ensino médio, por meio da oferta de diferentes itinerários formativos, inclusive a oportunidade de o jovem optar por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino regular”. (Brasil, 2016). A flexibilização curricular é, portanto, um ponto nevrálgico na reforma do ensino médio.

Nesse sentido, Ferretti e Krawczyk (2017) asseveram que a pretensão de flexibilizar o ensino médio presente na Lei nº 13.415/2017, somada ao caráter fortemente adaptativo ao modelo societário do capitalismo atual, pode ser vista mais como uma desregulamentação em direção à precarização e diminuição da responsabilização da esfera estatal do que como uma reforma educacional com o objetivo de enfrentar os problemas que caracterizam a etapa. Esse seria o sentido da flexibilização da reforma.

A mudança curricular pela via da flexibilização proposta pela reforma aparece como uma maneira de elevar a qualidade na educação melhorando os índices de permanência e aprovação, ao fazer com que os estudantes tivessem mais protagonismo durante o ensino médio e, por consequência, maior interesse durante sua trajetória. Analisando esta suposta virtuosidade da flexibilização curricular, Ferretti (2018b) evidencia o quanto os arranjos possíveis da nova organização curricular reduzem a participação da juventude a uma atuação mais eficiente e produtiva no mercado de trabalho, isto porque a especialização precoce em áreas do conhecimento e a preparação para o trabalho propostas a partir dos itinerários se configuram como processos de instrumentalização da juventude voltados à inserção em atividades produtivas, sejam elas formais ou informais.

É possível considerar, dessa maneira, que a reforma do ensino médio está abarcada por uma racionalidade de Estado que, se por um lado, visa à criação de condições mais interessantes ao grande capital nacional e internacional, por outro, acena com a diminuição e a regressão dos direitos sociais. É essa a análise desenvolvida por Moura e Lima Filho (2017) sobre os princípios da reforma. Para os autores, a lógica neoliberal alimenta-se da desigualdade entre os indivíduos que, competindo entre si, colaboram com a reprodução ampliada do capital. Assim, a reforma reforçaria as desigualdades históricas da escola brasileira, limitando o acesso da população mais pobre à educação e, dentro do espaço escolar, pelas mudanças que propõe, intensificaria a hierarquização e a fragmentação social.

Com base nos elementos analíticos extraídos da bibliografia especializada, aqui apenas sintetizada, foi, então, realizado o estudo documental.

## **A ANÁLISE DOS PPC E OS CAMINHOS DA REFORMA NOS INSTITUTOS FEDERAIS**

No presente trabalho, são discutidas três categorias principais para evidenciar aspectos da reforma nos IF: a presença do limite das 1.800 horas da BNCC orientando a construção dos PPC; a presença e/ou ausência de determinadas disciplinas e/ou componentes curriculares na organização curricular; e a presença de carga horária a distância nos cursos de educação profissional técnica de nível médio dos IF. Segundo Minayo (2014), as categorias são elementos carregados de

significação por meio dos quais é possível pensar e interpretar a realidade. Elas possibilitam encontrar unidade na diversidade, permitindo a produção de explicações sistematizadas.

Trata-se, portanto, de uma análise que toma os documentos, no caso, os PPC, como fonte de dados, o que implica compreendê-los não apenas como “mera representação de processos e de experiências, mas sim como dispositivos comunicativos na construção de uma versão desses processos”. (Flick, 2009, p. 230). Nesse mesmo sentido, Evangelista (2012, p. 52) aponta como os documentos construídos pelo Estado, pelas escolas, pelos organismos internacionais “expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais”. Enquanto fonte primária de pesquisa, continua autora, os documentos

[...] permitem a captação da racionalidade da política, desde que adequadamente interrogados. A interrogação metódica desse tipo de evidência procura apreender suas incoerências, seus paradoxos, seus argumentos cínicos ou pouco razoáveis. Trata-se de desconstruí-los para captar aspectos da política educacional da qual são, simultaneamente, expressão e proposição. (Evangelista, 2012, p. 56-57).

Assim, os PPC comunicam determinadas representações e intencionalidades que orientaram seu processo de construção e que terão consequências na prática educativa que se propõe a organizar. Por essa perspectiva, fica definido que, apesar de levantar dados quantitativos no olhar que é direcionado aos PPC, a abordagem é de caráter qualitativo, pois procura trazer à tona os sentidos, os significados e a intencionalidade do processo em estudo, atentando-se à produção de interpretações, representações e intencionalidades. (Minayo, 2014).

Para a constituição do *corpus* documental da pesquisa, foram selecionados 243 PPC de 20 Institutos Federais. Esta seleção obedeceu aos seguintes critérios: aqueles criados e/ou reformulados a partir de 2019 e que se encontravam disponíveis, entre julho e agosto de 2022, nas páginas eletrônicas oficiais das instituições na internet<sup>3</sup>.

O primeiro critério foi adotado porque a Resolução MEC/CNE/CP nº 4, que institui a BNCC para o ensino médio, foi aprovada no final de 2018. Assim, considera-se, aqui, que os PPC reformulados a partir de 2019 nos IF já estão potencialmente sob a égide da Lei nº 13.415/2017 e da BNCC do ensino médio, e que, portanto, já apresentam efeitos da reforma em sua organização.

Dentro dos PPC, a análise concentrou-se na seção denominada organização curricular ou organização didático-pedagógica. Em linhas gerais, essa seção é presente em todos os PPC, e está dividida da seguinte forma: princípios estruturantes, metodologia e/ou orientação metodológica,

<sup>3</sup> É importante destacar, com relação a esse critério, que segundo a Lei de Acesso à Informação, Lei nº 12.527/2011, toda informação produzida ou custodiada pelo poder público deve ser publicizada, devendo ser de fácil acesso, ressalvadas as situações que exigem sigilo. A publicização deve ser o preceito geral, e o sigilo, a regra. Dessa forma, os projetos pedagógicos de curso, enquanto documentos produzidos por instituições públicas e que orientam a oferta da educação pública, deveriam estar todos acessíveis.

pressupostos pedagógicos e a matriz curricular. Trata-se, portanto, do lugar no PCC em que o currículo é definido.

### A PRIMEIRA CATEGORIA: A BNCC COMO LIMITAÇÃO DA FORMAÇÃO

A primeira categoria refere-se à presença da BNCC nos projetos pedagógicos de curso, principalmente associada ao teto de 1.800 horas estipulado para o seu cumprimento, conforme definido pela Lei nº 13.415/2017 e reafirmado na Resolução MEC/CNE/CEB nº 3/2018.

Tendo em vista o limite de 1.800 horas da BNCC, os 243 PPC analisados podem ser divididos em duas categorias: os que apresentam mais de 1.800 horas de formação geral, e os que apresentam até 1.800 horas. Assim, dentro da amostra, são 106 PPC (43,6%) que se apresentam circunscritos ao limite de formação geral imposto pela BNCC e pela Lei nº 13.415/2017. A partir desse número, percebe-se a influência da reforma do ensino médio na estruturação dos cursos, condicionando a quantidade de horas dedicadas à formação geral. Evidencia-se, assim, uma aproximação dos IF dos princípios e propostas da reforma ao limitar a formação geral ao que define a BNCC em termos de carga horária máxima.

O Quadro 1 apresenta distribuição dos PPC considerando o teto de até 1.800 horas destinadas à formação geral básica. O que se percebe é uma diferença com relação à adoção desse limite, o que pode indicar que as instituições lidam com a reforma do ensino médio de forma bastante heterogênea. Assim, existem IF que, mesmo reformulando os PPC ou construindo novos, não se submetem ao limite imposto pela BNCC. É o caso dos IF2, IF3, IF4, IF6, IF8, IF9, IF10 e IF12. Outros IF não seguem um padrão entre os *campi*, com PPC que se limitam às 1.800 horas e outros que extrapolam esse valor. Compõe esse conjunto um total de oito instituições: IF1, IF5, IF7, IF13, IF15, IF16, IF17 e IF18. Somente quatro instituições apresentaram todos os PPC reformulados circunscritos ao limite da BNCC: IF11, IF 14, IF19 e IF20.

Quadro 1. Número de PPC que apresentam até 1.800 horas por IF

Denominação	Número total de PPC analisados	Número de PPC que apresentam até 1.800 horas
IF1	7	3
IF2	1	0
IF3	4	0
IF4	11	0
IF5	16	13
IF6	7	0
IF7	6	1

IF8	12	0
IF9	5	0
IF10	8	0
IF11	21	21
IF12	11	0
IF13	7	4
IF14	2	2
IF15	25	18
IF16	6	2
IF17	12	2
IF18	33	3
IF19	31	31
IF20	6	6
Total	243	106

Fonte: Os autores (2023)

O que se depreende da forma como esses números aparecem é que a reforma do ensino médio não é, ainda, um movimento hegemônico e estruturado no âmbito dos IF, mas que a adequação dos cursos nessas instituições ocorre de maneira dispersa e descontínua. Entretanto, essa dispersão e descontinuidade não significa que suas consequências sejam menos importantes ou que devam ser desconsideradas.

Os dados também revelam a falta de uma ação articulada e em rede das instituições para lidar com a implementação da reforma, bem como a ausência de discussão e problematização, em âmbito institucional, das consequências que ela traz aos IF. Tomando as 1.800 horas como indicativo da reforma, essa tendência aparece quando se considera que: i) algumas instituições realizam reformulações e não se adequam à reforma; ii) algumas instituições se adequam totalmente à reforma; e iii) alguns cursos em algumas instituições se adequam à reforma.

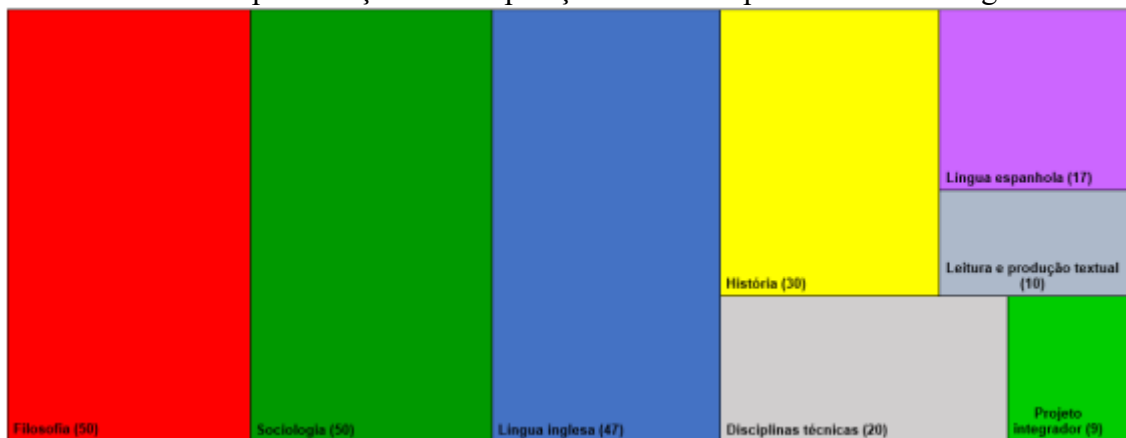
Tomando os 106 PPC que se situam no limite das 1.800 horas, é necessária uma contextualização desse limite com a organização do chamado núcleo politécnico ou integrador. Esse núcleo seria o espaço de integração entre as áreas de formação geral e formação técnica, por meio de componentes curriculares e projetos que promovessem tal articulação. Contudo, muitas vezes acabam se configurando como uma extensão do núcleo básico, com a inserção de disciplinas que fazem parte da formação geral.

Assim, entre os 106 PPC que se situam no limite das 1.800 horas da BNCC, 69 apresentam o núcleo politécnico e 37 não apresentam esse espaço de integração e de articulação. Ao analisar a composição do espaço do núcleo politécnico ou integrador destacam-se as disciplinas de Filosofia e Sociologia, que são as mais recorrentes, presentes em 50 projetos de curso. Em seguida, aparecem



as disciplinas de Língua Inglesa, com 47 presenças, História com 30, disciplinas técnicas com 20, Língua Espanhola com 15 e Leitura e produção textual com 10. Apenas 9 PPC apresentam um espaço denominado Projeto integrador, com carga horária definida, que se caracteriza como um espaço específico de articulação, para além das disciplinas da área básica e técnica. O Gráfico 1, a seguir, representa a constituição e a composição do núcleo politécnico ou integrador da amostra analisada. Essa representação torna mais evidente a presença de determinadas disciplinas.

Gráfico 1. Representação da composição do núcleo politécnico ou integrador



Fonte: Os autores (2023)

Assim, em linhas gerais, é possível apontar que, se existe núcleo politécnico ou integrador, sua composição é predominantemente feita por disciplinas da área básica. A partir dessa constatação, argumenta-se que as 1.800 horas da BNCC, além de limitar o tempo destinado à formação geral, promove uma descaracterização do espaço do núcleo politécnico, ao deslocar as disciplinas da formação geral para a composição desse núcleo. Configura-se um processo de *compensação* da formação geral, que leva para o núcleo politécnico as disciplinas que perderam a disputa pelo espaço nas 1.800 horas da BNCC. Dessa forma, o que levaria essas disciplinas a serem deslocadas para o núcleo politécnico não seria seu potencial de promover a integração entre as áreas, mas o seu menor prestígio frente a outras disciplinas concorrentes. Não é por acaso, portanto, que as duas disciplinas mais recorrentes na composição dos núcleos politécnicos sejam Filosofia e Sociologia, as mesmas que perderam a obrigatoriedade de presença em todas as séries com a Lei nº 13.415/2017. Cabe lembrar, ainda, que 37 PPC não apresentam o núcleo politécnico, reforçando a tendência de limitação da formação expressa no limite de horas da BNCC.

Além da limitação da formação geral, outra consequência da adoção do limite de 1.800 horas consoantes à BNCC e da aproximação aos seus pressupostos, é que a integração, princípio basilar do Ensino Médio Integrado nos IF, fica comprometida. Compromete-se uma perspectiva de formação integral, tanto pela distorção dos espaços de integração representados pelo núcleo politécni-

co ou integrador, quanto pela configuração da parte técnica dos cursos que passam a se caracterizar como o quinto itinerário. Adotar as 1.800 horas da BNCC indica, dessa maneira, que a formação técnica dos cursos acontece como um itinerário, e não mais de forma integrada. O arranjo curricular estrutura-se com base no esquema BNCC + itinerário formativo, ou seja, BNCC + formação técnica. Assim, a formação técnica e profissional passa para a mesma condição de um itinerário formativo, como parte destacada da formação geral. Configura-se, assim, um tensionamento da formação integral e nos IF a partir da adoção da BNCC como elemento balizador da construção dos currículos.

Tomar as disciplinas ligadas à parte técnica como itinerário significa que não ocorre articulação com a formação geral. Sendo assim, não se pode falar em trabalho como princípio educativo, uma concepção central no Ensino Médio Integrado. Nessas condições, o trabalho aparece como atividade-fim, orientando a formação pelo seu caráter prático-operacional. Não apenas a formação integral é comprometida, mas também a concepção de educação profissional e tecnológica, que passa a ter como horizonte apenas o treinamento e a inserção no mercado de trabalho. É necessário lembrar que o itinerário formativo, da forma como concebido na MP nº 746/2016 e na Lei nº 13.415/2017, é peça fundamental da nova organização dada ao ensino médio, pois seria essa parte do currículo que deveria atender as aspirações dos jovens por um tipo de ensino mais interessante e orgânico à sua realidade.

A partir de uma análise realizada em PPC de cursos integrados ao ensino médio nos IF, Araujo (2022) também explora o limite das 1.800 horas como elemento de análise para compreender os impactos e o sentido da reforma do ensino médio nessas instituições. Para o autor, existe uma incompatibilidade entre a adoção das 1.800 horas e o projeto de educação dos IF:

Assim sendo, a adoção da carga horária da BNCC no currículo do Ensino Médio integrado, como foi apresentado em parte dos PPC dos cursos integrados, caminha para esse processo de fragilização e de descaracterização do projeto original da Rede Federal, constituindo-se como uma negação a formação humana sólida para os jovens.

[...]

As evidências de aligeiramento e de fragilização na formação dos jovens vêm ocorrendo no processo de implementação da Reforma do Ensino Médio em alguns estados, o que vem se dando por meio da diluição e até do desaparecimento de componentes curriculares que antes eram obrigatórios. Essa realidade começou a ser percebida também nos cursos integrados dos Institutos Federais que adotaram a carga horária de 1.800h da BNCC. (Araujo, 2022, p. 89).

Portanto, não é possível conceber um projeto de formação integral e de educação profissional e tecnológica quando o currículo está cindido entre formação geral e formação técnica. Mesmo que a parte da formação técnica não esteja definida nos PPC analisados como o quinto itinerário da reforma, ela passa a se caracterizar assim quando a BNCC é adotada como elemento norteador da construção dos currículos. Portanto, mais uma vez se reafirma que não há como compatibilizar a

BNCC e a formação integral como proposta dos IF, porque conceber formações apartadas, divididas e, por isso administradas, controladas e limitadas, é um *pecado de origem*<sup>4</sup> da BNCC.

## A SEGUNDA CATEGORIA: A PRESENÇA E/OU AUSÊNCIA DE DISCIPLINAS NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS PPC

A presença do limite da BNCC orientando a construção dos PPC a partir de 2019 traz outra consequência para a organização dos cursos técnicos integrados ao ensino médio dos IF, que é a disputa por espaço dentro das 1.800 horas. O quadro de flexibilidade proposto pela reforma do ensino médio coloca que o currículo deve se organizar nas quatro áreas do conhecimento já destacadas. Porém, também afirma que as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são obrigatórias em todas as séries do ensino médio. Ocorre, portanto, um movimento de centralização dessas disciplinas, que são enfatizadas pelos marcos legislativos e regulatórios da reforma. Tal movimento é perceptível nos PPC analisados: as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, como define a legislação da reforma, estão presentes em todas as séries de todos os cursos. Contudo, além dessa presença, há uma clara superioridade dessas disciplinas em relação às demais.

Tomando o *corpus* de PPC que foi analisado, a tendência é a centralidade das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e a ausência de algumas áreas e disciplinas específicas na matriz curricular, independentemente do número de horas dedicadas à formação geral. O Quadro 2 traz uma relação das disciplinas e a maneira como elas se fazem presentes ou não em todas as séries do ensino médio<sup>5</sup>. Entre as principais ausências, além de Artes, destacam-se justamente as disciplinas que perdem a obrigatoriedade com a reforma, Filosofia e Sociologia: pouco mais de um terço dos cursos (34,57%) têm essas disciplinas em todas as séries. Em seguida, aparecem História e Geografia, que não estão presentes em todas as séries em 98 e 90 cursos, respectivamente. Na sequência de ausência em todas as séries aparecem as disciplinas de Educação Física, Biologia, Física e Química.

<sup>4</sup> A expressão *pecado de origem* foi retirada da problematização desenvolvida por Oliveira e Frangella (2019) sobre as concepções presentes na BNCC. Segundo as autoras, a BNCC apresenta dois pecados de origem que a tornam irreconciliável com a construção de uma escola pública de qualidade e democrática. O primeiro pecado está na concepção de educação presente na BNCC, que toma o estudante como tábula rasa e limita o direito de aprender à obrigação de aprender aquilo que a base define. O segundo pecado original está na concepção de currículo, que apresenta um viés tecnicista, conteudista e disciplinarista.

<sup>5</sup> É necessário apontar uma distinção importante entre os cursos de três anos e de quatro anos de duração, pois os IF apresentam os dois tipos de curso. Para a análise da presença e/ou ausência das disciplinas, foi adotado o critério de considerar três séries, mesmo nos cursos de quatro anos. Assim, por exemplo, um curso de quatro anos que apresentasse Artes nas três primeiras séries, e não apresentasse na quarta, foi considerado como um curso que apresenta Artes em todas as séries do ensino médio. Esse critério foi adotado para evitar uma distorção, pois a probabilidade de um curso de quatro anos não apresentar todas as disciplinas em todas as séries é maior. Na amostra analisada, 27 cursos tinham quatro anos de duração e um curso tinha duração de três anos e meio. Todos os demais eram cursos de três anos.

Quadro 2. Relação das disciplinas presentes ou não em todas as séries dos cursos técnicos integrados ao ensino médio

Disciplinas	Número de PPC em que não estão presentes em todas as séries	Número de PPC em que estão presentes em todas as séries	Porcentagem de presença em todas as séries
Artes	222	21	8,64%
Filosofia	159	84	34,57%
Sociologia	159	84	34,57%
História	98	145	59,67%
Geografia	90	153	62,96%
Educação Física	81	162	66,67%
Biologia	34	209	86,01%
Física	26	217	89,30%
Química	18	225	92,59%
Língua Portuguesa	0	243	100%
Matemática	0	243	100%

Fonte: Os autores (2023)

Outras duas disciplinas que compõem o ensino médio merecem uma consideração à parte: trata-se das disciplinas de Artes e Língua Espanhola. Isso porque suas ausências são ainda mais significativas. A disciplina de Artes está presente em todas as séries em apenas 21 dos PPC analisados, representando pouco mais de 8% dos cursos. O mais comum é que esteja presente em apenas uma série, situação que ocorre em 132 PPC (54,32%). Tradicionalmente, essa disciplina sempre apresentou um lugar bastante secundário no contexto de uma *escola séria*, pois estava associada apenas a um ornamento ou às atividades lúdicas. (Faraco, 2005). Uma proposta de formação integral, como a presente nos IF, deveria superar essa perspectiva reducionista. No entanto, o que se infere pela presença periférica da disciplina é que não se supera tal concepção reducionista, comprometendo a perspectiva de uma formação integral.

Com relação à Língua Espanhola, é necessário lembrar que sua oferta deixou de ser obrigatória com a reforma. Essa desobrigação da oferta reflete diretamente em presença oferta nos IF. Assim, a disciplina passa a figurar como disciplina optativa não-obrigatória. Tal situação ocorre em 167 PPC. Nessas condições, significa que a disciplina não precisa ser cursada; apenas se os estudantes assim desejarem, como forma de completar a carga horária das atividades complementares, nos PPC que colocam tal exigência. Apenas em 48 cursos a disciplina é mantida como obrigatória, fazendo parte da organização curricular.

A situação da Língua Espanhola é diferente da Língua Inglesa, outra língua estrangeira moderna que comumente é ofertada no ensino médio. Com a reforma, a Língua Inglesa passou a ser

de oferta obrigatória. Assim, a disciplina tem presença garantida na organização curricular do ensino médio, estando presente em pelo menos uma série em todos os PPC analisados.

Em linhas gerais, o que se destaca do quadro de ausências e presenças é a secundarização das disciplinas da área de humanas, Sociologia, Filosofia, História, Geografia, mais Artes e Língua Espanhola, como as disciplinas que concentram as maiores ausências em todas as séries. Dessa forma, a ênfase em Língua Portuguesa e Matemática implica na subtração de componentes da área de ciências humanas e de algumas áreas da linguagem. Percebe-se uma diluição e um desaparecimento desses componentes curriculares que, conseqüentemente, comprometem a perspectiva de uma formação integral. É importante questionar a busca por uma formação integral, que é uma proposta central nos IF, a partir de um tipo de organização curricular em que algumas áreas estão secundarizadas ou mesmo suprimidas da perspectiva formativa. Tomar o Ensino Médio Integrado como alternativa histórica para a classe trabalhadora (Frigotto, 2012; Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012; Ramos, 2004), supõe o contato e a convivência com várias áreas de saber e da cultura, e não apenas o direcionamento para o trabalho ou para espaços institucionalizados de avaliação. Enfatizar algumas áreas do saber e da cultura em detrimento de outras contrapõe-se à construção dessa alternativa histórica. Assim, propor uma formação integral implica enfrentar uma hierarquização das disciplinas e dos conhecimentos na organização curricular.

A ênfase em Língua Portuguesa e Matemática aproxima a organização dos cursos de uma concepção em que o importante é aquilo que pode ser medido e calculado nas avaliações e testes em larga escala, tornando tudo o que não pode contabilizado, como Filosofia, Sociologia, História, Artes, supérfluo e dispensável. (Freitas, 2018). O que é selecionado e enfatizado na organização dos PPC alinha-se a uma formação administrada, monitorada e direcionada. Secundarizar os conhecimentos relativos à área das ciências humanas e Artes significa secundarizar também o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre as relações sociais, culturais e históricas, sobre o conhecimento e sua produção, sobre o trabalho e as formas que assume na sociedade, sobre as desigualdades e condicionamentos de várias ordens que ocorrem e ocorreram, sobre as relações éticas e estéticas; em suma, sobre a complexidade e a heterogeneidade do mundo social, cultural, político e histórico. Ocorre a redução de ferramentas importantes que poderiam contribuir para o desenvolvimento de leituras críticas da realidade. Não significa, no entanto, que Português e Matemática, as disciplinas que predominam na organização curricular, não possam contribuir com a construção de uma leitura crítica da realidade, mas as áreas e disciplinas ausentes apresentam contribuições específicas para a formação dos e das estudantes.

Colocar Português e Matemática em um lugar privilegiado da organização do currículo representa o afinilamento da formação. Assim, contraditoriamente, a proposta e suposta liberdade de escolha que os e as estudantes deveriam ter no ensino médio, o que o tornaria mais interessante, não

se concretiza, pois se limita às áreas e experiências com as quais esses jovens terão contato na escola.

Cabe destacar que a crítica que aqui se faz sobre a ausência de determinadas disciplinas não deve ser entendida como uma defesa de um currículo com saberes compartimentalizados e hierarquizados. Não se trata aqui da defesa de um currículo disciplinarista e conteudista. Como argumentam Macedo e Lopes (2002, p. 74), “[...] o fato de os currículos se organizarem em uma matriz disciplinar não impede que sejam criados diferentes mecanismos de integração, seja pela criação de disciplinas integradas, seja pela tentativa de articulação de disciplinas isoladas”. As autoras também apontam como o currículo disciplinar é alvo frequente de críticas, pois é vinculado à ideia “de que a divisão disciplinar do conhecimento é incapaz de dar conta da problemática social”. (Lopes; Macedo, 2002, p. 81). A substituição da organização disciplinar pela organização nas áreas do conhecimento da BNCC poderia, em vista das críticas dessa natureza, promover um currículo menos engessado e mais integrado. No entanto, a maioria dos PPC analisados mantém a organização curricular por disciplinas, e não por áreas do conhecimento, como indica o novo artigo 35-A da Lei nº 13.415/2017. Na amostra analisada, apenas um curso se organiza por áreas do conhecimento e não apresenta uma divisão curricular por disciplinas. A organização do currículo por áreas do conhecimento poderia justificar as ausências de algumas disciplinas em todas as séries. No entanto, ao manter a organização por disciplinas e verificar as ausências, pode-se inferir que essas disciplinas são, de fato, negligenciadas na concepção de formação presente nos cursos. A respeito da organização por áreas (e não disciplinas), é preciso considerar, no entanto, que quando tal organização se faz pelo desaparecimento ou apagamento dos objetos das ciências de referência que historicamente compõem os currículos, tem-se, aí, também, uma fragilização da formação dos estudantes.

Com a limitação das 1.800 horas da BNCC, a formação técnica assumindo o caráter de itinerário formativo, e a ausência de várias áreas do conhecimento na formação geral, o que se desenha é uma perspectiva de formação que destoa e se afasta de uma proposta de formação integral, em que o trabalho deveria ser tomado como princípio educativo, e não apenas como atividade-fim, para o qual a juventude deve ser destinada, adequada e conformada. Dessa forma, tanto a qualificação para o trabalho fica restrita, uma vez que se apresenta vinculada às possíveis ocupações que trabalhadores e trabalhadoras pretensamente ocuparão em um mercado de trabalho que se apresenta em constante mutação, e que assume formas cada vez mais precarizadas; quanto a formação básica e geral fica condicionada e limitada. É nesse sentido que a análise dos PPC apresenta evidências do que é enunciado na hipótese que norteou o estudo: a de que a reforma do ensino médio fragiliza a concepção de formação integral e de educação profissional e tecnologia. Apartar a formação geral da formação técnica, limitar e secundarizar determinados conhecimentos, tal como propõe a reforma e tal como passam a se estruturar os cursos técnicos integrados dos IF, como demonstrou a aná-

lise, não se alinha a uma perspectiva de formação integral, pois ela implica que a formação geral e a formação profissional sejam tratadas como totalidade, e não como dimensões justapostas.

A estruturação dos cursos com base na BNCC, na Lei 13.415/2017 e nas regulamentações a ela subsequentes leva a um retorno *piorado* à concepção de formação profissional, conforme aponta Ferretti (2018a) aproximando-se do que estava presente no Decreto nº 2.208/1997, na medida em que se concebe a formação para o trabalho desvinculada de outras dimensões da vida social, pois está desvinculada de uma (fragilizada) formação geral. É um retorno *piorado* também porque a formação técnica e profissional não está mais necessariamente direcionada para o exercício de alguma tarefa ou atividade, uma vez que o objetivo é, antes, produzir uma força de trabalho altamente adaptável, cujas subjetividades lidem adequadamente com a instabilidade, a fluidez e a precariedade das relações de trabalho sob a égide do neoliberalismo. (Kuenzer, 2020).

Não se pode falar em superação da fragmentação da formação, como coloca o projeto de educação profissional de nível médio nos IF, quando o que se revela é a desvalorização, a secundarização, e mesmo o desaparecimento de determinadas áreas do conhecimento ou disciplinas, especialmente da área de humanas. Também não é possível falar em uma formação básica sólida, pois as ausências comprometem tal formação. Há, portanto, uma incompatibilidade entre a BNCC e a formação integral. Configura-se uma formação esvaziada dentro dos limites da BNCC.

Nesses termos, a formação fica limitada a um básico que se pretende universal. (LOPES, 2018). Se o Ensino Médio Integrado pode ser tomado como uma condição necessária para um processo de travessia em direção à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012; Moura, 2013), as aproximações dos IF dos princípios da reforma constituem atalhos para uma suposta empregabilidade reservada para a juventude ou para a proficiência em áreas ligadas aos testes em larga escala.

### TERCEIRA CATEGORIA: A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DOS IF

A possibilidade de cumprir parte da carga horária do ensino médio de forma não presencial é ensaiada na Lei nº 13.415/2017, ao admitir, na sua redação, que as redes de ensino podem firmar convênios com instituições de Educação a Distância para o cumprimento das exigências curriculares. No entanto, é a Resolução MEC/CNE/CEB nº 3/2018 que dá maior vigor à regulamentação da EaD no ensino médio. Acompanham essa regulamentação a Resolução MEC/CNE/CEB nº 6/2012 (que é anterior à reforma), a Resolução MEC/CNE/CP nº 1/2021 e a quarta edição do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT).

Os cursos de educação profissional técnica de nível médio dos IF, em todas as suas formas de oferta, já apresentavam a possibilidade de cumprir 20% de sua carga horária a distância, pois estavam amparados pela Resolução MEC/CNE/CEB nº 6/2012. Entretanto, com a nova legislação da reforma, enfatizam-se as possibilidades de que parte do ensino médio seja cumprido de forma não presencial.

Considerando a distribuição da presença da EaD nos IF que compõem a amostra, verifica-se que 11 das 20 instituições pesquisadas inserem essa possibilidade na organização dos cursos técnicos integrados de ensino médio. Assim, se o número absoluto de PPC que apresentam carga horária a distância é relativamente baixo na amostra (43), considerando as instituições em que essa modalidade já se encontra presente na organização dos cursos técnicos integrados de nível médio, o dado torna-se mais expressivo, pois, mais de 50% dos IF analisados (11 instituições) apresentam pelo menos um curso que foi reformulado ou criado a partir de 2019, e que admite parte de sua carga horária de forma não presencial. O Quadro 3 sintetiza esses dados, destacando as instituições que admitem EaD em algum de seus cursos.

Quadro 3. Número de PPC que apresentam possibilidade de carga horária a distância na amostra

Instituição	Número total de PPC analisados	Número de PPC que apresentam possibilidade de carga horária EaD
IF1	7	2
IF2	1	1
IF3	4	1
IF4	11	6
IF5	16	1
IF6	7	0
IF7	6	0
IF8	12	2
IF9	5	0
IF10	8	0
IF11	21	21
IF12	11	0
IF13	7	1
IF14	2	0
IF15	25	6
IF16	6	0
IF17	12	1
IF18	33	1
IF19	31	0
IF20	6	0



---

Total	243	43
-------	-----	----

---

Fonte: Os autores (2023).

Mais uma vez é possível perceber, com relação à presença de carga horária a distância, a descontinuidade e a dispersão da reforma nos PPC analisados. Com exceção do IF 11, que em todos os PPC reformulados a partir de 2019 existe a possibilidade de EaD, o conjunto dos demais IF apresenta números dispersos de cursos que permitem tais atividades para o cumprimento da carga horária. Tal descontinuidade e dispersão, no entanto, não podem ser tomadas simplesmente como sinônimo de ausência da reforma ou como expressão de resistência ou da autonomia didático-pedagógica dos IF frente aos princípios e propostas contidos na Lei nº 13.415/2017. É necessário repetir que, o que se argumenta, aqui, é que se configura uma desarticulação dos IF em relação à reforma do ensino médio. Nesse sentido, os dados da presença da possibilidade de EaD nos cursos demonstram, mesmo que brevemente, essa desarticulação, uma vez que alguns cursos adotam o que coloca a legislação, outros não adotam, alguns fazem uma regulamentação mais institucionalizada, que parece ser o caso do IF 11, enquanto outros parecem deixar a critério dos *campi*, dos colegiados de curso ou mesmo dos docentes a adoção ou não da EaD.

A maneira como as unidades dos IF, seus diversos *campi* e seus cursos lidam com a EaD e com as várias possibilidades dadas pelos marcos regulatórios assemelha-se à forma como lidam com os outros aspectos da reforma até aqui discutidos. Portanto, não existe uma estratégia articulada institucionalmente, tanto em relação ao IF no todo, quanto em relação aos *campi* dentro de cada IF. Essa heterogeneidade entre instituições, entre os *campi* e entre cursos, na inserção e tratamento da EaD e de outros elementos da reforma é um reflexo das várias facetas da autonomia que os IF apresentam. O que se pretende argumentar não é que a autonomia facilita a adesão dos IF à reforma, e que uma diretiva advinda de uma perspectiva mais centralizadora poderia evitar tal adesão. A leitura mais adequada é de que existe uma disputa em torno das concepções de trabalho, educação e formação humana na educação, e que essa disputa reverbera nos IF (Souza; Garcia, 2022). Assim, a mesma autonomia, que é didática, pedagógica, administrativa, financeira, e que poderia permitir a construção de resistências ou estratégias articuladas à entrada da reforma no IF, também pode gerar formas de adesão como se percebe pelos dados apresentados.

E necessário reconhecer que, embora ainda de forma tímida e incipiente, a EaD se faz presente na organização dos cursos técnicos integrados ao ensino médio dos IF. Essa presença aproxima a reforma dos IF, e mesmo que de forma diluída, leva essas instituições a flertar com os processos de precarização, individualização e mercantilização que estão embutidos na lógica neoliberal.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as evidências empíricas que demonstram a presença da reforma nos IF, e que abrem caminho para investidas de cunho neoliberal nessas instituições, destacam-se as três categorias presentes na organização dos cursos técnicos integrados ao ensino médio dos IF: a presença da BNCC e o limite de 1.800 horas para a formação geral básica, a secundarização e/ou ausência de determinadas disciplinas na organização do currículo, e a presença de carga horária a distância na organização dos cursos. As problematizações sobre a presença dessas categorias revelaram aproximações dos IF aos princípios e propostas da reforma, precarizando a organização do Ensino Médio Integrado. Como consequência de todo esse processo, evidencia-se que a reforma corrompe e fragmenta a concepção de formação integral presente na proposta dos IF, colocando em risco a realização dos objetivos e das finalidades dessas instituições.

Isso porque há uma incompatibilidade entre aquilo que a reforma preconiza para o ensino médio e a concepção educativa dos IF. Assim, não se pode conceber uma formação integral quando ocorre uma cisão entre formação geral e a formação técnica, como a que se evidencia quando se adotam as 1.800 horas como critério para a organização dos currículos. A formação integral também é incompatível com o limite de 1.800 horas consoantes à BNCC, que suprime e secundariza determinadas áreas do conhecimento, especialmente as ciências humanas e as Artes. A presença da carga horária a distância nos cursos técnicos integrados associa-se a processos de flexibilização e precarização que também são incompatíveis com uma educação pública, gratuita, de qualidade e acessível a todos.

É possível afirmar que a reforma do ensino médio pavimenta caminhos nos IF, articulando novos e velhos elementos nesse processo de pavimentação. Ainda que não se encontrem bem definidos e estruturados, esses caminhos já apresentam alguns atalhos para uma formação ajustada, precarizada, desviando-se do que deveria ser um ensino médio que promovesse uma articulação entre educação, trabalho, ciência e cultura como dimensões da formação humana.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. C. **Ensino médio integrado ou ensino médio em "migalhas"**: a reforma no contexto dos Institutos Federais de Educação. 2022. 153 f. Relatório de Pesquisa (Estágio Pós-Doutoral em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e

Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: <https://cutt.ly/vnaKWTR>. Acesso em: 27 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis ns. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: <https://cutt.ly/AnaK7Q4>. Acesso em: 25 mai. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 6**, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2012]. Disponível em: <https://cutt.ly/tnaZTCs>. Acesso em: 27 nov. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 3**, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2018]. Disponível em: <https://cutt.ly/KnaLQ7l>. Acesso em: 22 mar. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 1**, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2021]. Disponível em: <https://cutt.ly/7naLXhC>. Acesso em 3 abr. 2023.

BRASIL. **Exposição de Motivos da Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <https://cutt.ly/SnaLdPM>. Acesso em: 1 set. 2020.

BRASIL. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 4ª edição, set. 2022. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2022]. Disponível em: <http://cnct.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 out. 2022.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de políticas educacionais. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012. p. 52-71

FARACO, C. A. Área de linguagem: algumas contribuições para sua organização. In: KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 97-131.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FERRETTI, C. J. A reforma do ensino médio: desafios à educação profissional. **Holos**, [S.L.], v. 4, p. 261-271, 1 nov. 2018a. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). <http://dx.doi.org/10.15628/holos.2018.6975>.

FERRETTI, C. J. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade na educação. **Estudos Avançados**, Campinas, n. 32, v. 93, p. 25-42, dez. 2018b. Disponível em: <https://bitly.com/FurZB>. Acesso em: 3 abr. 2019.

FERRETTI, C. J.; KRAWCZYK, N. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, [S.L.], v. 11, n. 20, p. 33, 9 ago. 2017. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i20.757>.

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

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.57-82.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: \_\_\_\_\_(Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-56.

KUENZER, A. Z. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do ensino médio flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S.L.], v. 25, n. 1, p. 57-66, jan. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232020251.28982019>.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao serviço público**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 73-94.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 39, n. 3, p. 705-720, set. 2013. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022013000300010>.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. 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: <https://bit.ly/2QG9YLt>. Acesso em: 11 mar. 2021.

OLIVEIRA, I. B.; FRANGELLA, R. C. P. Com que bases se faz uma base? interrogando a inspiração político-epistemológica da base nacional comum curricular (BNCC). In: SILVA, F. C. T.; FILHA XAVIER, C. (Orgs.). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande: Oeste, 2019. p. 25-34.

SOUZA, B. G.; GARCIA, S. R. O. A Reforma do Ensino Médio e os possíveis impactos no Instituto Federal do Paraná. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 16, jan. 2022. Disponível em: <http://10.5380/jpe.v16i0.83313>. Acesso em: 22 mar. 2022.

RAMOS, M. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: Mec, Setec, 2004. p. 37-52.