

O currículo integrado do Instituto Federal do Ceará frente à flexibilização curricular do Novo Ensino Médio: posições, encaminhamentos e contradições¹

The integrated curriculum of Federal Institutes in the face of the curricular flexibility of the New High School: positions, directions and contradictions

John Mateus Barbosa²
Wiron de Araújo Holanda³

Resumo:

Este artigo objetiva analisar as repercussões das recentes reformas educacionais em cursos ofertados na rede federal de ensino médio, especialmente após a Lei n.º 13.415/2017, que recebeu a nomenclatura de *Novo Ensino Médio* (NEM). A pesquisa buscou responder às seguintes questões: 1) Qual o conteúdo da disputa hegemônicaposta a partir da Lei n.º 13.415/2017 nos Institutos Federais (IFs)? 2) Qual tem sido a posição assumida pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE) frente à flexibilização curricular? 3) Como tem sido realizado o processo de reformulação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) no contexto do NEM? Do ponto de vista metodológico, a pesquisa analisou documentos oficiais produzidos pelo Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE) do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), IFCE e PPCs de ensino médio integrado do IFCE, *campus* Iguatu. A fundamentação teórica está alicerçada em autores do Materialismo Histórico e Dialético. Concluímos que, apesar da defesa do ensino médio integrado em documentos oficiais, a rede federal de ensino tem aderido à flexibilização curricular proposta pelo NEM de maneira silenciosa e gradativa, tomando como estratégia a conciliação de ambas as concepções. No IFCE, essa adesão teve como resultados o abandono da concepção de educação política que orienta filosoficamente a noção de currículo integrado dos IFs e o atrofamento da Formação Técnica e Profissional (FTP) de nível médio.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Ensino Médio; Currículo; IFCE; Flexibilização Curricular.

Abstract:

The article analyzes the impacts of recent educational reforms on courses offered in the federal secondary education network, especially after Law nº 13,415/2017, which received the nomenclature of New Secondary Education (NEM). The research sought to answer the following questions: 1) what is the content of the hegemonic dispute posed by Law nº 13,415/2017 in Federal Institutes (IFs)? 2) What has been the position taken by the Federal Institute of Ceará (IFCE) regarding curricular flexibility? 3) How has the process of reformulating PPCs been carried out in the context of NEM? From a methodological point of view, the research analyzed official documents produced by the Teaching Directors' Forum (FDE) of the National Council of Institutions of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education (CONIF), IFCE and PPCs of integrated secondary education at IFCE, Iguatu campus. The theoretical foundation is based on authors of Historical and Dialectic Materialism. We conclude that despite the defense of integrated secondary education in official documents, the federal education network has adhered to the curricular flexibility proposed by the NEM

¹Artigo elaborado a partir da pesquisa em rede intitulada: *O Novo Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e nas Escolas Técnicas Estaduais dos estados do Ceará, Pará e Pernambuco* (financiada pela Chamada CNPq/MCTI/FNDCT nº 18/2021 – Faixa B – Grupos Consolidados).

² Doutor em Educação. Docente EBTT do Instituto Federal do Ceará, *campus* Iguatu. Líder do Laboratório de Estudos, Pesquisa e Extensão no Ensino Médio – LEPEEM. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-4044-7072>. Email: john.mateus@ifce.edu.br.

³ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica. Docente EBTT do Instituto Federal do Ceará, *campus* Iguatu. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-5123-370>. E-mail: wironhol@gmail.com

in a silent and gradual manner, taking as a strategy the conciliation of both concepts. At IFCE, this adherence resulted in the abandonment of the conception of polytechnic education that philosophically guides the notion of an integrated curriculum of IFs and the atrophy of secondary-level technical-professional training (FTP).

Keywords: Educational Policies; High School; Curriculum; IFCE; Curricular Flexibility.

Introdução

Os resultados e as reflexões trazidos neste artigo buscam contribuir com o debate acerca das repercussões das recentes reformas educacionais em cursos ofertados na rede federal de ensino médio, especialmente após a Lei n.º 13.415/2017, que recebeu a nomenclatura de *Novo Ensino Médio* (NEM), bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNGET), definidas pelo Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Resolução CNE/CP n.º 1, de 5 de janeiro de 2021).

A justificativa para a reorganização curricular do ensino médio tem sido balizada no argumento de que o número excessivo de disciplinas consideradas tradicionais e divididas em “caixas” disciplinares tem colaborado para a produção de uma escola enfadonha e deslocada da vida do estudante. Seria essa estrutura curricular, portanto, a principal causadora de fenômenos ligados à evasão e problemas de aprendizagem em conteúdos básicos (Brasil, 2016).

Como alternativa se propõe uma estrutura curricular flexível, organizada sob a lógica de itinerários formativos e pautada pelos interesses dos estudantes. Caberia à escola garantir que o percurso escolar do estudante esteja orientado, pedagogicamente, a desenvolver seu protagonismo juvenil, habilidades empreendedoras, competências socioemocionais e seu projeto de vida. Do ponto de vista das ofertas de educação técnica e profissional de nível médio, os formuladores da proposta também asseguram que a flexibilização curricular beneficiará os(as) alunos(as) mais pobres, uma vez que promete dar acesso a uma formação profissional de maneira mais direta e instrumental, já que não precisarão enfrentar “conteúdos desnecessários” para sua qualificação e/ou habilitação profissional (Brasil, 2016).

Dentre as mudanças curriculares propostas na Lei n.º 13.415/2017 e na Resolução CNE/CP n.º 1/2021, uma que afeta diretamente a viabilização da concepção de ensino médio integrado que orienta os pilares educativos, científicos e tecnológicos dos Institutos Federais (IFs) é a estruturação da carga horária. Propõe-se que a parte do currículo destinada aos conteúdos escolares ligados à Formação Geral Básica (FGB), isto é, às chamadas disciplinas propedêuticas, tais como português, matemática, geografia, história, química, dentre outras, não

pode ultrapassar o limite de 1.800 horas em toda a formação. Além disso, apenas português e matemática seriam disciplinas obrigatórias nos três anos de formação (Brasil, 2017; 2021).

Como se pode observar, essa nova estrutura e concepção curricular pressupõe apagar diferenças substantivas entre as modalidades integrada, concomitante e flexível – tomando esta última como referência. No arranjo flexível o(a) estudante pode cursar o itinerário técnico-profissional de forma paralela ou após a FGB (1.800 horas), seja na mesma instituição ou em unidades escolares distintas, podendo até compor parte ou toda a carga horária destinada à Formção Técnica e Profissional (FTP) com cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou, até mesmo, cursos de curta duração, organizados por módulos em parceira com o setor privado (Brasil, 2018a).

A despeito das promessas presentes na proposta de currículo flexível, observa-se que suas proposições enfraquecem a perspectiva “unitária” da modalidade integrada e a substituem por uma proposta, no máximo, “complementar” que justapõe FGB e FTP.

1. Notas teórico-metodológicas

A pesquisa que deu origem a este artigo se caracteriza como avaliação de políticas e programas governamentais de corte social. Seus marcos epistemológicos estão fincados nas ciências humanas/sociais e partem de um padrão de uma concepção epistemológica de ciência que não se reduz a uma simples mensuração do “[...] sucesso/fracasso das intervenções estatais na área social, através da construção de métodos avaliativos pautados em critérios definidos a priori” (Castro, 1988, p. 5). Diferentemente dessas perspectivas, partimos da compreensão das políticas educacionais como o conjunto de ações do Estado no setor da educação e que são fontes ricas de acesso às formas e ao conteúdo dos conflitos e antagonismos de grupos e classes sociais. Por esse motivo, nossa perspectiva teórico-metodológica parte de autores situados no Materialismo Histórico e Dialético visando à compreensão das múltiplas determinações que produzem a política educacional.

Buscamos responder nas seções que se seguem as seguintes questões correlacionadas:

- 1) Qual o conteúdo da disputa hegemônica posta a partir da Lei n.º 13.415/2017 e seu modelo de currículo flexível nos IFs?
- 2) Qual tem sido a posição assumida pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE) frente à flexibilização curricular no contexto da rede federal de educação?
- 3) Como tem sido realizado o processo de reformulação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) no contexto do NEM? Para tanto, lançamos mão da análise de documentos oficiais produzidos pelo Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE) do Conselho Nacional das Instituições

da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), IFCE e PPCs de ensino médio integrado.

Ademais, valemo-nos da análise de documentos pertinentes à política em análise que, conforme Evangelista e Shiroma (2019, p. 111), “pode ser entendida como produto e expressão de conflitos sociais, arena de luta, histórica; portanto, síntese de relações sociais concretas”. Os documentos analisados foram: a) *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM) de 2012* (Brasil, 2012); b) *O Projeto de Lei (PL) n.º 6.840 de 2013* (Brasil, 2013); c) *Lei n.º 13.415 de 2017* (Brasil, 2017); d) *Análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o fortalecimento da EPT na Rede Federal da Educação Profissional e Tecnológica* (CONIF, 2021); e) *Documento norteador dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE (2ª edição)* (IFCE, 2022a); f) *PPCs de ensino médio integrado do IFCE, Campus Iguatu*.

2. Novo Ensino Médio e a flexibilização curricular: ofensivas neoliberais ao currículo integrado e à formação política

No contexto do neoliberalismo, a categoria da flexibilização tem sido recorrentemente mobilizada especialmente no campo econômico, político e jurídico-administrativo, tendo em vista seus nexos orgânicos com a financeirização global da economia, a privatização de setores da administração pública, a desregulamentação de direitos sociais e ambientais, e o aprofundamento dos mecanismos de exploração do trabalho. Dessa forma, a flexibilização, que no âmbito dos direitos sociais tem significado desregulamentação, afrouxamento e relativização, acaba sendo a palavra de ordem do atual momento de crise e esgotamento civilizatório do modo de produção capitalista, porque pressupõe a devastação de qualquer entrave ou barreira à acumulação de capital.

As mudanças na base da produção capitalista, especialmente após a recessão de 1973, que se manifestam na expansão da produção de bens imateriais, na ampliação do setor de serviços, na intensificação do vínculo entre tecnologias de informação/comunicação e mundo laboral – o qual tem desqualificado postos de trabalho e destruído o nexo entre formação e qualificação –, demandaram a construção de novos mecanismos de adaptação e controle do trabalhador, inclusive da forma como ele se percebe no mundo do trabalho. Nessa esteira, passou a ser mais importante lidar consigo mesmo em detrimento de uma formação técnica para lidar e operar a máquina – esta última sendo cada vez mais o “cérebro” do processo produtivo.

É nesse cenário que o discurso da flexibilização aparece nos holofotes da grande mídia e da agenda política institucional brasileira, assumindo a alcunha da inovação e uma perspectiva de futuro. Nas relações trabalhistas, a flexibilização tem sido apresentada como mecanismo de modernização de relações jurídicas rígidas e burocráticas impostas pelo Estado, as quais prejudicam a livre iniciativa e o empreendedor. Essa foi uma das principais narrativas ideológicas encampadas pelo governo presidencial de Michel Temer para aprovação de um conjunto de reformas fiscais e trabalhistas reunidas no programa econômico denominado *Uma Ponte para o Futuro*, lançado pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) em 29 de outubro de 2015 (PMDB, 2015). Por sua vez, esse processo é parte de um novo estágio de acumulação capitalista, iniciado em decorrência da crise financeira de 2008, que leva a exploração dos trabalhadores a um novo patamar ainda mais brutal e autoritário, incluindo o desmonte de direitos e de conquistas sociais importantes alcançados pela classe trabalhadora nas últimas décadas.

A reforma do ensino médio iniciada em 2016, sob o expediente legislativo de medida provisória (MP), e a aprovação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018, fortemente atravessada pelos interesses formativos dos reformistas empresariais da educação são os correspondentes educacionais desse cenário de reestruturação do capitalismo periférico e de destruição do nexo entre qualificação e postos de trabalho.

A flexibilização curricular, principal estruturante das reformas educacionais contemporâneas, tem advogado que, para estar empregável, o indivíduo necessita de uma formação pautada em competências e habilidades mutáveis, adaptáveis, difusas e voláteis para não ser condenado ao anacronismo e à defasagem dos conhecimentos requeridos pela efemeridade do mercado de trabalho (Ramos 2011). *Empreendedorismo, Protagonismo Juvenil, Projeto de Vida, Escola da Escolha* e outras passam a ser insígnias e lemas educacionais orientadores dos processos de formação escolar da chamada *pedagogia das competências*. Nada mais é do que uma reconversão dos imperativos da ideologia do *capital humano*, como parte das novas demandas de trabalho em sua morfologia contemporânea (desregulamentado, pejotizado, de baixa qualificação e precário) dentro do campo educacional. Essa pedagogia busca a (con)formação psicossocial de trabalhadores(as), polivalência de habilidades tácitas e gerais básicas, formação escolar mínima (com ênfase em disciplinas, como português e matemática) e rápida absorção e traquejo com as novas tecnologias.

No caso das políticas que orientam o ensino médio, especialmente a oferta articulada à educação profissional e tecnológica, é possível observar a inserção gradual da estratégia

pedagógica da flexibilização curricular no arcabouço legal e normativo brasileiro antes mesmo da Lei n.º 13.415/2017. Sua primeira aparição é identificada, ainda que de forma tímida, minoritária e em disputa com a concepção política de educação, na Resolução n.º 6, de 20 de setembro de 2012, a qual define DCNEPTNM, a partir daquele ano, como podemos observar no §2º de seu artigo 3º:

Os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são organizados por eixos tecnológicos, possibilitando **itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados**, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, observadas as normas do respectivo sistema de ensino para a modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Brasil, 2012, p. 2, grifo nosso).

As DCNEPTNM (Brasil, 2012) foram sancionadas quatro (4) anos após a promulgação da Lei n.º 11.892/2008 que cria os IFs. Portanto, ainda que não interferindo na essência do documento, a categoria da flexibilização curricular já sinalizava nesse documento os primeiros tensionamentos e reações, provocados pela hegemonia empresarial, à concepção de educação política que orienta a rede federal de educação, ciência e tecnologia.

Uma segunda ofensiva neoliberal – essa sem qualquer timidez e estruturando a concepção da proposta – pode ser identificada no PL n.º 6.840/2013, de autoria de Reginaldo Lopes, na época deputado federal pelo Partido dos Trabalhadores (PT), especialmente o disposto no parágrafo §5º de seu artigo 1º, que já previa a reformulação do currículo do ensino médio sob a lógica dos itinerários formativos, similar ao previsto na Lei n.º 13.415/2017. Destacam-se algumas poucas diferenças em relação à legislação de 2017, tais como: conteúdos obrigatórios não restritos ao português e à matemática (art. 1, §1); temas transversais (art. 1, §3); escolha da opção formativa no último ano (art. 1, §5); carga horária total mínima de 4.200 (quatro mil e duzentas) horas para o ensino médio noturno (art. 2º) (Brasil, 2013).

A despeito da ambigüidade em que estava se dando a tramitação do PL, num contexto de debates e relativa participação da sociedade, incluindo professores e estudantes, o “*corpus*” da concepção neoliberal de educação que viria a ser aprovado no governo de Michel Temer já estava presente na proposta lançada em 2013, especialmente os pressupostos para a estratégia de flexibilização curricular, como se observa na justificativa do projeto: “**tornar o formato atual mais flexível**, de modo a permitir eventuais correções de rumo na vida profissional e/ou acadêmica do estudante do ensino médio [...]” (Brasil, 2013, p. 10, grifo nosso).

Ainda sobre a FTP, além da defesa da flexibilização curricular como se observa acima, o texto, apesar de defender a “continuação do processo de expansão da oferta de vagas na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, buscando interiorizar e democratizar ainda

mais o acesso [...]” (Brasil, 2013, p. 12), prevê que essa oferta possa acontecer em parceria com “[...] acordos de gratuidade com o Sistema S” (Brasil, 2013, p. 12) que possui uma concepção de formação profissional e tecnológica profundamente destoante da prevista no arcabouço legal e normativo dos IFs.

Apenas com o *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff é que a concepção de educação neoliberal que se apoia na flexibilização curricular chega ao poder executivo. De autoria da Presidência da República, o NEM surge inicialmente em 2016 como MP n.º 746/2016, para depois ser sancionada e publicada por Michel Temer no Diário Oficial da União (DOU) como Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Estruturado sob a estratégia pedagógica da flexibilização curricular, o NEM permitia, dentre outras coisas: a) flexibilização curricular por meio de itinerários formativos (art. 3.º e 4.º), sem diálogo com os saberes científicos-escolares e que culminaram em eletivas que possuem perfis de improvisação, amadorismo e que comprometem a seriedade profissional da educação escolar; b) flexibilização do ingresso à docência por profissionais que não tiveram sua formação inicial em licenciaturas (art. 6.º e 7.º); d) flexibilidade para a execução do itinerário formativo técnico-profissional, a partir dos mais distintos arranjos possíveis, de modo que possa ser oferecido pelo setor privado (§ 8.º do art. 4.º) (Brasil, 2017).

Se por um lado o “cartão-postal” do NEM é a flexibilização de possibilidades e arranjos formativos diversos sob a justificativa da liberdade de escolha, por outro, a Lei n.º 13.415/2017 promove estreitamentos curriculares que restringem a parte obrigatória do currículo às disciplinas de português e matemática (art. 3 §3º), além da limitação da carga horária da FGB a um total de 1.800 horas (art. 3 §5º) (Brasil, 2017).

Nesse sentido, entendemos que o NEM, por meio da flexibilização curricular, funciona como um instrumento de desregulamentação do direito à educação na medida em que garimpa e elimina disciplinas clássicas e saberes científicos-escolares, além de encurtar seu tempo pedagógico e preencher o processo de escolarização com insígnias ideológicas de mercado que precarizam a formação.

Esse projeto formativo proposto pelo NEM antagoniza com a concepção de ensino médio integrado que orienta os pilares educativos, científicos e tecnológicos dos IFs (Lei n.º 11.892/2008), incorporado à política educacional brasileira a partir do Decreto n.º 5.154/2004, e que representou um importante avanço em relação à perspectiva de ensino médio dualista (Brasil, 2004; 2008), observada no Decreto n.º 2.208/1997, o qual separou em processos escolares distintos a FGB e a FTP (Brasil, 1997).

Destacam-se também os vários indícios que apontam o ensino médio integrado e, especialmente, sua oferta na rede federal de educação como uma proposta formativa mais qualificada para a juventude brasileira (Araújo; Silva, 2017, p. 13). Do ponto de vista teórico, busca superar uma simples articulação justaposta entre ensino médio e educação profissional, e se estrutura em uma compreensão de formação para o trabalho, influenciada pela concepção de *educação politécnica* (Marx, 1984), *omnilateral e de escola unitária* (Gramsci, 2016) que irrompe a dualidade histórica entre trabalho manual e trabalho intelectual na educação escolar.

Tal compreensão formativa implica a apropriação dos fundamentos científicos e culturais das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho e do desenvolvimento tecnológico, requerendo, portanto, o estabelecimento de uma formação integral pautada pela unidade entre cultura, ciência e tecnologia, corporificada no currículo escolar integrado e orientada por uma perspectiva do trabalho docente que valoriza o tripé ensino, pesquisa e extensão (Araújo; Silva, 2017, p. 188).

Essa concepção de formação está atrelada, por sua vez, a uma dada concepção de mundo que sustenta o compromisso político de superação da sociedade capitalista, sendo esse o horizonte pedagógico da perspectiva *omnilateral* de formação humana, já que sua realização plena envolve a garantia de condições materiais que não podem ser satisfeitas plenamente no modo de produção capitalista – assentado na propriedade privada dos meios de produção, na desigualdade e na alienação do trabalhador. Dessa forma, a formação omnilateral se articula com a categoria do trabalho como seu princípio educativo, visto pelo viés marxista como a atividade humana vital e criadora mediante a qual o ser humano produz e reproduz a si mesmo – o que nos remete ao processo educativo. Por isso, Marx (1984), ao se referir aos processos formativos na perspectiva de superação da sociedade capitalista, a chama de *educação politécnica* ou *educação tecnológica*.

Antagônica à concepção formativa do NEM, que subordina e restringe a formação a uma lógica precoce e unilateralmente mercantil que exige uma rebaixada profissionalização, a concepção de educação politécnica preconiza um modelo escolar que privilegia a formação para a prática social, relegando a formação específica (profissional), inclusive as escolhas que a juventude precisa fazer, para um momento de maior maturação da personalidade do educando, quando teria mais autonomia e bases formativas sólidas já constituídas. Nesse sentido, quando se pensa em formação humana omnilateral, a preocupação com atividade social deve anteceder a preocupação com atividade profissional e orientá-la (Araújo; Silva, 2017, p. 11).

É nessa perspectiva que a *escola unitária e única* é também uma escola desinteressada, ou seja, uma escola que não pode ter suas finalidades pedagógicas reduzidas ao atendimento dos interesses imediatos e instrumentais do mercado.

3. A posição do FDE/CONIF frente à flexibilização curricular: da resistência à negociação resiliente

A rede federal, por meio do FDE/CONIF, tem se posicionado de maneira controversa frente às reformas que incidem na educação profissional e tecnológica pautadas pela flexibilização curricular. É o que pode ser observado no documento intitulado *Análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o fortalecimento da EPT na Rede Federal da Educação Profissional e Tecnológica* (CONIF, 2021). Trata-se de um documento que traz os resultados das análises do Grupo de Trabalho (GT) formado no âmbito do FDE/CONIF e que se propõe a apontar caminhos e possibilidades para a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nos IFs frente às mudanças previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNGET), aprovadas pelo CNE por meio da Resolução CNE/CP n.º 01, de 5 de janeiro de 2021 (Brasil, 2021).

De uma maneira geral, o documento, lançado em abril de 2021 e que possui 17 páginas organizadas em três seções, é atravessado por um posicionamento dúbio e, em certa medida, contraditório, o qual objetiva dar um caráter híbrido e conciliatório à análise apresentada no texto. Na primeira seção, intitulada “A educação profissional técnica de nível médio na RFPCT pós LDB⁴/1996: avanços, tensões e retrocessos”, apresenta-se um quadro histórico destacando as principais políticas públicas para a educação profissional no Brasil. Destaca-se a importância do arcabouço legal constituído após 2004, especialmente o que dá origem à criação dos IFs, constituindo, assim, uma nova concepção de EPT, que supera, parcialmente, o dualismo observado nos anos de 1990, bem como uma identidade institucional e de rede que necessita ser defendida (CONIF, 2021).

A despeito dessa conquista, são apresentadas, no documento, as contradições que se seguiram após o ordenamento legal que instituiu o ensino médio integrado, tais como: “um grande lapso de tempo sem posicionamento efetivo do MEC sobre os fundamentos da nova possibilidade de diálogo entre o [Ensino Médio] EM e a [Educação Profissional Técnica de Nível Médio] EPTNM”, “sua prioridade em relação às outras duas formas de ofertas” que não

⁴ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

a integrada, a demora na emissão de “novas diretrizes sobre a EPTNM no sentido de regulamentar a oferta do EMI, fato que só ocorreu em 2012” e se refletiu em um texto “[...] híbrido no qual ora assume-se a defesa da formação humana integral, ora submete a formação humana à lógica das competências para a empregabilidade” (CONIF, 2021, p. 5).

Na segunda seção, intitulada “Conceitos fundantes da educação profissional”, é feita a defesa da autonomia e identidade da educação profissional centrada na formação omnilateral, no currículo integrado, na politecnia e na “[...] produção de conhecimentos socialmente referenciados e a serviço da emancipação política e social de milhões de jovens e adultos trabalhadores do Brasil” (CONIF, 2021, p. 11).

No entanto, essas duas primeiras seções, de defesa incontestável da identidade dos IFs e do currículo integrado, contrastam com a terceira que sintetiza a posição da rede frente às novas diretrizes curriculares de 2021, intitulada “Posições assumidas e considerações finais”. Nesta seção, apesar de reconhecerem que as diretrizes do NEM “[...] contrariam a ação unificada da [Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica] RFEPEC que, desde 2013, tem discutido essas reformas e constituído um pacto de fortalecimento nacional”, que a subordinação a tais diretrizes “[...] coloca em risco a manutenção da autonomia didático-pedagógica, de criação, oferta e organização curricular de cursos e ações de EPT no âmbito das instituições” e que o “[...] notório saber” carrega sérios riscos para a carreira docente, propõe uma alternativa “negociada” com a proposta do NEM, defendendo “[...] manter a construção dos itinerários formativos de forma integrada, sem a fragmentação proposta como possível, mas não obrigatória, nas reformas educacionais atuais” (CONIF, 2021, p. 12-15).

Como já demonstramos em seções anteriores, a lógica dos itinerários formativos permite, no limite, uma justaposição entre FGB e FTP em caráter de complementaridade, uma vez que são concebidos como percursos distintos. Sobre essa cisão, inclusive, o próprio documento diz que as ofertas de cursos de concomitância externa dos institutos já contemplam essa associação complementar entre duas formações, buscando mais uma vez apaziguar qualquer tipo de tensionamento com a concepção de currículo flexível. Isso sem falar da adoção da BNCC como referência para a construção dos itinerários e, mais especificamente, da FGB, posição assumida no documento.

Seguindo essa mesma linha de negociação resiliente, a posição defendida é a de que as atuais cargas horárias dos cursos de ensino médio integrado, ofertados pela RFEPEC, “[...] já preveem o atendimento ao artigo 26 § 1º das novas DCNGETP, que define que os cursos de”

ensino médio integrado “terão carga horária que, em conjunto com a de formação geral, totalizará, no mínimo, 3.000 (três mil) horas” (CONIF, 2021, p. 15).

Isso implica dizer que, ao invés do enfrentamento à redução da carga horária dos cursos e, especialmente, do limitador legal da FGB (1.800 horas), o texto cede à proposta afirmando inclusive que a atual organização curricular integrada já contempla essa orientação.

Concluímos que, a despeito da autonomia institucional que dispõem as instituições de ensino técnico integrado ao ensino médio da rede federal de educação para rejeitar e resistir à proposta de flexibilização do NEM, o FDE/CONIF tem optado pela linha de negociação e de resiliência, adotando uma posição de “meio-termo” que tenta combinar a concepção de formação e de currículo do ensino médio integrado com a adoção de orientações da flexibilização curricular posta pela Lei n.º 13.415/2017 e suas diretrizes, especialmente da BNCC, na construção dos componentes curriculares e do esquema da carga horária de 1.800 horas (FGB) mais a carga horária do itinerário técnico, isso tudo com a promessa de não retroceder na concepção de formação integrada e integral, algo que se torna impossível e gerador de muitas contradições, como mostramos em outras seções deste texto.

4. A posição do IFCE frente à flexibilização curricular: da negociação resiliente à subordinação voluntária e abandono da concepção política

Como foi apresentado na seção anterior, o FDE/CONIF buscou acomodar as orientações estruturais para a EPT do NEM com os postulados da concepção política de formação, o que consideramos uma tentativa de “negociação resiliente” frente às ameaças colocadas pela flexibilização curricular à identidade formativa da rede federal de educação, ciência e tecnologia. No entanto, algumas instituições que compõem a rede parecem ter sido muito mais “lenientes” ao processo de incorporação das diretrizes curriculares do NEM para a EPT, como é o caso do IFCE. Para chegarmos a tal conclusão, tomamos como fonte de análise o *Documento norteador dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE*, em sua 2^a edição, que condensa as orientações para o processo de reformulação dos PPCs de cursos integrados em cada *campus* sob indução das diretrizes curriculares para a EPT propostas no NEM (IFCE, 2022a).

Em termos de concepção defendida, identificamos que o documento abandona completamente as discussões que envolvem o conceito de politecnia, formação omnilateral e escola unitária, noções essenciais à identidade educativa dos IFs. Inclusive, não há sequer menção a esses conceitos. Ao contrário, o documento revisiona e altera o sentido de algumas

dessas compreensões, como é o caso do conceito de politecnia e de trabalho como princípio educativo. Na seção 3.1, dos *Princípios norteadores para a elaboração do PPC*, temos como um dos princípios citados: “**centralidade do trabalho assumido como princípio educativo e base para a organização curricular, visando à construção de competências profissionais**” (IFCE, 2022a, p. 9, grifo nosso).

Como se observa acima, o *trabalho como princípio educativo* é afastado de suas bases ontológicas – as quais pressupõem a superação do trabalho explorado a partir de uma formação omnilateral, como já discutimos aqui – e é (re)apresentado a partir do ideário da pedagogia das competências – que, por sua vez, substitui o conceito de politecnia. Em outro trecho, identificado na seção que trata da “Matriz Curricular” para a formação técnica, a referência ao “trabalho como princípio educativo” é substituída por “mundo do trabalho”, como podemos observar na seguinte parte: “[a matriz curricular] deve ser organizada considerando o desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o **mundo do trabalho**” (IFCE, 2022a, p. 20, grifo nosso).

Compreendemos que a noção de “mundo do trabalho” alude a uma perspectiva formativa reduzida à mera adaptação do estudante às circunstâncias mercadológicas vigentes, chamadas de “mundo do trabalho”, as quais expressam a lógica de acumulação na atual fase do capitalismo, isto é: baixa qualificação técnica especializada (automatizado), precarização combinada com intensificação da jornada laboral e informalização no vínculo do trabalhador com o emprego. É esse “mundo” que demanda uma formação polivalente – e não politécnica – em termos de competências e habilidades profissionais.

Ainda na seção que trata dos princípios norteadores, além do já destacado, temos com outros princípios: “[...] **projeto de vida** como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante; **utilização de estratégias educacionais** que permitam a contextualização, a **flexibilização** e a interdisciplinaridade” (IFCE, 2022a, p. 10-11, grifo nosso).

Como se observa, os princípios norteadores para a organização curricular aderem fortemente às categorias fundamentais que sustentam o discurso oficial do NEM e da BNCC, a exemplo da noção de “projeto de vida”. É a partir desta, buscando educar múltiplas dimensões do estudante (pessoal, cidadã e profissional), que o documento estrutura sua concepção de formação integral, algo observado em outro trecho do documento, ao se amparar no art. 3º, § 7º da Lei n.º 13.415/2017, que traz como um princípio curricular que visa à formação integral “[...]

a construção de seu **Projeto de Vida** e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (IFCE, 2022a, p. 38).

Buscamos identificar no documento qual o perfil formativo docente para trabalhar com os estudantes seu “projeto de vida” e encontramos o seguinte trecho:

Destaca-se que **não se faz necessária formação específica para a lotação** de um ou mais professores no componente curricular do **projeto de vida** [...] contudo, sugere-se que a escolha desse profissional esteja relacionada, prioritariamente, às características, como interesse, empatia, afinidade com a temática, **flexibilidade** e atitude de respeito à pluralidade de aspirações e necessidades dos estudantes e à diversidade de sujeitos que compõem o corpo discente (IFCE, 2022a, p. 40, grifo nosso).

Com base no extrato textual acima, podemos considerar que disciplinas como *projeto de vida*, que ganharam espaço no currículo flexível do NEM, contribuem fortemente com processos de desprofissionalização do trabalho docente na medida em que desqualificam ou relativizam os saberes específicos da profissão e os redefinem a partir de competências voláteis, pragmáticas, tácitas, esvaziadas de seu sentido científico e que fortalecem cenários de amadorismo, voluntarismo e as mais variadas formas de empobrecimento e precarização da profissão.

Com base nas análises aqui empreendidas, constatamos que a noção de formação integral defendida no documento é totalmente desvinculada do conceito de politecnia, do seu caráter ontológico e reduzida ao somatório de dimensões justapostas, fragmentadas e unilaterais sem uma perspectiva de unidade comum à educação omnilateral que tem como eixos o trabalho, a ciência e a cultura. Abandonando a integração enquanto um processo de síntese entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos, e uma metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades, em seu lugar se propõe a apropriação de temas transversais ligados ao mundo do trabalho, à diversidade sexual, à promoção e recuperação da saúde mental, ao meio ambiente, à ética, às relações humanas, à educação inclusiva, dentre outros (IFCE, 2022a, p. 31-32), descolados de suas bases ontológicas e históricas. É esse deslocamento conceitual em torno da concepção de formação integral que permite seu rebaixamento de princípio estruturante da formação para uma disciplina pontual no currículo que recebe a denominação *projetos integradores*. Conforme o documento, tais projetos têm por objetivo “[...] promover a **elaboração articulada** dos conhecimentos por meio do **diálogo** entre as diferentes áreas do conhecimento que **integram** os respectivos períodos letivos do curso e a prática real do mundo do trabalho” (IFCE, 2022a, p. 37, grifo nosso).

Baseado nesse trecho, fica evidenciado que a integração, enquanto um objetivo formativo, pedagógico e um princípio estruturante da formação, é substituída por práticas de “diálogos” e “articulações” entre as disciplinas do curso que ficam reféns do voluntarismo e da emulação dos(das) docentes, podendo ocorrer ou não, numa perspectiva pragmatista, fragmentada, precária e, portanto, desconectadas do eixo tecnológico formativo dos cursos.

5. Reformulando PPCs de ensino médio integrado no *Campus Iguatu*: repercussões e contradições da flexibilização curricular

Nesta seção, analisamos os PPCs de cursos de ensino médio integrado ofertados pelo IFCE, *Campus Iguatu*, que passaram pelo processo de reformulação em 2022 sob orientação do documento norteador examinado na seção anterior. Os projetos em exame são dos seguintes cursos: Agroindústria, Agropecuária, Nutrição e Dietética, e Informática.

Num primeiro momento, buscamos construir uma análise mais geral, comparando as cargas horárias dos quatro cursos antes e depois do processo da reformulação. No quadro 1, apresentamos os resultados.

QUADRO 1 – Síntese das reduções (-) e acréscimos (+) em cargas horárias dos cursos de ensino médio integrado do *Campus Iguatu* após reformulação dos PPCs em 2022

	Nutrição	Informática	Agropecuária	Agroindústria	Total (Bruto)
Formação Geral Básica (FGB)	- 560h	-360h	- 640h	- 640h	- 2.220h
Formação Técnica e Profissional (FTP)	- 160h	--	-160h	- 360h	- 680h
Parte diversificada	+ 240h	+ 80h	+ 240h	+ 280h	+ 840h
Total (líquido)	- 480h	- 280h	- 560h	- 720h	- 2.040h

Fonte: Elaboração própria (2025).

Como pode ser observado no quadro acima, os cursos perderam, ao todo, 2.200 horas de carga horária bruta⁵ apenas nas disciplinas da FGB. Isso equivale a mais de 73% do total de carga horária mínima prevista para um curso na atual proposta do NEM (3.000 horas). Em dois dos cursos analisados, Agroindústria e Agropecuária, as reduções ultrapassam 500 horas cada, chegando a 720 horas no curso de Agroindústria.

Quanto às alterações realizadas na FTP, com exceção do curso de Informática, observamos reduções nos demais cursos, todavia menos significativas em comparação à FGB.

⁵ Estamos chamando de “quantidade bruta” aquela porção que desconsidera a compensação (acréscimos) da carga horária da parte diversificada. A diferença entre a quantidade bruta de redução e os acréscimos da parte diversificada constituirá a quantidade líquida de carga horária reduzida em cada curso.

No caso dos cursos de Nutrição e Agroindústria, as 160 horas reduzidas dizem respeito à exclusão nos PPCs da carga horária destinada ao estágio Supervisionado que estava incluída à parte das 1.200 horas de carga horária prevista para a FTP. Em seu lugar, foi criada a disciplina intitulada Prática Profissional Supervisionada (PPS), no entanto, integrada à carga horária da FTP, fato que aponta redução dupla de carga horária nessa dimensão formativa. Como o curso de Informática já foi criado com essa alteração, não houve reduções. Outro aspecto relevante é que os cursos apresentam cargas horárias distintas na disciplina de PPS, a saber, 160 horas (Nutrição), 120 horas (Informática), 80 horas (Agropecuária) e 80 horas (Agroindústria). Além da carga horária de estágio, o curso de Agropecuária ainda obteve mais 200 horas reduzidas na FTP, totalizando 360 horas a menos no processo de reformulação para essa dimensão formativa. Ao todo, 680 horas foram reduzidas em FTP nos quatro (4) cursos.

Os números de carga horária reduzida só não são ainda mais alarmantes em função da “compensação” que faz a dimensão “diversificada” do currículo. Em linhas gerais, essa dimensão é apresentada como eixo articulador da FGB e da FTP e, nesse sentido, prevê a oferta de disciplinas que criem diálogos e interações com outras das duas dimensões formativas, visando a materializar a esperada interdisciplinaridade de arranjos formativos defendida nesse modelo. Ao analisarmos as disciplinas da parte diversificada, identificamos como comuns aos cursos as disciplinas de *Projeto Integrador* e *Projeto de Vida*, com carga horária de 40h cada. Na seção anterior, mostramos que o IFCE dispensa um perfil formativo docente específico para atuar nessas disciplinas, tratando-as como algo genérico, táctico e condicionado à “livre iniciativa” docente.

A análise dos planos da oferta da disciplina *Projeto Integrador* nos cursos, com exceção do curso de Nutrição que não a possui, nos fornece elementos sobre o que é trabalhado nesse componente curricular. No caso dos cursos de Agroindústria e Informática, essa disciplina é idêntica e propõe como objetivos:

Integrar os conteúdos estudados nos componentes curriculares através da elaboração e execução de um projeto; **Desenvolver o espírito de liderança; Desenvolver a capacidade de trabalho em equipe; Desenvolver a capacidade de organização e estruturação para a execução de projetos dentro de uma metodologia; Consolidar os saberes adquiridos no curso** (IFCE, 2022b, p. 258, grifo nosso).

Pelo exposto nos destaques em negrito na citação, identificamos que o foco da disciplina é a formação das competências e habilidades propostas na BNCC, as quais nos remetem às cartilhas oriundas do setor de gestão de pessoas do mundo empresarial (liderança, trabalho em equipe, organização, dentre outros).

Algo similar ocorre com a disciplina *Projeto de Vida*. Na análise dos planos desse componente, identificamos que eles são os mesmos nos quatro (4) cursos e que apresentam, entre os objetivos pretendidos, a descoberta “[...] sobre quem é o estudante, do que gosta e seus pontos fortes. Construir e definir um projeto próprio, que esteja alinhado à construção de uma sociedade mais sustentável, justa e igualitária” (IFCE, 2022c, p. 200, grifo nosso).

Os destaques acima revelam que a despeito da disciplina prometer promover a formação integral do estudante, como vimos neste artigo, demandando uma articulação entre trabalho, ciência e cultura, o que ocorre de fato é uma espécie de *pedagogia de si*, focada na autoformação que remete às famosas “imersões” bastante propagandeadas na mídia e organizada por coaches e profissionais do ambiente corporativo-empresarial, os quais contrastam com a função primordial da educação escolar, isto é, a transmissão dos saberes historicamente acumulados. Levar a escola e os docentes, vistos como orientadores vocacionais, a prospectar projetos de vida para os estudantes – se é que isso seja possível – além de desviar as funções escolares para práticas psicoassistenciais focadas em aspectos subjetivistas, íntimos, ainda em construção e que dependem de uma base sólida de conhecimentos e vivências, reforça e naturaliza, no espaço escolar, práticas e atividades voluntaristas, esvaziadas de conteúdos científicos, as quais fogem dos saberes profissionais da docência, fazendo com que a escola se amplie para menos (Algebaile, 2009).

Em síntese, a parte diversificada do currículo, apresentada como eixo que integra FGB e FTP, nada mais é que um espaço do currículo em que a “integração” ocorre no limite entre algumas disciplinas de maneira isolada, dependendo do voluntarismo docente. Além disso, a parte diversificada também funciona como um espaço que acolhe os componentes curriculares “sobrantes” da formação geral, como é o caso da disciplina de língua espanhola (80 horas), observando-se o predomínio de disciplinas focadas na formação psicossocial do estudante, a partir de um viés instrumental, pragmático, estreito e mercadológico.

Por fim, buscamos analisar quais as disciplinas da FGB que mais tiveram perdas em termos de cargas horárias nos quatro (4) cursos analisados. Os resultados podem ser observados no quadro 2.

QUADRO 2 – Quantidade de horas reduzidas por disciplina da FGB nos cursos de ensino médio integrado do IFCE, *Campus Iguatu*

Disciplinas	Agroindústria/ Agropecuária	Nutrição	Informática	Total (Disciplinas)
Educação Física	160h (320h)	160h	40h	520h
Português	80h (160h)	40h	0h	200h

Matemática	80h (160h)	40h	0h	200h
Química	40h (80h)	40h	40h	160h
Física	40h (80h)	40h	40h	160h
Biologia	40h (80h)	40h	40h	160h
Sociologia	40h (80h)	40h	40h	160h
Filosofia	40h (80h)	40h	40h	160h
Língua Espanhola (Parte diversificada)	40h (80h)	40h	0h	120h
História	0h	0h	40h	40h
Geografia	0h	0h	40h	40h
Redação	--	--	40h	40h
Artes	0h	0h	0h	0h
Língua Inglesa	0h	0h	0h	0h
Total (curso)	560h (1.120h)	480h	360h	1.960h

Fonte: Elaboração própria (2025).

Chama atenção o número de horas reduzidas na disciplina de educação física (520h), algo que nos permite questionar sobre a efetividade de um projeto de formação que se pretenda integral, relativizando a importância da educação física que envolve o atendimento das necessidades sociais no campo da saúde, da cultura, do alto rendimento esportivo e do lazer. Vale elucidar que, no curso de informática, essa redução foi bem menor em relação aos demais cursos, representando apenas 7,69% do total.

As disciplinas de Português e Matemática têm um alto número de horas reduzidas (ocupando o segundo lugar) em função das cargas horárias que possuíam nos cursos de Agropecuária e Agroindústria, a saber, 360h cada por curso. Como já vimos, essas são as únicas disciplinas obrigatórias previstas pelo NEM e com carga horária pré-estabelecida de, no mínimo 280h, conforme a Resolução n.º 4/2018 (Brasil, 2018b). O curso de Informática não teve reduções nessas disciplinas, porque o PPC anterior foi construído mais recentemente (2015) e antecipando essas mudanças.

O fato de as disciplinas de química, física, biologia, sociologia e filosofia terem uma redução de 40h cada uma nos quatro cursos, totalizando 160h, nos permite inferir que houve uma redução equilibrada nesse grupo de componentes curriculares. Todavia, fica a dúvida sobre quais foram os critérios utilizados para essa redução, uma vez que, ao contrário, no grupo das disciplinas de história, geografia, artes e língua inglesa não houve nenhum tipo de redução.

Pensando nisso, temos os seguintes questionamentos: qual seria a justificativa para a redução de horas apenas no primeiro grupo de componentes curriculares, ainda mais considerando que três cursos, Nutrição, Agropecuária e Agroindústria – em função de seus eixos tecnológicos, respectivamente, ambiente e saúde, recursos naturais e produção alimentícia – estão mais fortemente vinculados a áreas de conhecimento que envolvem as ciências da

natureza (química, física e biologia) e sua relação com fatores sociais (sociologia)? Fatores de outra ordem influenciaram essa tomada de decisão? Quais? Essas perguntas carecem de novos estudos que mergulham ainda mais na realidade empírica que nos serviu de fonte para a realização desta investigação científica.

Considerações finais

As análises aqui empreendidas demonstram que o processo de reformulação de PPCs de ensino médio integrado realizado no IFCE, *Campus Iguatu*, endossaram a submissão de um horizonte de formação integral e integrada não apenas a um modelo estranho e que se choca com a identidade institucional da rede federal de educação, mas também à lógica de desfinanciamento da política educacional, e este caso do ensino médio tem como efeitos imediatos o atrofiamento da formação, condicionada pelo encurtamento de sua carga horária, o enxugamento e a garimpagem de saberes científicos-escolares, bem como o abandono de uma perspectiva de formação integral orientada pela politecnia. Isso implica considerar que a mobilização de vetores de resistência deve ir além da disputa pela concepção ou modelo formativo e alçar com o mesmo afínco o âmbito do financiamento.

Também é relevante reportar que, tomando como universo empírico todo o território nacional, o processo de reformulação dos PPCs sob indução do NEM ocorreu de maneira heterogênea nos mais variados *campi* e, em alguns casos, com muito mais tensionamentos e resistências que o apresentado neste texto, como é demonstrado em pesquisas recentes que apontam caminhos alternativos à “negociação resiliente” encampada pelo FDE/CONIF e que pode ser um contraponto relevante à subordinação voluntária assumida pelo IFCE frente à flexibilização curricular.

A retomada desse debate, a partir de estudos que analisam processos de reformulação dos PPCs em cursos de ensino médio integrado em diferentes lugares do País, tem sido motivada pela promulgação, após embates na câmara e no senado federal, da Política Nacional de Ensino Médio (Lei n.º 14.945/2024), sancionada no terceiro mandato presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva, que, além de reformar o até então modelo vigente desde 2017, traz novas implicações para a oferta de educação profissional e tecnológica de nível médio no âmbito federal (Brasil, 2024). Abre-se, assim, uma nova oportunidade para docentes, estudantes e gestores da rede federal de educação – a partir de amplos processos formativos, da difusão da pesquisa e da extensão, e da ocupação dos espaços políticos de decisão – defenderem, com base

na autonomia assegurada em lei, os princípios formativos da politecnia e do currículo integrado, marcos institucionais que deram origem aos IFs de educação, ciência e tecnologia.

Referências bibliográficas

ALGEBAIL, E. **Escola pública e pobreza no Brasil**: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2009.

ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. da. **Ensino médio integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília, DF: Ed. IFB, 2017. p. 9-19.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394 [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 7760, 18 abr. 1997.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394 [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 18, 26 jul. 2004.

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 [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 253, p. 1-3, 30 dez. 2008.

BRASIL. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 22, 21 set. 2012.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 6.840, de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2013.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 23 set. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de implementação do novo ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 2018a.

BRASIL. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM) [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 242, p. 120 a 122, 18 dez. 2018b.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 159, n. 3, p. 19-23, 6 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 162, n. 147, p. 5-6, 1 ago. 2024.

CASTRO, M. H. G. Governo local, processo político e equipamentos sociais: um balanço bibliográfico. **BIB**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 56-82, 1. sem. 1988. Disponível em: <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/88/83>. Acesso em: 5 set. 2025.

CONIF. **Análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o fortalecimento da EPT na Rede Federal da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, DF: FDE/CONIF, 2021.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, G. S.; RUMMERT, S. M.; GONÇALVES, L. D. (org.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: Editora da FURG, 2019. p. 83-120.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. v. 2.

IFCE. **Documento norteador dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE**. 2. ed. Fortaleza: IFCE, 2022a.

IFCE. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agroindústria integrado ao ensino médio**. Iguatu: IFCE, 2022b.

IFCE. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Nutrição e Dietética integrado ao ensino médio**. Iguatu: IFCE, 2022c.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política: livro primeiro: o processo de produção de capital**. 9. ed. Trad. Reginaldo Sant'Anna. São Paulo: DIFEL, 1984. v. 1.

PMDB. **Uma ponte para o futuro**. Brasília, DF: Fundação Ulysses Guimarães, 2015.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.