

Reforma do ensino médio e da educação profissional nos institutos federais em Santa Catarina: transformações do projeto formativo do currículo integrado

Ana Carolina Bordini Brabo Caridá
Domingos Leite Lima Filho

Como citar: CARIDÁ, Ana Carolina Bordini Brabo; LIMA FILHO, Domingos Leite. Reforma do ensino médio e da educação profissional nos institutos federais em Santa Catarina: transformações do projeto formativo do currículo integrado. *In:* NOVAES, Henrique Tahan; LIMA FILHO, Domingos Leite; SANTOS, José Deribaldo Gomes dos (org.). **Educação profissional no Brasil do século XXI: políticas, críticas e perspectivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. v. 3. p. 193-220. DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-526-1.p193-220>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

8

Reforma do ensino médio e da educação profissional nos institutos federais em Santa Catarina: transformações do projeto formativo do currículo integrado

Ana Carolina Bordini Brabo Caridá

Domingos Leite Lima Filho

APRESENTAÇÃO

A formação profissional, científica e tecnológica e o currículo integrado são temas centrais do GT09 – Trabalho e Educação da Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Este debate nuclear, que está no coração das discussões, é polêmico e o artigo coloca a necessidade de ampliar a discussão. Tem o Ensino Médio Integrado (EMI) como objeto de estudo das relações trabalho, educação e sociedade, desnudando o projeto do capital para a formação da classe trabalhadora, a partir de uma análise da proposta pedagógica do currículo integrado, suas concepções políticas e filosóficas.

Nos últimos anos o Estado publicou uma série de medidas relativas ao mundo do trabalho e da educação que precisam ser compreendidas de um ponto de vista mais amplo e que estão relacionadas à Reforma do Ensino Médio (EM) e da Educação Profissional (EP). São elas: Emenda Constitucional nº 95/2016 (Teto dos Gastos Públicos), Lei 13.415/2017, Reforma Trabalhista (Lei 13.467/2017), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018), Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (2019), Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (2020), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (Resolução n.1, 2021), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução CNE/CP n. 1, de 6 de maio de 2022) e Decreto 10.656/2021 (dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação).

Partimos do pressuposto que a Reforma da Educação Profissional¹ é uma parte integrante da Reforma do Ensino Médio, alinhada à discussão que compreende o mundo do trabalho e da educação como partes indissociáveis na elaboração de políticas educacionais que se retroalimentam na sociedade do capital. Mais especificamente, o debate desenvolvido no presente texto se aproxima dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) do estado de Santa Catarina, a fim de verificar as articulações da reforma com os projetos societários em disputa e como as políticas estão sendo implementadas ou não nos cursos de Ensino Médio Integrado (EMI). Neste estado, temos duas instituições que representam a educação profissional em âmbito federal, são elas: Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e Instituto Federal Catarinense (IFC).

Para tanto, estamos analisando quais foram as transformações do projeto formativo do Ensino Médio Integrado no IFSC e no IFC, levando em consideração os documentos produzidos pelas instituições, suas orientações e diretrizes internas, no que se refere a menção à lei 13.415/2017, a BNCC e à Resolução nº 1 (2021). Neste texto, estão sendo utilizadas

¹ Ainda que não haja uma denominação oficial no discurso governamental, pode-se considerar que o conjunto de medidas anunciadas constitui efetivamente uma reforma da educação profissional.

algumas categorias que já foram balizadoras de pesquisas anteriores sobre a temática, desenvolvidas por Araújo (2022) e Paixão (2023). De acordo com os estudos realizados, a Reforma do EM e da EP pode significar a reconfiguração do EMI ofertado na rede federal de educação.

O trabalho busca contribuir com a pesquisa e sistematização de dados científicos e com os debates acerca deste objeto que está em movimento e implementação. Está fundamentado no materialismo histórico e dialético, um paradigma acadêmico que pensa por si só o binômio teoria e prática de maneira indissociável. A seguir argumentamos sobre a importância de pesquisar a relação entre o currículo integrado e a Reforma do EM e da EP, explicitando as motivações acerca do estudo desse objeto.

Um dos pressupostos que orienta este trabalho é que a educação está intimamente relacionada às novas formas de organização do trabalho, às novas exigências do consumo, às novas pressões políticas e aos interesses em uma formação que conduza os sujeitos a terem uma conduta ético-moral específica que não obstrua os interesses do empresariado. Enquanto processo formativo com vistas ao mundo do trabalho, a educação é constantemente ressignificada pelos intelectuais orgânicos do capital. Essa representatividade promove a articulação dialética entre convencimento e consentimento para moldar a vida social e, dessa maneira, a ideologia burguesa chega na escola (Kuenzer, 2017).

A história se move por contradições e interesses contrários e fazer ciência com base no método materialista histórico e dialético é se comprometer com os valores sociais, humanitários, democráticos e com uma educação de qualidade socialmente referenciada. Muitos são os limites para a materialização do currículo integrado e dos distintos projetos societários em disputa, mas a perspectiva epistemológica que orienta este texto parte da aproximação com o conceito de formação humana integral, tanto no sentido da produção de conhecimento crítico, quanto na abordagem dos processos de ensino e aprendizagem, pensando a formação de sujeitos plenos, críticos e transformadores.

Partimos do ponto de vista que a Reforma da EP está integrada à Reforma do EM, pois ela tem como um de seus eixos formativos o ensino

profissionalizante (itinerário formativo 5 da Lei 13.415/2017: formação técnica profissional) e em seguida são dadas as demais providências para sua concretização. Para compreender mais a fundo estas conexões, seu desenvolvimento e consequências, estamos realizando estudo de caso nos dois IFs do estado de Santa Catarina (IFSC e IFC), espaços que têm em sua origem a formação profissionalizante.

Nestes contextos é importante desvelar as particularidades envolvidas na implementação ou não da Lei 13.415/2017, da Base Nacional Comum Curricular (2018) e normatizações complementares já citadas, analisando seus impactos dentro de escolas que se diferenciam das demais justamente pela sua vinculação ao mercado e a formação da juventude. Tendo como ponto de partida essa discussão é possível perceber os rumos do EMI no país, as concepções político-pedagógicas que estão em disputa, as possíveis correlações de forças envolvidas e como todas essas questões transformam e transformarão os projetos formativos voltados à juventude.

1. POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Neste primeiro tópico serão explicitadas algumas orientações e diretrizes vigentes nos anos noventa e início dos anos dois mil, acerca das concepções em torno do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, até publicações mais recentes que dão base ao que está sendo denominado como contrarreforma do EM e da EP.

É oportuno esclarecer o uso da terminologia contrarreforma. Muitos pesquisadores utilizam esta denominação, a partir da formulação de origem marxista e gramsciana. Para caracterização desta categoria, Coutinho (2012) traz as seguintes definições:

A palavra “reforma” foi sempre organicamente ligada às lutas dos subalternos para transformar a sociedade e, por conseguinte, assumiu na linguagem política uma conotação claramente progressista e até mesmo de esquerda. O neoliberalismo busca assim utilizar a seu favor a aura de simpatia que envolve a ideia de “reforma”. É

por isso que as medidas por ele propostas e implementadas são mistificatoriamente apresentadas como “reformas”, isto é, como algo progressista em face do “estatismo” (...). Estamos assim diante da tentativa de modificar o significado da palavra “reforma”: o que antes da onda neoliberal queria dizer ampliação dos direitos, proteção social, controle e limitação do mercado etc., significa agora cortes, restrições, supressão desses direitos e desse controle. Estamos diante de uma operação de mistificação ideológica que, infelizmente, tem sido em grande medida bem sucedida (Coutinho, 2012, p. 122).

Portanto, falar em contrarreforma do EM e da EP é “*caracterizar políticas que, apesar de se apresentarem como progressistas, representam, em essência, movimento de conservação ou restauração*” (Pelissari, 2023, p. 4). Para Coutinho (2012) “*o que caracteriza um processo de contra-reforma não é assim a completa ausência do novo, mas a enorme preponderância da conservação (ou mesmo da restauração) em face das eventuais e tímidas novidades*” (Coutinho, 2012, p. 124).

O governo de Fernando Henrique Cardoso, mediante a exarcação do Decreto nº 2.208/97 proibiu a oferta do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio (uma das modalidades até então possíveis de oferta nos moldes definidos pela lei 5.692/1971), estabelecendo as modalidades subsequente e concomitante como as únicas possíveis da articulação entre o ensino médio e a formação técnico-profissional. Além disso, fixou metas para a diminuição das vagas de Ensino Médio ofertadas pelas escolas técnicas federais e CEFETs.

Apesar da resistência verificada na comunidade educacional desde sua concepção e implementação, o Decreto 2.208/97 vigorou até o ano de 2004, quando em um contexto de um novo governo federal (de Luis Inácio Lula da Silva) e de intensos debates e disputas foi exarado novo decreto, o 5.154/2004, que revogou o anterior e restituiu a possibilidade da oferta integrada, mantendo as outras duas (concomitante e subsequente). Podemos considerar que esta nova regulamentação resulta de uma formulação que reflete a correlação de forças no momento histórico. A partir de

então, passa a ter destaque, na forma de oferta integrada, a construção do que passou a denominar-se Ensino Médio Integrado (EMI).

De acordo com Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (2012), o EMI é uma modalidade de ensino que ainda sofre o fantasma do decreto 2.208/97, o qual dissociava ciência e técnica e estruturava o ensino médio federal com base na concomitância e subsequência. Observa-se que convivendo com o processo de construção do EMI, a presença ou influência desta concepção de dissociação (materializada nas formas concomitante e subsequente) permanece mesmo após o decreto 5.154/2004 e que segue vigente (como norma) apesar das mudanças de direcionamento que vão se verificar no contexto da atual contrarreforma, como por exemplo expresso nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (Resolução n.1, 2021). A contrarreforma também abre margem para a fragmentação do currículo, fruto da política educacional que se assemelha aos Parâmetros Curriculares Nacionais dos anos noventa (Silva, 2018).

O Decreto 5154/2004 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio já expressava as pressões para que a rede federal atendesse os interesses privados, ao mesmo tempo em que levava em consideração o debate crítico acerca das modalidades de educação voltadas à formação técnica de nível médio. De acordo com as análises deste documento é possível notar que na EP é histórica a contraposição entre os modelos voltados ao dualismo, de um lado uma formação técnico-profissional estreita e destituída de fundamentos científicos, humanísticos e ético-políticos, e de outro, as pedagogias críticas que trabalham com a concepção de formação humana integral (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012).

O que evidencia que a disputa pela formação da classe trabalhadora sempre deu o tom da história, o capitalismo pautando projetos educativos que atendem à demanda de acúmulo de capital, colocando a educação a seu serviço. Nesse sentido, em estudo sobre os diferentes ensinos médios existentes no Brasil, fruto de sucessivas políticas educacionais que se orientaram pela fragmentação, hierarquização e focalização da oferta, Lima Filho e Moura (2020) também destacaram como característica marcante do ensino médio, etapa final da educação básica brasileira, a reiteração histórica da dualidade estrutural-educacional.

Em 2008, se dá a criação da rede dos Institutos Federais (Lei n. 11.892/2008), a partir da transformação dos até então CEFETs² e escolas técnicas em agrotécnicas, bem como da criação de novos institutos, que amplia a política de fortalecimento do currículo integrado. Esta rede é uma especificidade brasileira e marca também a disputa pelos sentidos e finalidades do EM nos últimos vinte anos (Silva, 2018). Em seu artigo 7º, inciso I, aponta que as ofertas devem ocorrer prioritariamente na forma de cursos integrados e no artigo 8º, enfatiza que os Institutos Federais devem garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para a modalidade ensino médio integrado. Cabe enfatizar que esta legislação dá autonomia aos IFs frente a sua forma de organização e gestão e a protege, em parte, das orientações das reformas, pois a lei 13.415/2017 não a sobre-põe. Ou seja, não existe uma obrigatoriedade direta de que os currículos integrados sejam fragmentados em itinerários formativos, como propõe a contrarreforma. Mais adiante serão abordadas algumas formas de induzi-la no contexto dos IFs que estão para além desta legislação.

A contrarreforma do EM é fruto do projeto de lei 6840/2013, proposto pela CEENSI (Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio) que retoma aquilo que vinha sendo discutido e implementado nos anos noventa para discutir uma reforma empresarial na educação (Silva, 2018), tendo sido empurrada via medida provisória (MP 746/2016), apenas vinte e quatro dias após o estabelecimento do governo golpista de Temer, mediante o impeachment de Dilma Rousseff.

O ano de 2016 foi marcado por intensas manifestações estudantis, materializadas na forma de ocupações de escolas e universidades, se posicionando contrários a contrarreforma e ao Projeto de Emenda Constitucional que propunha o Teto dos Gastos (aprovado no Congresso Nacional, como Emenda Constitucional 95/2016). Porém, neste contexto, a Reforma do Ensino Médio foi instituída rapidamente pela lei 13.415/2017 e sua implantação caminha a passos largos. O discurso hegemônico se refere a es-

² Neste processo, o CEFET-RJ e o CEFET-MG optaram por manter sua forma institucional de CEFET, na expectativa de transformarem-se em universidades tecnológicas, tal como havia acontecido com o CEFET-PR que transformara-se em UTFPR em 2005. Até o presente ano esta expectativa das duas instituições não se concretizou.

sas iniciativas como um processo natural de modernização embasado no fetiche da tecnologia, prometendo atender as questões sociais e manter a coesão. Trata-se de uma política que aprofunda a dualidade estrutural da escola, dando a ela um caráter privatista e não universal (Moura; Lima Filho, 2017).

Seguindo o percurso histórico, dez anos após a criação da rede dos IFs, o Ministério da Educação publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018), definindo o que passa a ser considerado formação técnica e profissional. Configurando, a partir de então, um dos itinerários formativos ofertados a todos os jovens que cursam o EM, introduzindo a profissionalização quase compulsoriamente aos jovens da classe trabalhadora. Em seu artigo 6º aponta termos e conceitos próprios desse itinerário formativo, são eles: ambientes simulados, formações experimentais, aprendizagem profissional, qualificação profissional, habilitação profissional técnica de nível médio, programa de aprendizagem, certificação intermediária e certificação profissional. Pautado numa concepção utilitarista e pós-moderna “defende” o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

As preocupações em torno da reforma do ensino médio e da educação profissional também estiveram presentes no Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF). Este órgão deliberativo e normativo publicou, em 2018, as “Diretrizes Indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio”. Nela, orienta que os IFs estabeleçam diretrizes institucionais para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio; garantam a manutenção de todos os componentes curriculares da formação básica, assegurando atividades didático-pedagógicas que articulem Ensino, Pesquisa e Extensão; e, a necessidade de garantir uma organização curricular orgânica que privilegie a interdisciplinaridade e as metodologias integradoras, proporcionando uma formação ética e política, capaz de articular as áreas geral e específica com foco no trabalho como princípio educativo (CONIF, 2018).

Na contramão dessas orientações, no dia 05 de janeiro de 2021, foram publicadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para

a Educação Profissional e Tecnológica (Resolução Nº 1, 2021). Esta resolução, pautada na pedagogia das competências, dá ênfase às avaliações, ao setor produtivo, ao tecnicismo, empregabilidade, ampliando a dualidade estrutural da educação, favorecendo a fragmentação curricular. Transforma os conhecimentos historicamente produzidos em saberes instrumentais, a partir da perspectiva do mercado, geração de trabalho e renda, transformando os professores em meros instrutores ao longo do processo pedagógico, o que já havia sido sinalizado nos escritos de Luiz Carlos de Freitas (2014a, 2014b).

O ensino médio é um palco de disputas, ao longo do tempo teve objetivos e finalidades diferentes (Silva, 2018), variando desde concepções puramente propedêuticas até a profissionalização estreita (Garcia; Lima Filho, 2010). Atualmente, temos um quadro de medidas regressivas que significam a fragmentação da formação, vinculada a um modelo de inserção do país na economia mundial na forma de capitalismo dependente e subalterno, onde os empregos exigem baixa qualificação e são mal remunerados. Estamos diante da precarização das bases sociais do trabalho, do desemprego estrutural e da informalização (Antunes, 2018).

Contudo, a sociedade e a história se movem por contradições, se de um lado há adesão à fragmentação do currículo, de outro há resistência. Os Institutos Federais são um espaço que, por um lado, representa essa resistência. Reúnem as possibilidades para a construção de um EMI com bases na formação humana integral e pode contribuir com o germe de uma travessia para uma nova realidade social e educacional (Moura; Lima Filho, 2017). São uma das experiências mais singulares e democráticas da educação brasileira. Trazem consigo a negação de uma marca social de exclusão, pois foram criados como Escola de Aprendizizes e Artífices e ao longo do tempo, em seu processo de transformação, refizeram/recriaram sua identidade. A proposta original dos IFs traz em si inúmeras potencialidades, dentre elas a compreensão de que a ciência e a tecnologia devem ser socialmente inclusivas.

Um dos pressupostos epistemológicos da criação da rede dos Institutos Federais é proporcionar aos estudantes o domínio dos processos complexos da produção material moderna e o domínio teórico e prático

dentro das suas especialidades, compreendendo os processos complexos de organização do poder na sociedade, para que os estudantes possam desenvolver a capacidade plena, não somente para produzir, mas também para dirigir a produção (Moura; Lima Filho, 2017). As discussões referentes a esse tema têm se dado, principalmente, em eventos organizados pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), pelo Fórum dos Diretores de Ensino (FDE/CONIF) e em alguns Institutos Federais.

Araújo (2022) e Paixão (2023), demonstram em suas pesquisas, que a contrarreforma do EM e da EP vem se materializando aos poucos nos Institutos Federais, acompanhando os processos maiores relacionados à lógica do capital, contribuindo gradativamente para minar o caráter público da educação, conduzindo a formação dos estudantes com base nas estratégias da *aprendizagem flexível* (Kuenzer, 2017).

A questão da aprendizagem flexível se situa dentro do quadro mais geral do capitalismo atual do regime de acumulação flexível. Conforme destacado por Lima Filho (2019), nas concepções contidas na reforma do ensino médio flexibilizar atende a uma dupla dimensão: flexibilizar a produção e flexibilizar (isto é, adaptar, passivizar) os sujeitos que produzem, ou seja, como tarefa dos reformadores educacionais está a adaptação da escola, sobretudo a escola de ensino médio e profissional, a estas demandas do capital:

Para além desses discursos de natureza ideológica que se situam no mero aspecto fenomênico da discussão e embates em torno do EM, o que fundamentalmente se disputa na essência dessa questão é: 1) De um lado, a operacionalidade dos sistemas educacionais, sua funcionalização às demandas imediatas do capital e a adequação da reprodução da força de trabalho ao processo de valorização do capital (o que faz e como faz no imediato da atividade de produção); 2) De outro lado, a subjetividade do trabalhador e do cidadão (o que deve pensar, como deve se reconhecer, seus valores, nas relações de mediação no trabalho e entre este e outras dimensões da sociabilidade) (Moura; Lima Filho, 2016, p. 182).

Essa flexibilização distancia o currículo integrado de seus pressupostos políticos, filosóficos e práticos. O que contribui para que a contrarreforma seja um processo de adequação que se dá dentro de inúmeras contradições e divergências acerca de como os processos formativos se estruturam dentro da Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Mesmo levando em consideração as inúmeras pressões para que as instituições se alinhem aos novos/velhos ditames do Estado existe uma correlação de forças expressa por meio dos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Para refletir acerca desse movimento, Mônica Ribeiro da Silva (2015) afirma que há um distanciamento entre o discurso curricular oficial e sua incorporação pelas escolas. Aponta que o estudo das políticas educacionais deve levar em consideração as disputas por hegemonia e os distintos intelectuais orgânicos envolvidos, pois a escola não é um espelho das políticas.

Silva (2015) questiona os sentidos da formulação da BNCC ainda em seu processo embrionário. Aponta as semelhanças dessa política ao currículo do período da ditadura civil-militar. Demarca que a listagem de conteúdos proposta nesse documento regula, restringe e conduz uma formação que é oposta a crítica. Essa padronização priva o exercício da liberdade e da autonomia das escolas, dos educadores e dos estudantes, significando o controle do processo por meio de avaliações que tendem a reforçar as desigualdades sociais. Segundo esta lógica, os problemas podem ser resolvidos tomando como base ações de controle que focam no professor como sendo o responsável pelo fracasso escolar.

A pedagogia relativista e utilitária, difundida pelos reformadores empresariais da educação, também denominada pedagogia das competências, faz uso de uma metodologia de ensino e aprendizagem que pauta o processo educativo na defesa dos interesses específicos do capital em detrimento dos interesses da classe trabalhadora. O debate referente ao EMI busca contrapor essa visão, na medida em que se pauta na formação integral do ser humano, aproximando a relação entre teoria e prática com base nos conceitos de historicidade, totalidade e contradição (Ramos, 2006).

Marise Ramos (2012) discute a necessidade de superação dessa fragmentação e da separação entre as dimensões técnica e política, geral e específica, teórica e prática a partir da indissociabilidade entre trabalho, ciência

e cultura. Menciona que para integrar, tornar íntegro, é necessário restabelecer as relações e reconstruí-las, tomando o trabalho como princípio educativo o foco do processo de ensino e aprendizagem.

Acácia Kuenzer (2017) nos ajuda a caracterizar e compreender a pedagogia das competências partindo do conceito de aprendizagem flexível, demonstrando suas relações com a base microeletrônica focada em formar subjetividades que se relacionam com o mercado. Menciona que é necessário superar o nível fenomênico do discurso para evidenciar o caráter ideológico da contrarreforma do EM. No contexto do capital imperialismo, os trabalhadores passam a ser contratados para aprender, devem ter características adaptáveis e não necessariamente serem qualificados. Com base na naturalização das relações pautadas pelo mercado se formam subjetividades flexíveis, institucionalizando o acesso desigual ao conhecimento (Kuenzer, 2017).

A autora faz uma crítica às concepções pós-modernas que orientam os documentos, por considerarem a inexistência do real, fortalecendo concepções relativistas no âmbito da cultura. Aponta que a metodologia materialista histórico dialética une pensamento e materialidade e que os pragmatistas apenas realizam um embate de discursos intersubjetivos, negando a categoria trabalho. Essa aprendizagem flexível é uma mercadoria que forma subjetividades flexíveis, onde os valores universais do capital são apresentados como interesses particulares, cristalizando processos de homogeneização cultural pautados no “respeito às diferenças” (Kuenzer, 2017).

A formação da juventude, no âmbito da concepção ultraneoliberal, busca o atendimento das novas formas de organização da produção. A contrarreforma do ensino médio foca em conteúdos ditos básicos como Português, Matemática e Língua Inglesa, retirando a importância da juventude trabalhadora acessar os conhecimentos historicamente produzidos, aumentando a dualidade estrutural. Trata-se de um controle político e ideológico que leva à exclusão e à subordinação. Para Freitas (2014a, 2014b), às consequências deste processo são: estreitamento curricular, competição entre profissionais, pressão sobre o desempenho dos alunos com vistas à preparação para os testes e avaliações nacionais e internacionais, fraudes, aumento da segregação socioeconômica no território, aumento da segregação socioeconômica dentro da escola, precarização da formação do pro-

fessor, destruição moral do professor e do aluno, atingindo diretamente a autonomia de ambos.

Contudo, a totalidade dos fenômenos sociais se assenta na produção material e intelectual da vida e o trabalho e a educação são a base estruturante da vida social, demarcam a indissociabilidade entre o agir e o pensar. No entanto, no capitalismo há um rompimento dessa totalidade, pois ele estabelece a dualidade entre o trabalho manual e intelectual (Moura; Filho, 2017). A formação humana integral propõe a recomposição dessa unidade entre teoria e prática. Trata-se de um projeto de vida e sociedade calcado na concepção da classe trabalhadora e comprometido com a emancipação humana (Saviani, 2006). Busca quebrar as dicotomias que se estabeleceram, possibilitando o acesso universal ao patrimônio produzido pela história da humanidade, que disputa com os projetos tradicionais e vai na direção contrária às contrarreformas.

Em um plano macro, por trás dessa contrarreforma, existem inúmeros aparelhos privados de hegemonia que atuam com o Estado implementando políticas e construindo consenso. Difundem ideologias, ideias e concepções que ajudam a endossar essa proposta curricular (Ferretti; Silva, 2019). Dessa forma, partimos do pressuposto que existem interesses do capital na formação e conformação da juventude da classe trabalhadora, principalmente no que se refere às competências socioemocionais apresentadas na BNCC (2018), como a resiliência e outras formas de adaptação ao sistema sociopolítico e cultural hegemônico.

Para tanto, inúmeros são os meios de divulgação das ditas potencialidades do Novo Ensino Médio. As propagandas informam aos estudantes que a partir desse novo formato eles terão um curso mais tecnológico e voltado aos interesses de sua própria jornada acadêmica³, o que não é verdade, haja vista a forma como contrarreforma vem sendo implementada nas escolas públicas estaduais⁴. Contratos precários entre instituições públicas

³ É possível visualizar a propaganda oficial do Novo EM, encomendada pelo Ministério da Educação, no *youtube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SArnpY9y0QY>. Acesso em: 21 set. 2022.

⁴ Material importante a se consultar quando se refere à implementação da contrarreforma nas redes estaduais é o dossiê "A implementação do Novo Ensino Médio nos estados", publicada pela Revista Retratos da Escola (2022). Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/revista_esforce_vol_16_n35_2022_finalweb.pdf. Acesso em: 21 set. 2022.

e privadas já mostram a falta de qualidade na implantação do itinerário profissionalizante nas escolas do Paraná⁵.

Blum, Dias e Lima Filho (2021), em artigo publicado sobre as (falsas) propagandas em torno da contrarreforma apontam que estas eram veiculadas destacando as mazelas das escolas públicas, a falta de interesse dos jovens pelos estudos, a necessidade do EM ser mais atraente ao público e que tais iniciativas contribuirão para diminuir a evasão e melhorar os índices de avaliação. Os autores constataram que tais discursos tinham como interlocutores entidades empresariais e representantes do Movimento Todos pela Educação:

As propagandas, no entanto, apresentavam-se mais como uma preparação para a aceitação da Reforma do Ensino Médio pela população do que somente esclarecedoras. Por isso, vem com um objetivo bem definido que é o de convencer que esta reforma trará benefícios aos estudantes [...] (Blum; Dias; Lima Filho, 2021, p. 216).

Gradativamente o empresariado e seus representantes estão redefinindo os projetos formativos e alterando as formas de ensinar e aprender. Pautados num discurso que mobiliza as forças conservadoras e o senso comum, legitimam seu objeto e freiam possíveis avanços de superação do capital. O discurso hegemônico trata os problemas sociais, morais e éticos como problemas individuais. Supervaloriza as subjetividades, a fragmentação e a ausência de verdades tomando como base teorias relativistas e pós-modernas para enfatizar seu projeto classista (Kuenzer, 2017).

O empresariado oferece a mínima instrução para a reprodução do capital, retira das pessoas as possibilidades de ampliarem suas visões de mundo, criando uma sociedade que isola os problemas de suas reais causas. As palavras de ordem são flexibilização e empregabilidade, as quais partem

⁵ O jornal Gazeta do Povo publicou como está se dando o convênio entre a Secretaria de Estado da Educação do Paraná e a Unicesumar (universidade privada). Na notícia também há o posicionamento crítico do sindicato em relação a como está se dando a implementação do itinerário profissionalizante. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/parana/parana-adota-parceria-para-disciplinas-do-novo-ensino-medio-sindicato-critica/>. Acesso em: 21 set. 2022.

de uma concepção global que padroniza, redefine, normatiza e controla o que é a educação, suas bases curriculares e a atividade docente, discutindo o que é legítimo aprender e ensinar e para quem (Freitas, 2014a, 2014b).

Gramsci tem um olhar enfático sobre o processo de escolarização. Discorre acerca da escola unitária, que dá fundamento à proposta do EMI, a partir do entendimento de que os estudantes devem na educação básica ter os elementos que os permitem compreender e praticar os princípios fundamentais da produção contemporânea e da prática do trabalho moderno, mas também desenvolver o exercício crítico da cidadania, superando a dualidade estrutural imposta por uma educação que forma para o trabalho simples e outra que forma as elites dirigentes (Gramsci apud Nosella, 2016a, 2016b). A partir do paradigma gramsciano é possível aprofundar o debate e ter mais clareza acerca do papel do Estado, da sociedade civil e dos aparelhos privados de hegemonia.

Simionatto (2003) aponta a atualidade do pensamento de Gramsci para pensar a formação das subjetividades dentro dessa nova ordem mundial que transforma a produção da vida social e as esferas econômica, política e cultural. O contexto necessita da socialização de novos valores e regras de comportamento para atender a esfera de produção e de reprodução social. Esse conjunto de fatores nos campos objetivo e subjetivo redefinem a correlação de forças entre as classes e exige a formação de novos pactos e consensos entre capitalistas e trabalhadores. Nesse sentido, a cultura está relacionada à incorporação de valores, ideologias e práticas sociais que sustentam o capital, criando um senso comum de conformismo e passividade, uma nova racionalidade capitalista. Essa vasta empresa intelectual cria um “novo tipo de ser humano”, onde o capital invade a vida íntima dos indivíduos. Essa prática está intimamente relacionada aos avanços tecnológicos de comunicação (Simionatto, 2003).

Existe um discurso que pretende desqualificar o Estado no atendimento daquilo que prevê a Constituição, transformando direitos em serviços, pautando a necessidade de descentralização dessas instituições. Adotando a perspectiva de Estado ampliado e da incorporação da sociedade civil à sua caracterização, Gramsci acrescenta novas determinações, somando à função de dominação a função de direção, de construção de

hegemonia pela intelectualidade burguesa na busca por consenso em torno de seus projetos. A classe burguesa constrói um “consenso ativo”, baseado numa reforma intelectual e moral, pautando a crise internacional do capital como cultura da crise. Um discurso genérico de natureza transclassista, que impede a elaboração de pensamentos anticapitalistas e, dessa maneira, apresenta a crise como sendo de caráter universal, possibilitando a expansão do capital (Simionatto, 2003).

Os reformadores empresariais veem na BNCC (2018) um grande pacto federativo, controlam os objetivos da educação para controlar os seus conteúdos. Como pares dialéticos relacionam objetivos e avaliação; e, conteúdos e métodos de ensino, propondo uma reorganização do trabalho pedagógico e um neotecnicismo no campo educacional por meio de uma gestão privada eficaz, baseado em novas tecnologias, na responsabilização dos sujeitos, na meritocracia e na precarização. Buscam adaptar as escolas às novas exigências da reestruturação produtiva, com o propósito de produzir na juventude subjetividades passivas, adaptáveis às formas de superexploração do trabalho. Seus ideólogos defendem que a escola deve garantir o domínio de uma base comum a todos e as matrizes de referência dos exames nacionais e internacionais definirem os conteúdos curriculares (Freitas, 2014b). Na próxima seção, veremos como essas questões aparecem ou não no contexto dos IFs.

2. OS INSTITUTOS FEDERAIS EM SANTA CATARINA: IFSC E IFC

O problema de pesquisa que orienta este trabalho está relacionado às transformações do EMI e o que será esta modalidade de ensino tendo em vista o processo de implementação da contrarreforma do EM e da EP em curso e a nova proposta curricular. Para tanto, caminhamos na direção de responder a questão orientadora deste trabalho: quais são os pressupostos e fundamentos da contrarreforma do EM e da EP e como eles impactarão na formação da juventude que estuda nos Institutos Federais em Santa Catarina?

O EMI se apresenta como um eixo estruturante de resistência no contexto da rede federal de EPT e na disputa pela concepção de formação humana integral e emancipatória (Moura; Lima Filho, 2017). Contudo, no processo vigente de implementação da contrarreforma do EM e do EP as comunidades dos IFs se viram envoltas em um conjunto de ações que envolve resistências e adaptações, conforme especificidades, mediações e correlações de força da realidade cotidiana destas instituições.

Nesse sentido, tanto o IFSC quanto o IFC produziram documentos que, por um lado, buscam preservar as instituições dos ataques ao ensino médio integrado, e por outro, apresentam o que podemos categorizar como um processo de hibridização conceitual e normativa, como já demonstrado por Araújo (2022) ao analisar o que o autor denomina como ensino médio em “migalhas”. No trabalho em questão o autor analisa 380 Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs), dos Institutos Federais de todas as regiões do país, e aponta que muitos destes documentos apresentam indícios de negociação/hibridização em relação aos princípios do EMI e os fundamentos presentes nos textos das contrarreformas.

No IFSC, foi publicado em 2021, as “Orientações curriculares para a manutenção e fortalecimento dos cursos de educação profissional técnica integrada ao ensino médio do Instituto Federal de Santa Catarina”. O documento parte da compreensão de que a lei 13.415/2017 e a Resolução Nº1/2021 não se sobrepõem à lei de criação dos IFs (11.892/2008). Tem uma perspectiva político-pedagógica pautada na construção de uma educação socialmente referenciada nos princípios democráticos e científicos. Marca a importância de preservar as áreas de conhecimento e os componentes curriculares nos PPCs, fortalecendo a concepção de currículo integrado, a formação humana integral, pautados na pedagogia histórico-crítica, buscando a equidade das cargas horárias entre as áreas, valorizando projetos interdisciplinares e integradores.

Foram elaboradas pelas equipes da Pró-Reitoria de Ensino e Direção de Ensino com a intenção de dar um horizonte para os processos de elaboração e reestruturação dos PPCs que estão em curso. Marcam a posição da gestão em relação à contrarreforma do EM e da EP e ampliam a discussão, no intuito de formar grupo de trabalho para construir coletivamente

as Diretrizes Curriculares Internas para o EMI do IFSC. Interessante levar em consideração que a iniciativa ocorreu após a posse da atual gestão, que em um primeiro momento, atravessou um processo de intervenção e pode tomar seu lugar de direito após mais de um ano de luta frente ao Ministério da Educação.⁶

O documento não cita a lei 13.415/2017 nem a BNCC e nem a Resolução nº 1 de maneira direta, cita apenas o documento crítico elaborado pelo CONIF, “Análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o fortalecimento da EPT na rede federal de educação profissional e tecnológica” (FDE/CONIF/2021). Desta maneira, enfatizam a obrigatoriedade da oferta de 50% de cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio e destacam que a Resolução Nº 1/2021 não se sobrepõem à normativa de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os quais têm autonomia para a construção de seus currículos e propostas pedagógicas.

Apontam a necessidade de fortalecimento da política institucional, a partir da formação integral dos estudantes e da construção de PPCs, que levem em consideração a diversificação e a articulação entre os saberes de forma contextualizada aos eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura, mantendo a construção das matrizes curriculares de maneira integrada e interdisciplinar. Estão pautadas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/IFSC, 2020/2024)⁷, calcado na pedagogia histórico-crítica, no trabalho como princípio educativo e na pesquisa como princípio pedagógico e aponta subsídios teóricos e práticos para a materialização do currículo integrado em suas mais variadas dimensões.

Em relação às cargas horárias, os cursos do IFSC devem ter 3.000h, 3.100h ou 3.200h, respeitando o número de horas para as respectivas habilitações profissionais definidas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

⁶ O reitor do IFSC, Maurício Gariba Júnior, foi eleito em segundo turno dia 5 de dezembro de 2019 para assumir o quadriênio 2020-2024. Porém, dia 4 de maio de 2020, foi empossado o candidato que ficou em segundo lugar. A posse do reitor escolhido pela comunidade acadêmica ocorreu apenas dia 18 de agosto de 2021. Mais informações no link: https://www.ifsc.edu.br/conteudo-aberto/-/asset_publisher/1UWKZAKiOauK/content/id/2532004/mec-confirma-posse-do-reitor-maur%C3%ADcio-gariba-j%C3%BAnior-para-esta-quarta-feira-18. Acesso em: 21 set. 2022.

⁷ O Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSC, previsto para o quadriênio 2020/2024, pode ser acessado pelo link: <https://www.ifsc.edu.br/pdi-2020-2024>. Acesso em: 21 set. 2022.

A distribuição das cargas horárias nas matrizes curriculares dos cursos integrados deve respeitar as diferentes áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica) e a carga horária dos cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio deve ser distribuída entre a Formação Geral, a Formação Técnica e o Núcleo Comum ou Núcleo Politécnico Comum.

Um grave problema observado é a possibilidade da presença de carga horária EaD. A Resolução 72/2020 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFSC que trata das “Diretrizes para a oferta de cursos e componentes curriculares na modalidade a distância no âmbito do IFSC”⁸, aponta que a orientação pode ser aplicada à carga horária de todos componentes curriculares presentes no PPC em 20% da grade curricular dos cursos matutinos e vespertinos e não necessariamente ser alocada em disciplinas específicas dentro do curso.

Após a publicação das orientações para a manutenção e fortalecimento dos cursos de EMI do IFSC foi formado grupo de trabalho para que elas possam ser debatidas amplamente com a comunidade escolar e este processo está em andamento. O grupo se reúne semanalmente e em breve as diretrizes curriculares serão finalizadas para então serem apreciadas pelo Conselho Superior do IFSC (CONSUP).

No IFC o processo se deu de maneira diferente. O documento foi publicado em 2019, com o título “Diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal Catarinense”. Um dos motivos da celeridade da produção documental foi o fato de não terem passado por um processo de intervenção e terem se atentado rapidamente às intenções de precarização colocadas pelas reformas. Contou com a participação de diversos atores: estudantes, professores, técnicos administrativos e familiares. Foram possibilitados momentos de diálogos, estudos, reuniões, questionários, audiências públicas e seminários. O documento sinaliza a compreensão dos sujeitos da implementação da política do EMI.

⁸ A resolução nº 72/2020 do IFSC pode ser acessada pelo link: http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/Resolucao72_2020-Atualiza_Diretrizes_EaD_revoga_Resol_CEPE_n4-2017_vmaro21_4.pdf. Acesso em: 21 set. 2022.

No início é citado que foi pautado nas bases conceituais exaradas no livro “Ensino Médio Integrado no IFC: estudos e reflexões – Sistematização das discussões do Grupo de Trabalho (GT) Ensino Médio Integrado do IFC” (2017). Está pautado na lei de criação dos IFs, não fala na BNCC, não reduz a carga horária para 1800h na formação geral básica e defende a politecnicidade e a formação omnilateral. Possui uma concepção filosófica, epistemológica, política e pedagógica que envolve a formação integral e compreende o EMI enquanto uma conquista que depende de política pública e que portanto precisa ser garantida pela Rede e pelo IFC.

Para tanto, dialoga com a legislação educacional que ampara a criação, a função social e a organização administrativo-didático-pedagógica para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, levando em consideração a obrigatoriedade da oferta de 50% das vagas para cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com prioridade para a oferta de cursos na forma integrada (Lei n. 11.892/2008).

Está pautado na Resolução 06/2012 (anterior a Resolução 1/2021) e no Catálogo de Cursos Técnicos (anterior ao que está vigente). Ao longo do texto, exemplifica catorze formas de integração curricular (não abrindo margem para o não sei como fazer). Propõe a não hierarquização das disciplinas e dá como carga horária mínima 120 h para cada uma delas, podendo ser disposta ao longo dos anos ou concentrada em uma etapa do curso. Demarca que estes podem ter 3000h, 3100h ou 3200h conforme o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, podendo ser acrescido 5% da carga horária mínima em todos os cursos e 10% no Técnico em Agropecuária. Ao final do documento define:

Art. 101. Os cursos de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio do IFC que se encontram em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, atualizando os PPCs para entrarem em vigência em 2020. Parágrafo único: Para as turmas em andamento, quando possível, poderá ser realizada migração de matriz curricular mediante procedimentos a serem orientados pela PROEN (IFC, 2019, p. 29).

Da mesma forma que no IFSC o IFC também fala em carga horária EaD. Esse elemento é comum a ambas as instituições devido a Resolução MEC/CNE/CEB nº 06/2012 que já definia o percentual da carga horária a distância para os cursos técnicos, desde que resguardados o suporte tecnológico e o atendimento por professores e/ou tutores. Para além deste elemento, será que construir documentos com a intenção de frear a implementação das contrarreformas é suficiente para a rede federal minimizar os ataques e induções que vem ocorrendo?

Paixão (2023), sinaliza que os IFs não estão articulados na defesa do EMI. Em sua pesquisa, analisou 243 PPCs de 20 Institutos Federais, sendo 3 IFs do sul do país. Mantém o anonimato das instituições, não sendo possível saber de quais IFs do sul o autor se refere. Aponta que de sua amostra, 29,14% dos cursos foram reformulados ou criados a partir de 2019. Nesta direção, identificou a presença dos elementos: a) 1800h para formação geral; b) secundarização ou desaparecimento de algumas áreas do conhecimento; e, c) presença de carga horária à distância.

Menciona que estes elementos aproximam os IFs das contrarreformas e promovem um processo de flexibilização e precarização que fragmenta a concepção de formação integral, demonstrando a incompatibilidade entre as contrarreformas e a concepção de EMI. O autor traz uma discussão interessante no que diz respeito ao debate acerca do aprofundamento da dualidade estrutural pela via da contrarreforma. Aponta que a divisão entre trabalho manual e intelectual fazia sentido no taylorismo/fordismo e que no neoliberalismo são exigidas novas habilidades. Pautado nos escritos clássicos da professora Acácia Kuenzer, afirma que na nova dualidade “*O que a acumulação flexível realiza é a combinação de inclusão e exclusão de trabalhadores com qualificações diferentes e combinadas, de modo a constituir um corpo coletivo de trabalho que sustente a lógica da lucratividade*” (Paixão, 2023, p. 123).

Neste contexto de uberização do trabalho, a partir de Piolli e Sala (2021), também podemos falar da dualidade na dualidade, pois a reforma aprofunda a dualidade histórica da educação brasileira incluindo o itinerário formação técnica e profissional apartado da BNCC e este pode ocorrer

na forma de cursos de qualificação profissional de formação rápida e aligeirada. De acordo com Paixão (2023):

[...] a dualidade na dualidade configura um Ensino Médio que limita o acesso à formação geral, ao mesmo tempo em que não promove uma formação técnica, pois os cursos que se concentram em promover breves formações não fornecem uma habilitação profissional, assumindo um caráter instrumental e de baixa complexidade (Paixão, 2023, p. 126-127).

O autor também aponta que existem outras portas de entrada da contrarreforma nos IFs para além das questões que envolvem a formação, como por exemplo: o financiamento da educação (Decreto 10.656/2021), os efeitos da Emenda Constitucional nº 95/2016 e a Portaria MEC nº 983/2020 que privilegia as atividades de ensino em detrimento da pesquisa e da extensão e procura regulamentar as atividades realizadas na educação a distância. Os demais elementos estão relacionados:

A diminuição de recursos destinados à manutenção dos campi; a interrupção na continuidade da expansão da rede; a diminuição e a desatualização dos valores destinados aos programas de assistência estudantil; o aumento de horas destinadas somente às aulas nas atividades de ensino em detrimento da pesquisa e da extensão; a proliferação de atividades a distância, incluindo o ensino, de forma cada vez mais regulamentada; todos esses elementos são efeitos da lógica neoliberal que perpassa as políticas públicas e que se fazem presentes na reforma do Ensino Médio (Paixão, 2023, p. 132-133).

O que podemos perceber com a pesquisa citada acima é que os cortes relativos ao financiamento e a diminuição de recursos induzem a concretização da contrarreforma. Também por meio do Decreto 10.656/2021 existe um direcionamento para que os IFs acessem recursos por meio da oferta de cursos na modalidade articulada em sua forma concomitante intercomplementar e/ou o itinerário formação técnica e profissional, em parce-

ria com outras instituições. E, desta maneira, podem acessar os recursos do FUNDEB. Já na forma integrada o formato de cursos não está contemplado.

Araújo (2022) e Paixão (2023) afirmam que a contrarreforma nos IFs se dá em ritmo desigual. Os autores falam em aproximações e não em implementação. Sinalizam que os IFs não estão regulamentando a contrarreforma como as redes estaduais e a reformulação dos cursos ainda é tímida, porém quando ela ocorre, em geral, está sob sua influência. Para aprofundar o exposto é necessário algumas etapas e amarrações, como por exemplo, analisar o PPC de cada curso de EMI do IFSC e do IFC e verificar como os elementos da contrarreforma aparecem ou não nestes documentos. Também é necessário se apropriar de outras resoluções internas às instituições, dados de evasão, abandono e sucesso nas mais variadas modalidades ofertadas, como exemplo, o aumento de cursos de formação inicial e continuada, dentre outras temáticas que irão surgir no decorrer da investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto vimos algumas consequências da contrarreforma do EM e da EP para a formação da juventude, para os profissionais da educação e para a sociedade como um todo. O debate e as reflexões são parte de pesquisa de doutoramento em fase inicial.⁹ Buscou-se abordar a compreensão de pesquisadores renomados na área, o percurso histórico e análise crítica das políticas educacionais para o EM e EP nas últimas três décadas e contrapor os interesses e disputas em torno dos distintos modelos de educação e sociedade. De um lado, os reformadores empresariais da educação, pautando a pedagogia das competências, e de outro, o projeto da classe trabalhadora, defendendo a formação humana integral e o currículo integrado.

Para tanto, nos debruçamos nas orientações curriculares publicadas pelo IFSC e pelo IFC, após a regulamentação da lei 13.415/2017 e da

⁹ O título provisório da pesquisa é “Reforma do Ensino Médio e da Educação Profissional nos Institutos Federais em Santa Catarina: transformações do projeto formativo do currículo integrado”. A doutoranda Ana Carolina Bordini Brabo Caridá é vinculada à linha de pesquisa Tecnologia e Trabalho (PPGTE/UTFPR) e está sob orientação do Professor Dr. Domingos Leite Lima Filho desde 2022.

BNCC (2018), a fim de verificar como as instituições de ensino estão se posicionando frente aos ataques ao EMI. Constatou-se a presença de hibridismo conceitual, conforme já sinalizado por Araújo (2022). Ambas repudiam a contrarreforma do EM e da EP em seus documentos oficiais, se posicionando de maneira crítica, pautadas na lei de criação dos IFs (11.892/2008), porém abrem margem para que disciplinas sejam ministradas na modalidade EaD. Pesquisa recente também assinala que a contrarreforma está presente e adentra os IFs a partir de outros elementos, tais como: reestruturação dos cursos para 1800h de formação geral; secundarização ou desaparecimento de algumas áreas do conhecimento; impactos no financiamento com os efeitos da Emenda Constitucional nº 95/2016, Decreto 10.656/2021 e Portaria MEC nº 983/2020, que trata das atividades docentes (Paixão, 2023).

Este artigo, com embasamento teórico-metodológico pautado no materialismo histórico e dialético, buscou contribuir com as análises sobre como vem se dando os avanços do capital na disputa pela formação da classe trabalhadora, mais especificamente da juventude que frequenta os cursos de ensino médio integrado da rede federal em Santa Catarina.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços*. São Paulo: Boitempo, 2018. 325p.
- ARAÚJO, Adilson César de. *Ensino Médio Integrado ou Ensino Médio em “Migalhas”*: a reforma no contexto dos Institutos Federais de Educação. Relatório de atividades de estágio pós-doutoral. UFPR: 2022. Disponível em: <https://www.prppg.ufpr.br/site/ppge/wp-content/uploads/sites/45/2023/06/adilson-cesar-araujo-relatorio-pos-dc-finalizado-1.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2023.
- BLUM, Márcia Sabina Rosa; DIAS, Maria Sara de Lima; LIMA FILHO, Domingos Leite. Algumas considerações sobre a função da consciência a partir das propagandas da reforma do ensino médio. *Revista Contexto & Educação*, Ijuí, n. 113, p. 206-220, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/9695>. Acesso em: 25 set. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília, 2018. 576p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. *Decreto N° 2.208 de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal N° 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1997. 4p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/DF2208_97.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2004. 3p. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 10.656, de 22 de março de 2021*. Regulamenta a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, 2021. 15p. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/legislacoes/decretos/item/14132-decreto-n%C2%BA-10-656,-de-22-de-mar%C3%A7o-de-2021>. Acesso em: 26 out. 2022.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Brasília, 1996. 34p. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 20 set. 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. Brasília, 2008. 10p. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. *Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis n. 9.394/ 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, 2017. 6p. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 15 de dezembro de 2020*. Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. 4. ed. 2022.

BRASIL. *Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2018. 16p. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf?query=sistema%20de%20ensino. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. *Resolução CNE/CP Nº 1, de 06 de maio de 2022*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2022. 3p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=236781-rcp001-22&category_slug=maio-2022-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 dez. 2022.

BRASIL. *Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. 15p. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. *Resolução N° 1, de 05 de janeiro de 2021*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2021. 19p. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12021.pdf?query=vida%20escolar. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. *Resolução N° 6, de 20 de setembro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012. 12p. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECEBN62012.pdf. Acesso em: 25 ago. 2023.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA/FÓRUM DOS DIRIGENTES DE ENSINO (CONIF/FDE). *Diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica*. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/documents/38101/1079513/Diretrizes+EMI+-+Reditec2018.pdf/0cd97af4-bad5-b347-4869-7293ac87eb69>. Acesso em: 20 set. 2022.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA/FÓRUM DOS DIRIGENTES DE ENSINO (CONIF/FDE). *Análise da Resolução 01/2021/ CNE e Diretrizes para o fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília, 2021.

COUTINHO, Carlos Nelson. A época neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma? *Novos Rumos*, Marília, v. 49, n. 1, p. 117-126, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2383>. Acesso em: 31 ago. 2023.

FERRETTI, Celso; SILVA, Mônica Ribeiro da. Dos embates por hegemonia e resistência no contexto da Reforma do Ensino Médio. *Revista Trabalho Necessário*, Niterói, v.17, n.32, p. 114-131, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/28305/16437>. Acesso em: 21 set. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014a. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/fe78/cea3f33a1d33868798846b6aede0b47b34a5.pdf?_ga=2.2291440.1771246568.1663694252-2050375280.1663694252. Acesso em: 20 set. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/al/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A. *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-56.

GARCIA, Nilson Marcos Dias; LIMA FILHO, Domingos Leite. *Trabalho, Educação e Tecnologia: alguns dos seus enlaces*. Curitiba: EDUTFPR, 2010.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. Diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio. Resolução N. 16/2019. Conselho Superior. IFC: Blumenau, 2019. Disponível em: <https://ensino.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/37/2023/02/Resolucao-16.2019-Diretrizes-ANEXO.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2024.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017.

LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio e a construção de nossa resistência em defesa da educação pública. *Cad. Pesq.*, São Luís, v. 26, n. 4, p. 123-137, out./dez. 2019.

LIMA FILHO, D. L.; MOURA, D. H. *Os ensinos médios no Brasil: diferenças e desigualdades no contexto de projetos sociais em disputa* In: Ensino médio para todos no Brasil: que ensino médio? Porto Alegre: Editora Cirkula, 2020. v.1. p. 115-146.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. Os diferentes e desiguais ensinos médios no Brasil: o que fazem os que trabalham durante esta etapa educacional In: CARVALHÊDO, Josania Lima Portela; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; ARAUJO, Francisco Antonio Machado (org.). *Produção do conhecimento na pós-graduação em educação no nordeste do Brasil: realidades e possibilidades*. Teresina: EDUFPI, 2016. v.1. p. 151-187.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: Regressão de direitos sociais. *Revista Retratos da Escola*, Campinas, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017.

NOSELLA, Paolo. *A escola em Gramsci*. 5 ed. São Paulo: Cortez. 2016a. 253p.

NOSELLA, Paolo. *Ensino Médio à luz do pensamento de Gramsci*. Campinas: Alínea, 2016b. 177p.

PAIXÃO, Alessandro Eziquiel da. *A lei nº 13.415/2017 e a educação profissional: uma análise dos caminhos da reforma nos Institutos Federais*. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - UFPR, Curitiba, 2023. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/83220/R%20-%20T%20-%20ALESSANDRO%20EZIQUIEL%20DA%20PAIXAO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 ago. 2023.

PELLISSARI, Lucas Barbosa. A reforma da educação profissional e tecnológica no Brasil: 2016 a 2021. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/37056/37760>. Acesso em: 25 set. 2023.

PIOLI, Evaldo; SALA, Mauro. A Reforma do Ensino Médio e a Educação Profissional: da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. *Revista Exitus*, Santarém/PA, v. 11, p. 01-25, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602021000100211. Acesso em: 28 ago. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2006. 320p.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 107-128.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2006. 133p.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2022.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 1-13, 2015. Disponível em: <https://sinte-sc.org.br/files/1081/Texto%203%20BNCC%20e%20Reforma%20Ensino%20Medio%202018.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTfSsKTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2022.

SIMIONATO, Ivete. A cultura do capitalismo globalizado. Novos consensos e novas subalternidades. In: COUTINHO, Carlos Nelson; Andréa de Paula TEIXEIRA. *Ler Gramsci, entender a realidade*. São Paulo: Civilização Brasileira, 2003.