

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

LARISSE SILVA DE SOUZA

**O ENSINO TÉCNICO E PROFISSIONALIZANTE INTEGRADO AO ENSINO
MÉDIO DOS INSTITUTOS FEDERAIS E A LEI 13.415/2017: UM ESTUDO DE
CASO DO INSTITUTO FEDERAL DO SUL DE MINAS GERAIS.**

ALFENAS /MG

2025

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central

Souza, Larisse Silva de.

O Ensino técnico e profissionalizante integrado ao ensino médio dos Institutos Federais e a LEI 13.415/2017: um estudo de caso do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais / Larisse Silva de Souza. - Alfenas, MG, 2025.

99 f. -

Orientador(a): Paulo Romualdo Hernandez Hernandez .
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2025.

Bibliografia.

1. Pedagogia Histórico-Crítica. 2. Institutos Federais. 3. Ensino Técnico. 4. Reforma do Ensino Médio. I. Hernandez, Paulo Romualdo Hernandez, orient. II. Título.

Ficha gerada automaticamente com dados fornecidos pelo autor.

O ENSINO TÉCNICO E PROFISSIONALIZANTE INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DOS INSTITUTOS FEDERAIS E A LEI 13.415/2017: UM ESTUDO DE CASO DO INSTITUTO FEDERAL DO SUL DE MINAS GERAIS

A Banca examinadora
abaixo-assinada
aprova a
Dissertação apresentada
como parte dos
requisitos para a
obtenção do título de
Mestre em
Educação pela
Universidade Federal
de Alfenas. Área de
concentração:
Fundamentos da
Educação e Práticas
Educativas.

Aprovada em: 29 de maio de 2025.

Prof. Dr. Paulo Romualdo Hernandez
Instituição: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

Prof. Dr. Fabio Brazier
Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas (IFSULDEMINAS - MG)

Prof. Dr. Wesley Silva
Instituição: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)



Documento assinado eletronicamente por **Paulo Romualdo Hernandez, Professor do Magistério Superior**, em 30/05/2025, às 10:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1517002** e o código CRC **8C210315**.

“Instrui-vos porque teremos necessidade de toda vossa inteligência. Agitai-vos porque teremos necessidade de todo vosso entusiasmo. Organizai-vos porque teremos necessidade de toda vossa força”. (Gramsci, A., 1987. p.1)

AGRADECIMENTO

Agradeço meus filhos Lucas e Léo, meus pais, Denize e Ronan de Souza por todo apoio e compreensão durante todo o trabalho.

Ao meu Orientador e demais pessoas que de alguma forma contribuíram para a realização do trabalho.

Agradeço as instituições parceiras que financiaram a pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo investigar a formação técnica e profissional integrada ao ensino médio ofertada pelos Institutos Federais, com foco no Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), em diálogo com as alterações propostas pela Lei 13.415/2017. A pesquisa analisa, sobretudo, a proposta do Itinerário Formativo V – Formação Técnica e Profissional –, estabelecido pela referida lei para o Ensino Médio das redes estaduais. A investigação compara a organização curricular, os processos de criação de cursos, os projetos pedagógicos, os critérios de contratação docente e a forma de ingresso dos estudantes, evidenciando as diferenças entre o modelo dos Institutos Federais e aquele implantado nas escolas estaduais. A pesquisa é documental e bibliográfica, e utiliza como referencial teórico-metodológico os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, que concebe a educação escolar como espaço de apropriação dos conhecimentos sistematizados das ciências, das artes e da filosofia, articulados ao mundo do trabalho. O estudo também considera as mudanças promovidas pela Lei 14.945/2024, aprovada no governo Lula, que revogou parte das alterações da Lei 13.415, restabelecendo, entre outros pontos, as 2.400 horas mínimas para a formação geral básica. Conclui-se que o modelo de formação técnica dos Institutos Federais, com base em projetos pedagógicos integrados e escolhas conscientes por parte dos estudantes, difere profundamente da lógica fragmentada e precária que marca os itinerários formativos do Novo Ensino Médio nas redes estaduais.

Palavras-chave: Lei 13.415/2017; Pedagogia Histórico-Crítica; Institutos Federais; Ensino Técnico, Reforma do Ensino Médio.

ABSTRACT

This study investigates the evolution of the technical education in Brazil highlighting significant legal frameworks, for example, the "National Education's Guidelines and Basis" Law (NEGBL) from 1961 and 1971, and the creation of the National Institutes. The analysis focus on the Law n° 13.415/2017, which reformulated high school by promoting the intergration between the general and technical training. Under the perspective of the Critical History of Pedagogy, it is examined the impact of these transformations on the professional formation and on the preparation of the students of the job market. The study criticizes the regression introduced by the new legislation, emphasizing on the need of an critical education that enriches the whole formation and Independence of the students. It is concluded that although the Law n° 13.415 has brought inovations, it also presents challenges that can compromize the quality and social relevancy of the of the trade school. The reserch proposes a continous dialogue between the legisnation about education and the necessities of the social and historical contexts, aiming at an education that properly prepares the students for the contemporary demands.

Keywords: Law 13.415/2017; Historical-Critical Pedagogy; Federal Institutes; Technical Education, High School Reform.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	8
2	O ENSINO TÉCNICO.....	12
2.1	ORIGEM E ASPECTOS HISTÓRICOS DO TRABALHO	12
2.2	ENSINO TÉCNICO NO BRASIL: IMPACTOS DAS LDBS DE 1961 E 1971	18
2.3	A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS E A CRIAÇÃO DO IFSULDEMINAS.....	24
3	PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	28
3.1	FUNDAMENTOS HISTÓRICOS.....	28
3.2	TEORIAS NÃO CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO.....	31
3.3	TEORIAS CRÍTICO REPRODUTIVISTAS.....	35
3.4	TEORIAS CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO.....	38
4	O NOVO ENSINO MÉDIO – LEI 13415/2017.....	47
4.1	O PROCESSO DE CRIAÇÃO LEGAL E SEUS IMPACTOS.....	47
4.2	O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO	51
4.3	O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO E A ESTRUTURA DOS INSTITUTOS FEDERAIS	57
4.4	O NOVO ENSINO MÉDIO E O (NÃO) FINANCIAMENTO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS.....	74
4.5	A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 13415/17 NO IFSULDEMINAS.....	78
4.6	O ENSINO MÉDIO TÉCNICO E OS IMPACTOS DA LEI 13415/17.....	85
5	CONCLUSÃO	89
	REFERÊNCIAS	94

1 INTRODUÇÃO

A formação técnica e profissional integrada ao Ensino Médio, especialmente no contexto dos Institutos Federais, representa um dos pilares mais consistentes das políticas públicas educacionais voltadas à promoção do direito à educação básica e profissional de qualidade. Com o advento da Lei nº 11.892/2008, que instituiu os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, inaugurou-se um novo modelo de escola pública que articula o ensino médio à formação técnica, promovendo a indissociabilidade entre educação, ciência, cultura e trabalho.

Neste modelo, a formação técnica não constitui um apêndice ou uma etapa fragmentada do processo educativo, mas sim parte integrante de um projeto pedagógico que concebe o estudante como sujeito histórico, pleno de direitos e capaz de apropriar-se criticamente do conhecimento. A integração entre o ensino médio e a educação profissional busca romper com a dicotomia historicamente construída entre a formação propedêutica e a formação voltada ao trabalho, estabelecendo um projeto formativo omnilateral, voltado à totalidade do desenvolvimento humano.

Contudo, esse modelo de formação passou a ser tensionado a partir da promulgação da Lei nº 13.415/2017, que instituiu uma profunda reforma no Ensino Médio. A nova legislação criou os chamados itinerários formativos, autorizando os sistemas de ensino a estruturarem parte do currículo a partir de escolhas locais, com destaque para o Itinerário Formativo V, voltado à formação técnica e profissional. Embora a lei declare a intenção de flexibilizar o currículo e ampliar as possibilidades formativas para os estudantes, sua implementação revelou diversas fragilidades.

O Itinerário Formativo V passou a ser implementado de forma desigual pelas redes estaduais, frequentemente sem o devido planejamento pedagógico, sem estrutura física adequada, sem corpo docente qualificado e, sobretudo, sem a escuta da comunidade escolar. Em consequência, observou-se a institucionalização de cursos de curta duração, ofertados por meio de parcerias improvisadas, muitas vezes com docentes sem formação específica e contratados com base em critérios de “notório saber”, desconsiderando os princípios da formação docente e da qualidade educacional.

Em contraste com essa proposta, os Institutos Federais mantêm uma concepção de formação técnica articulada a um projeto político-pedagógico institucional, no qual a oferta de cursos obedece a processos de escuta ativa da comunidade, análise das demandas regionais, consulta aos arranjos produtivos locais e planejamento sistematizado por equipes

multidisciplinares. O ingresso dos estudantes ocorre via processo seletivo, o que garante o direito à escolha consciente, respeitando seus projetos de vida e assegurando uma formação integral.

No caso do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), objeto empírico deste estudo, observa-se a continuidade da proposta de formação técnica integrada ao Ensino Médio, mesmo após a aprovação da Lei nº 13.415/2017. Em 2022, a instituição promoveu uma análise crítica da legislação, por meio de uma comissão interna que discutiu coletivamente as possíveis implicações da reforma para os cursos técnicos integrados. Como resultado, foi elaborada uma resolução orientadora que reafirma a autonomia institucional frente às diretrizes nacionais, preservando os princípios da educação integrada.

A partir de 2023, com a mudança de governo, iniciou-se uma revisão crítica da Lei nº 13.415/2017. No âmbito do Ministério da Educação, foram realizadas audiências públicas, escutas com professores e estudantes, além da elaboração de relatórios técnicos que evidenciaram os inúmeros problemas decorrentes da implementação do Novo Ensino Médio. Com base nessas críticas, foi aprovada, em 2024, a Lei nº 14.945, que revogou pontos centrais da reforma anterior, como a redução da carga horária da Formação Geral Básica, restabelecendo parâmetros mais equânimes e voltados à formação integral dos estudantes.

Este trabalho, portanto, tem como objetivo investigar o modelo de formação técnica e profissional ofertado pelos Institutos Federais, com foco no IFSULDEMINAS, em comparação com a proposta de formação técnica do Itinerário Formativo V da Lei nº 13.415/2017. A pesquisa busca analisar a organização dos projetos pedagógicos, os processos de construção curricular, os critérios de contratação docente e as formas de ingresso dos estudantes em cada modelo, evidenciando as consequências educacionais de cada proposta.

Do ponto de vista teórico-metodológico, este estudo ancora-se na Pedagogia Histórico-Crítica, formulada por Dermeval Saviani, que compreende a educação como prática social intencionalmente orientada à humanização dos indivíduos. Tal pedagogia propõe que a escola deve ser o espaço privilegiado de acesso aos conhecimentos sistematizados da ciência, da arte e da filosofia, articulando-se ao mundo do trabalho em sua totalidade, e não apenas como treinamento para funções operacionais. A partir desse referencial, busca-se compreender a formação profissional como parte de um projeto de emancipação humana.

A metodologia adotada é de caráter documental e bibliográfico. Foram analisados documentos oficiais dos Institutos Federais (como Projetos Pedagógicos de Curso, matrizes curriculares e resoluções internas), além dos textos legais (Leis nº 13.415/2017 e nº 14.945/2024) e documentos produzidos pela comissão de estudos do Novo Ensino Médio no

IFSULDEMINAS. A análise qualitativa permitiu identificar as diferenças fundamentais entre os dois modelos formativos, evidenciando os seus impactos na formação escolar e profissional dos estudantes.

Dessa forma, este estudo busca contribuir com o debate público sobre os rumos da educação profissional e técnica no Brasil, reforçando a importância de políticas públicas fundadas no diálogo com a comunidade escolar, na valorização do conhecimento científico e na promoção da equidade. A experiência dos Institutos Federais oferece subsídios concretos para pensar um Ensino Médio verdadeiramente integrado, emancipador e socialmente referenciado.

As críticas à implementação da Lei nº 13.415/2017 intensificaram-se diante da constatação de que os itinerários formativos, longe de garantirem uma formação integral, passaram a reforçar desigualdades históricas. Em muitas escolas estaduais, sobretudo nas periferias urbanas e em regiões rurais, a oferta de itinerários tem sido limitada, restrita a poucos eixos formativos ou a cursos com baixa demanda do mercado de trabalho, o que resulta em um esvaziamento da formação escolar e na negação do direito a uma educação de qualidade.

Nesse contexto, a proposta do Itinerário V tornou-se alvo de severas críticas. Implantada de maneira desarticulada, sem vinculação com a Base Nacional Comum Curricular e sem diálogo com as realidades locais, a formação profissional deixou de representar uma alternativa efetiva de qualificação, transformando-se, por vezes, em uma solução improvisada para o cumprimento da carga horária mínima. A contratação de profissionais com “notório saber”, mas sem formação pedagógica, compromete ainda mais a qualidade da formação.

A ausência de planejamento, a improvisação na oferta de cursos e a carência de condições materiais e humanas contrastam com a experiência dos Institutos Federais, que se caracteriza pela construção coletiva dos cursos técnicos. A criação de um novo curso em um IF obedece a critérios rigorosos de viabilidade técnica e pedagógica, incluindo estudos de demanda regional, escuta da comunidade, definição do perfil profissional e elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso por equipes multidisciplinares.

Outro aspecto fundamental é a autonomia pedagógica dos Institutos Federais, que lhes permite manter sua identidade formativa mesmo diante de pressões externas e mudanças nas políticas educacionais. Essa autonomia manifesta-se, por exemplo, na resistência à implementação automática das diretrizes da Lei nº 13.415/2017, como ocorreu no IFSULDEMINAS. A instituição optou por realizar um estudo interno, com a participação de

docentes, técnicos e gestores, a fim de avaliar criticamente a pertinência das mudanças propostas.

As resoluções oriundas desse processo evidenciam o compromisso da instituição com a formação integral dos estudantes. Trata-se não apenas de cumprir exigências legais, mas de garantir que cada curso técnico ofertado esteja alinhado aos princípios institucionais de qualidade, equidade e emancipação. Os cursos técnicos integrados do IFSULDEMINAS abrangem áreas como agricultura, informática, química, enfermagem, entre outras, sempre articuladas a uma sólida formação geral.

Ao comparar os dois modelos – o do Itinerário V, implementado pelas redes estaduais, e o do ensino técnico integrado dos Institutos Federais – evidencia-se uma profunda diferença de concepção, estrutura e finalidade. Enquanto o primeiro tende à fragmentação e à precarização da formação, o segundo aposta na totalidade, na integração entre os saberes e na valorização dos sujeitos em formação. Essa diferença não é apenas técnica, mas revela visões opostas sobre o papel da educação pública na formação da juventude brasileira.

A Pedagogia Histórico-Crítica, nesse sentido, oferece uma chave de leitura essencial para compreender as implicações dessa disputa. Trata-se de uma pedagogia que reconhece a educação escolar como ato político, vinculado ao projeto de sociedade que se deseja construir. Ela se opõe às concepções tecnicistas e às pedagogias adaptativas, defendendo a centralidade do conhecimento como instrumento de emancipação. O trabalho educativo, nessa perspectiva, deve possibilitar ao educando a apropriação crítica da cultura acumulada historicamente.

Assim, ao analisar a implementação do Itinerário V da Lei nº 13.415/2017 à luz da experiência do IFSULDEMINAS e dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, este estudo busca contribuir para a denúncia das precariedades formativas institucionalizadas nas escolas públicas estaduais e para a defesa de uma educação profissional verdadeiramente formadora. Não se trata apenas de oferecer um curso técnico, mas de garantir que este esteja inserido em um projeto educativo mais amplo, comprometido com a emancipação dos sujeitos e com a transformação social.

2 O ENSINO TÉCNICO

2.1 ORIGEM E ASPECTOS HISTÓRICOS DO TRABALHO

O trabalho é o elemento fundamental que define a natureza humana. A existência e as características humanas estão intrinsecamente ligadas ao modo como a realidade é produzida, este é o aspecto que diferencia os seres humanos dos animais: enquanto os animais se adaptam à natureza para garantir sua sobrevivência, os humanos, ao contrário, adaptam a natureza para atender às suas necessidades e desejos. Esse processo de adaptação é o que chamamos de trabalho humano, que consiste na ação humana sobre a natureza com o objetivo de modificá-la para satisfazer suas necessidades.

Nesse contexto, conforme mencionado por Saviani, há uma comparação entre a proximidade de gênero e a diferenciação de espécie na definição do ser humano, amplamente difundida por Aristóteles. Segundo Aristóteles, o atributo essencial que define o ser humano é a racionalidade, que, por sua vez, permite ao homem ensinar e trabalhar.

Na definição de homem mais difundida (animal racional), o atributo essencial é dado pela racionalidade, consoante o significado clássico de definição estabelecido por Aristóteles: uma definição dá-se pelo gênero próximo e pela diferença específica. Pelo gênero próximo indica-se aquilo que o objeto definido tem em comum com outros seres de espécies diferentes (no caso em tela, o gênero animal); pela diferença específica indica-se a espécie, isto é, o que distingue determinado ser dos demais que pertencem ao mesmo gênero (no caso do homem, a racionalidade). Consequentemente, sendo o homem definido pela racionalidade, é esta que assume o caráter de atributo essencial do ser humano (Saviani, 2007, p.153).

A natureza humana é frequentemente questionada por filósofos em comparação aos animais. Kant, por exemplo, critica o uso da força e dos instintos sem disciplina, como se observa na sua afirmação: “O homem é a única criatura que precisa ser educada. [...] Se, por exemplo, um animal, ao vir ao mundo, gritesse, como fazem os bebês, tornar-se-ia com certeza presa dos lobos e de outros animais selvagens atraídos pelos seus gritos” (Kant, 2006, p.11).

O pensamento marxista argumenta que os seres humanos são moldados pelas relações de produção da vida. Em outras palavras, é na condensação das relações socialmente constituídas que se formam os sujeitos históricos reais. Sob essa perspectiva, a formação humana é investigada no contexto histórico, nas relações estabelecidas entre os homens e a natureza, quando, através do trabalho, produzem sua existência (Saviani, Duarte, 2012). É por meio do trabalho que os seres humanos realizam seus propósitos de existência.

No entanto, as relações sociais estabelecidas ao longo do processo histórico são continuamente marcadas pela divisão da sociedade em classes antagônicas. Essa divisão é

determinada pela divisão social do trabalho, entre os detentores dos meios de produção e aqueles que são obrigados a vender sua força de trabalho para garantir sua subsistência¹.

Assim, devemos ver como integral, a relação do homem com o mundo, pois estes interagem, dialeticamente com a natureza, com os seus próprios sentidos, com outros homens, com animais, com seus sentidos e com todas as possíveis relações sociais. Nesse contexto, Haddad e Pereira (2013) argumentam que tanto a pedagogia histórico crítica² quanto a psicologia histórico-cultural concebem a educação como um processo de formação humana. Ou seja, o valor do ato educativo reside na sua capacidade de promover a emancipação do indivíduo. Segundo Saviani, o trabalho é o elemento constitutivo da realidade humana. Historicamente, o trabalho transforma a natureza para criar as condições necessárias à existência humana, um processo que ele denomina cultura. À medida que a forma de produção da existência humana se modifica, o trabalho também se transforma, impactando significativamente a forma de existência humana.

Se é o trabalho que constitui a realidade humana, e se a formação do homem está centrada no trabalho, isto é, no processo pelo qual o homem produz a sua existência, é também o trabalho que define a existência histórica dos homens. Através do trabalho o homem vai produzindo as condições de sua existência, e vai transformando a natureza e criando, portanto, a cultura, criando um mundo humano. Esse mundo humano vai se ampliando progressivamente com o passar dos tempos. Na formação dos homens, há que se levar em conta o grau atingido pelo desenvolvimento da humanidade. Conforme se modifica o modo de produção da existência humana, portanto o modo como ele trabalha, produz-se a modificação das formas pelas quais os homens existem. (Saviani, 1989, p.9)

Assim como no pensamento de Saviani, percebemos um condicionamento entre a maneira como se produz a existência humana e o processo cultural de um povo. Essa forma de produção é, em essência, a própria cultura. Portanto, podemos inferir que o trabalho é a expressão típica da cultura humana.

Em oposição a essa visão, o trabalho nem sempre foi considerado um instrumento edificador do ser humano. Relatos históricos mostram que, na Grécia antiga, no poema “Os Trabalhos e os Dias” de Hesíodo (800 a.C.), há uma falsa reverência ao trabalho do

¹ A mais-valia é um conceito central na teoria marxista, que explica a diferença entre o valor produzido pelo trabalho e o salário pago ao trabalhador, sendo a base do lucro no sistema capitalista. (Karl Marx, O Capital, Volume I, Parte III, Capítulo VII, Processo de Trabalho e Processo de Produção de Mais Valia, Seção 2, O Processo de Produção de Mais Valia)

² A Teoria Histórico-Crítica (THC) é uma abordagem pedagógica desenvolvida por Dermeval Saviani, que se fundamenta na perspectiva marxista. Seus aspectos fundantes incluem a compreensão da educação como um ato intencional de produção da humanidade em cada indivíduo, a partir das condições históricas e sociais. A THC enfatiza a transformação social através da educação, buscando superar as desigualdades e promover a emancipação dos indivíduos por meio do conhecimento crítico e da prática social.

agricultor. Esse trabalho não era objeto de estudo ou valorização, sendo apenas uma citação simbólica da atividade camponesa.

O trabalho não era de interesse para pessoas educadas, ricas, do clero ou com autoridade, pois era visto como serviço dos escravos. Não se analisavam fatores que determinassem a quantidade de trabalho exercida por cada pessoa, nem se discutia a qualidade do trabalho.

Segundo Manacorda (1989, p. 41), a origem da educação na Grécia antiga, no contexto da cultura ocidental, estava dividida em instituições distintas. Algumas educavam para o trabalho intelectual, enquanto outras se dedicavam ao trabalho manual, de acordo com as classes sociais, visando à democracia educativa. A classe política, considerada a classe pensante, assumiria o poder, enquanto a classe encarregada do trabalho manual se dedicaria a ações como o uso de armas e a execução de tarefas.

Nesse contexto, a educação proposta por Platão (427 – 347 a.C.) em Calípolis, uma cidade bela e utópica, visava implantar a sofocracia, ou seja, o poder dos sábios. Nessa proposta, a propriedade privada e a educação pela família seriam abolidas, com o Estado assumindo a responsabilidade pela educação. Para que houvesse um estado justo, o homem também deveria ser justo.

Dessa forma, haveria a divisão dos indivíduos em três categorias: homens de alma de bronze, homens de alma de prata e homens de alma de ouro. Nos anos iniciais, a educação, sob responsabilidade do Estado, seria igual para todos. Todos os cidadãos estudariam na mesma escola, recebendo a mesma formação básica, no entanto, ao longo do processo educativo, ocorreriam três cortes seletivos.

No primeiro corte, sairiam da escola aqueles com o pior desempenho acadêmico. Essas pessoas seriam classificadas como homens de alma de bronze, responsáveis pela subsistência da Cidade-Estado, eles se dedicariam a atividades essenciais como a agricultura, o artesanato e o comércio, garantindo o funcionamento básico da sociedade.

No segundo corte, seriam selecionados os homens mais fortes e valorosos, conhecidos como homens de alma de prata. A eles seria atribuída a defesa da Cidade-Estado, tornando-se soldados, esses indivíduos seriam treinados para proteger a comunidade e manter a ordem, desempenhando um papel crucial na segurança e estabilidade do Estado.

Por fim, no terceiro corte, estariam os homens de alma de ouro, que continuariam seus estudos até completá-los. Esses indivíduos seriam as almas pensantes da sociedade, destinados a ocupar posições de liderança como governadores, legisladores e magistrados. Sua formação prolongada garantiria que estivessem bem preparados para tomar decisões justas e sábias, guiando a Cidade-Estado rumo ao bem comum.

Essa estrutura educacional visava não apenas a formação de cidadãos competentes, mas também a criação de uma sociedade justa e bem ordenada, onde cada indivíduo ocupasse o lugar mais adequado às suas capacidades e contribuições. A igualdade inicial na educação garantiria que todos tivessem a mesma oportunidade de desenvolver seu potencial, enquanto os cortes subsequentes assegurariam que os mais aptos fossem preparados para liderar e tomar decisões em benefício de toda a comunidade.

Observa-se a estruturação inicial do estudo em detrimento ao trabalho, onde aqueles que não se destacassem academicamente seriam “cortados” para cuidar da subsistência da Cidade- Estado. Esses indivíduos, classificados como homens de alma de bronze, se dedicariam à agricultura, ao artesanato e ao comércio. Os intermediários, ou homens de alma de prata, poderiam estudar um pouco mais, mas também não concluiriam seus estudos, pois teriam a responsabilidade de defender o Estado como soldados. Apenas os homens de alma de ouro concluiriam seus estudos, assumindo as profissões mais nobres e de poder, como governadores, legisladores e magistrados, conforme idealizado por Platão na sofocracia de Calipolis.

Por outro lado, o trabalho define os seres humanos na medida em que incorporam em sua personalidade a sua personificação. Quando, por exemplo, identificamos alguém pelo que ele produz, dizemos que essa pessoa é professor, médico, advogado ou mecânico, relacionando a identidade do indivíduo à sua profissão. Essa relação entre trabalho e identidade é fundamental para compreender a estrutura social e a valorização dos diferentes tipos de trabalho.

O avanço da agricultura trouxe progressos significativos para o trabalho, especialmente com a introdução de ferramentas como o arado, que marcou uma revolução no mundo do trabalho. A necessidade de organizar melhor a sociedade e os pensamentos que surgiram com a Revolução Industrial influenciaram profundamente a concepção de trabalho, tanto nas organizações sociais quanto nas políticas. Foi nesse contexto que surgiu a ideia de emprego, uma noção contemporânea que antes não existia, pois a relação trabalhista era predominantemente entre escravizador e escravo.

A Revolução Industrial, em particular, transformou radicalmente as relações de trabalho, introduzindo a mecanização e a produção em massa. Isso levou à criação de novas categorias de emprego e à necessidade de regulamentação das condições de trabalho. A partir daí, o conceito de emprego evoluiu, passando a incluir direitos trabalhistas e a valorização do trabalho como um elemento central na vida das pessoas e no desenvolvimento econômico e social das nações

Ainda no século XX, o filósofo francês Michel Foucault (1926-1984) contribuiu para a compreensão das transformações nas relações de trabalho ao analisar a origem do sistema prisional. Em sua obra “Vigiar e Punir” (1975), Foucault não se propõe a estudar apenas o histórico dessas instituições, mas a investigar os mecanismos punitivos empregados e as estratégias de poder envolvidas. Ele argumenta que a transição de punições públicas e violentas para o encarceramento disciplinar reflete uma mudança nas formas de controle social e na organização do trabalho. Essa análise complementa a evolução histórica do trabalho, mostrando como as práticas punitivas e disciplinares se entrelaçam com as estruturas de poder e as relações laborais.

Foucault relaciona o ambiente escolar a quatro mecanismos principais para se conseguir um corpo disciplinado (útil e dócil): a organização do espaço, a gestão do tempo, a origem das gêneses e a complexidade das forças. A organização espacial, denominada por Foucault como “quadriculamento”, refere-se à disposição das salas de aula em filas, permitindo um controle visual dos alunos. Esse arranjo facilita a vigilância e a gestão dos comportamentos, assegurando que todos estejam sob constante observação.

Em relação ao tempo, o filósofo analisa sua otimização através da fragmentação em parcelas, marcadas por sinais sonoros que indicam o início e o término dos períodos estipulados. Dessa forma, a escola se assemelha a uma fábrica, uma máquina de produzir saber, onde cada momento é cuidadosamente regulado para maximizar a eficiência.

Na origem das gêneses, discute o desenvolvimento de mecanismos através de exercícios repetitivos e contínuos, que aumentam gradualmente em dificuldade. Assim como em uma indústria, os alunos são treinados para executar tarefas específicas e são recompensados ou punidos de acordo com seu desempenho.

Por fim, no que diz respeito à complexidade das forças, Foucault compara o ambiente escolar a um sistema que aumenta a intensidade da força disciplinar através de normas, vigilância e exames. A disciplina se codifica em normas para corrigir desvios, a vigilância assegura que os indivíduos saibam que estão sendo observados, e os exames permitem a aferição dos saberes, iniciando com as ciências humanas.

Para o filósofo, um corpo útil é aquele economicamente ativo, capaz de produzir, enquanto um corpo dócil é politicamente passivo, facilmente dominado. Esse seria o ideal para aqueles que detêm o poder, pois permite o controle eficiente e a submissão dos dominados.

Esses corpos úteis e dóceis se comparam aos pensamentos de Marx, quando discorre sobre a mão de obra do trabalhador e a exploração pelos proprietários dos meios de

produção no sistema capitalista. Colman e Pola explicam:

O desenvolvimento do modo produção especificamente capitalista exige, como condição prévia, a separação entre o trabalho e os meios de produção, de forma que o proprietário do trabalho, ou para ser mais exato, da força de trabalho, se veja obrigado a vendê-la ao proprietário dos meios de produção em troca de um salário. Isto ocorre porque o trabalhador direto – o verdadeiro e genuíno produtor – foi expropriado previamente de toda propriedade e vê-se obrigado, para sobreviver, a vender a única coisa de que dispõe: sua força de trabalho, tornando-se assim um trabalhador assalariado (Colman; Pola, 2009, p. 3).

Dessa forma, desde a aceção do termo trabalho, passando pela sua concepção de realidade humana e observando a atualidade, percebemos que os resquícios deixados pelas formas com que essa relação se estabeleceu deixam claro que sua organização sempre esteve guiada pelos interesses daqueles que desejavam manter o instrumento criador de riquezas sob seu controle. Enquanto isso, aqueles que realmente criavam a riqueza oriunda do trabalho permaneciam subordinados.

A relação trabalho-educação é uma característica intrínseca do ser humano, pois apenas o ser humano é dotado de racionalidade, o que o distingue dos demais animais. Marx e Engels exemplificam essa relação:

Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material. (Marx; Engels, 1974, p. 19)

Nesse mesmo pensamento, Saviani leciona que o trabalho é um ato do homem sobre a natureza, não podendo ser justificado por algo divino ou natural, mas apenas pelo próprio homem que produz essa essência humana:

Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano (Saviani, 2007, p. 154).

Frigotto (2005) nos ensina que o trabalho, em sua concepção, se constitui como um direito e um dever de todos, traduzidos no sentido do princípio educativo que deriva do fato de que todos os seres humanos devem contribuir para as condições de sua subsistência a partir de suas relações com a natureza.

Historicamente, passamos da sociedade feudal, onde os homens trabalhavam no cultivo da terra sem técnicas especializadas e sem a necessidade de conhecimentos sistemáticos,

para a atual sociedade capitalista, que demanda conhecimentos específicos e acumulados para desempenhar as técnicas de produção. Assim, o conhecimento passou a compor a força produtiva do trabalho, “convertendo a ciência que era potência espiritual em potência material através da indústria” (Saviani 2003, p. 134).

A relação entre educação e trabalho, conforme a ideologia marxista, é fundamental para a construção de uma sociedade que realmente forme cidadãos conscientes, que não vendam sua força de trabalho para sustentar uma classe que os explora. Na sociedade capitalista, a educação reforça as necessidades da classe dominante, formando mão de obra especializada para garantir a produção necessária ao lucro daqueles que detêm os meios de produção, forçando a classe trabalhadora a vender sua força de trabalho.

Em suma, o que se espera, ainda que utopicamente, é que a sociedade consiga transcender a necessidade e alcançar a liberdade, especialmente no contexto do trabalho. Manacorda assinala que:

Sobre a base daquele reino da necessidade, lá onde cessa o trabalho voltado para uma finalidade externa, e para Trabalho e educação além da esfera da produção material propriamente dita, surge, de fato, para Marx, o verdadeiro reino da liberdade, vale dizer, o desenvolvimento das capacidades humanas como fim em si mesmo. (Manacorda, 1964, p. 15)

O ápice da conquista dessa sociedade ultrapassa a necessidade e encontra a liberdade de escolha, permitindo que os indivíduos trabalhem naquilo que têm aptidão ou desejo. Isso culmina na conquista de uma capacidade omnilateral, onde a divisão do trabalho seria voluntária e consciente, fazendo com que ciência e trabalho coincidam. Dessa forma, ocorre a transição do reino da necessidade para o reino da liberdade, atingindo o auge da relação entre trabalho e educação.

2.2 ENSINO TÉCNICO NO BRASIL: IMPACTOS DAS LDBS DE 1961 E 1971

Em 1909, o então Presidente Nilo Peçanha, através do Decreto nº 7566 de 23 de setembro, criou a Escola de Aprendizes e Artífices, a primeira instituição de ensino técnico não militar do Brasil. Essa iniciativa marcou o início da formalização do ensino técnico no país, visando atender às demandas de uma sociedade em processo de industrialização.

Esses estabelecimentos, embora fossem instituições de ensino, também refletiam a estrutura social estratificada da época. Segundo Moura (2007), as escolas de aprendizes tinham um caráter discriminatório, sendo destinadas principalmente aos pobres, humildes e órfãos. Além de promover a educação técnica, essas escolas representavam uma ação em defesa da

industrialização do país, inseridas na corrente do pensamento industrialista que influenciou o movimento que culminou na Proclamação da República (Ortigara, 2012).

O trabalho manual, historicamente realizado por escravos, reflete no Brasil a dualidade estrutural da educação escolar, que marcou profundamente a formação desses indivíduos. Longe de serem considerados cidadãos, tiveram suas formações moral, social e educacional comprometidas. Segundo Cunha (2000a), no século XIX, o Colégio das Fábricas ensinava certos ofícios aos órfãos e servia de modelo para outras instituições que abrigavam os “desvalidos da sorte” (BRASIL, 1909), crianças de 6 a 12 anos. Além do ensino de trabalho manual, essas instituições incorporavam a obediência hierárquica e a disciplina historicamente requerida para o trabalho.

Era nesse contexto que se estruturava a formação técnica no Brasil. As escolas tinham como público-alvo os menos favorecidos, discriminados da sociedade e em situação de vulnerabilidade, o propósito era formar mão de obra qualificada e de baixo custo para atender à demanda industrial. O início do ensino técnico no Brasil se alicerça nesses pilares trágicos, o resgate histórico do termo ensino técnico nos remete diretamente a uma formação especializada, que capacita o concluinte a desenvolver uma atividade específica e atuar na sociedade como mão de obra qualificada. Nas palavras da doutora Cassandra Ribeiro Joye, assessora especial do Núcleo Estruturante da Política de Inovação (NEPI) da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do MEC, a formação de profissionais técnicos é essencial para o desenvolvimento do país:

Segundo Joye (2020), “a sociedade e a economia não se movem sem esses profissionais, quer seja nos níveis das habilidades mais básicas ou das mais altas”. A professora ainda destaca a importância da flexibilidade na formação: “Procura-se flexibilidade, sobretudo para que jovens e adultos produtivos mantenham-se atualizados em suas áreas. Nesse âmbito, a Setec incentiva diferentes formatos, níveis e modalidades formativas”.

As estudiosas Cíntia Magna Brazorotto e Selma Borghi Venco conceituam e diferenciam educação profissional e tecnológica de ensino técnico:

De acordo com a legislação vigente, a expressão educação profissional e tecnológica designa qualquer etapa da formação para o trabalho na educação básica ou superior, mas o ensino técnico se refere especificamente à formação profissional de nível médio. Quanto ao objeto central deste artigo, cabe esclarecer que o Ministério da Educação classifica a educação profissional técnica de nível médio em três tipos: (a) qualificação profissional técnica, pode ser cursada em módulos, com certificações intermediárias após cumprimento de carga horária mínima de 20% do plano curricular; (b) habilitação profissional técnica de nível médio, com vínculo estreito com a Classificação Brasileira de Ocupações, definida e atualizada pela Secretaria de Trabalho do Ministério da Economia, e carga horária compreendida entre 800 e 1.200 horas, as quais podem ser cumpridas de forma

concomitante, integrada ou subsequente ao ensino médio; e, por fim, (c) especialização técnica, destinada aos portadores de certificado de conclusão do ensino médio, com carga horária de 25% da habilitação cursada. (Brazorotto; Venco, 2020, p. 3).

No princípio, não havia uma relação clara entre a criação das escolas de aprendizes e o capital agrícola predominante na economia da época. Essa aproximação tornou-se evidente na década de 1940, com a criação das Escolas Industriais Técnicas, cujo objetivo era obter mão de obra qualificada para atender ao processo de industrialização. Isso traçou o primeiro viés entre a formação propedêutica e a formação para o trabalho.

De acordo com o artigo 39 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), alterada pela Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008), a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) abrange cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, sem exigência de escolaridade ou conhecimentos prévios; educação técnica de nível médio; e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

A LDB de 1961 representou um marco significativo para a educação brasileira, especialmente no que se refere ao ensino técnico. Essa legislação permitiu que os concluintes de cursos de educação profissional pudessem prosseguir seus estudos no ensino superior, promovendo uma maior integração entre os diferentes níveis de ensino. Além disso, a LDB de 1961 buscou organizar e estruturar a educação nacional, conferindo maior relevância e reconhecimento ao ensino técnico, que até então era visto de forma marginalizada.

A LDB de 1971, promulgada durante o regime militar, trouxe mudanças profundas e significativas. Essa lei enfatizou o ensino tecnicista, integrando o ensino médio com a formação técnica, com o objetivo de preparar os estudantes para o mercado de trabalho. A reforma visava oferecer uma educação mais prática e alinhada às necessidades econômicas do país, que passava por um processo de industrialização acelerada. No entanto, essa abordagem também enfrentou desafios consideráveis, como a falta de materiais pedagógicos adequados e a capacitação insuficiente dos professores, o que comprometeu a eficácia da implementação da reforma.

A LDB de 1961 também introduziu a ideia de que a educação deveria ser um direito de todos, promovendo a democratização do acesso ao ensino. Isso foi um passo importante para a inclusão social e a redução das desigualdades educacionais no país. A lei buscou criar um sistema educacional mais equitativo, onde todos os cidadãos tivessem a oportunidade de se qualificar profissionalmente.

Por outro lado, a LDB de 1971, ao integrar o ensino médio com a formação técnica, buscou alinhar a educação às demandas do mercado de trabalho. Essa integração visava não

apenas formar profissionais qualificados, mas também atender às necessidades econômicas do país em um período de intensa industrialização. No entanto, a implementação dessa lei enfrentou desafios significativos, como a falta de infraestrutura adequada e a necessidade de formação contínua dos professores para lidar com as novas exigências educacionais.

Com o intuito inicial de acolher os excluídos da sociedade e os marginalizados, livrando-os do crime e do vício, o Decreto nº 7566 de 1909, que criou as Escolas de Aprendizes Artífices, afirmava:

Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades crescentes da luta pela existência, que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (Fonseca, 1961, p. 163).

De acordo com o artigo 6º do Decreto nº 7566/1909, estavam explícitos os requisitos para o ingresso nas instituições, que, de objetivos, passavam ao crivo subjetivo do diretor, podendo inclusive dispensar os atestados quando ele próprio reconhecesse pessoalmente as condições do candidato à matrícula:

Art. 6º. Serão admitidos os indivíduos que o requererem dentro do prazo marcado para a matrícula e que possuírem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna:

- a) idade de 10 anos no mínimo e de 13 anos no máximo;
- b) não sofrer o candidato moléstia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado do ofício.

§ 1º. A prova desses requisitos se fará por meio de certidão ou atestado passado por autoridade competente.

§ 2º. A prova de ser o candidato destituído de recursos será feita por atestação de pessoas idôneas, a juízo do diretor, que poderá dispensá-la quando conhecer pessoalmente as condições do requerente à matrícula’.

A Constituição de 1937 definia o ensino profissional como sendo o primeiro dever do Estado e, em seu artigo 209, ordenava que fosse dever das empresas e sindicatos criar escolas de aprendizes de acordo com suas especificidades:

Art. 209. “É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários e associados”.

Um dos problemas apontados por Getúlio Vargas no cumprimento da educação profissional, que era de seu agrado, era o grande volume de iletrados. Dessa forma, surgem como alternativa ao ingresso direto os testes para o ingresso nas instituições profissionais técnicas federais, o que rompe com o objetivo de sua criação, que era o ingresso dos menos

favorecidos. Observamos nesse viés um paradoxo de exclusão, pois como poderiam os desvalidos de sorte serem letrados? Permitiu-se, nessa ocasião, que mudasse o público-alvo das primeiras instituições técnicas no país com a adoção desses testes.

Com o Decreto nº 4127 de 25 de fevereiro de 1942, houve a transformação das escolas de aprendizes artífices em escolas técnicas, constituídas em escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem.

Como observa Manfredi (2016), os cursos técnicos evoluíram de primários para secundários, destinados exclusivamente a preparar a força de trabalho. A partir de então, cunhou-se o termo “técnico” para designar a formação do trabalhador especializado em nível secundário. Nessa observação, já é nítida a intenção de preparar mão de obra qualificada em detrimento do ensino propedêutico, começando por outro agente excludente: a idade³.

Corroborando com as observações de Manfredi, destaca-se o ato do Presidente da Federação das Indústrias de São Paulo (FIESP), que encaminhou um relatório à Comissão Interministerial. Nesse relatório, estavam expressos os interesses dos empresários acerca da educação profissional que deveria ser praticada para atender às suas necessidades, ou seja, qual seria a formação de mão de obra desejada por eles (CPDOC, GC, 38.04.30. A).

Segundo o Presidente da FIESP, Roberto Simonsen, a educação primária era necessária para que o aprendiz pudesse aprender o ofício, pois sem um mínimo de instrução seria impossível oferecer qualquer formação prática. Além disso, essa modalidade de ensino deveria contemplar a formação moral e cívica, com o objetivo de preparar o caráter do trabalhador.

Observa-se claramente que a formação estava totalmente voltada aos interesses dos empresários. Além de desejarem a formação especializada, eles também exigiam a submissão do trabalhador aos interesses da formação fabril de cada empresário.

Na opinião dos empresários, os operários apresentavam defeitos considerados indesejáveis para se adequar à produção necessária em suas indústrias. Dessa forma, deveriam ser selecionados em cursos pré-vocacionais, conduzidos por professores capacitados, conhecedores de pedagogia e psicologia.

Roberto Simonsen, em um dos relatórios apresentados à comissão interministerial, descreve quais seriam os defeitos dos operários:

³ O ensino propedêutico refere-se às etapas iniciais e introdutórias no processo de aprendizagem. O termo “propedêutico” vem do grego “propaideutikós”, que significa “relativo à instrução” ou “instrutivo”. Em geral, a propedêutica se refere ao aprendizado prévio de uma matéria ou disciplina, fornecendo os fundamentos necessários para estudos mais avançados.

Os grandes industriais, homens adiantados, que não concebem antagonismos entre patrões e operários, homens que se esforçam para atrair o operário e conseguir a sua permanência, respondem com unanimidade. A redação pode diferir, mas, na substância, as respostas são sempre as mesmas: falta de atenção, falta de empenho em desenvolver o trabalho, falta de estima ao estabelecimento e de interesse pelo sucesso. Que significa tudo isso? Traduz a falta de educação moral conveniente. Capaz de preparar o caráter do homem, de lhe despertar as sadias ambições, o desejo de progredir na sua classe, de se fazer estimado da administração e, talvez, indispensável ao serviço. É evidente que, sem essa preparação, a instituição dos cursos profissionais constituirá uma decepção, pela ausência de estímulos (CPDOC. GC. 38.04.30.1).

Simonsen sugere a educação moral e cívica como solução:

Com aulas de educação moral e cívica, que lhe possam cultivar o estímulo e o desejo de progredir, fazendo com que o operário veja no patrão e na fábrica, não um adversário e um lugar de constrangimento, mas um aliado e um estabelecimento a que deve prender o seu destino e dedicar os seus esforços. (CPDOC. GC. 38.04.30.1)

Com a instauração do modelo de produção capitalista em todo o país, era visível a negação ao conflito de classes que se enraizava cada vez mais, uma vez que o trabalhador se encaixaria apenas nos limites impostos pela sua classe trabalhadora. A formação técnica se curvava aos interesses dos grandes empresários.

O processo educativo sofreu significativa influência dos empresários, representados pelo Presidente da FIESP, que chegaram a interferir não apenas no ensino propriamente dito, mas também em objetivos relacionados ao trabalho, como a fidelidade ao patrão e o interesse pelo sucesso da empresa. Esses objetivos deixaram de lado princípios fundamentais como autonomia, participação, integração, flexibilidade, unicidade e solidariedade, que são características de uma escola profissional democrática, conforme idealizada por Anísio Teixeira.

Em 1979, de acordo com o Decreto nº 83.935, os Colégios Agrícolas passaram a ser denominados Escolas Agrotécnicas Federais, seguidas do nome da cidade onde se localizavam.

Nesse ano, para se adequar à Lei nº 5.692/1971 e ao Parecer nº 45/1972, os currículos foram organizados de acordo com a metodologia do Sistema Escola-Fazenda (SEF) (Oliveira e Barbosa, 2010).

Dessa forma, a oferta de cursos técnicos se fortaleceu nas Escolas Agrotécnicas, que se tornaram referência na qualidade do ensino técnico no Brasil. A rede federal de educação profissional teve seu início em 1909, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices pelo Decreto nº 7.566, do Presidente Nilo Peçanha. Essas escolas evoluíram ao longo das décadas, transformando-se em Liceus Industriais na década de 1930 e, posteriormente, em Escolas

Técnicas Federais em 19591. Em 1979, os Colégios Agrícolas passaram a ser denominados Escolas Agrotécnicas Federais. Até o final de 2008, a rede federal contava com 36 Escolas Agrotécnicas, 33 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e outras instituições de ensino técnico.

Essas escolas estão distribuídas por todo o território nacional, oferecendo cursos técnicos em áreas como Agropecuária, Agroindústria, Enologia, Zootecnia e Infraestrutura Rural. As Escolas Agrotécnicas passaram por mudanças na oferta de ensino, adotando modalidades como ensino integrado, ensino concomitante e ensino subsequente em relação ao Ensino Médio, adaptando-se às necessidades educacionais e do mercado de trabalho.

Em 2008, as antigas Escolas Profissionais Federais - Agrotécnicas foram transformadas em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, conforme estabelecido pela Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008). Essa transformação teve como objetivos principais a expansão e a interiorização da educação profissional e superior, visando democratizar o acesso ao ensino de qualidade e atender às demandas regionais por formação técnica e tecnológica.

2.3 A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLÓGICAS E A CRIAÇÃO DO IFSULDEMINAS

A proclamação da República no Brasil, em 1889, marcou um ponto crucial para a educação no país. No início do século XX, intelectuais e políticos republicanos brasileiros defendiam que a ampliação do acesso à educação poderia transformar o Brasil em uma grande potência. Nesse contexto, surgiram as primeiras propostas educacionais focadas no ensino profissionalizante, especialmente voltadas para o meio rural, onde vivia a maior parte da população.

Foi a partir da década de 1930, durante o governo de Getúlio Vargas, que o ensino rural ganhou destaque, consolidando-se uma vertente educacional conhecida como ruralismo pedagógico. A proposta ruralista, existente no Brasil desde o começo do século XX, visava à criação de instituições de ensino que atendessem às particularidades da população do campo. Dentro dessa concepção, os currículos escolares deveriam atender às necessidades do homem rural, oferecendo conhecimentos aplicáveis à agricultura, pecuária e outras atividades cotidianas.

Para Jorge Nagle (1974, p. 234), o que se pretendia, no entanto, era transformar a natureza da escolarização até então praticada, buscando a implementação de um ensino que se mostrasse eficaz para o homem do campo e que não fizesse a propaganda da cidade, com vistas

a atrair o trabalhador rural para os grandes centros. Para esse estudioso, tal fenômeno se expressava “pelo esforço para ajustar os padrões de cultura e de ensino às peculiaridades da vida social em que a escola está inserida, aproveitando as sugestões que estas podem oferecer para tornar o ensino mais ‘vivo’, mais próximo das experiências infantis e mais de acordo com as exigências do meio social imediato”.

Seguindo essa tendência, em 1936 foi promulgada a Lei nº 199, que autorizava o Governo Federal a celebrar acordos com os governos estaduais para a instalação de escolas destinadas ao ensino agrícola no país. A manutenção das escolas agrotécnicas, agrícolas e de iniciação agrícola ficaria a cargo da União, podendo a instalação ocorrer mediante convênios com os poderes estaduais e locais.

No Sul de Minas Gerais, mais especificamente em Machado, as primeiras iniciativas para a construção de uma escola agrícola ocorreram 12 anos depois, em 1948. Segundo relatos, isso teria acontecido por indicação do deputado Israel Pinheiro, amigo do então prefeito da cidade, João Vieira da Silva. Em 22 de outubro de 1948, estiveram presentes na Secretaria de Estado de Negócios de Agricultura, no Rio de Janeiro, que era a capital federal na época, Daniel Serapião de Carvalho, Ministro da Agricultura, representando a União, e Licurgo Leite Filho, como representante do Estado de Minas Gerais, para celebração do acordo em cumprimento à Lei Orgânica do Ensino Agrícola, de agosto de 1946, que autorizou a instalação de uma Escola de Iniciação Agrícola em terras machadenses.

A Câmara Municipal de Machado, em reunião no dia 08 de dezembro de 1948, decretou, e o prefeito municipal sancionou, a lei que regulamentava a doação à União de uma gleba de terra com 63 alqueires e uma quarta. Em 24 de dezembro de 1948, a União e o governo mineiro fecharam acordo, autorizando a abertura de crédito especial, no qual caberia ao governo federal a quantia de oitocentos mil cruzeiros e, ao Estado, outros quatrocentos mil cruzeiros, para o início dos trabalhos de implantação da Escola de Iniciação Agrícola.

Oficialmente, a Escola de Iniciação Agrícola de Machado foi inaugurada em 03 de julho de 1957, com a presença do governador do estado, Bias Fortes. No entanto, antes da inauguração, a instituição já ofertava em sua sede alguns cursos de curta duração e de extensão rural (Folha Machadense, 06 de setembro de 1981).

A criação da Escola de Iniciação Agrícola de Machado, no final da década de 1950, fez parte de uma política mais ampla de valorização do trabalhador e da educação rural. Os projetos educacionais eram guiados pelo desejo de modernização do campo. A preocupação com o êxodo rural e o inchaço do mercado de trabalho nos meios urbanos levou à criação de programas para fixar o homem ao campo.

Assim, em 1957, teve início na Escola o curso de Iniciação Agrícola, com duração de dois anos, correspondentes às duas séries iniciais do curso ginásial. Em 1958, foi diplomada a primeira turma de “operários agrícolas”, qualificação que o curso oferecia na época. O acesso à Escola dependia de exames vestibulares, e os candidatos passavam por uma seleção, disputando as poucas vagas oferecidas. As provas eram de português e matemática, com o objetivo de iniciar o estudante ginásial e oferecer-lhe fundamentos de formação em agropecuária.

Em fevereiro de 1964, por meio de um decreto federal, a escola mudou sua denominação para Ginásio Agrícola de Machado. Inicialmente, o ginásio era ligado ao Ministério da Agricultura, subordinado à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV). Em 1967, passou para o domínio do Ministério da Educação e Cultura, que em 1975 se transformou na Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário (COAGRI).

No ano de 1978, o Ginásio Agrícola de Machado passou a ser denominado Colégio Agrícola, e em setembro de 1979, um decreto federal alterou novamente a denominação para Escola Agrotécnica Federal de Machado, quando deixou de ministrar o ginásial e passou a introduzir o curso de segundo grau para técnicos em agropecuária. Já em novembro de 1993, a Lei nº 8.731 transformou as Escolas Agrotécnicas Federais em autarquias, conferindo-lhes autonomia didática e disciplinar, funcionando com orçamento e quadro de pessoal próprios.

Entre os anos de 1978 e 1997, a escola ofereceu apenas o curso Técnico em Agropecuária integrado ao “segundo grau”, como era chamado o Ensino Médio na época. Em 1997, passou a oferecer o curso Técnico em Informática. A partir de 1998, houve a implantação do Técnico Agrícola – habilitação em Agropecuária, com matrícula independente do Ensino Médio, que continuou a ser oferecido, mas de forma concomitante. O Técnico Agrícola passou a ser ofertado também na modalidade subsequente, para aqueles que já haviam concluído o Ensino Médio.

A partir de 1999, o Técnico Agrícola passou a se chamar Técnico em Agropecuária e possuía duas habilitações: uma em Agricultura e a outra em Zootecnia. Também nesse ano foi criado o curso subsequente em Agroecologia e, em parceria com o SENAC, o curso de Auxiliar de Enfermagem. Em 2000, foi criado o curso Técnico de Enfermagem e, em 2001, o curso Técnico em Segurança do Trabalho. Ainda nesse ano, houve uma reestruturação e os cursos técnicos em Agropecuária passaram a se chamar Técnico em Agricultura e Técnico em Zootecnia.

Em 2005, as Escolas Agrotécnicas Federais obtiveram autorização para ministrar cursos superiores de tecnologia. Nesse contexto, a escola implantou um projeto do curso de Tecnologia

em Cafeicultura Empresarial, que, após ser autorizado, teve o primeiro processo seletivo em 2005. Em 2006, a escola ofereceu uma especialização para técnicos em Segurança do Trabalho e, no mesmo ano, ofereceu o curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, na modalidade PROEJA.

Em 2008, durante a gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o Governo Federal iniciou a reformulação e expansão da Rede Federal de ensino, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Poucos anos antes da criação dos IFs, em 2004, o Assessor do Presidente da República, Frei Betto, visitou a Escola Agrotécnica Federal de Machado e ficou impressionado com as atividades desenvolvidas. A visita foi mencionada em uma carta escrita por Frei Betto e enviada ao Ministro da Casa Civil:

“Visitei a Escola Agrotécnica de Machado, no Sul de Minas, pertencente ao Governo Federal. Além das verbas que recebe, dispõe de recursos próprios graças a trabalhos que os alunos fazem em agricultura/pecuária e produção de doces e laticínios. Como ela, há mais de 38 escolas pelo país, todas de nível médio. Creio que temos em mãos um excelente instrumento para responder à preocupação do presidente com a qualificação técnica no ensino do País, sobretudo considerando que é o setor agrícola que mais absorve mão de obra no Brasil” (Freibetto, 2007, p. 234).

A carta de Frei Betto, publicada no livro *Calendário do Poder*, evidencia a preocupação latente em promover modificações na rede federal de educação. A criação dos Institutos Federais atendeu a esses anseios e promoveu uma mudança na concepção da Educação Profissional no Brasil, que passou a ser vista não apenas como qualificação ou treinamento para o mercado de trabalho, mas como formação para a vida e para o exercício da cidadania.

No contexto dessas transformações, em dezembro de 2008, com a promulgação da Lei Federal nº 11.892, as Escolas Agrotécnicas Federais de Inconfidentes, Machado e Muzambinho, tradicionalmente reconhecidas pela qualidade na oferta de Ensino Médio e técnico, foram unificadas. Assim, nasceu o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS⁵), que atualmente possui campi em Passos, Poços de Caldas, Pouso Alegre e campi avançados em Carmo de Minas e Três Corações, além de núcleos avançados e polos de rede em diversas cidades da região.

O Instituto oferta cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, subsequentes (pós-médio), especialização técnica, Proeja, graduação, pós-graduação e cursos na modalidade de Educação a Distância (EaD) e os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC). A Reitoria está estrategicamente localizada no município de Pouso Alegre e interliga toda a estrutura administrativa e educacional dos campi.

3 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

3.1 FUNDAMENTOS HISTÓRICOS

Para compreendermos as perspectivas da Pedagogia Histórico-Crítica, torna-se indispensável examinar os fundamentos históricos, políticos e sociais que influenciaram a trajetória de seu principal formulador, Dermeval Saviani. A emergência dessa proposta pedagógica não pode ser dissociada do contexto de intensa efervescência política e social que marcou o Brasil nas últimas décadas do século XX. Trata-se de um período de transição, caracterizado por uma lenta e conflituosa superação do regime autoritário instalado com o golpe civil-militar de 1964. Ao longo dos anos 1970, o país vivenciou um processo de abertura política gradual, que culminaria, na década seguinte, com o fortalecimento dos movimentos sociais e com a ampliação das lutas por redemocratização. É nesse cenário que se intensificam os debates sobre o papel da escola pública, sobre a função social da educação e sobre a necessidade de uma teoria pedagógica capaz de responder às demandas da classe trabalhadora por acesso efetivo ao conhecimento e à cidadania.

Saviani, atento a esse cenário de transformação e às limitações impostas pelas pedagogias dominantes da época, propõe uma alternativa teórica e metodológica que articulasse criticamente o campo educacional às contradições sociais mais amplas. Sua proposta surge em meio ao descompasso entre o avanço das mobilizações populares e a manutenção de uma estrutura educacional autoritária, tecnicista e desvinculada da realidade concreta dos estudantes das classes populares. O final dos anos 1970 e início dos anos 1980 foram marcados por eventos significativos, como a rearticulação do movimento sindical, o fortalecimento das organizações estudantis, o crescimento das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e o surgimento de novos partidos políticos comprometidos com a democracia e com os direitos sociais. No campo institucional, destacam-se conquistas como a eleição direta para governadores em 1983, a pressão crescente pelo fim da ditadura e, sobretudo, o movimento das Diretas Já, que mobilizou milhões de brasileiros em torno da luta por eleições presidenciais livres e diretas. Foi nesse ambiente de efervescência democrática que Saviani formulou uma pedagogia crítica que tivesse como base não apenas a denúncia das contradições sociais, mas também a proposição de um projeto educativo transformador, enraizado na realidade concreta da escola e articulado às lutas sociais mais amplas.

⁵ (IFSULDEMINAS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais. 2022. Disponível em: <https://portal.ifsuldeminas.edu.br/index.php>. Acesso em: 17 set. 2024.

Para compreendermos as perspectivas da Pedagogia Histórico-Crítica, torna-se indispensável examinar os fundamentos históricos, políticos e sociais que influenciaram a trajetória de seu principal formulador, Dermeval Saviani. A emergência dessa proposta pedagógica não pode ser dissociada do contexto de intensa efervescência política e social que marcou o Brasil nas últimas décadas do século XX. Trata-se de um período de transição, caracterizado por uma lenta e conflituosa superação do regime autoritário instalado com o golpe civil-militar de 1964. Ao longo dos anos 1970, o país vivenciou um processo de abertura política gradual, que culminaria, na década seguinte, com o fortalecimento dos movimentos sociais e com a ampliação das lutas por redemocratização. É nesse cenário que se intensificam os debates sobre o papel da escola pública, sobre a função social da educação e sobre a necessidade de uma teoria pedagógica capaz de responder às demandas da classe trabalhadora por acesso efetivo ao conhecimento e à cidadania.

Saviani, atento a esse cenário de transformação e às limitações impostas pelas pedagogias dominantes da época, propõe uma alternativa teórica e metodológica que articulasse criticamente o campo educacional às contradições sociais mais amplas. Sua proposta surge em meio ao descompasso entre o avanço das mobilizações populares e a manutenção de uma estrutura educacional autoritária, tecnicista e desvinculada da realidade concreta dos estudantes das classes populares. O final dos anos 1970 e início dos anos 1980 foram marcados por eventos significativos, como a rearticulação do movimento sindical, o fortalecimento das organizações estudantis, o crescimento das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e o surgimento de novos partidos políticos comprometidos com a democracia e com os direitos sociais. No campo institucional, destacam-se conquistas como a eleição direta para governadores em 1983, a pressão crescente pelo fim da ditadura e, sobretudo, o movimento das Diretas Já, que mobilizou milhões de brasileiros em torno da luta por eleições presidenciais livres e diretas. Foi nesse ambiente de efervescência democrática que Saviani formulou uma pedagogia crítica que tivesse como base não apenas a denúncia das contradições sociais, mas também a proposição de um projeto educativo transformador, enraizado na realidade concreta da escola e articulado às lutas sociais mais amplas

Nesse cenário político, enfrentávamos a escassez de recursos e a precariedade da educação pública, resultantes da descontinuidade das políticas educacionais, que pouco contribuíram para a tão sonhada universalização da escola pública e a garantia de um ensino de qualidade. De acordo com a Unesco (1981, p. 67), cerca de 50% dos alunos das escolas

primárias na América Latina dos anos 70 abandonavam os estudos em condições de semianalfabetismo ou analfabetismo potencial. Saviani (2009, p. 15) também destaca que, além desses números, deve-se considerar o contingente de crianças em idade escolar que sequer tinham acesso à escola, encontrando-se, portanto, marginalizadas desde o início.

O ensino no Brasil, desde suas raízes estruturais, esteve ancorado no princípio de que a educação é um direito de todos e um dever do Estado. No entanto, tal princípio, embora progressista em sua formulação, sempre esteve condicionado pelos interesses da classe dominante. A burguesia, em processo de consolidação como classe dirigente, compreendia que a construção de um pacto social — fundamentado nas ideias de liberdade, igualdade e cidadania — exigia, ao menos formalmente, um sistema educacional que combatesse a ignorância e possibilitasse a instrução dos sujeitos. Essa defesa da educação como direito universal, contudo, nunca se deu de forma desvinculada das exigências da ordem capitalista. A escola, nesse sentido, passou a ser concebida como uma instituição necessária à manutenção da ordem social e ao funcionamento do mercado, promovendo uma educação funcional, voltada para a reprodução de comportamentos e habilidades úteis à lógica produtiva. Assim, ao mesmo tempo em que se difundia o ideal da educação como instrumento de liberdade e progresso, operava-se, na prática, um modelo de ensino excludente, seletivo e desarticulado das reais necessidades das classes populares.

É nesse contexto que a pedagogia histórico-crítica, formulada por Dermeval Saviani, propõe uma ruptura com a tradição educacional tecnicista e adaptativa. Sua proposta não se limita à crítica da realidade existente, mas aponta para a construção de uma nova prática educativa, orientada por princípios políticos e filosóficos transformadores. Saviani entende que a educação deve ultrapassar os limites da simples instrumentalização técnica dos indivíduos e voltar-se à sua formação integral, crítica e emancipadora. Em vez de oferecer apenas saberes voltados ao desempenho de funções no mercado de trabalho, a escola deve possibilitar o acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos produzidos historicamente pela humanidade. Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica articula teoria e prática de modo dialético, visando não apenas a compreensão da realidade social, mas também sua transformação consciente. A formação do sujeito, portanto, deve envolver o desenvolvimento da capacidade de análise, julgamento e intervenção crítica, contribuindo para o fortalecimento da cidadania e para a superação das contradições sociais que perpetuam a desigualdade.

Por fim, é fundamental reconhecer que a pedagogia histórico-crítica se desenvolveu em um cenário de resistência ativa às estruturas de exclusão e dominação que sempre

marcaram o sistema educacional brasileiro. A proposta de Saviani e de outros intelectuais comprometidos com uma educação democrática e popular emerge como resposta às múltiplas formas de opressão presentes tanto nas políticas públicas quanto nas práticas pedagógicas cotidianas. A PHC afirma-se, assim, como uma pedagogia da luta social, que busca promover o acesso universal e igualitário ao conhecimento, em contraposição à lógica meritocrática e à seletividade escolar que exclui, marginaliza e estigmatiza os estudantes oriundos das classes trabalhadoras. Ao defender uma educação como direito e como instrumento de emancipação humana, a pedagogia histórico-crítica insere-se em um projeto maior de transformação da sociedade, no qual o espaço escolar é visto como um território estratégico para a construção da igualdade, da justiça social e da participação política plena.

3.2 TEORIAS NÃO CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO

Nessa perspectiva, Saviani analisa a questão da marginalidade à luz de teorias educacionais, dividindo-as em: teorias não-críticas e teorias crítico-reprodutivistas. As teorias não-críticas veem a educação como um instrumento de equalização social e correção, ignorando as determinações sociais do fenômeno educativo. Por serem consideradas autônomas em relação à sociedade, essas teorias acreditam que a educação pode intervir de maneira eficaz para transformar a marginalidade e equalizar a sociedade.

As tendências pedagógicas das teorias não-críticas, ao não se assumirem como vetores de modificação da estrutura social, se declaram neutras. No entanto, essa neutralidade contribui para a solidificação da estrutura social e econômica vigente, o capitalismo. Por outro lado, as teorias crítico-reprodutivistas compreendem a educação como dependente da sociedade, sendo um instrumento de reprodução social. Dessa forma, a educação é vista como um fator de discriminação social e marginalização.

Grosso modo, podemos dizer que, no que diz respeito à questão da marginalidade, as teorias educacionais podem ser classificadas em dois grupos. Num primeiro grupo, temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. Num segundo grupo, estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização. Ora, percebe-se facilmente que ambos os grupos explicam a questão da marginalidade a partir de determinada maneira de entender as relações entre educação, e sociedade. (Saviani, 2012, p. 15-16)

Essa organização de ensino, estruturada no Brasil, tinha como princípio que a educação

era um direito de todos e um dever do Estado, sendo chamada de pedagogia tradicional. Nessa pedagogia, o professor era o mestre, detentor do conhecimento, e tinha o papel de transmitir os conhecimentos acumulados aos alunos. A escola, funcionando como uma agência, era o local onde essa transmissão ocorria, e aos alunos cabia absorver os conhecimentos historicamente acumulados por seus mestres. O marginal nessa sociedade era aquele que não tinha esclarecimento, o ignorante.

Essa escola não conseguiu cumprir seu papel, pois não houve uma relação de sucesso entre os que a frequentavam e os que não frequentavam. Além disso, teve que lidar com aqueles bem-sucedidos que não se adequavam à sociedade desejada.

Ao entusiasmo dos primeiros tempos suscitado pelo tipo de escola acima descrito de forma simplificada, sucedeu progressivamente uma crescente decepção. A referida escola, além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização (nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem sucedidos) ainda teve de curvar-se ante o fato de que nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar. Começaram, então, a se avolumar as críticas a essa teoria da educação e a essa escola que passa a ser chamada de escola tradicional (Saviani, 2012, p. 17).

Com a decadência do sistema de ensino tradicional, surgem novas ideias para resolver o problema da marginalidade deixado por esse modelo. Um amplo movimento de reforma, conhecido como escolanovismo, ganha força no Brasil, fundamentado nos pensamentos de John Dewey.

O filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952) defendeu fortemente os ideais de liberdade e democracia no ensino. Com uma forte tendência pragmática e liberal, seus escritos promoviam uma escola essencialmente empírica, baseada no aprender fazendo e na experimentação. Para Dewey, o foco do ensino é o aluno e suas necessidades, compartilhando experiências e criando espaços que estimulem a criatividade, o lazer e as descobertas, seu pensamento foi a base para o construtivismo e o escolanovismo, pois, para o filósofo a educação é a reconstrução da experiência. Ele influenciou seu aluno de pós-graduação, Anísio Teixeira, que divulgou sua obra no Brasil, marcando fortemente as bases do movimento da Escola Nova (Vasconcelos, 2012, p. 157).

As concepções escolanovistas se baseavam na força da escola como instituição capaz de corrigir as alterações sociais impostas pela marginalidade. A escola era vista como uma panaceia. Se não estava desempenhando seu papel essencial de equalização social, o problema residia no tipo de escola proposto até então, ou seja, a escola tradicional (Silva; Boutin, 2015). Dessa forma, a proposta dos escolanovistas era afastar o foco da transmissão do conhecimento

historicamente acumulado, imposto pela escola tradicional, e desenvolver o aprender a aprender.

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. (Saviani, 2012, p.21)

Para a implantação dessas novas ideias na educação, seria necessária uma grande reestruturação no sistema operacional das escolas. Haveria mudanças tanto no modelo pedagógico, que passaria do professor-transmissor/aluno-receptor para um professor que estimularia a aprendizagem do aluno, tornando-o o protagonista do processo ensino-aprendizagem. É importante salientar que a organização espacial também exigiria múltiplos investimentos, pois a escola tradicional já estava configurada em salas de aula pré-estabelecidas por turmas com idades semelhantes. Nesse novo processo, o trabalho educativo se daria por atividades, com pequenos grupos, para que o próprio ambiente e as experiências trazidas pelos alunos pudessem iniciar o processo de ensino. Destaca-se nesse processo o papel importante da Psicologia, que serve para justificar tanto o fracasso do aluno quanto o sucesso escolar.

Dessa forma, de maneira muito rápida, ocorreu o fim da promissora Escola Nova, que se limitou a poucas escolas experimentais. O tipo de escola descrito não conseguiu, entretanto, alterar significativamente o panorama organizacional dos sistemas escolares. Isto porque, além de outras razões, implicava em custos bem mais elevados do que os da escola tradicional (Saviani, 2012, p. 21).

Concluindo esse processo, ainda observamos características discriminatórias na manutenção da Escola Nova, como a consolidação dos interesses capitalistas, conforme nos ensinam Silva e Boutin:

Outro fator prejudicial do escolanovismo, que consideramos o mais danoso, é que este se trata de um amplo movimento de reforma sustentado pela afirmação do monopólio capitalista e a necessidade do desenvolvimento científico e tecnológico para impulsionar o progresso e reproduzir o sistema do capital. (Silva; Boutin, 2015, p. 11)

Com a decadência da Escola Nova, devido à ineficiência instrumental, alto custo de implantação e manutenção, ensino de qualidade apenas para a elite, manutenção dos interesses capitalistas e a incapacidade de resolver o problema da marginalidade, surge uma nova teoria

educacional: a pedagogia tecnicista.

No modelo de ensino tradicional, o núcleo do processo era o ato de ensinar como sinônimo de transmissão de conhecimento. O professor ocupava o papel central e o aluno tinha a função de absorver o conhecimento transmitido, através de repetições e memorização. Para os escolanovistas, o objetivo principal era ensinar a aprender, uma proposta inovadora que teve ampla adesão, mas que se mostrou ineficaz na prática. Nesse contexto, a pedagogia tecnicista surge como uma nova proposta.

A pedagogia tecnicista foi uma tentativa de superar o fracasso do escolanovismo, baseando-se na neutralidade total, tanto no campo científico quanto no pedagógico-político, e focando em princípios como racionalidade, eficiência e produtividade, com o intuito de aprender a fazer.

Esse modelo pedagógico foi desenhado para atender aos interesses da classe burguesa, que necessitava de mão de obra qualificada. Ele se assemelha ao processo operacional fabril, onde o aluno executaria atividades de produção e se tornaria especialista naquela atividade. Para alguns autores, essa intenção alcançaria projeção internacional, visto que o investimento externo nas indústrias no Brasil estava em crescente aumento:

Em artigo publicado em 1986, Acácia Zeneida Kuenzer e Lucília Regina de Souza Machado são enfáticas ao afirmar que essa pedagogia foi implantada no Brasil para atender aos interesses do capital estrangeiro, principalmente o americano, através da necessidade de preparação de uma mão-de-obra que pudesse atender à demanda das multinacionais que invadiam a nação brasileira. Ainda, segundo as autoras, essa tecnologia educacional surgiu como alternativa estatal para se fazer a educação popular. Em outras palavras, essa tecnologia deveria absorver a ideologia empresarial vigente para produzir um produto escolar adequado. (Kuenzer; Machado, 1986, p. 30 *apud* Marques, A. A., 2012)

Essa abordagem pedagógica já nasceu sob muitas críticas, tanto em sua estrutura quanto em seu verdadeiro objetivo de implantação. A crítica principal é que estaríamos apenas especializando mão de obra qualificada para abastecer o mercado de trabalho capitalista:

De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. Com efeito, se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo seus desígnios, na produção fabril essa relação é invertida. Aqui é o trabalhador que deve se adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada. (Saviani, 2012, p.23)

Enfim, todas as teorias não críticas da educação, por se intitularem neutras, não abordaram o problema da marginalização de forma eficaz. Elas trabalharam apenas com metodologias superficiais, tratando ora do ato de ensinar, ora do ato de saber ensinar, e ora do

ato de ensinar fazendo.

Nas palavras de Libâneo (1990), podemos deduzir que as tendências pedagógicas liberais, ou seja, a tradicional, a renovada (que o autor considera o escolanovismo) e a tecnicista, por se declararem neutras, jamais assumiram compromisso com as transformações da sociedade. Na prática, essas tendências procuram legitimar a ordem econômica e social do sistema capitalista. Já as tendências pedagógicas progressistas, em oposição às liberais, têm em comum a análise crítica do sistema capitalista (Marques, 2012).

3.3 TEORIAS CRÍTICO REPRODUTIVISTAS

Em contraste com as teorias não críticas da educação, temos as teorias críticas, que buscam compreender a educação a partir de seus condicionantes sociais. Ou seja, a função principal da educação consiste em reproduzir a sociedade na qual está inserida (Saviani, 2009).

Essas abordagens críticas das teorias da educação são representadas por diversas linhas de pensamento e autores. No entanto, para os fins deste trabalho, focaremos na análise de três teorias de maior repercussão: a teoria do sistema de ensino como violência simbólica; a teoria da escola como aparelho ideológico do Estado (AIE); e a teoria da escola dualista.

A teoria do sistema de ensino como violência simbólica é fundamentada na obra de P. Bourdieu e J. C. Passeron (1975). Ela é sistematizada em um conjunto de proposições logicamente articuladas a partir de um esquema analítico dedutivo e também nos resultados de pesquisas empíricas realizadas pelos autores no sistema escolar francês.

Essa teoria se baseia em uma abordagem axiomática que se estende dedutivamente dos princípios universais para os enunciados analíticos de suas repercussões específicas. Dessa forma, inicia-se com proposições de um enunciado universal e conclui-se com uma proposição particular, consolidada em uma formação social determinada.

O enunciado da teoria do sistema de ensino como violência simbólica é aplicado ao sistema de ensino, elaborado como uma modalidade específica de violência simbólica.

Por que violência simbólica? Os autores partem do princípio de que toda sociedade se estrutura como um sistema de relações de força material entre grupos ou classes. Sobre essa base material, e sob sua influência, ergue-se um sistema de relações de força simbólica, cujo papel é reforçar, por meio da dissimulação, as relações de força material. Essa é a ideia central contida no axioma fundamental da teoria. Vejamos seu enunciado:

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força. (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 19)

Observa-se que há uma legitimidade, reconhecimento e contribuição da dominação, de modo que, pelo seu caráter de desconhecimento e dissimulação, a violência simbólica se torna explícita.

Segundo os idealizadores da teoria, a violência simbólica se manifesta na formação da opinião pública, nos meios de comunicação de massa, na pregação religiosa, na atividade artística e literária, assim como na educação e na família. No entanto, seu foco de investigação está na violência presente na Ação Pedagógica Institucionalizada, ou seja, no sistema escolar.

Partindo da teoria geral da violência simbólica, os autores buscam explicitar a Ação Pedagógica (AP) como uma imposição arbitrária da cultura dos grupos ou classes dominantes sobre os grupos ou classes dominadas (Saviani, 1999, p. 30). Como a autoridade pedagógica não é reconhecida como um “poder arbitrário” de imposição, ela se legitima de forma dissimulada, fazendo com que essa autoridade seja vista como autêntica. A ação pedagógica é realizada através da autoridade pedagógica, que se materializa por meio do trabalho pedagógico assimilado.

[...] como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um habitus como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado. (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 44)

Consequentemente, essa teoria demonstra que a função da escola é reafirmar a reprodução das desigualdades sociais, aplicando a violência simbólica de maneira neutra, dissimulada e camuflada através do Trabalho Pedagógico, nas relações de forças entre as classes ou grupos.

A teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado (AIE) discute os Aparelhos Repressivos do Estado, representados pelo governo, administração, exército, polícia, tribunal, prisão, entre outros, e os Aparelhos Ideológicos do Estado, constituídos pelas escolas, famílias, religiões, sindicatos, etc. Segundo essa teoria, a função dominante dos Aparelhos Repressivos do Estado é a violência, enquanto sua função acessória é a ideologia. Inversamente, os Aparelhos Ideológicos do Estado se encarregam principalmente da ideologia e, secundariamente, da violência. Louis Althusser nos ensina que:

[...] pensamos que o aparelho ideológico de Estado que foi colocado em posição

dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classes política e ideológica contra o antigo aparelho ideológico de Estado dominante, é o aparelho ideológico escola. (Althusser, 1980, p.60 - 62).

O ambiente escolar, que deveria ser um equalizador social, torna-se, na verdade, um instrumento de dominação da burguesia para perpetuar seus próprios interesses. Apenas uma pequena parte dos que entram nas escolas completará a escolaridade básica e se tornará mão de obra explorada, ou seja, os operários, outra pequena parte concluirá os estudos e se tornará os agentes da exploração, repressão e os profissionais da ideologia.

Dessa forma, o ambiente escolar torna-se o próprio local da luta de classes, favorecendo os interesses do sistema capitalista. Essa teoria, defendida por Althusser, é classificada como crítico-reprodutivista, em oposição às teorias não críticas de Bourdieu e Passeron. Althusser reconhece que o ambiente escolar, além de não contribuir para a equalização social e correção da marginalidade, expressa-se como o local da própria ação no embate entre explorados e exploradores, indo totalmente de encontro aos interesses burgueses.

A teoria da Escola Dualista, defendida por C. Baudelot e R. Estabelet, estabelece que a escola é dividida em duas classes: a burguesia e o proletariado. Segundo eles, existe uma rede de escolas secundárias-superiores (S.S.) e uma rede de escolas primárias-profissionais (P.P.), que definem o aparelho escolar capitalista. Esse sistema contribui para a reprodução das relações capitalistas, favorecendo a classe dominante em detrimento da classe dominada.

Nas palavras de Saviani (1999):

Enquanto aparelho ideológico, a escola cumpre duas funções básicas: contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa. Cumpre assinalar, porém, que não se trata de duas funções separadas. Pelo mecanismo das práticas escolares, a formação da força de trabalho se dá no próprio processo de inculcação ideológica. Mais do que isso: todas as práticas escolares, ainda que contenham elementos que implicam um saber objetivo (e não poderia deixar de conter, já que sem isso a escola não contribuiria para a reprodução das relações de produção), são práticas de inculcação ideológica. A escola é, pois, um aparelho ideológico, isto é, o aspecto ideológico é dominante e comanda o funcionamento do aparelho escolar em seu conjunto. Consequentemente, a função precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa. (Saviani, 1999, p.37)

Fica claro, nessa teoria, que a escola desmerece a ideologia do proletariado dentro do ambiente escolar, permitindo sua expressão apenas nas organizações de massa operária, fora da escola, uma vez que esta serve aos interesses burgueses. Dessa forma, reforça-se a perpetuação da marginalidade na sociedade, já que a escola camufla os interesses do proletariado, disfarçando-os pelo acesso à rede P.P. Isso confirma os operários como marginais, sendo inclusive proibidos de se expressarem nos próprios movimentos proletários.

3.4 TEORIAS CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO

Elaborada por Dermeval Saviani em 1978 como uma teoria crítica da educação, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) emerge no cenário educacional brasileiro com a intenção explícita de superar os limites teóricos e práticos impostos pelas pedagogias então dominantes, especialmente as chamadas teorias crítico-reprodutivistas. Saviani percebeu que, embora essas correntes identificassem corretamente a função reprodutora da escola no âmbito das relações sociais capitalistas, limitavam-se a um diagnóstico negativo da instituição escolar, sem oferecer alternativas concretas para sua transformação. Nesse sentido, a PHC constitui uma resposta propositiva, cujo principal fundamento é a construção de uma teoria pedagógica que seja, simultaneamente, crítica das contradições sociais e capaz de intervir positivamente no processo educativo, rompendo com o fatalismo da reprodução e apostando na transformação social por meio da educação.

Saviani busca, com essa proposta, uma mediação entre a crítica social e a prática pedagógica, compreendendo que a escola, embora limitada pelas condições materiais e pelas relações de poder vigentes, possui potencialidades que podem e devem ser exploradas em favor das classes trabalhadoras. Ao contrário das abordagens reprodutivistas, que viam na escola apenas um instrumento de dominação ideológica, a Pedagogia Histórico-Crítica defende que a escola pode ser um espaço de luta, de apropriação dos saberes historicamente acumulados pela humanidade, e de formação de sujeitos críticos capazes de intervir na realidade social. Dessa maneira, a educação torna-se uma prática intencionalmente orientada para a emancipação humana, vinculando-se indissociavelmente ao projeto de transformação socialista da sociedade.

Como afirma o próprio Saviani: “Em relação à opção política assumida por nós, é bom lembrar que na pedagogia histórico-crítica a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade. Se este marco não está presente, não é da pedagogia histórico-crítica que se trata” (SAVIANI, 2013, p.72). Essa passagem deixa evidente que a PHC não se propõe a ser uma teoria neutra ou meramente técnica: ela assume uma perspectiva política clara, orientada pelos interesses das classes populares e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. Para a PHC, a educação não é um fim em si mesma, mas um instrumento estratégico de transformação social, que deve ser pensado e realizado à luz das

contradições históricas concretas e das possibilidades de superação dessas contradições.

Uma das estratégias históricas mais eficazes empregadas pelas classes dominantes para manter a estrutura de poder e de exploração social é o controle sistemático do acesso ao conhecimento. Ao restringir ou distorcer o saber disponível para as classes populares, as elites econômicas e políticas buscam limitar as possibilidades de consciência crítica e de ação coletiva transformadora. Nesse sentido, o domínio sobre os conteúdos escolares e sobre a organização do sistema educacional torna-se uma poderosa ferramenta para neutralizar as potencialidades revolucionárias da classe trabalhadora, impedindo que esta compreenda as contradições estruturais da sociedade capitalista e atue para superá-las. É nesse contexto que se afirma, de maneira categórica, que “a luta pela escola pública coincide com a luta pelo socialismo” (Duarte,; SavianiI, 2015, p.2). A defesa da escola pública, gratuita, laica e de qualidade universal não pode ser desvinculada da luta mais ampla pela construção de uma nova ordem social, baseada na igualdade substantiva e na emancipação humana.

As teorias crítico-reprodutivistas, surgidas principalmente nas décadas de 1960 e 1970, reconhecem a função social da escola na reprodução das relações de dominação e exploração inerentes ao sistema capitalista. Autores como Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron identificaram que a escola, longe de ser um espaço neutro de promoção da igualdade, atua como aparelho ideológico do Estado, reproduzindo as desigualdades sociais ao legitimar as hierarquias de classe sob o véu da meritocracia. Entretanto, essas teorias, embora valiosas em sua capacidade de explicitação dos mecanismos de reprodução, permanecem limitadas a uma análise crítica que, ao denunciar a função reprodutiva da educação, não oferece caminhos pedagógicos concretos para a sua superação. Ficam, assim, restritas à dimensão da crítica explicativa, sem avançar para a proposição de práticas educativas emancipadoras.

Como a estrutura educacional que perpetua a dominação é funcional para os interesses das classes dominantes, não há, da parte dessas classes, qualquer interesse em alterar significativamente a função da escola. Pelo contrário: os aparelhos ideológicos são mantidos e fortalecidos para garantir a estabilidade do sistema e a perpetuação dos privilégios. Portanto, para que seja possível conceber uma teoria crítica verdadeiramente comprometida com a transformação social, é imprescindível partir dos interesses da classe trabalhadora. A perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica destaca que a educação libertadora não nasce dos anseios das classes dominantes, mas da luta organizada da classe dominada em prol de uma nova sociedade. Assim, a teoria pedagógica que se propõe crítica precisa não apenas diagnosticar a realidade de dominação, mas também construir, a partir dos interesses

históricos da classe trabalhadora, projetos educativos que orientem práticas de resistência e de transformação social efetiva.

A escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação), segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados. (Saviani, 2018, p. 25).

A defesa da teoria proposta por Saviani fundamenta-se na necessidade de garantir a socialização do saber sistematizado, compreendido como o conjunto dos conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos e culturais que foram historicamente produzidos e acumulados pela humanidade. Para a Pedagogia Histórico-Crítica, a escola deve assumir a função social de assegurar a transmissão desse patrimônio cultural, proporcionando aos educandos a possibilidade de se apropriarem criticamente dos saberes elaborados. Trata-se de superar a visão espontaneísta da educação, que negligencia o papel do conhecimento sistematizado, e de rejeitar igualmente a perspectiva tecnicista, que reduz a educação a mero treinamento de habilidades instrumentais.

A escola, segundo Saviani, não pode ser apenas espaço de reprodução das relações sociais existentes, mas deve ser um ambiente de apropriação crítica do saber, orientado à formação de indivíduos capazes de compreender e transformar a realidade social. Nesse sentido, a defesa da cultura erudita não implica elitismo, mas a democratização do acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, considerando que é precisamente a apropriação desses saberes que possibilita à classe trabalhadora disputar, em condições mais igualitárias, os espaços sociais, econômicos e políticos. Assim, a teoria de Saviani propõe uma escola comprometida com a formação omnilateral do ser humano, desenvolvendo sua capacidade de atuar consciente e criticamente no mundo.

É importante destacar que a Pedagogia Histórico-Crítica se fundamenta nos pressupostos do pensamento marxista, tanto em sua base político-social quanto em sua concepção histórico-filosófica, adotando como método de análise o materialismo histórico-dialético. A partir dessa perspectiva, a teoria considera a situação histórica da escola e da educação como dimensões constitutivas das relações sociais de produção, compreendendo o ser humano como resultado e, ao mesmo tempo, agente da atividade produtiva. Nesse sentido,

o homem é concebido como sujeito do trabalho, capaz não apenas de transformar a natureza, mas também de produzir conhecimento e de criar as condições materiais e sociais necessárias para a sua própria existência e emancipação.

Uma teoria do tipo acima do enunciado que se impõe a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como que a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas) colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado. (Saviani, 2012, p.41)

A proposta pedagógica formulada por Dermeval Saviani, ancorada na perspectiva histórico-crítica, assume um compromisso inequívoco com a transformação social, tendo em vista a superação da lógica de dominação imposta pela classe burguesa sobre o proletariado. Reconhecendo a educação como uma prática social situada nas relações de produção, Saviani compreende que o projeto educativo emancipador deve proporcionar condições objetivas e subjetivas para a contestação e a transformação das relações de violência, alienação e exploração características do sistema capitalista. A escola, ao transmitir de forma sistematizada os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos historicamente, atua como um espaço estratégico para a elevação da consciência crítica dos estudantes, permitindo que estes compreendam a historicidade das desigualdades e a necessidade de sua superação prática. Trata-se, portanto, de transformar a escola de um instrumento de reprodução social para um espaço de resistência e de construção de alternativas emancipatórias.

Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica propõe que a educação vá além da mera instrução técnica ou da reprodução de habilidades instrumentais, assumindo o papel de mediadora no processo de formação da consciência de classe. Ao promover uma educação crítica e omnilateral, busca-se capacitar os indivíduos a reconhecerem as estruturas de poder que naturalizam a desigualdade, possibilitando-lhes questionar e intervir no tecido social. A educação deixa, assim, de ser um instrumento de adaptação e passa a ser um meio de emancipação humana. A pedagogia crítica, ao integrar conhecimento sistematizado e prática social, pretende não apenas formar cidadãos competentes do ponto de vista técnico, mas sujeitos históricos conscientes de seu papel na transformação da sociedade. Dessa forma, a educação crítica não apenas instrui, mas empodera, estimulando a ação coletiva e a luta organizada em prol da construção de uma sociedade baseada na justiça social, na equidade e na liberdade real.

Além de promover a apropriação crítica dos conhecimentos historicamente acumulados, a Pedagogia Histórico-Crítica enfatiza a importância da solidariedade, da cooperação e da consciência coletiva como pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A educação, nesse sentido, não se limita à formação de habilidades cognitivas e técnicas, mas busca também desenvolver dimensões éticas e políticas do sujeito. Valores como a empatia, o respeito mútuo, a responsabilidade social e a prática da alteridade são cultivados como elementos centrais no processo educativo. A escola deixa de ser um espaço de competição individualista e de reprodução das hierarquias sociais e passa a constituir-se como um ambiente de partilha, de convivência democrática e de formação para a cidadania ativa e crítica. Dessa maneira, a educação crítica não apenas contribui para o desenvolvimento intelectual dos estudantes, mas também para a formação de sujeitos capazes de agir coletivamente em prol do bem comum e da superação das injustiças sociais.

Em sua essência, a Pedagogia Histórico-Crítica aponta para a necessidade histórica da construção de sociedades sem classes, marcadas pela superação da exploração do homem pelo próprio homem. A educação, ao fomentar a consciência de classe e a solidariedade entre os trabalhadores, torna-se instrumento decisivo para a edificação de uma nova ordem social baseada na igualdade substantiva, na liberdade real e na justiça social. Ao formar sujeitos históricos conscientes de seu papel transformador, a educação crítica contribui para o fortalecimento do verdadeiro poder popular, concebido como o exercício coletivo da soberania e da democracia direta. Assim, a escola torna-se um espaço estratégico para a consolidação de uma democracia que não se reduz ao direito formal de votar, mas que se realiza concretamente na participação efetiva dos cidadãos na definição dos rumos da sociedade. Através da educação crítica e emancipadora, vislumbra-se a possibilidade de um futuro em que a igualdade e a justiça social deixem de ser meras utopias para se converterem em realidades vividas e construídas historicamente pelos próprios trabalhadores.

A Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentada no materialismo histórico-dialético, oferece uma compreensão profunda do papel da educação na sociedade de classes e propõe alternativas concretas para sua transformação. Saviani (2005) argumenta que a formação escolar deve possibilitar ao educando o domínio dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos elaborados historicamente, pois é por meio da apropriação crítica desse patrimônio cultural que se torna possível romper com a alienação e a dominação impostas pelo sistema capitalista. A educação, assim compreendida, é prática social intencional e necessária à emancipação humana, pois propicia aos indivíduos condições objetivas para que possam reconhecer, analisar e intervir nas contradições da realidade social.

No contexto das reformas educacionais contemporâneas, particularmente com a aprovação da Lei nº 13.415/2017, que instituiu o Novo Ensino Médio, a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica revela-se ainda mais necessária e atual. A reforma, ao flexibilizar o currículo e instituir itinerários formativos, promoveu uma fragmentação do conhecimento escolar e precarizou a formação dos estudantes, especialmente aqueles oriundos das classes populares. A ênfase em projetos de vida, empreendedorismo e competências socioemocionais, em detrimento da sólida formação científica e humanística, reduziu a função social da escola à adaptação ao mercado de trabalho precarizado. Sob a lógica da produtividade e da empregabilidade imediata, a formação escolar foi destituída de sua dimensão crítica e emancipadora, contrariando os princípios fundamentais da educação pública enquanto direito social universal (Bento, 2023).

A crítica formulada pela Pedagogia Histórico-Crítica à fragmentação curricular é incisiva. Saviani (2005) argumenta que a divisão do conhecimento em disciplinas isoladas ou em trilhas formativas desarticuladas impede a compreensão da totalidade social e dificulta a construção de uma consciência crítica sobre as condições históricas de existência. O saber, ao ser fragmentado, perde sua capacidade de revelar as relações profundas que estruturam a sociedade e, assim, neutraliza o potencial transformador da educação. Em contrapartida, a proposta pedagógica da PHC exige a unidade entre os diferentes campos do conhecimento e a vinculação orgânica entre teoria e prática, entre cultura erudita e experiência social, entre ciência e trabalho.

Nesse cenário, a experiência dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia destaca-se como uma prática educativa que, em grande medida, materializa os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. A oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio nos Institutos Federais, como no caso do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), visa à formação omnilateral dos estudantes, ao articular a formação técnica e profissional ao ensino das ciências naturais, das ciências humanas, das artes e da filosofia. Essa integração, longe de representar uma mera junção formal de conteúdo, propicia uma compreensão unitária da realidade e prepara o educando para atuar de maneira crítica, criativa e transformadora no mundo do trabalho e na sociedade em geral (Ribeiro, 2023).

Nos cursos técnicos integrados, a educação profissional não é concebida como adestramento para tarefas específicas, mas como um meio de desenvolver a capacidade dos estudantes de compreender os processos produtivos em sua totalidade, articulando saberes técnicos com fundamentos científicos e tecnológicos. Ao contrário da formação oferecida no itinerário formativo V do Novo Ensino Médio, que muitas vezes se limita a cursos de curta

duração, improvisados e sem vínculos efetivos com os projetos de vida dos estudantes, os Institutos Federais elaboram seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) com base em diagnósticos sociais e econômicos regionais, em consulta à comunidade escolar e em princípios educativos críticos (Ribeiro, 2023).

A formação técnica integrada, conforme praticada pelos Institutos Federais, constitui uma expressão concreta da luta pela democratização do conhecimento e pela superação das desigualdades educacionais. Ela inscreve-se no projeto de educação omnilateral defendido pela Pedagogia Histórico-Crítica, que compreende o trabalho não como mera inserção no mercado, mas como categoria fundante da existência social humana. O trabalho, nesse sentido, é a mediação pela qual o ser humano transforma a natureza e a si mesmo, desenvolvendo suas capacidades e potencialidades em direção à liberdade (Saviani, 2005).

Assim, a defesa da formação técnica integrada ao Ensino Médio, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, representa também a defesa de uma educação pública que recusa a lógica da adaptação às demandas imediatas do mercado e reivindica a formação de sujeitos históricos capazes de transformar a sociedade. A escola, portanto, deve ser entendida como espaço de construção de saberes, de socialização cultural crítica e de fortalecimento da capacidade coletiva de luta por uma sociedade sem exploração e sem opressão.

Ao situar-se contra as tendências neoliberais que mercantilizam a educação e fragmentam o conhecimento, a Pedagogia Histórico-Crítica reafirma a centralidade do conhecimento sistematizado, a indissociabilidade entre formação geral e formação técnica, e a necessidade de uma prática educativa comprometida com a emancipação dos trabalhadores. Dessa maneira, ela oferece não apenas um diagnóstico crítico das reformas educacionais contemporâneas, mas também um horizonte de esperança e de ação transformadora, orientado pela convicção de que a educação pode e deve ser um instrumento fundamental na luta pela construção de uma nova sociedade, pautada na igualdade, na justiça social e na liberdade real.

A Pedagogia Histórico-Crítica, ao posicionar o conhecimento sistematizado no centro do processo educativo, assume uma perspectiva profundamente revolucionária. Contra as tendências que buscam reduzir a escola a um espaço de mera socialização ou de adaptação ao mercado de trabalho, a PHC reafirma a educação como mediação essencial entre o indivíduo e a totalidade social. Nesse sentido, a apropriação crítica do saber elaborado historicamente não é apenas um direito do estudante, mas uma necessidade objetiva para a construção de sujeitos autônomos e emancipados. Conforme Saviani (2005) aponta, é pela mediação da cultura erudita que o educando se eleva da experiência imediata à compreensão crítica da realidade, condição indispensável para o exercício consciente da liberdade.

Essa concepção pedagógica confronta frontalmente o paradigma neoliberal que, desde a década de 1990, busca redefinir a educação pública a partir das demandas do mercado, fragmentando o currículo, precarizando a formação docente e mercantilizando os processos educativos. Marize Ramos (2001) destaca que o modelo neoliberal de educação profissional reduz a formação ao treinamento de competências mínimas e adaptativas, esvaziando o conteúdo científico e comprometendo a formação integral do trabalhador. Para a autora, tal projeto educativo não visa à emancipação dos sujeitos, mas à sua adequação às exigências flexíveis do capital, aprofundando a exclusão social e a segmentação educacional. Em contraposição, a PHC propõe uma educação que articule teoria e prática, ciência e trabalho, crítica e transformação social, entendendo que somente pela formação omnilateral é possível assegurar a efetiva superação da alienação e da exploração.

A formação técnica integrada nos Institutos Federais, ao buscar uma síntese entre o ensino das ciências, das artes, da filosofia e dos fundamentos técnicos e tecnológicos, aproxima-se do ideal da educação omnilateral formulado pela Pedagogia Histórico-Crítica. Nos cursos técnicos integrados, a educação para o trabalho não se reduz a um treinamento instrumental, mas é pensada como parte constitutiva da formação humana total. O trabalho é compreendido, nesse contexto, não como mero emprego ou inserção mercantil, mas como categoria ontológica, como atividade mediadora da humanização do ser social. Dessa forma, o ensino técnico integrado pretende formar sujeitos capazes não apenas de operar tecnologias, mas de compreendê-las criticamente, de analisar os processos produtivos em sua totalidade e de lutar por condições de trabalho dignas e socialmente justas (Ribeiro, 2023).

Entretanto, a implementação de políticas educacionais neoliberais, como a reforma do Ensino Médio promovida pela Lei nº 13.415/2017, ameaça seriamente esses avanços. Ao propor a flexibilização curricular e a fragmentação dos itinerários formativos, a reforma desarticula a formação geral e técnica, promovendo a precarização do ensino, especialmente nas redes estaduais de ensino médio. Como alertam Ribeiro (2023) e Ramos (2001), essa fragmentação não é neutra: ela responde às necessidades do capital de formar trabalhadores flexíveis, desprovidos de uma formação crítica ampla, e aptos a desempenhar funções precárias e desprotegidas. Ao suprimir disciplinas fundamentais, ao reduzir o tempo destinado à formação científica e humanística e ao fomentar a educação profissional aligeirada, o Novo Ensino Médio compromete o projeto de educação emancipadora e democrática defendido pela PHC.

Diante desse cenário, torna-se urgente a reafirmação do projeto educativo proposto pela Pedagogia Histórico-Crítica. A escola pública deve resistir às pressões mercadológicas e

reafirmar seu compromisso com a formação integral dos estudantes, oferecendo-lhes acesso pleno ao conhecimento científico e histórico produzido pela humanidade. A formação para o trabalho, nessa perspectiva, não pode ser reduzida à aquisição de competências para a empregabilidade imediata, mas deve ser orientada para a compreensão crítica dos processos produtivos e para a atuação transformadora dos sujeitos na sociedade. O ensino técnico integrado, quando fundamentado nos princípios da PHC, constitui uma poderosa alternativa pedagógica e política para a construção de uma educação pública de qualidade socialmente referenciada.

Por fim, a Pedagogia Histórico-Crítica nos ensina que a luta pela democratização da escola pública, pela universalização do acesso ao conhecimento e pela superação da desigualdade educacional é, ao mesmo tempo, uma luta pela superação das condições materiais que reproduzem a dominação de classe. A educação, compreendida como prática social transformadora é parte constitutiva da luta política mais ampla pela emancipação humana. Como afirma Saviani (2005), não se trata apenas de instruir, mas de formar sujeitos capazes de entender o mundo em sua complexidade e de agir conscientemente para transformá-lo. Nesse sentido, reafirmar a Pedagogia Histórico-Crítica como referência para a educação técnica integrada significa, hoje, defender a escola pública como espaço de resistência, de crítica e de transformação social, na construção de um projeto de sociedade verdadeiramente democrático, igualitário e emancipador.

4 O NOVO ENSINO MÉDIO – LEI 13415/2017

4.1 O PROCESSO DE CRIAÇÃO LEGAL E SEUS IMPACTOS

O ano de 2022 começou com o anúncio significativo do Ministério da Educação sobre a implementação definitiva do “Novo Ensino Médio”, aprovado em 2017. Essa implementação, que abrange tanto escolas públicas quanto privadas, foi impulsionada pela Medida Provisória (MP) 746/2016, convertida em lei (13.415/2017) em um tempo recorde de menos de seis meses. A Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, ao ser instituída pelo Ministério da Educação, efetivou-se como uma Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Um dos destaques dessa lei é a obrigatoriedade do ensino de inglês desde o 6º ano do ensino fundamental até o ensino médio, permitindo que os sistemas de ensino ofereçam, se desejarem, outras línguas estrangeiras, preferencialmente o espanhol.

A reforma do Ensino Médio teve início com a edição da Medida Provisória 746, em setembro de 2016. De acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), uma medida provisória é editada quando a matéria é de relevância e urgência. Segundo Ivo Dantas, a medida provisória no Brasil tornou-se uma forma de o Poder Executivo Federal legislar, atendendo, na verdade, à “manifestação da vontade imperial do Poder Executivo” (DANTAS, 2008, p. 15).

No contexto do “Novo Ensino Médio”, a Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo uma mudança na estrutura do Ensino Médio. As escolas começaram a se adaptar aos novos itinerários formativos. Infelizmente, esse modelo já é uma realidade, com as escolas ajustando os alunos às mudanças, especialmente no que diz respeito à escolha dos itinerários formativos pelos alunos, ao aumento da carga horária e à adoção de uma base comum curricular.

A meta até 2024 é aumentar a carga horária de 800 para 1.000 horas anuais, totalizando 3.000 horas ao final dos três anos. Para atingir esse total, cada ano letivo deverá ter 200 dias com, em média, cinco horas diárias, distribuídas da seguinte forma: Base Nacional Comum Curricular: 1.800 horas; Itinerários Formativos: 1.200 horas. Felizmente, em 2024 esta distribuição foi mudada pela lei 14.935/2024 e as disciplinas tradicionais do currículo voltaram a ter 2.400 horas. Além dos desafios cotidianos, o Ensino Médio enfrenta problemas sérios, como os altos índices de evasão. As razões para esse problema devem ser buscadas também fora da escola, na vida que a sociedade oferece aos jovens, especialmente os mais pobres, frequentadores das escolas públicas. Na realidade, e não no discurso retórico, o que está em jogo não é apenas reformar, modernizar ou adequar a etapa final da educação básica,

mas a disputa por hegemonia (Hernandes, 2019, p. 3).

É importante salientar que, ao tornar-se lei, a implementação da proposta da Medida Provisória (MP) 746/2016 ganha um arcabouço jurídico concreto, permitindo que o Poder Público seja acionado para garantir o cumprimento de suas metas. Por exemplo, um aluno que não conseguiu vaga em uma escola pública pode recorrer à justiça para que, por meio de uma ordem judicial, a escola efetive sua matrícula. Dessa forma, a proposta do novo ensino médio visa organizar os atos previstos nas metas do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. No entanto, essa possibilidade de judicialização cria uma universalidade nas ações, dificultando para a coletividade a exigência do cumprimento da lei, pois enfrentamos um outro problema social: o acesso à justiça.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 é o segundo plano que se tornou lei (Lei 13.005/2014). Isso é de suma importância, pois atribui responsabilidade jurídica ao PNE, permitindo que o cumprimento de suas metas seja exigido judicialmente. Isso significa que uma criança ou jovem que não encontre vaga em uma escola pode exigir judicialmente do Estado um lugar para se matricular. No entanto, o Plano tem como função orientar ações, o que o torna um tanto genérico e dificulta para indivíduos ou coletividades constrangerem o Poder Público a cumprir a lei (Hernandes, 2022).

No que diz respeito ao acesso à justiça no Brasil, percebemos que o tema é atual e amplamente investigado, pois encontramos obstáculos como a dificuldade de acesso ao poder judiciário, falta de conhecimento da parte executora, alto custo para ingressar no judiciário, morosidade dos processos e burocratização da instituição judicial, entre outros.

Em tempos em que o Judiciário atravessa uma crise que não é mais apenas quantidade (numérica), mas, sim, atinge a sua própria essência e legitimidade, convém refletir em torno do significado e extensão do direito (fundamental) ao acesso à justiça (Teixeira, Couto, 2013, p. 2)

Assim, apesar de ser um direito fundamental consolidado no art. 5º da Constituição Federal, o que se observa no atual sistema jurídico brasileiro é o não cumprimento pleno desse direito, pelos motivos supracitados, entre outros. O resultado esperado por quem propõe uma ação é um desfecho positivo e rápido, o que muitas vezes não ocorre, levando, inclusive, à desistência da demanda.

Neste sentido, as transgressões jurídicas demandam a existência de mecanismos eficientes para a solução dos conflitos submetidos à apreciação do Poder Judiciário. Nesta

linha, o que se verificou é que o conceito de acesso à justiça passou por uma evolução. Se, historicamente, falava-se unicamente em acesso formal ao Poder Judiciário, entendendo-se por isso como sinônimo de expressão do acesso à justiça, passando, posteriormente, a preocupação central a gravitar em torno não apenas da equidade de acesso, mas em um processo de resultados. (Teixeira; Couto, 2013, p. 17).

Na realidade, o que está em evidência com a lei 13.415/2017, ampliando a carga horária sem diagnóstico se isso é possível para as escolas e realizando mudanças estruturais no currículo, com invenção dos itinerários formativos, entre eles, sobretudo o V, de formação técnica e profissional, sem qualquer tipo de planejamento, são os ajustes à lógica do capital dentro do modelo neoliberal, que impôs aos sujeitos da comunidade educativa ações para serem cumpridas formuladas pelos gestores. Certamente, ocorrerá a busca na justiça pelos cidadãos e grupos por aquilo que a lei promete e que as escolas não cumprem. Esse tipo de política pública educacional fere diretamente a função social da escola. Conforme a teoria histórico-crítica, “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (Saviani, 2000, p. 19). A partir do conhecimento elaborado, o saber é sistematizado para a transformação da realidade. A função social da escola não pode ser preterida por uma medida provisória, pois esta fere a essência da prática e dos saberes docentes, comprometendo a aprendizagem dos conteúdos significativos.

A lei 13.415 tem como principal propósito fazer alterações na estrutura curricular do Ensino Médio para que demande menos recursos do Poder Público. Em seu artigo 3º, parágrafo 5º, que inclui o artigo 35-A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), estabelece um tempo máximo de carga horária que deverá ser destinado para o cumprimento da BNCC que, segundo o caput deste artigo, definirá direitos e objetivos de aprendizagem dessa etapa da educação básica: não poderá ser superior a 1.800 horas do total da carga horária do Ensino Médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino. Na prática, com essa determinação, a lei diminuirá as atuais 2.400 horas que devem ser dedicadas para a integralização dos conteúdos escolares do Ensino Médio para um máximo de 1.800 horas, à escolha dos sistemas de ensino. (Hernandes, 2019, p. 5).

A BNCC do Ensino Médio prevê como obrigatórios, durante os três anos, os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Além disso, a BNCC menciona a flexibilização da organização curricular desta etapa por meio dos itinerários formativos previstos na legislação brasileira. A grade curricular do Ensino Médio na Formação Geral Básica inclui Linguagens e suas tecnologias (Língua Portuguesa, Produção de Texto e Língua Inglesa), Matemática e suas tecnologias (Matemática I e Matemática II), Ciências da Natureza e suas tecnologias (Biologia, Física e Química) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Geografia, História, Filosofia e Sociologia), além dos Itinerários Formativos – qualificação

profissional. Essa flexibilização é temerária, pois traz a possibilidade de não atendimento de todas as áreas.

lei 13.415 flexibiliza, ainda, aos sistemas de ensino a responsabilidade sobre quantas e quais áreas do conhecimento e conteúdos escolares serão oferecidas aos alunos. Os únicos conhecimentos obrigatórios para todas as escolas, segundo o parágrafo 3º do artigo 3º, são língua portuguesa e matemática, nos três anos do Ensino Médio, e, em algum momento do curso, segundo o parágrafo 4º do mesmo artigo, língua inglesa. Subentende-se que outras áreas de conhecimento serão oferecidas, ou não, segundo definição dos sistemas de ensino. (Hernandes, 2019, p. 5).

É importante destacar outros pontos da reforma do Ensino Médio, que demonstram a falta de diálogo com os diversos atores da educação, como a redução do espaço das Artes, da Educação Física, da Sociologia e da Filosofia, que ficaram atreladas à parte da BNCC. O cronograma divulgado pelo Ministério da Educação também prevê a alteração do Enem à luz das diretrizes do Novo Ensino Médio. Uma lei oriunda de uma medida provisória causa impactos consideráveis, de maneira negativa, no sistema educacional.

Não parece ser a ampliação da carga horária o principal motivo para a reforma ter sido imposta à sociedade brasileira, levando-se em conta a rapidez com que a proposta tramitou, sem permitir um diagnóstico para a expressiva ampliação da carga horária e “o interesse do setor privado em sua aprovação” (Silva; Boutin, 2017, p. 524).

De acordo com o Ministério da Educação, a motivação para a reforma do Ensino Médio foi ampliar as matrículas em tempo integral por meio de incentivos financeiros às Secretarias de Estado e de Educação. A meta é garantir que, até 2024, 25% das matrículas na Educação Básica — incluindo os níveis Infantil, Fundamental e Médio — estejam no ensino de tempo integral. No entanto, durante as audiências públicas, a ampliação da carga horária para tempo integral foi quase imperceptível, pois já se sabia nos bastidores que seria necessário um amplo investimento público. Esse pensamento, relacionado à redução de gastos na educação, foi articulado por intelectuais de direita da área educacional, alinhados às políticas internacionais de cunho neoliberal, que buscam o sucateamento de políticas públicas e programas sociais conquistados em governos progressistas.

Como desvantagem, esse novo regime exclui algumas disciplinas do seu caráter de obrigatoriedade e impõe a qualificação profissional para os filhos da classe trabalhadora. Isso pode gerar desigualdade na forma como as matérias são assimiladas pelos estudantes, não desenvolvendo a criticidade. Diante disso, as escolas enfrentam novos desafios com o Novo Ensino Médio: a proposta do novo currículo, a mudança de conteúdo, a infraestrutura escolar, o aumento da jornada escolar e a formação técnica e profissional. Prevê-se o aprofundamento

das desigualdades dentro das escolas, pois os filhos da classe trabalhadora, nas escolas públicas, não terão as mesmas oportunidades que os alunos de escolas particulares, aprofundando a desigualdade social. Essa flexibilização pode empobrecer o currículo da escola pública, conforme a análise da teoria histórico-crítica, pois todos os saberes sistematizados, quando integrados à prática, proporcionam uma sólida formação teórica e prática, criticando os modos de produção numa sociedade capitalista. A escola fundamental de nível médio tem o papel “de recuperar a relação entre conhecimento e prática. Trata-se de explicitar, no Ensino Médio, como as ciências, a química e a física, por exemplo, potências espirituais, saberes eruditos, tornam-se, na produção, potência material” (Saviani, 2007, p. 160).

De acordo com Martins (2013, p. 272), a elaboração de conceitos complexos é realizada por meio de processos educativos que proporcionam o aprimoramento das funções psíquicas, assimilando o universo de signos e significações, num processo científico e abstrato na construção do conhecimento, com a maturação da atenção e do raciocínio lógico. Assim, um processo educativo real, concreto e autêntico, muito além de uma lei oriunda de uma medida provisória, contrapõe-se a uma educação estandardizada, que fragmenta o saber dos filhos da classe trabalhadora, garantindo, desta forma, a real função social da escola.

4.2 O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO

Em 2017, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) passou por mudanças significativas que impactaram a educação infantil, o ensino fundamental e, de maneira mais incisiva, o ensino médio. Essas alterações, promovidas pela Lei nº 13.415/2017, geraram apreensão na comunidade escolar, uma vez que foram elaboradas com participação restrita de setores vinculados ao setor privado, sem amplo diálogo com os sujeitos diretamente envolvidos no processo educacional (Branco *et al.*, 2018).

O conceito de currículo, conforme Libâneo (2012, p. 47), "é a expressão prática das intenções educativas, refletindo uma seleção de conhecimentos que a sociedade considera necessários à formação dos indivíduos". Para Sacristán (2000), o currículo não é apenas um conjunto de conteúdo, mas um projeto cultural e político que organiza o que se ensina e como se ensina. Já Moreira e Silva (1994) afirmam que o currículo deve ser compreendido como uma construção social que reflete relações de poder e hegemonia. Dessa maneira, o currículo escolar não é neutro, mas carrega valores, ideologias e interesses que orientam a seleção e a organização dos saberes transmitidos nas instituições de ensino.

Historicamente, o currículo do ensino médio brasileiro buscou articular a formação geral com a preparação para o trabalho e o exercício da cidadania. Contudo, sofreu reformas

que refletiram os interesses econômicos e políticos dominantes em diferentes momentos históricos. A configuração atual, determinada pela Lei nº 13.415/2017, intensifica o processo de mercantilização da educação, ao fragmentar a formação escolar e priorizar competências voltadas para o mercado de trabalho em detrimento de uma formação científica, crítica e integral (Frigoto, 2017).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os itinerários formativos foram os principais instrumentos implementados para operacionalizar essa nova configuração curricular. A BNCC define os direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio nas áreas de Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, incluindo obrigatoriamente práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia. Além disso, estabelece o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática como obrigatórios em todos os anos do ensino médio, e a obrigatoriedade do ensino da Língua Inglesa em algum momento do curso (Brasil, 2017).

A parte diversificada dos currículos deve ser harmonizada com a BNCC e articulada ao contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural dos estudantes. Os itinerários formativos, por sua vez, possibilitam aprofundamentos nas áreas do conhecimento ou na formação técnica e profissional, sendo organizados conforme as realidades locais e a capacidade das redes de ensino. Embora esses instrumentos prometam ampliar as escolhas dos estudantes e adaptar o ensino às especificidades regionais, na prática tendem a reforçar as desigualdades educacionais, pois a oferta de itinerários depende das condições estruturais e financeiras de cada instituição, o que compromete a efetividade do direito à escolha e à formação integral para todos. No entanto, como trata-se de lei, ou seja, de regras jurídicas, cidadãos ou grupos de cidadãos devem procurar a justiça para ver garantido o seu direito. O que trará, além de problemas para as escolas, também para o poder judiciário.

O Novo Ensino Médio propõe uma reconfiguração do currículo escolar a partir da introdução da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos itinerários formativos. A BNCC, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2/2017, é um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes da educação básica brasileira têm o direito de desenvolver. Ela visa garantir a equidade educacional e estabelecer parâmetros comuns para a formação dos alunos, organizando-se em áreas do conhecimento e competências gerais que devem ser contempladas em todas as redes de ensino (Brasil, 2017).

De acordo com Veiga (2013), a BNCC representa uma tentativa de uniformizar o currículo nacional, orientando a ação pedagógica para o desenvolvimento de competências e habilidades consideradas essenciais para a inserção dos jovens na sociedade contemporânea.

No entanto, essa padronização é alvo de críticas, pois pode reduzir a autonomia das escolas e dos professores, além de priorizar uma visão instrumental do conhecimento.

Os itinerários formativos, por sua vez, são conjuntos de unidades curriculares organizadas em torno de áreas do conhecimento e da formação técnica e profissional. Segundo a Lei nº 13.415/2017, os itinerários formativos devem proporcionar aos estudantes a possibilidade de aprofundamento em linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional. Esses itinerários são aplicados a partir do segundo ano do ensino médio, permitindo ao aluno escolher áreas de maior interesse ou que estejam alinhadas ao seu projeto de vida (Brasil, 2017).

Teoricamente, os itinerários formativos buscam promover maior protagonismo juvenil e flexibilidade curricular. Contudo, conforme aponta Kuenzer (2017), essa proposta corre o risco de aprofundar as desigualdades educacionais, uma vez que a oferta dos itinerários depende da capacidade administrativa e financeira de cada rede de ensino, o que pode restringir o direito de escolha dos estudantes, especialmente nas escolas públicas de regiões menos favorecidas. Um exemplo das diferenças que podem ocorrer na formação dos jovens estudantes do ensino médio é a proposta do itinerário formativo V formação técnica e profissional que entrará em confronto com essa mesma formação promovida pelos Institutos Federais de Educação, que será apresentada em outro tópico deste estudo.

Assim, a BNCC e os itinerários formativos, ao invés de promoverem uma formação integral e emancipadora, tendem a fragmentar o currículo e reforçar a lógica da adaptação ao mercado de trabalho, em detrimento da construção de uma educação crítica, científica e universal (Frigotto, 2017).

Segundo Frigotto (2017), a introdução dos itinerários formativos configura-se como um mecanismo de segregação educacional, pois "os estudantes das camadas populares terão restringido seu acesso à formação geral e ampla, enquanto os estudantes das elites manterão seu percurso formativo tradicional". Tal segregação educacional, conforme afirma Bourdieu (1998), consiste na reprodução das desigualdades sociais através da escola, ao privilegiar determinados grupos no acesso aos conhecimentos sistematizados. Essa divisão curricular imposta pela Lei nº 13.415/2017 tende a acentuar a dualidade estrutural da educação brasileira, conforme apontado por Kuenzer (2017), em que a formação humanística ampla é reservada a poucos, enquanto a maioria dos estudantes recebe uma formação reduzida, tecnicista e voltada à adaptação ao mercado de trabalho.

Do ponto de vista teórico, a segregação educacional ocorre quando a escola, ao invés de promover a igualdade de oportunidades, atua como um espaço de manutenção das hierarquias sociais. Conforme Saviani (2007), a escola que deveria ser instrumento de democratização do conhecimento, ao limitar o acesso aos saberes universais, cumpre uma função conservadora, reproduzindo as condições de dominação existentes. Assim, ao restringir o acesso pleno ao conhecimento científico, filosófico e artístico, a reforma do Ensino Médio contribui para o fortalecimento de uma sociedade hierarquizada, onde poucos dominam os saberes necessários para o exercício da cidadania crítica e da participação social.

De acordo com Ramos (2012), a prioridade dada à formação técnica em detrimento da formação científica e humanística representa "a legitimação de uma educação mínima para a maioria da população estudantil brasileira". No entanto, essa crítica não se opõe ao princípio da integração entre formação geral e formação técnica, desde que esta última não seja descolada de uma sólida base científica, crítica e humanística. Pensadores como Saviani (2013) defendem que a formação técnica, quando articulada ao acesso ao saber sistematizado, pode cumprir a função social da escola de maneira emancipadora. Saviani afirma que "a função social da escola é assegurar o acesso dos alunos ao saber sistematizado, como instrumento de interpretação e transformação da realidade" (Saviani, 2013, p. 72). Assim, não se trata de recusar a formação técnica, mas de garantir que ela esteja subordinada a um projeto educativo omnilateral, que promova o desenvolvimento intelectual, cultural e científico dos estudantes, superando a lógica de uma educação mínima voltada apenas ao mercado de trabalho.

Libâneo (2012) corrobora essa perspectiva ao afirmar que "a educação escolar pública deve garantir a todos o acesso ao conhecimento científico e cultural historicamente acumulado" (Libâneo, 2012, p. 54), não podendo se submeter às exigências imediatistas do mercado. Essa defesa do conhecimento historicamente sistematizado é central para a formação omnilateral dos estudantes, pois assegura a compreensão crítica da realidade e o exercício da cidadania plena. Ao enfatizar a necessidade de acesso igualitário aos saberes científicos, filosóficos e artísticos, Libâneo alinha-se à concepção de educação como direito social fundamental e rejeita uma formação pautada apenas pela lógica da empregabilidade e do mercado. Assim, a escola pública deve resistir às pressões neoliberais que buscam reduzir sua função social e afirmar seu papel na democratização do conhecimento e na promoção da justiça social.

Além disso, a organização curricular sempre refletiu tensões sociais e disputas ideológicas, constituindo-se como espaço de disputa entre diferentes projetos de sociedade.

De acordo com Apple (2000, p. 45), "o currículo é um campo de lutas sociais, em que os grupos dominantes buscam legitimar suas concepções e interesses como universais". Essa dinâmica revela que a seleção e organização dos conteúdos curriculares nunca é neutra, mas responde a interesses políticos e econômicos específicos. Assim, a configuração do currículo reflete as relações de poder vigentes na sociedade, podendo reforçar hierarquias sociais ou, ao contrário, promover processos de emancipação social.

Saviani (2007) reforça essa perspectiva ao afirmar que a escola, enquanto instituição social, pode tanto reproduzir quanto contestar a ordem vigente, dependendo da orientação que assume em sua prática educativa. Portanto, ao analisar as reformas curriculares, como a promovida pela Lei nº 13.415/2017, é imprescindível compreender que a disputa pelo currículo é também uma disputa pela hegemonia cultural e social. Nesse sentido, a reforma do ensino médio deve ser vista como expressão da tentativa de adaptação da educação às exigências do capital, aprofundando a fragmentação dos conhecimentos e reduzindo a capacidade crítica dos estudantes, em um processo que ameaça a função social emancipadora da escola pública.

A ausência de diálogo com a comunidade educacional durante a formulação da Lei nº 13.415/2017 é evidenciada por Dourado (2017), que denuncia a condução autoritária do processo, no qual "prevaleceu a lógica da imposição em detrimento da construção coletiva". Essa característica autoritária manifesta-se desde a origem da reforma, imposta por meio da Medida Provisória nº 746/2016, instrumento jurídico excepcional que deveria ser utilizado apenas em casos de relevância e urgência, conforme prevê o artigo 62 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). A utilização da medida provisória para alterar profundamente a estrutura do ensino médio revela o desrespeito aos princípios democráticos e à exigência de ampla consulta pública para reformas educacionais de tal envergadura.

Ao recorrer a uma tramitação abreviada e sem debate, o governo silenciou os principais atores do campo educacional — professores, estudantes, pesquisadores e movimentos sociais —, bem como ignorou o acúmulo teórico de pensadores da educação crítica, como Saviani, Frigotto e Libâneo, que defendem a educação como direito social e instrumento de emancipação humana. Como lembra Dourado (2017), a ausência de participação coletiva compromete não apenas a legitimidade da reforma, mas também sua eficácia, uma vez que ignora as reais necessidades da escola pública brasileira.

Para Sampaio (2019), o Novo Ensino Médio visa "atender à lógica da formação de trabalhadores precarizados e adaptados a um mercado flexível e competitivo", o que evidencia o alinhamento da reforma às diretrizes neoliberais. Essa lógica prioriza a formação de

habilidades mínimas para o mercado, em detrimento da formação integral, científica e crítica dos estudantes.

Assim, a condução da reforma por meio de um processo impositivo e sem consulta pública não apenas afronta os princípios democráticos que devem reger a educação nacional, mas também revela o caráter profundamente mercantilizador da política educacional contemporânea. Em vez de se configurar como um instrumento de promoção da igualdade e da cidadania, a reforma consolida a escola pública como espaço de reprodução das desigualdades sociais, restringindo o acesso dos filhos da classe trabalhadora ao conhecimento historicamente acumulado e à formação omnilateral.

O Novo Ensino Médio, ao flexibilizar o currículo e incentivar a formação técnica precoce, esvazia a função crítica e emancipadora da educação. Saviani (2007) alerta que "uma educação que visa apenas à adaptação às condições dadas do mercado de trabalho renuncia à sua função transformadora e emancipadora" (Saviani, 2007, p. 103). Para o autor, uma educação emancipadora é aquela que permite ao indivíduo apropriar-se criticamente dos conhecimentos historicamente sistematizados, capacitando-o a interpretar, questionar e transformar a realidade social em que está inserido. Nesse sentido, a função da escola ultrapassa a mera preparação para o mercado de trabalho, orientando-se para a formação omnilateral dos sujeitos, isto é, para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades humanas — intelectuais, artísticas, éticas, científicas e técnicas.

Assim, uma educação verdadeiramente emancipadora, conforme a pedagogia histórico-crítica, implica garantir a todos os estudantes o acesso aos conteúdos científicos, filosóficos e culturais necessários para que possam atuar de forma autônoma e consciente na sociedade. Ela se opõe a uma formação restrita a habilidades instrumentais e fragmentadas, buscando proporcionar uma compreensão ampla e crítica das relações sociais, dos processos históricos e das estruturas econômicas que moldam a vida em sociedade. Dessa forma, ao reduzir a formação a interesses imediatistas do mercado, o Novo Ensino Médio desvirtua o papel social da educação e compromete sua função transformadora.

Dessa forma, as mudanças curriculares introduzidas pela Lei nº 13.415/2017, longe de representar um avanço, configuram-se como um retrocesso no direito à educação pública de qualidade, científica, crítica e socialmente referenciada. Retomar o projeto de educação omnilateral e emancipadora é essencial para resistir às tendências neoliberais que ameaçam a função social da escola pública.

Assim, a análise histórica e crítica do currículo do Ensino Médio revela que a educação, ao invés de ser tratada como mercadoria, deve ser compreendida como um direito

social fundamental, voltado para a formação integral dos sujeitos e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Saviani, 2008; Freitas, 2018). A educação emancipadora, nesse contexto, exige a superação de práticas educativas voltadas exclusivamente para a adaptação ao mercado, defendendo um currículo que assegure o acesso pleno ao conhecimento científico, artístico e filosófico, imprescindível para a constituição de cidadãos críticos e participativos.

A defesa da escola pública como espaço de socialização dos saberes historicamente acumulados torna-se ainda mais urgente diante das reformas educacionais que visam à fragmentação do conhecimento e à instrumentalização do ensino. Como enfatiza Freitas (2018), a educação deve ser entendida como prática social libertadora, e não como treinamento para o trabalho precarizado. Por isso, a luta por uma educação pública de qualidade, democrática e crítica é, ao mesmo tempo, uma luta pela democratização da sociedade.

Em suma, para que o Ensino Médio cumpra efetivamente sua função social, é necessário resistir às políticas educacionais que visam moldá-lo às exigências do mercado, reafirmando a educação como instrumento de emancipação humana e de construção de uma sociedade mais igualitária e justa. A construção de um projeto educativo democrático e popular passa, necessariamente, pela valorização do trabalho docente, pela garantia de condições dignas de aprendizagem e pela centralidade do conhecimento científico como fundamento da prática pedagógica.

4.3 O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO E A ESTRUTURA DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) constituem instituições públicas de ensino que se destacam pela oferta de cursos de ensino médio integrado à educação profissional, técnica e tecnológica. Originados das antigas escolas técnicas e agrotécnicas federais, os Institutos representam a consolidação de uma proposta educacional que visa à formação omnilateral dos estudantes, articulando o ensino propedêutico à formação técnica e profissional, em conformidade com os princípios estabelecidos pela Lei nº 11.892/2008.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a proposta de ensino médio integrado é fundamentada na perspectiva de superar a histórica dualidade educacional brasileira, que separa formação geral e formação profissional, reservando à classe trabalhadora uma

formação meramente instrumental. Pois, foi justamente esta dualidade que a lei 13.415/2017 trouxe de volta dos tempos da ditadura militar com o itinerário formativo de formação técnica e profissional, segundo Cunha (2017), que a nomeou de atalho para o passado. Ao integrar saberes científicos, tecnológicos e culturais, os IFs buscam garantir a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e transformar as condições sociais, políticas e econômicas em que vivem.

Analisando o currículo oferecido pelos Institutos Federais, especialmente o curso técnico em Agropecuária integrado com o Ensino Médio, observa-se sua organização em três grandes eixos formativos, os quais se complementam para assegurar a formação integral dos estudantes:

1. **Formação Geral:** Compreende as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como Língua Portuguesa (360h), Matemática (330h), Biologia (240h), Física (180h), Química (180h), História e Geografia (240h), Filosofia e Sociologia (240h) e Educação Física (180h). Essas disciplinas visam ao desenvolvimento das competências cognitivas, comunicativas e socioemocionais necessárias para o exercício pleno da cidadania e a continuidade dos estudos em níveis superiores de educação (BRASIL, 2017; LIBÂNEO, 2012).

2. **Formação Técnica e Profissional:** Inclui componentes curriculares específicos da área de formação escolhida. No curso técnico em Agropecuária, por exemplo, destacam-se disciplinas como Zootecnia, Fitotecnia, Mecanização Agrícola, Solos e Nutrição de Plantas, Agroindústria, Gestão Rural, Economia Agrícola, entre outras. A proposta curricular busca garantir não apenas a qualificação para o mundo do trabalho, mas também a compreensão crítica dos processos produtivos, sociais e ambientais envolvidos (RAMOS, 2012).

3. **Formação Prática e Experimental:** Caracteriza-se pelo forte vínculo entre teoria e prática, utilizando laboratórios, campos experimentais, viveiros, estufas, fazendas-escola e projetos de extensão. Os estágios supervisionados integram essa formação, proporcionando vivências concretas que articulam o conhecimento acadêmico às demandas reais do setor produtivo (PACHECO, 2010).

Veja-se na tabela abaixo a matriz curricular do curso Técnico em Agropecuária integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal Sul de Minas Gerais Campus Machado a guisa de exemplo:

Quadro 1- Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária

(Continua)

1º Ano			
Áreas	Disciplinas	Aulas / Semana	CH Total
Ciências da Natureza e Suas Tecnologias	Biologia	3	90 h
	Física	2	60 h
	Química	2	60 h
Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias	Educação Física	2	60 h
	Língua Portuguesa	4	120 h
Ciências Matemáticas e Suas Tecnologias	Matemática	4	120 h
Ciências Humanas e Suas Tecnologias	Filosofia / Sociologia	4	120 h
Profissional	Zootecnia I	5	150 h
	Mecanização I	2	60 h
	Segurança do Trabalho	2	60 h
	Solos	2	60 h
TOTAL		32	960 h
2º Ano			
Áreas	Disciplinas	Aulas / Semana	CH Total
Ciências da Natureza e Suas Tecnologias	Biologia	3	90 h
	Física	2	60 h
	Química	2	60 h

Quadro 1- Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária

(Continuação)

2º Ano			
Áreas	Disciplinas	Aulas / Semana	CH Total
Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias	Educação Física	2	60 h
	Língua Portuguesa	4	120 h
	Língua Estrangeira Moderna – Inglês	2	60 h
Ciências Matemáticas e Suas Tecnologias	Matemática	4	120 h
Ciências Humanas e Suas Tecnologias	História / Geografia	4	120 h
Profissional	Administração e Extensão Rural	2	60 h
	Zootecnia II	5	150 h
	Culturas Anuais e Semi-perenes	3	90 h
	Mecanização II	2	60 h
	Horticultura I	3	90 h
	Topografia	2	60 h
TOTAL		40	1200 h

Quadro 1- Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária

(Continua)

3º Ano			
Áreas	Disciplinas	Aulas / Semana	CH Total
Ciências da Natureza e Suas Tecnologias	Biologia	2	60 h
	Física	2	60 h
	Química	2	60 h
Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias	Artes	1	30 h
	Educação Física	2	60 h
	Língua Portuguesa	4	120 h
	Redação	2	60 h
	Língua Estrangeira Moderna – Inglês	2	60 h
Ciências Matemáticas e Suas Tecnologias	Matemática	3	90 h
Ciências Humanas e Suas Tecnologias	História / Geografia	4	120 h
Profissional	Zootecnia III	5	150 h
	Cafeicultura	3	90 h
	Horticultura II	2	60 h
	Irrigação e Drenagem	2	60 h
	Receituário Agrônomo	1	30 h
TOTAL		37	1110 h
Disciplinas Optativas			
Libras		1	30 h
Língua Espanhola		2	60 h

Quadro 1- Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária

(Conclusão)

Dados Gerais do Curso	
Carga Horária Total do Curso sem Disciplinas Optativas	3270 h
Carga Horária Total do Curso com Disciplinas Optativas	3360 h
Estágio Supervisionado	240 h
Carga horária total do curso	3600 h

Fonte: IFSULDEMINAS, 2025

A estrutura curricular dos IFs expressa, portanto, a concepção de educação politécnica defendida pela pedagogia histórico-crítica, que valoriza a integração entre trabalho, ciência e cultura na formação dos estudantes. Como aponta Saviani (2007), o conhecimento sistematizado é condição para que os educandos possam compreender a totalidade social e atuar de forma crítica e transformadora. Observando-se a matriz curricular do curso Técnico em Agropecuária não encontramos os flexíveis itinerários formativos, a invenção ademocrática dos formuladores da lei 13.415/2017.

Ao promover uma formação omnilateral, os Institutos Federais diferenciam-se das propostas fragmentadoras do Novo Ensino Médio, reafirmando o direito de todos a uma educação de qualidade, crítica, científica e socialmente referenciada. Essa concepção pedagógica contribui para a resistência às tendências neoliberais que buscam reduzir a educação a mera formação de mão de obra, defendendo, ao contrário, o pleno desenvolvimento das capacidades humanas.

Observa-se, especialmente, que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS) possui como missão: "Promover a excelência na oferta da educação profissional e tecnológica em todos os níveis, formando cidadãos críticos, criativos, competentes e humanistas, articulando ensino, pesquisa e extensão e contribuindo para o desenvolvimento sustentável do Sul de Minas Gerais" (IFSULDEMINAS, 2024). Essa missão institucional evidencia o compromisso da instituição com uma educação que transcenda a mera preparação para o mercado de trabalho, enfatizando a formação integral dos sujeitos.

O campus Machado, parte integrante do IFSULDEMINAS, possui uma proposta de formação cidadã, na qual promove o desenvolvimento humano dos seus discentes por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, permitindo que adquiram conhecimentos e experiências historicamente acumulados. De acordo com Saviani (2007), a formação cidadã pressupõe o acesso ao saber sistematizado como meio de interpretar e transformar a realidade social. Nesse sentido, a organização curricular do campus Machado busca articular teoria e prática, promovendo atividades acadêmicas e projetos de intervenção comunitária que favoreçam a formação de sujeitos críticos e socialmente comprometidos.

Na modalidade de ensino integrado e subsequente, persiste a busca por uma formação que ofereça uma visão mais ampla do processo de produção, rejeitando a fragmentação do conhecimento e integrando as dimensões científica, técnica e cultural da formação humana. Conforme Frigotto (2017), o ensino médio integrado deve possibilitar a compreensão dos processos produtivos em sua totalidade, rompendo com a lógica reducionista da educação meramente instrumental. Dessa maneira, o campus Machado reafirma sua adesão a um projeto educativo omnilateral, comprometido com a emancipação dos estudantes e com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFSULDEMINAS - Campus Machado estabelece as diretrizes para a formação de profissionais capacitados no setor agropecuário. O documento vigente é identificado como PPC 143/2019 (PORTAL MCH IFSULDEMINAS, 2024). O curso possui carga horária total de 3.600 horas, distribuídas ao longo de três anos, em conformidade com a legislação vigente. A matriz curricular é composta por disciplinas da formação geral, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e por disciplinas técnicas específicas da área agropecuária. Além disso, o curso inclui 120 horas de Estágio Curricular Supervisionado, conforme estabelecido pela Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.

Segundo o Projeto Pedagógico Curricular do curso técnico em agropecuária, o Campus Machado oferece uma "educação profissional verticalizada", que promove a fluidez de conhecimentos, técnicas e habilidades entre os níveis de ensino. A verticalização evita a compartimentalização do conhecimento, uma vez que os alunos do ensino médio recebem orientações de mestres ou doutores em projetos de iniciação científica. Como aponta Moura (2007), a verticalização no âmbito da educação profissional e tecnológica visa garantir a continuidade formativa entre os diferentes níveis e modalidades de ensino, permitindo ao estudante percorrer trajetórias educativas articuladas e integradas. Com forte atuação na região Sul de Minas Gerais, a instituição tem como principal finalidade a oferta de ensino

gratuito e de qualidade nos segmentos técnico, profissional e superior, reafirmando seu compromisso com a formação integral e crítica dos seus discentes (INSTITUTO FEDERAL DO SUL DE MINAS GERAIS, 2024).

O campus Machado possui uma estrutura que consegue abarcar satisfatoriamente as exigências de formação propostas para o curso técnico em Agropecuária, tornando-se um diferencial significativo na qualidade do ensino ofertado. O espaço físico do campus é composto por uma área total de 160 hectares, 96 ares e 68 centiares, com uma área construída de 35.872,22 m². Sua infraestrutura inclui 48 salas de aula, 38 laboratórios especializados, uma biblioteca bem equipada, ginásio poliesportivo, quadras esportivas, campo de futebol, alojamento para 330 estudantes e um auditório com capacidade para 400 pessoas. Adicionalmente, o campus dispõe de dois espaços destinados a eventos acadêmicos e comunitários, com capacidade para 130 e 110 pessoas respectivamente, usados para palestras, cursos, reuniões e outras atividades de extensão.

A organização e a diversidade dos espaços refletem a concepção de ensino que busca integrar teoria e prática de forma contínua e efetiva. Como afirma Saviani (2008), a educação de qualidade exige a mediação entre os conhecimentos científicos e a realidade prática, de modo que os sujeitos possam compreender a totalidade dos fenômenos sociais e produtivos. Nesse sentido, a infraestrutura do campus Machado atende de maneira exemplar às exigências da formação omnilateral.

O campus também abriga doze Unidades Educativas de Produção (UEPs), que possibilitam aos estudantes um ensino mais dinâmico e contextualizado, integrando as dimensões do saber científico ao fazer prático. Essas unidades propiciam atividades voltadas à produção agropecuária e agroindustrial, aproximando os discentes das condições reais de trabalho e incentivando a compreensão crítica dos processos produtivos. Conforme Libâneo (2012), a aprendizagem significativa ocorre quando o conhecimento é contextualizado, estabelecendo relações com a prática social.

Além das salas de aula convencionais, o campus dispõe de áreas específicas para plantio e setores produtivos zootécnicos, todos bem estruturados, permitindo que os estudantes desenvolvam uma visão abrangente das atividades profissionais e da cadeia produtiva agropecuária. A infraestrutura inclui ainda uma frota de veículos, tratores e implementos agrícolas, fábrica de ração, sistemas de irrigação, equipamentos de topografia, unidades de processamento de alimentos de origem vegetal e animal, e um viveiro para produção de mudas, compondo um ambiente educacional que favorece a formação técnica, científica e cidadã dos discentes.

Essa estrutura diversificada e completa não apenas possibilita o desenvolvimento de habilidades técnicas específicas, mas também promove a construção do pensamento crítico e da autonomia intelectual, fundamentais para a formação de trabalhadores conscientes e cidadãos comprometidos com a transformação social, em consonância com os princípios da pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2007; Frigotto, 2017).

Dessa forma, o estudante matriculado no curso técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio tem à sua disposição toda a ampla infraestrutura de uma fazenda-escola, proporcionando uma experiência imersiva que simula seu futuro ambiente de trabalho. Além de ter acesso a áreas de cultivo, pastagens e setores produtivos, os alunos contam com insumos, fábricas de ração e unidades de processamento de alimentos, além da criação de animais para estudo e manejo. A instituição também disponibiliza tecnologia de ponta acoplada aos maquinários agrícolas, permitindo que os estudantes adquiram conhecimento prático sobre equipamentos modernos utilizados no setor agropecuário. Esse ambiente favorece o aprendizado dinâmico, conectando teoria e prática, e preparando os futuros profissionais para os desafios do mercado de trabalho. Conforme Libâneo (2012), a integração entre teoria e prática constitui um princípio fundamental da educação escolar, possibilitando a construção de conhecimentos sólidos e contextualizados.

Diferentemente de outras instituições de ensino médio, como a rede estadual mineira, os Institutos Federais têm como base estruturante o tripé ensino, pesquisa e extensão, que constitui seu eixo fundamental. Esse modelo educacional permite uma formação mais completa e integrada, oferecendo aos estudantes não apenas o aprendizado teórico, mas também a oportunidade de aplicar seus conhecimentos em projetos científicos e atividades de extensão voltadas à comunidade. Segundo Moura (2007), a articulação entre essas três dimensões assegura a formação de sujeitos críticos e comprometidos com a transformação da realidade social.

Ao adotar esse princípio, os Institutos Federais se equiparam às universidades brasileiras, promovendo uma educação que vai além da simples transmissão de conteúdos e incentivando a produção de conhecimento e a inovação. Essa abordagem evita a fragmentação do saber, garantindo que teoria e prática caminhem juntas e possibilitando que os alunos desenvolvam uma visão ampla e crítica sobre sua área de atuação. Para Saviani (2007), a educação escolar deve ser concebida como mediação necessária entre o saber sistematizado e a prática social, assegurando ao educando o domínio crítico dos conhecimentos que lhe permitam intervir no mundo de maneira transformadora.

Além disso, a pesquisa e a extensão dentro dos Institutos Federais criam um ambiente

propício para a formação de cidadãos mais preparados para os desafios do mercado de trabalho e da sociedade. Os estudantes têm a oportunidade de participar de projetos científicos, grupos de pesquisa e iniciativas de impacto social, o que contribui significativamente para sua formação acadêmica e profissional. De acordo com Demo (2004), a pesquisa, quando incorporada à prática pedagógica, transforma o aluno em sujeito ativo do processo de construção do conhecimento, fortalecendo sua autonomia intelectual e sua capacidade crítica.

Dessa forma, a estrutura educacional dos Institutos Federais diferencia-se das demais redes de ensino médio, oferecendo uma formação de excelência que alia conhecimento técnico, científico e social. Essa articulação entre ensino, pesquisa e extensão promove uma educação integral e socialmente referenciada, conforme propõem Freitas (2018) e Frigotto (2017), ao defenderem que a escola pública deve possibilitar o acesso aos conhecimentos científicos e à participação ativa dos estudantes na construção de uma sociedade democrática.

A contratação de docentes nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia ocorre, prioritariamente, por meio de concurso público de provas e títulos, em conformidade com o artigo 37, inciso II, da Constituição Federal de 1988. Os docentes admitidos integram o quadro permanente de servidores públicos federais sob o regime estatutário, estabelecido pela Lei nº 8.112/1990, e são regidos pelo Plano de Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), conforme previsto na Lei nº 11.784/2008 e regulamentado pelo Decreto nº 7.485/2011. Esse modelo de contratação e carreira busca assegurar a estabilidade funcional, elemento fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de longo prazo e para a implementação de projetos institucionais consistentes. Segundo Silva e Bianchini (2014), a estabilidade, aliada a uma política de progressão funcional por mérito e titulação, favorece a criação de um ambiente acadêmico propício à inovação e ao compromisso com a formação integral dos estudantes. Dessa forma, a política de pessoal nos Institutos Federais vai além da simples ocupação de cargos, configurando-se como um instrumento estratégico de garantia da qualidade educacional.

O Plano de Carreira do EBTT valoriza, simultaneamente, a formação acadêmica e a experiência profissional dos docentes, permitindo a progressão por mérito e titulação, em consonância com as exigências da educação contemporânea. Como destaca Oliveira (2013), a carreira docente deve ser compreendida como um espaço de reconhecimento das competências adquiridas ao longo da trajetória acadêmica e profissional, de modo a incentivar a melhoria contínua da prática pedagógica.

O regime de trabalho predominante nos Institutos Federais é o de dedicação exclusiva

(DE), com carga horária de 40 horas semanais. Esse regime obriga o docente a dedicar-se exclusivamente às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão acadêmica, excetuando-se os casos previstos em lei. De acordo com o Decreto nº 94.664/1987, que disciplina a dedicação exclusiva no serviço público federal, essa modalidade de regime visa fortalecer o compromisso institucional e assegurar a plena dedicação do servidor às suas funções.

A dedicação exclusiva é um pilar essencial para garantir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, princípio constitucional que rege a educação pública brasileira (BRASIL, 1988). Segundo Silva e Bianchini (2014), a DE fortalece a articulação entre essas dimensões formativas, permitindo que o docente atue de maneira integral na formação crítica e emancipadora dos estudantes. Além disso, possibilita a continuidade de projetos de pesquisa e de extensão, essenciais para a construção do conhecimento científico e tecnológico socialmente referenciado.

Ao assegurar condições de trabalho dignas, estímulo à qualificação continuada e reconhecimento profissional, o regime de dedicação exclusiva e o Plano de Carreira do EBTT reafirmam o compromisso dos Institutos Federais com uma educação pública de qualidade, crítica, democrática e socialmente comprometida. Como aponta Saviani (2007), a valorização do trabalho docente é condição indispensável para que a escola pública cumpra sua função de democratizar o acesso ao saber historicamente produzido e formar sujeitos capazes de transformar a realidade social.

Os concursos públicos para provimento de cargos docentes nos Institutos Federais são organizados pelas próprias instituições, conforme as demandas locais e institucionais de cada campus. O processo seletivo observa os princípios constitucionais da administração pública — legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência —, previstos no artigo 37 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). A seleção é pautada por critérios técnicos e pedagógicos rigorosos, com o objetivo de assegurar a contratação de profissionais altamente qualificados e comprometidos com a missão institucional da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Dessa forma, o ingresso por concurso público permite que o corpo docente dos Institutos Federais possua elevada formação acadêmica e profissional, com grande parte dos professores titulados como mestres ou doutores. Conforme dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2022), a Rede Federal apresenta um dos maiores percentuais de docentes com titulação *stricto sensu* do país, o que reflete diretamente na qualidade da formação oferecida aos estudantes.

Diferentemente da rede estadual de ensino médio, cuja ênfase recai quase

exclusivamente sobre a prática do ensino, os Institutos Federais adotam um modelo de atuação integrado, no qual o docente é corresponsável pelas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional. Conforme defende Saviani (2008), a indissociabilidade entre essas três dimensões é condição indispensável para uma educação de caráter formativo e emancipador.

Essa estrutura aproxima os Institutos Federais das universidades públicas, reafirmando seu caráter de instituição de ensino superior, mesmo atuando também na formação técnica e profissional de nível médio. Como assinala Moura (2007), ao integrar ensino, pesquisa e extensão em sua prática cotidiana, os Institutos Federais rompem com a lógica fragmentadora tradicional da educação brasileira e consolidam-se como espaços de produção e socialização crítica do conhecimento.

Nesse contexto, o docente dos Institutos Federais não é apenas um transmissor de conteúdo, mas um agente de transformação social, orientando projetos de iniciação científica, coordenando ações de extensão universitária e desenvolvendo pesquisas aplicadas às demandas regionais. Assim, os Institutos Federais materializam a função social da educação, tal como definida por Saviani (2013), ao assegurar a formação omnilateral dos estudantes e sua capacidade crítica de intervenção no mundo.

Além da sólida formação acadêmica, os Institutos Federais investem continuamente na qualificação de seus docentes e discentes, promovendo ações de formação continuada e estímulo à pesquisa e inovação. Diversos programas de qualificação são disponibilizados, como o Programa de Formação Continuada (FORPED) e o Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP), além de iniciativas internas específicas de cada campus.

Os docentes e estudantes contam ainda com o suporte de agências de fomento como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e as Fundações de Amparo à Pesquisa estaduais, como a FAPEMIG em Minas Gerais. Essas agências oferecem bolsas de iniciação científica, mestrado, doutorado, pós-doutorado e financiamento para projetos de pesquisa e extensão tecnológica.

Além disso, os Institutos Federais oferecem oportunidades contínuas de qualificação aos seus docentes, por meio de programas internos de incentivo ao mestrado, doutorado e pós-doutorado, fortalecendo a produção de conhecimento científico e tecnológico em todas as regiões do país. Essa política de valorização profissional tem contribuído significativamente para o crescimento acadêmico das instituições, consolidando seu papel estratégico no desenvolvimento local, regional e nacional.

Segundo Demo (2004), o investimento contínuo na formação e na produção científica é condição necessária para a consolidação de uma educação emancipadora, capaz de produzir conhecimentos socialmente relevantes e promover a transformação da realidade. Nesse sentido, a promoção da qualificação docente e discente nos Institutos Federais reafirma o compromisso dessas instituições com a excelência acadêmica e a democratização do acesso ao saber científico.

Para o itinerário formativo de formação técnica e profissional da lei 13.415 é possível, segundo a lei, que os sistemas de ensino contratem profissionais de notório saber para as disciplinas técnicas, o que demonstra o caráter apenas instrumental de ensino. A situação de precariedade dos cursos de formação técnica e profissional das escolas estaduais pode ainda ser piorada, pois é possível que não haja interesse de profissionais de notório saber para ministrar as disciplinas técnicas e, então, as escolas terão que se virar do modo que der.

A forma de ingresso dos estudantes nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia é definida por cada instituição, com base nas diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) e em conformidade com os princípios constitucionais de publicidade, equidade e transparência (BRASIL, 1988). O acesso aos cursos ofertados pelos Institutos, sejam eles de nível técnico, superior ou de pós-graduação, ocorre prioritariamente por meio de processos seletivos públicos e gratuitos, que variam conforme o tipo de curso e a modalidade de ensino.

Para os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, que constituem uma das principais ofertas dos Institutos Federais, a seleção pode ocorrer por meio de diferentes mecanismos: exames de conhecimentos específicos (vestibulinho), análise do histórico escolar ou sorteio público, a depender das políticas internas de cada campus e da demanda local. Em todas as modalidades, busca-se garantir ampla participação e igualdade de condições entre os candidatos.

Em consonância com a política de democratização do acesso à educação pública, a seleção obedece às regras da Lei nº 12.711/2012 — conhecida como Lei de Cotas — que reserva 50% das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, distribuídas por critérios de renda familiar, autodeclaração étnico-racial e pessoas com deficiência. Tal política, conforme defende Dourado (2012), representa um importante instrumento de combate às desigualdades históricas de acesso ao ensino médio e superior no Brasil.

A adoção da Lei de Cotas nos Institutos Federais reflete o compromisso da Rede com a inclusão social e a justiça educacional. Segundo Freitas (2018), políticas afirmativas como essa são essenciais para garantir não apenas o acesso formal à educação, mas também a

permanência e o êxito acadêmico dos estudantes em situação de vulnerabilidade.

Além dos processos seletivos tradicionais, alguns Institutos Federais desenvolvem programas de ações afirmativas complementares, como cursos preparatórios gratuitos (cursinhos populares) e sistemas de reserva de vagas específicas para grupos sociais historicamente excluídos. Tais iniciativas reafirmam o papel dos Institutos como agentes de promoção da equidade e da transformação social.

Já para os cursos técnicos subsequentes (destinados a quem já concluiu o Ensino Médio), os Institutos Federais costumam adotar processos seletivos próprios, baseados em provas objetivas ou análise de histórico escolar. No caso dos cursos superiores, o ingresso se dá principalmente por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), utilizando-se a nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Essa forma de acesso democratiza o ensino superior público e permite que estudantes de diferentes regiões possam concorrer às vagas oferecidas pelos Institutos Federais de todo o país (BRASIL, 2010).

Os cursos de pós-graduação, *lato sensu* e *stricto sensu*, também possuem processos seletivos específicos, normalmente organizados pelos programas ou coordenações responsáveis, considerando critérios como análise de currículo, entrevistas e plano de pesquisa. Em todas as modalidades, a política de ingresso é norteadada pelos princípios da inclusão social, da valorização do mérito acadêmico e do respeito à diversidade.

Dessa maneira, o ingresso nos Institutos Federais configura-se não apenas como uma etapa de seleção, mas como um verdadeiro instrumento de democratização do acesso à educação pública de qualidade. Ao garantir vagas por meio de processos públicos e gratuitos, com a adoção de políticas afirmativas, os Institutos promovem a equidade social e ampliam as oportunidades de formação profissional e cidadã em todas as regiões do país. Essa política de acesso reafirma o compromisso histórico da Rede Federal com a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e desenvolvida, em consonância com os princípios constitucionais da educação como direito de todos e dever do Estado (BRASIL, 1988).

Sob essa perspectiva, estudar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia representa uma oportunidade ímpar para os estudantes brasileiros, especialmente aqueles oriundos de classes sociais historicamente excluídas do acesso à educação de qualidade. Estas instituições, públicas e gratuitas, oferecem uma formação sólida e integrada que articula o ensino médio à educação técnica profissional, ampliando significativamente as possibilidades acadêmicas, profissionais e pessoais dos alunos (BRASIL, 2008). Conforme aponta Frigotto (2017), a educação integrada, ao romper com a lógica da dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro, assegura aos estudantes o acesso ao conhecimento

científico e tecnológico de maneira crítica, promovendo sua formação omnilateral e sua capacidade de intervenção social.

Nesse sentido, a proposta pedagógica dos Institutos Federais busca assegurar que a formação dos estudantes não se restrinja à capacitação técnica para o mercado de trabalho, mas contemple também a construção de uma visão crítica da sociedade. Conforme Saviani (2007), a função social da escola pública é assegurar o acesso ao saber sistematizado como instrumento de interpretação e transformação da realidade. Assim, ao integrar teoria e prática de modo articulado, os Institutos Federais concretizam a perspectiva da educação como prática da liberdade, no sentido defendido por Freire (1987), promovendo sujeitos capazes de intervir em seu meio social de maneira consciente e transformadora.

Ademais, a organização curricular integrada nos Institutos Federais potencializa o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e técnicas, preparando os estudantes para múltiplas possibilidades de inserção social e acadêmica. Segundo Libâneo (2012), a educação escolar deve proporcionar uma formação ampla, que favoreça tanto a continuidade dos estudos em nível superior quanto a inserção crítica no mundo do trabalho. Ao ofertar cursos técnicos integrados de qualidade, articulados ao ensino médio, as instituições da Rede Federal reafirmam seu papel estratégico na promoção da equidade educacional e na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Além disso, os Institutos Federais se destacam por sua excelente infraestrutura, com laboratórios modernos, áreas de experimentação, bibliotecas, auditórios, refeitórios e, em muitos casos, estruturas produtivas como fazendas-escola e empresas simuladas (BRASIL, 2023). Isso possibilita uma vivência prática contínua e aprofundada, ausente em grande parte das escolas da rede básica convencional.

Outro diferencial relevante é o corpo docente altamente qualificado, composto majoritariamente por professores mestres e doutores, o que garante um ensino de alto nível e uma formação acadêmica de excelência (Santos; Silva, 2022). A formação inicial dos docentes da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) já exige elevados níveis de titulação, sendo, na maioria das vezes, necessária a conclusão de mestrado ou doutorado para o ingresso na Rede Federal. Além da formação inicial sólida, os Institutos Federais incentivam a formação continuada por meio de programas de qualificação e capacitação docente, como o Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP) e o Programa de Formação Continuada (FORPED), além de fomentarem a participação dos docentes em programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Essas políticas visam fortalecer o tripé ensino, pesquisa e extensão, consolidando o

perfil acadêmico dos docentes e garantindo a atualização constante dos saberes científicos, tecnológicos e pedagógicos. Segundo Oliveira (2013), a valorização da formação continuada é fundamental para assegurar práticas pedagógicas inovadoras, socialmente referenciadas e alinhadas aos princípios da educação emancipadora. Ademais, o apoio institucional por meio de afastamentos para estudos, concessão de bolsas e financiamento de projetos de pesquisa contribui para a construção de um ambiente educacional dinâmico, crítico e comprometido com a transformação social, consolidando o papel dos Institutos Federais como agentes estratégicos na democratização do conhecimento.

No campo da ciência e da cidadania, os alunos dos Institutos Federais têm acesso a projetos de iniciação científica, extensão e inovação, participando de atividades investigativas desde o ensino médio e desenvolvendo habilidades de pensamento crítico, autonomia intelectual e compromisso social. A iniciação científica precoce, segundo Demo (2004), constitui um eixo fundamental para a formação de sujeitos ativos e críticos, pois “ensinar a pesquisar é mais importante do que transmitir conteúdos prontos”, favorecendo o desenvolvimento da curiosidade científica e da capacidade de problematizar a realidade.

A extensão, por sua vez, configura-se como o elo entre a instituição e a sociedade, permitindo aos estudantes o exercício da cidadania ativa ao colocar o conhecimento acadêmico a serviço da transformação social (Santos, 2006). Conforme aponta Freire (1987), a educação não pode ser neutra: ou serve à dominação ou à libertação. Assim, a extensão universitária, ao proporcionar o envolvimento dos estudantes em projetos sociais, reafirma o papel emancipador da educação pública.

Já as atividades de inovação tecnológica, incentivadas pelos Institutos Federais, fomentam o espírito criativo e a capacidade de intervenção no mundo produtivo e social, alinhando-se à concepção de educação politécnica defendida por Frigotto (2005), que busca integrar os saberes científicos, técnicos e culturais em uma formação omnilateral.

O acesso precoce à pesquisa, à extensão e à inovação confere aos estudantes dos Institutos Federais um protagonismo educacional que rompe com a tradicional fragmentação da educação básica. Essa vivência amplia sua visão de mundo, desenvolve o senso de responsabilidade e autonomia, e contribui de forma decisiva para sua formação integral e para o desenvolvimento regional sustentável (Brasil, 2023).

Outro aspecto fundamental da política educacional dos Institutos Federais é a assistência estudantil, voltada à promoção da equidade e da permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Por meio de programas como o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), são oferecidos benefícios como bolsas de

permanência, auxílio alimentação, auxílio transporte e auxílio moradia (Brasil, 2023). Esses mecanismos visam garantir que fatores externos, como a condição financeira, não sejam barreiras para o direito à educação pública de qualidade.

A assistência estudantil desempenha papel decisivo na diminuição da evasão escolar e na promoção da inclusão social. Segundo Frigotto (2017), o acesso formal à escola, embora necessário, é insuficiente se não for acompanhado de políticas de permanência que assegurem condições materiais adequadas para a continuidade dos estudos. Assim, ao viabilizar a permanência com dignidade, os Institutos Federais reafirmam o compromisso com a educação enquanto direito social e instrumento de transformação da realidade.

Por outro lado, a qualidade da educação ofertada pelos Institutos Federais é reconhecida em avaliações externas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2023), os estudantes dos IFs frequentemente alcançam médias iguais ou superiores às médias de escolas privadas, especialmente nas áreas técnicas e científicas. Esse desempenho reforça a eficácia do modelo pedagógico adotado pelas instituições, baseado na articulação entre ensino médio e formação técnica profissional.

Diversos estudos acadêmicos indicam que a integração entre teoria e prática, característica central dos Institutos Federais, favorece a aprendizagem significativa, a retenção de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais múltiplas (SANTOS; SILVA, 2022). Como defende Libâneo (2012), a educação de qualidade deve promover a construção de conhecimentos sólidos e a capacidade crítica dos estudantes, articulando a aprendizagem escolar às exigências da vida em sociedade e do mundo do trabalho. Nesse sentido, os Institutos Federais consolidam-se como instituições estratégicas para a democratização do conhecimento e para a formação integral dos jovens brasileiros.

Dessa forma, estudar em um Instituto Federal significa não apenas ter acesso a uma formação técnica e acadêmica de qualidade, mas também estar inserido em um ambiente que valoriza a pesquisa, a extensão, a inovação e a formação cidadã. Trata-se de uma oportunidade que transforma vidas, gera impacto social e contribui para o desenvolvimento sustentável do país.

4.4 O NOVO ENSINO MÉDIO E O (NÃO) FINANCIAMENTO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS

Para analisar a aplicabilidade do Novo Ensino Médio nos Institutos Federais foram formados grupos de estudo em várias dessas instituições, refletindo e estudando sobre o tema. Esses grupos também se valeram da condição jurídica de autarquia dos Institutos Federais, o que lhes confere total autonomia. No IFSUL, temos o seguinte relato que corrobora com o pensamento do IFSULDEMINAS:

Contudo, ao se adequar às novas exigências da BNCC, os conteúdos de formação humana e cidadã terão seu espaço colocado à prova, pois as disciplinas obrigatórias reduziram-se ao português e à matemática. A questão que persiste diante dessas mudanças é como essa lógica de itinerários formativos da BNCC irá adaptar-se aos institutos federais e suas especificidades. Esse aspecto precisa ser abordado porque não há garantias de que as particularidades normativas dos IFs sejam consideradas nesse processo. Uma pesquisa realizada pelo jornal Estadão, em parceria com o Movimento Todos pela Educação, com base no Censo Escolar de 2016, a fim de identificar as dificuldades das escolas para a implementação da BNCC do ensino médio, atestou que boa parte das escolas brasileiras não possui estrutura para oferecer todos os itinerários formativos, sendo necessário destinar maiores investimentos na área para que possa ocorrer a plena adequação a essa nova configuração do ensino médio. (Almeida e Iahnke, 2021, p. 1226)

Para a efetiva implementação de todos os itinerários formativos previstos na nova configuração do Ensino Médio, seria necessário um aumento expressivo dos investimentos públicos em educação. A adoção da Lei nº 13.415/2017 implicou a ampliação da carga horária, a diversificação curricular e a reestruturação pedagógica das escolas, demandas que exigem recursos para contratação de professores, formação continuada, adequação de infraestrutura e aquisição de materiais didáticos. No entanto, conforme aponta Pinto (2018), as políticas de austeridade fiscal e os sucessivos cortes orçamentários vêm comprometendo seriamente a capacidade do Estado de garantir as condições materiais para a efetivação dessa reforma. O Estado impôs mudanças significativas para as escolas, para os sistemas de ensino, ademocraticamente por meio de medida provisória, rapidamente convertida em lei, a lei 13.415/2017, sem garantir as condições necessárias para que os sistemas de ensino e as escolas pudessem cumpri-la. Com isso, está-se novamente na preocupante condição de os sistemas de ensino e as escolas terem que se virar do modo que dá para cumprir com a lei.

A situação tornou-se ainda mais crítica com a promulgação da Emenda Constitucional nº 95/2016, decorrente da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241, que estabeleceu o Novo Regime Fiscal no Brasil. Esta emenda impôs um teto aos gastos públicos por vinte anos, limitando o crescimento das despesas primárias da União à inflação do ano anterior. Segundo Dourado (2017), a EC 95 representa um grave retrocesso para as políticas sociais,

particularmente para a educação, pois congela os investimentos em um cenário de aumento da demanda educacional, impactando diretamente a qualidade e a equidade do ensino público.

Em relação ao financiamento da educação, observa-se uma discrepância entre a esfera federal e a estadual. A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica conta com seu orçamento disponível nos bancos de dados da Execução Orçamentária da União, acessíveis por meio do Portal da Câmara dos Deputados. Esses recursos se dividem entre: a) verbas provenientes do Tesouro Nacional, originadas da arrecadação de impostos, taxas e contribuições; e b) recursos próprios, gerados pela execução de convênios, contratos e parcerias com organismos públicos ou privados (Amaral, 2003). De 2009 a 2016, verificou-se um processo expressivo de expansão e interiorização da Rede Federal, acompanhado de uma elevação substantiva do gasto com pessoal, encargos sociais, outras despesas correntes e investimentos em infraestrutura (Pereira, 2019).

A rede estadual de ensino médio é majoritariamente financiada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), mecanismo criado para redistribuir os recursos públicos vinculados constitucionalmente à educação entre estados e municípios, com base no número de matrículas da educação básica pública. O FUNDEB, instituído pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007, substituiu o antigo FUNDEF, ampliando o financiamento da educação básica da creche ao ensino médio. No entanto, conforme aponta Davies (2006), o fundo não representa a injeção de novos recursos no sistema educacional, mas apenas a redistribuição dos já existentes, baseados na arrecadação dos impostos vinculados. Dessa forma, a efetividade do FUNDEB em reduzir desigualdades regionais depende da complementação financeira da União, prevista para os estados e municípios cuja arrecadação não atinge o valor mínimo nacional por aluno. Em sua ausência ou insuficiência, muitos municípios, especialmente os de pequeno porte e com baixa capacidade arrecadatória, acabam sendo prejudicados, o que aprofunda as disparidades educacionais.

Esse cenário evidencia uma limitação estrutural do modelo de financiamento educacional no Brasil. A lógica redistributiva do FUNDEB, sem aportes financeiros adicionais substanciais, restringe a capacidade dos sistemas públicos de ensino de promover melhorias estruturais na qualidade da educação, especialmente nas regiões historicamente mais vulneráveis. De acordo com Dourado (2017), a fragilidade do financiamento compromete o princípio da equidade educacional previsto na Constituição de 1988, uma vez que as condições objetivas de oferta variam significativamente entre as diferentes redes públicas de ensino.

Outro ponto crítico ressaltado por Davies (2006) refere-se à exclusão da educação profissional do âmbito de financiamento do FUNDEB. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) reconheçam a educação técnica de nível médio como parte integrante da educação básica, esta modalidade não é contemplada pelos recursos do fundo. Essa lacuna compromete a expansão e a consolidação da educação profissional pública nas redes estaduais, dificultando a implementação de propostas de ensino médio integrado à formação técnica. Como observa Frigotto (2017), a educação profissional integrada é essencial para a formação omnilateral dos estudantes, e sua desconsideração nos mecanismos de financiamento reflete uma visão reducionista da educação básica, restrita à formação generalista desvinculada das exigências do mundo do trabalho.

Essa limitação do FUNDEB evidencia uma contradição entre o discurso legal que valoriza a educação profissional como direito de todos e a prática orçamentária que a marginaliza. Para Vianna e Vieira (2015), a ausência de um financiamento robusto para a educação técnica no ensino médio perpetua a dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro, reservando à maioria dos jovens das classes populares uma formação escolar precária e limitada em suas possibilidades de ascensão social e de desenvolvimento humano integral.

Observa-se que o investimento per capita na Rede Federal de Ensino, apesar de ainda não ser suficiente para cobrir plenamente todos os custos necessários para uma formação de qualidade, é significativamente superior ao observado na rede estadual de ensino. Enquanto a Rede Federal conta com recursos próprios e dotações orçamentárias específicas da União, a rede estadual depende majoritariamente dos repasses do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e do número de matrículas nas escolas públicas estaduais. Essa diferença estrutural de financiamento impacta diretamente na capacidade das instituições de ofertarem uma educação pública de qualidade, com infraestrutura adequada, formação docente qualificada e projetos de pesquisa e extensão consolidados.

De maneira geral, diversos fatores corroboram para a necessidade de um investimento mais robusto e estável na educação pública, especialmente em tempos de retração orçamentária. A valorização dos profissionais da educação é um dos pilares fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino. Conforme aponta Saviani (2007), a valorização docente pressupõe não apenas melhores salários, mas também condições dignas de trabalho, formação continuada e reconhecimento social da função educativa como estratégica para o desenvolvimento nacional.

Outro aspecto essencial é a manutenção e a construção de espaços físicos adequados para o processo de ensino-aprendizagem. A existência de ambientes escolares seguros, confortáveis e bem equipados, incluindo bibliotecas, laboratórios de ciências, de informática e espaços esportivos, é condição básica para o desenvolvimento integral dos estudantes. Segundo Libâneo (2012), a infraestrutura escolar é parte constitutiva do currículo oculto, influenciando diretamente as possibilidades de aprendizagem e o sucesso escolar dos alunos.

Além disso, o investimento em alimentação escolar é um elemento crucial para garantir o direito à educação. Em muitas realidades brasileiras, a merenda escolar constitui a principal, e em alguns casos a única, refeição diária de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Como destaca Freitas (2018), políticas públicas de alimentação escolar não apenas combatem a evasão escolar, mas também asseguram as condições mínimas de permanência e aproveitamento dos estudantes, sobretudo aqueles provenientes de contextos de pobreza extrema.

Portanto, garantir a qualidade da educação pública exige mais do que reformas curriculares ou normativas: requer, sobretudo, o comprometimento efetivo do Estado em assegurar o financiamento adequado, contínuo e suficiente para a valorização dos trabalhadores da educação, a melhoria da infraestrutura escolar e a promoção da equidade social no acesso e permanência na escola.

Hernandes (2020) conclui, em seu trabalho intitulado *"A Lei nº 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio"*, que a ampliação da carga horária e as inovações curriculares, implementadas sem o devido suporte financeiro, podem comprometer gravemente a função social da escola pública. Para o autor, a ausência de uma política robusta de financiamento que contemple a contratação de novos docentes, a melhoria da remuneração e a garantia de condições dignas de trabalho dificulta a efetivação das propostas pedagógicas previstas na nova legislação, especialmente nas escolas públicas estaduais.

Essa análise crítica ressalta que a função social da escola, entendida como o direito de acesso ao saber historicamente produzido e como instrumento de emancipação social, pode ser esvaziada quando as mudanças curriculares se reduzem a ajustes formais sem o suporte material necessário para sua efetivação. Conforme Saviani (2008), a escola pública deve assegurar a formação omnilateral dos estudantes, superando a lógica da mera adaptação ao mercado de trabalho e promovendo a capacidade crítica e transformadora dos sujeitos.

Além disso, ao ignorar as condições concretas das escolas públicas — muitas das quais já enfrentam precarização histórica de infraestrutura e de recursos humanos —, a implementação da Lei nº 13.415/2017 corre o risco de aprofundar as desigualdades

educacionais existentes. Segundo Dourado (2017), reformas educacionais sem financiamento adequado tendem a reforçar a segmentação social da educação, oferecendo formações mínimas e fragmentadas para os estudantes das classes populares, enquanto preservam o ensino de qualidade para as elites.

Assim, a análise de Hernandez (2020) evidencia a necessidade de que qualquer reforma educacional esteja intrinsecamente vinculada a uma política de financiamento efetiva, que garanta a infraestrutura, a valorização docente e os meios necessários para que a escola pública cumpra sua função constitucional de promoção da igualdade de oportunidades e de construção de uma sociedade democrática.

Apesar de a Rede Federal de Ensino possuir uma receita maior do que as escolas estaduais, o financiamento da educação no Brasil ainda é precário e precisa ser revisto, como nos ensina Cruz (2009):

[...] os recursos são insuficientes; 2) a política macroeconômica tem influenciado diretamente a política educacional, de forma a minimizar os recursos destinados à educação; 3) persistem práticas como desvios de finalidades, sonegações e isenções, que fragilizam a oferta educacional pública; 4) a má administração dos recursos destinados à educação ainda é uma realidade, problema acentuado pelo frágil controle social existente; 5) as políticas implementadas resultam em conflitos de responsabilidades, que favorecem a desresponsabilização por parte dos entes federados, especialmente da União, que não cumpre sua função supletiva e redistributiva em relação aos estados e municípios, como previsto constitucionalmente (CRUZ, 2009, p. 12).

Diante da discussão sobre a Lei 13.415/17 e na tentativa de avaliar sua aplicabilidade nas Instituições Federais de Ensino Técnico, Tecnológico e Científico, foi proposta a análise do Novo Ensino Médio na Rede Federal de Ensino. Atualmente, essa rede se estrutura através do Ensino Integral e Subsequente, além do ensino superior, que não é o foco desta discussão.

Foi criado um grupo de estudo no IFSULDEMINAS, abrangendo todos os campi, com o objetivo de identificar em quais pontos a nova legislação educacional dialoga com a proposta curricular do IFSULDEMINAS. Esse grupo busca não apenas entender o processo de transição, mas também encontrar maneiras de minimizar os impactos dessa nova realidade.

4.5 A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 13415/17 NO IFSULDEMINAS

Com o intuito de estudar a implantação da Lei nº 13.415/17 no IFSULDEMINAS, foi criado um grupo de estudos para avaliar a possibilidade de inserção das mudanças cabíveis no ensino técnico integrado. Os resultados dessas discussões culminaram em uma resolução que está sendo aplicada em todos os campi do IFSULDEMINAS.

O artigo 4º da resolução dispõe sobre a organização da matriz curricular dos cursos integrados de nível técnico:

Art. 4º. Os cursos técnicos integrados ao ensino médio terão sua matriz curricular organizada da seguinte forma: I. As disciplinas de formação geral que compõem as áreas da BNCC terão a carga horária máxima de 1.800 horas. II. As disciplinas de formação técnica/profissionalizante deverão atender ao mínimo previsto no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos. III. As disciplinas do Núcleo Articulador, quando previstas no PPC. IV. Os componentes curriculares, quando previstos no PPC. V. As optativas não obrigatórias, quando previstas no PPC. § 1º. A matriz curricular poderá adotar outras terminologias ao se referir aos incisos I a V do caput. § 3º. As disciplinas do Núcleo Articulador objetivam o estabelecimento de uma organização curricular destinada à articulação dos conteúdos da formação geral com os técnico/profissionalizantes. I. O Núcleo Articulador poderá ser composto pelas seguintes disciplinas: obrigatórias, optativas obrigatórias, projeto integrador, prática profissional, projetos de pesquisa/extensão/ensino, dentre outros. a) As atividades que não forem organizadas como disciplinas, mas como componentes curriculares obrigatórios deverão compor o Núcleo Componentes Curriculares, sem prejuízo da composição de carga horária prevista no inciso II. II. A carga horária do Núcleo Articulador pode ou não fazer parte da carga horária da formação geral e/ou da carga horária da formação técnico/profissionalizante, devendo primar pela integração e/ou articulação dos conhecimentos. §4º. O Núcleo de Componentes Curriculares é um espaço da matriz curricular destinado ao registro das atividades que não se caracterizam como disciplinas. § 5º. O Núcleo Optativas não obrigatórias é um espaço da organização curricular destinado às disciplinas de Libras, Língua Espanhola (quando prevista), dentre outras. § 6º. Recomenda-se que os PPCs dos cursos técnicos integrados incluam o estágio supervisionado como componente curricular obrigatório ou que existam componentes curriculares que aproximem o estudante de seu meio de atuação profissional como a “Prática Profissional”, por exemplo. I. O estágio supervisionado obrigatório, quando previsto, deverá ter sua carga horária em acréscimo à carga horária mínima do curso. § 7º. Os cursos deverão possuir a carga horária mínima de 3.000 horas, sendo recomendável que não ultrapassem a carga horária de 3.400 horas, com exceção da carga horária do estágio supervisionado obrigatório (quando previsto). I. Recomenda-se que a carga horária que for superior a 3.000 horas seja, preferencialmente, destinada ao desenvolvimento do projeto integrador, prática profissional, projetos de ensino, nivelamento de estudos, atividades culturais/artísticas/esportivas e atividades de pesquisa/extensão. § 8º. É permitido aos cursos técnicos integrados apresentarem proposta de organização curricular inovadora. I. A organização curricular inovadora poderá apresentar outros modelos de organização da matriz curricular desde que atenda aos pressupostos político-pedagógicos do ensino médio integrado e as definições da Resolução CNE/CP nº 01/2021 ou de outra regulamentação que venha atualizá-la.

A Lei nº 14.945/2024, que reformulou o ensino médio brasileiro, estabeleceu novas diretrizes para a carga horária da formação geral básica. De acordo com o artigo 35-C da referida lei, a formação geral básica deve ter uma carga horária mínima de 2.400 horas, articulando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com a parte diversificada do currículo.

Entretanto, para os cursos de formação técnica e profissional, a lei prevê uma carga horária mínima de 2.100 horas para a formação geral básica, permitindo que até 300 horas sejam destinadas ao aprofundamento de conteúdos da BNCC diretamente relacionados à

formação técnica profissional oferecida.

Os cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSULDEMINAS, que anteriormente contavam com 1.800 horas de formação geral básica, precisam ser reestruturados para atender às novas exigências legais. Isso implica em um aumento de, no mínimo, 300 horas na formação geral básica, totalizando 2.100 horas, além das horas destinadas à formação técnica específica.

Essa reestruturação curricular visa garantir que os cursos estejam em conformidade com a legislação vigente e que os estudantes recebam uma formação abrangente, integrando conhecimentos gerais e técnicos de maneira equilibrada.

O IFSULDEMINAS está em processo de revisão e atualização de seus currículos para atender às novas diretrizes estabelecidas pela Lei nº 14.945/2024. Essa adequação envolve:

Revisão dos planos de curso: Ajuste das cargas horárias das disciplinas para cumprir as novas exigências; formação continuada de docentes: Capacitação dos professores para implementar as mudanças curriculares de forma eficaz; atualização de materiais didáticos: Desenvolvimento e aquisição de recursos pedagógicos alinhados à nova estrutura curricular; diálogo com a comunidade acadêmica: Envolvimento de estudantes, professores e técnicos administrativos no processo de transição.

A implementação da Lei nº 13.415/2017 no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS) representa um desafio de grandes proporções, uma vez que exige uma reestruturação profunda não apenas curricular, mas também administrativa, pedagógica e financeira. A necessidade de adequação às novas diretrizes do Novo Ensino Médio implica investimentos substanciais em infraestrutura física e tecnológica, capacitação permanente do corpo docente e ampliação dos recursos pedagógicos disponíveis.

A reconfiguração curricular prevista pela legislação demanda a reorganização das matrizes de ensino, a criação e diversificação dos itinerários formativos e a articulação entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação técnica e profissional. Como ressalta Hernandes (2020), essas mudanças estruturais, quando desprovidas de políticas públicas de financiamento adequado, podem comprometer a função social da escola e a qualidade da educação oferecida, ampliando as desigualdades históricas entre as instituições públicas e privadas.

Ademais, a implementação dos itinerários formativos e a ampliação da carga horária escolar, sem o correspondente aumento do quadro docente e dos recursos financeiros, pressiona as instituições federais, que historicamente já enfrentam limitações orçamentárias

impostas, entre outros fatores, pela Emenda Constitucional nº 95/2016 (conhecida como o "Teto de Gastos Públicos"). Como destaca Dourado (2017), reformas educacionais impostas sem previsão orçamentária comprometem a equidade no acesso à educação de qualidade, sobretudo para os estudantes das classes populares.

Nesse cenário, o desafio do IFSULDEMINAS consiste em garantir a manutenção do seu projeto pedagógico emancipatório e omnilateral, fundamentado nos princípios da educação politécnica e da formação integral, conforme defendido por Frigotto (2017) e Saviani (2008). Mais do que cumprir formalmente as exigências legais, trata-se de assegurar que a adaptação ao Novo Ensino Médio não implique retrocessos na missão histórica dos Institutos Federais de promover uma educação crítica, pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada.

Além disso, a integração das disciplinas de formação geral com as técnico-profissionalizantes visa proporcionar uma educação mais holística, capaz de atender às múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, aliando competências cognitivas, técnicas e sociais. Esse modelo busca alinhar a formação escolar às demandas do mercado de trabalho contemporâneo, sem perder de vista a função emancipadora da educação e a formação crítica dos estudantes.

No entanto, a efetividade dessa integração curricular depende de condições objetivas que vão além da simples reformulação de grades e conteúdo. Como aponta Frigotto (2017), uma verdadeira formação politécnica exige que o conhecimento técnico não seja fragmentado ou instrumentalizado, mas sim compreendido em sua totalidade histórica e social. A proposta de articular teoria e prática deve ser pautada por uma concepção de educação omnilateral, que vise à formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente comprometidos.

Para que essa integração seja significativa, é imprescindível que as instituições de ensino consigam criar ambientes de aprendizagem que valorizem tanto o conhecimento teórico, sistematizado nas disciplinas tradicionais, quanto as competências práticas desenvolvidas nos cursos técnicos. Saviani (2007) enfatiza que o saber escolar não deve ser reduzido a treinamento para o mercado, mas entendido como mediação fundamental para a compreensão crítica da realidade e para a capacidade de intervir nela.

Assim, promover uma educação integrada de qualidade implica investimentos consistentes em infraestrutura pedagógica, formação docente continuada e reorganização das práticas escolares, de modo a superar a lógica tradicional da fragmentação curricular e consolidar a formação integral dos estudantes.

Outro ponto crucial na implementação do currículo integrado é a inclusão de

disciplinas optativas e de atividades extracurriculares, que ampliam o horizonte formativo dos estudantes e enriquecem sua trajetória escolar. A oferta de atividades nas áreas de cultura, artes, esportes, ciência e tecnologia permite que os alunos desenvolvam competências múltiplas, promovendo o protagonismo juvenil, a criatividade e o espírito crítico.

Essas práticas são fundamentais para a consolidação de uma formação integral, entendida como aquela que articula os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais do desenvolvimento humano. Como aponta Libâneo (2012), a formação integral exige que a escola ofereça múltiplas oportunidades de aprendizagem que extrapolem os limites do currículo prescritivo, valorizando a expressão artística, o esporte educacional e a pesquisa como dimensões constitutivas da educação escolar.

A inclusão de atividades extracurriculares também está em consonância com o que defende Saviani (2007), ao afirmar que a educação escolar deve articular a transmissão do saber sistematizado à formação da autonomia intelectual e moral dos estudantes, preparando-os para a intervenção consciente e crítica no mundo social.

Ademais, pesquisas recentes (Santos; Silva, 2022) indicam que a participação em projetos extracurriculares contribui significativamente para o fortalecimento da permanência escolar e para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, competências cada vez mais valorizadas no mundo contemporâneo e essenciais para o exercício pleno da cidadania.

Assim, a integração de disciplinas optativas e atividades extracurriculares no currículo não deve ser vista como um mero adorno, como são os itinerários formativos, por exemplo, o projeto de vida do estudante, totalmente desvinculados do projeto pedagógico do curso, mas como parte intrínseca do projeto pedagógico emancipador das instituições públicas de ensino, especialmente dos Institutos Federais, cuja missão é formar sujeitos críticos, criativos e socialmente comprometidos.

A não adesão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) à proposta do Novo Ensino Médio instituída pela Lei nº 13.415/2017 não decorre de uma postura arbitrária, mas de uma compreensão crítica acerca da natureza e da missão institucional dessas escolas. Desde sua criação, os IFs têm como princípio norteador a oferta de uma educação integrada, omnilateral e de excelência, que articula de maneira indissociável o ensino médio à formação técnica e tecnológica. Dessa forma, a reestruturação curricular imposta pelo Novo Ensino Médio, baseada na lógica da flexibilização e dos itinerários formativos, não apenas se revela desnecessária, mas também pode representar um retrocesso frente aos avanços conquistados pela Rede Federal.

A estrutura curricular dos Institutos Federais já incorpora, de maneira orgânica, o que

a reforma do ensino médio propôs de maneira fragmentada. Os cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados pelos IFs articulam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com a formação profissional, respeitando a concepção politécnica do trabalho e a formação omnilateral do ser humano, como defendido por Frigotto (2017). Assim, a divisão por itinerários formativos proposta pela reforma seria redundante e poderia comprometer a lógica da integralidade da formação que historicamente fundamenta o projeto pedagógico dos Institutos.

De acordo com Moura (2007), a educação profissional ofertada pelos Institutos Federais é fundamentada na superação da dualidade estrutural da educação brasileira, integrando o conhecimento científico, tecnológico e cultural. Esse projeto pedagógico visa preparar os estudantes não apenas para o mercado de trabalho, mas para a vida em sociedade, promovendo o desenvolvimento de uma consciência crítica e emancipadora. A fragmentação curricular imposta pelos itinerários formativos poderia desarticular essa proposta, reduzindo o caráter formativo integral que caracteriza os cursos integrados dos IFs.

Outro ponto importante é que a infraestrutura existente nos Institutos Federais supera em muito o que a reforma propõe para as redes estaduais. Os IFs possuem laboratórios especializados, campos de prática, fazendas-escola, bibliotecas estruturadas e parcerias consolidadas com setores produtivos, garantindo uma formação técnico-científica de alta qualidade. Conforme Amaral (2003), essa infraestrutura é fruto de um projeto de interiorização e capilaridade da Rede Federal que visa democratizar o acesso à educação tecnológica em todo o território nacional. Assim, a estrutura física e pedagógica dos Institutos Federais já atende plenamente às demandas formativas que o Novo Ensino Médio tenta, de maneira insuficiente, alcançar.

Além disso, o corpo docente dos Institutos Federais é composto majoritariamente por mestres e doutores, com dedicação exclusiva às atividades de ensino, pesquisa e extensão. Isso proporciona um ambiente acadêmico diferenciado, baseado na indissociabilidade entre teoria e prática, conforme preconizado pela Constituição Federal de 1988. De acordo com Silva e Bianchini (2014), a elevada qualificação dos professores dos IFs e a exigência de produção científica e tecnológica são diferenciais que asseguram a excelência da formação ofertada, dispensando a necessidade de adequação às diretrizes do Novo Ensino Médio.

Outro aspecto fundamental é que os Institutos Federais operam segundo a lógica da formação integral e não da segmentação de saberes. Saviani (2007) destaca que a educação básica deve assegurar o acesso ao saber sistematizado como mediação necessária para a compreensão e transformação da realidade social. A proposta dos itinerários formativos, ao

contrário, tende a promover uma formação mínima e fragmentada para a maioria dos estudantes, dificultando a construção de uma consciência crítica e limitando as possibilidades de inserção social emancipatória.

A adesão ao Novo Ensino Médio poderia, portanto, representar uma ameaça ao projeto histórico e político-pedagógico da Rede Federal, desfigurando sua função social de oferecer uma formação de qualidade, gratuita e socialmente referenciada. Como observa Frigotto (2017), a educação profissional integrada ao ensino médio deve buscar a formação omnilateral do trabalhador, e não sua adaptação passiva às necessidades imediatas do mercado. A lógica dos itinerários, ao priorizar a flexibilização curricular em detrimento da formação científica e humanística, vai de encontro a esse princípio.

Por fim, é importante salientar que os Institutos Federais, ao manterem sua estrutura integrada e recusarem a adesão automática ao Novo Ensino Médio, reafirmam seu compromisso com a democratização do acesso ao conhecimento e com a formação crítica e emancipadora dos jovens brasileiros. Trata-se de uma resistência pedagógica e política em defesa da educação pública de qualidade, que entende o direito à educação não como mercadoria, mas como um direito humano fundamental, conforme defendido por Freire (1987) e Saviani (2008).

A autonomia dos Institutos Federais em propor modelos curriculares inovadores constitui um elemento estratégico para a construção de uma educação pública de qualidade, crítica e socialmente referenciada. A capacidade de adaptar o projeto pedagógico às especificidades regionais e às necessidades concretas dos estudantes permite que os IFs promovam uma formação mais contextualizada, respeitando as diversidades culturais, econômicas e sociais do país.

No entanto, essa autonomia, assegurada pela Lei nº 11.892/2008 que criou os Institutos Federais, deve ser exercida com responsabilidade e compromisso social. Segundo Dourado (2017), a autonomia das instituições educacionais públicas deve ser entendida não como uma liberdade irrestrita, mas como um instrumento para a efetivação dos princípios constitucionais da educação — igualdade, qualidade, laicidade e gestão democrática.

Assim, qualquer proposta de inovação curricular nos Institutos Federais precisa estar alinhada ao projeto de educação omnilateral e emancipadora que orienta historicamente a Rede Federal. Como defendem Frigotto (2017) e Saviani (2007), a inovação na educação não pode estar subordinada a interesses mercadológicos, mas deve responder às exigências de formação de sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com a transformação social.

Desse modo, ao resistirem à adesão automática ao Novo Ensino Médio e ao manterem

sua proposta integrada de formação técnica e geral, os Institutos Federais reafirmam não apenas sua autonomia institucional, mas também sua função social e seu compromisso ético e político com a construção de uma educação pública, gratuita, laica, democrática e de excelência para todos.

4.6 O ENSINO MÉDIO TÉCNICO E OS IMPACTOS DA LEI 13415/17

A Lei nº 13.415/2017, que reformulou o ensino médio no Brasil, trouxe impactos significativos para o ensino médio técnico. *Hernandes (2020)*, destaca que a ampliação da carga horária e as inovações curriculares propostas pela lei não foram acompanhadas de um diagnóstico adequado das necessidades das escolas públicas. Ele afirma que:

[...]a ampliação da carga horária do modelo do Novo Ensino Médio e as inovações do currículo, sem política de financiamento para que as escolas públicas realizarem essas alterações, sobretudo para a contratação, uma melhor remuneração e melhores condições de trabalho do docente, poderão vir a ser fatores que afastem a escola de sua função social. (*Hernandes, 2020, p.1*)

Além disso, a lei introduziu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os itinerários formativos, que permitem aos estudantes escolherem áreas de conhecimento específicas ou formação técnica e profissional. A flexibilização do currículo tem como objetivo tornar o ensino médio mais atrativo e relevante para os jovens, mas a falta de recursos para implementar essas mudanças pode limitar a eficácia da reforma. Isso sugere que, sem o devido suporte financeiro e estrutural, as mudanças podem não alcançar os resultados esperados.

Outro ponto crítico levantado por *Hernandes (2020)* refere-se à formação dos professores frente às exigências do Novo Ensino Médio. A Lei nº 13.415/2017, ao promover mudanças profundas na estrutura curricular, não estabeleceu diretrizes específicas para a formação inicial e continuada dos docentes, tampouco instituiu políticas públicas consistentes que garantissem a atualização pedagógica necessária para a efetivação dos novos itinerários formativos. Essa omissão compromete diretamente a qualidade da implementação das inovações propostas.

Desse ensino prático, empírico, ministrado por um profissional de notório saber, que não é um professor, resultará, para o estudante, um contato meramente sensorial do sujeito em face do objeto, da atividade prática, que dificulta desenvolver, em sua consciência, capacidade de apropriar-se dos conceitos complexos que estão envolvidos nesse objeto, nessa atividade prática. (*Hernandes, 2020, p.12*)

Sem professores devidamente preparados para atuar de maneira interdisciplinar,

contextualizada e integrada às demandas da formação técnica e humanística, as mudanças curriculares correm o risco de se resumirem a ajustes formais e superficiais. Como alerta Saviani (2008), a qualidade da educação é indissociável da valorização e da formação crítica do magistério, uma vez que a mediação pedagógica qualificada é elemento fundamental para assegurar a função social da escola pública.

De acordo com Libâneo (2012), a formação docente deve articular o domínio do conhecimento científico, pedagógico e técnico com a capacidade de leitura crítica da realidade, de modo a possibilitar práticas educativas emancipatórias. A ausência de políticas específicas de formação continuada, nesse contexto, reforça a lógica de precarização do trabalho docente e de responsabilização individual dos professores por reformas que, estruturalmente, não encontram respaldo nas condições objetivas de trabalho e de formação.

Assim, a ausência de investimentos estruturados na formação dos professores evidencia uma das maiores contradições do Novo Ensino Médio: ao mesmo tempo em que se propõe a inovar o currículo, negligencia-se o principal agente de transformação pedagógica — o professor. Como aponta Freitas (2018), sem o compromisso efetivo com a formação docente, qualquer tentativa de inovação educativa tende a fracassar, reforçando desigualdades e aprofundando a exclusão escolar.

A implementação da Lei nº 13.415/2017 também enfrenta desafios relacionados à infraestrutura das escolas. Muitas instituições de ensino médio técnico não possuem os recursos necessários para adaptar suas instalações às novas exigências curriculares e de carga horária. As escolas públicas precisam de investimentos significativos para atender às novas demandas impostas pela lei. Sem esses investimentos, a qualidade do ensino pode ser prejudicada, afetando diretamente os estudantes.

Sem política de financiamento, é possível que as escolas públicas estaduais e a distrital tenham que financiar a ampliação da carga horária e a remuneração dos docentes com os mesmos recursos atualmente existentes, sobretudo, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), com vigência até 31 de dezembro de 2020.

Além disso, é crucial considerar o impacto dessas mudanças na vida escolar dos estudantes. A ampliação da carga horária e a introdução de novos itinerários formativos, sem o devido planejamento pedagógico e apoio institucional, podem intensificar a pressão sobre os jovens, que já enfrentam inúmeros desafios relacionados à permanência e ao sucesso escolar. Conforme Dayrell (2007), a juventude brasileira, especialmente aquela oriunda das classes populares, vivencia trajetórias escolares marcadas por desigualdades sociais, o que torna ainda

mais complexa a adaptação a reformas que aumentam as exigências acadêmicas sem garantir o suporte necessário.

Nesse sentido, é essencial que haja um acompanhamento sistemático e contínuo dos efeitos dessas mudanças, com avaliações que envolvam a comunidade escolar, os gestores e os próprios estudantes. Como propõe Freitas (2018), políticas educacionais que desconsideram o acompanhamento crítico de seus impactos tendem a reforçar mecanismos de exclusão e aprofundar as desigualdades existentes no sistema educacional.

A formação integral dos estudantes, princípio basilar da educação pública de qualidade, requer não apenas a ampliação das oportunidades de aprendizagem, mas também a criação de condições objetivas para que todos possam delas usufruir plenamente. Segundo Saviani (2007), a educação escolar deve possibilitar o domínio crítico dos conhecimentos científicos e culturais acumulados historicamente pela humanidade, garantindo a emancipação intelectual dos educandos.

Dessa forma, para que a reforma do ensino médio técnico alcance seus objetivos de maneira efetiva e inclusiva, é imprescindível que as instituições de ensino promovam políticas de apoio pedagógico, assistência estudantil e formação continuada de professores, bem como mecanismos de monitoramento e avaliação que assegurem a correção de rumos sempre que necessário. Sem essas ações, o risco é que as mudanças estruturais se convertam em novos fatores de exclusão escolar, ao invés de se constituírem em instrumentos de democratização do acesso ao saber.

Por fim, é imprescindível destacar a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva na implementação da Lei nº 13.415/2017, sobretudo no que tange à reforma do ensino técnico integrado ao ensino médio. Como defendem Freitas (2018) e Dourado (2017), reformas educacionais que desconsideram as condições materiais de realização da educação — financiamento, infraestrutura, formação docente e valorização profissional — tendem a produzir mais exclusão do que inclusão.

A efetivação de mudanças curriculares profundas exige a construção de políticas públicas articuladas, que garantam não apenas o financiamento adequado, mas também a formação inicial e continuada dos docentes, a melhoria e ampliação da infraestrutura escolar e o fortalecimento das condições de permanência estudantil. Sem esses elementos estruturantes, a reforma corre o risco de ampliar as desigualdades educacionais já existentes e de comprometer o direito à educação de qualidade para todos, especialmente para os estudantes das classes populares.

Saviani (2008) salienta que a educação escolar, para cumprir sua função social, precisa ser planejada de forma racional e fundamentada, articulando objetivos, meios e condições concretas de implementação. Assim, a reforma do ensino médio técnico não pode se restringir a alterações formais do currículo; ela deve ser concebida como parte de um projeto mais amplo de democratização do acesso ao conhecimento e de garantia da formação integral dos jovens brasileiros.

Somente a partir de uma perspectiva crítica e comprometida com os princípios constitucionais da educação pública — qualidade, gratuidade, equidade e gestão democrática — será possível assegurar que as mudanças propostas pela Lei nº 13.415/2017 realmente beneficiem os estudantes e contribuam para a construção de um sistema educacional mais justo, inclusivo e eficiente.

5 CONCLUSÃO

A instituição escolar que educa para o trabalho tem desempenhado um papel crucial na formação de profissionais qualificados para o mercado de trabalho. Desde a criação das primeiras escolas técnicas no Brasil, como as escolas de aprendizes e artífices em 1909, essas instituições têm se adaptado às necessidades econômicas e sociais do país. Segundo o Decreto nº 7.566, essas escolas foram estabelecidas para “formar operários e artífices habilitados para as indústrias”. Esse objetivo inicial reflete a importância de preparar os jovens para as demandas do mercado de trabalho.

Com o passar dos anos, a educação técnica no Brasil passou por diversas transformações legais e estruturais. A Lei 13.415, sancionada em 2017, trouxe uma nova perspectiva para o ensino médio, incluindo a educação técnica e profissional. Essa lei visa flexibilizar o currículo escolar, permitindo que os estudantes escolham itinerários formativos que melhor se adequem às suas aspirações profissionais. De acordo com a lei, “os currículos do ensino médio serão organizados por áreas de conhecimento ou por formação técnica e profissional”. Essa mudança busca alinhar a formação escolar às necessidades do mercado de trabalho contemporâneo.

No contexto da pedagogia histórico-crítica, a Lei 13.415 pode ser vista como uma oportunidade para integrar a formação técnica com uma educação crítica e emancipadora. Saviani (2008) argumenta que a educação deve proporcionar aos alunos não apenas a aquisição de habilidades técnicas, mas também a capacidade de compreender e transformar a realidade social. Dessa forma, longe de representar um avanço na formação crítica e integral dos estudantes, a reforma do ensino médio promovida pela Lei nº 13.415/2017 tem contribuído para o aprofundamento da fragmentação curricular e da precarização da educação pública. Ao priorizar uma lógica tecnicista e de ajustamento ao mercado de trabalho, a proposta enfraquece a dimensão formativa da educação, esvaziando seu potencial emancipador.

Conforme alerta Frigotto (2017), essa reforma se insere em um movimento maior de instrumentalização do ensino, no qual a escola passa a ser vista como espaço de preparação de mão de obra barata, adaptável e despolitizada, em detrimento de seu papel histórico como lugar de produção de conhecimento e formação cidadã. Para Saviani (2007), esse modelo representa um retrocesso, pois desconsidera a importância do acesso universal ao saber sistematizado. Dessa forma, a reforma do ensino médio pode ser um instrumento para promover uma educação que não se limite à preparação para o mercado de trabalho, mas que também fomente a consciência crítica dos estudantes.

Historicamente, a educação técnica no Brasil foi concebida para atender às necessidades do mercado e das indústrias. Durante o governo de Getúlio Vargas, por exemplo, a criação dos liceus industriais visava formar mão de obra qualificada para o setor industrial emergente. A Constituição de 1937 já destacava a importância da educação profissional, afirmando que: “as indústrias e os sindicatos econômicos deveriam criar escolas de aprendizes na esfera da sua especialidade”. Esse enfoque utilitarista, no entanto, muitas vezes relegava a formação crítica e humanística a um segundo plano.

A pedagogia histórico-crítica, desenvolvida por Dermeval Saviani, propõe uma abordagem que integra a formação técnica com uma educação crítica e transformadora. Segundo Saviani, a educação deve ser um instrumento de transformação social, capacitando os indivíduos a compreenderem e intervirem na realidade, nesse sentido, a Lei 13.415 pode ser vista como uma oportunidade para implementar uma educação técnica que também promova a emancipação dos estudantes.

No entanto, a implementação da Lei 13.415 enfrenta desafios significativos. A flexibilização do currículo e a ênfase na formação técnica exigem investimentos em infraestrutura e formação de professores, além de uma mudança cultural nas escolas. Como aponta a pesquisadora Cintia Magno Brazorotto (2021, p.1), “a política educacional destinada aos Institutos Federais muitas vezes não contempla o público-alvo prioritário da instituição, cumprindo apenas parcialmente seus desígnios”. Esse desafio ressalta a necessidade de um compromisso contínuo com a qualidade e a equidade na educação técnica.

Em conclusão, as transformações históricas e legais das escolas técnicas no Brasil, culminando na Lei 13.415, refletem uma busca constante por alinhar a educação às demandas do mercado de trabalho. No entanto, é crucial que essa formação técnica seja integrada a uma educação crítica e emancipadora, conforme proposto pela pedagogia histórico-crítica. Somente assim será possível formar cidadãos capazes de compreender e transformar a realidade social, promovendo uma sociedade mais justa e equitativa.

A Lei 13.415/17, que reformou o ensino médio no Brasil, tem sido alvo de críticas por representar um retrocesso significativo nas políticas de educação profissional. Essa legislação, ao invés de promover a valorização do ensino técnico, reforça a subordinação desse tipo de formação às demandas imediatas do mercado de trabalho. Segundo análise documental, “a atual lei não contribuiu para valorização do ensino técnico, tampouco favoreceu políticas de formação docente para essa modalidade de ensino”.

Destarte, a atual lei não contribuiu para valorização do ensino técnico, tampouco favoreceu políticas de formação docente para essa modalidade de ensino. Ao contrário, induziu o notório saber que é uma maneira de garantir profissionais, não professores, regentes de salas de aula para educação profissional técnica de nível médio. (Costa, M. A., & Coutinho, E. H. L., 2018, p. 1)

Um dos principais pontos de crítica é a introdução dos itinerários formativos, que fragmentam o currículo e reduzem a formação integral dos estudantes. Essa mudança é vista como um retorno à dualidade educacional, onde o ensino técnico é tratado como uma formação de segunda classe. De acordo com Pereira (2019):

Diante da análise dos dados obtidos acredita-se que com a implementação da lei 13.415/17 haverá um retrocesso da educação, um retorno à dualidade do ensino médio, com currículos voltados para a formação aligeirada com ênfase nos itinerários formativos, contrariando, desta forma, os avanços já alcançados desde a implementação da LDB 9394/96 que consolidava uma educação integral e mais inclusiva. (Pereira, 2018, p. 18)

Além disso, a Lei 13.415/17 desvaloriza a formação dos professores do ensino técnico, ao permitir que profissionais sem formação pedagógica assumam a docência, isso compromete a qualidade do ensino e a formação dos alunos. A atual lei induziu o notório saber que é uma maneira de garantir profissionais, não professores, regentes de salas de aula para educação profissional técnica de nível médio.

Outro aspecto problemático é a falta de investimento em infraestrutura e recursos para as escolas técnicas. A reforma não trouxe medidas concretas para melhorar as condições de ensino e aprendizagem, o que agrava ainda mais a situação das instituições de ensino técnico. As mudanças em curso a partir de tal legislação mantêm os interesses de formação direcionada ao mercado, impossibilitando uma formação integral e o efetivo desenvolvimento educacional do ensino médio no país.

A Lei 13.415/17 também não aborda de maneira eficaz a questão da inclusão social e da equidade no acesso ao ensino técnico. As políticas implementadas favorecem os estudantes de classes mais privilegiadas, enquanto os alunos de baixa renda continuam enfrentando barreiras significativas para acessar uma educação de qualidade.

A reforma do ensino médio, ao priorizar a formação técnica rápida e voltada para o mercado, desconsidera a importância de uma educação que promova o desenvolvimento crítico e integral dos estudantes. Essa abordagem limita as oportunidades de crescimento pessoal e profissional dos jovens, restringindo suas possibilidades de atuação no mercado de trabalho e na sociedade. Segundo Freire (1984):

Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica. (FREIRE, 1984, p.89)

Em resumo, a Lei 13.415/17 representa um retrocesso significativo para o ensino técnico no Brasil. Ao invés de promover a valorização e a qualidade dessa modalidade de ensino, a legislação reforça a subordinação ao mercado de trabalho, desvaloriza a formação docente, e não oferece soluções para os problemas estruturais das escolas técnicas. É fundamental repensar essa reforma para garantir uma educação técnica que realmente contribua para o desenvolvimento integral e equitativo dos estudantes.

A análise da Lei 13.415/17 sob a perspectiva das Políticas de Humanização e Cidadania (PHC) revela um cenário preocupante para o ensino técnico no Brasil. A legislação, ao priorizar uma formação técnica rápida e voltada para o mercado de trabalho, desconsidera a importância de uma educação integral que promova a cidadania e o desenvolvimento humano. Essa abordagem fragmentada e mercadológica compromete a qualidade do ensino e a formação crítica dos estudantes, perpetuando desigualdades sociais e educacionais.

Para que a educação técnica cumpra seu papel de promover a inclusão social e o desenvolvimento integral dos jovens, é essencial que as políticas educacionais sejam revisadas.

A participação ativa de educadores, estudantes e especialistas em Políticas de Humanização e Cidadania é fundamental para a construção de um sistema educacional mais justo e inclusivo. A valorização da formação docente, o investimento em infraestrutura e recursos, e a promoção de um currículo holístico são passos essenciais para reverter os retrocessos impostos pela Lei 13.415/17.

Além disso, é necessário que as políticas educacionais considerem as especificidades e necessidades dos estudantes de baixa renda, garantindo equidade no acesso e na permanência no ensino técnico. A inclusão social deve ser um princípio norteador das reformas educacionais, promovendo oportunidades iguais para todos os jovens, independentemente de sua origem socioeconômica. Como Freire (1999) destacou, “a educação deve ser um ato de amor e, por isso, um ato de coragem”.

A construção de um sistema educacional que valorize tanto a formação técnica quanto a cidadania e o desenvolvimento humano requer um compromisso coletivo. Somente através de um esforço conjunto poderemos superar os desafios impostos pela Lei 13.415/17 e construir um futuro mais equitativo para todos os estudantes brasileiros. A educação deve ser vista como um direito fundamental e um instrumento de transformação social, capaz de promover a justiça e a igualdade.

Em suma, a Lei 13.415/17 representa um retrocesso significativo para o ensino técnico no Brasil na perspectiva da PHC. No entanto, é possível reverter esse cenário através de políticas educacionais inclusivas e participativas, que valorizem a formação integral dos estudantes e promovam a cidadania e a inclusão social. É fundamental que todos os atores envolvidos no processo educacional se unam em prol de uma educação de qualidade, capaz de transformar a realidade dos jovens brasileiros e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.
- AMARAL, Nelson Cardoso do. A expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica: desafios e limites. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 137–162, 2003.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Decreto nº 7.485, de 18 de maio de 2011. Dispõe sobre a estrutura do Plano de Carreira dos Cargos de Magistério do EBTT. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2011.
- BRASIL. Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008. Dispõe sobre a reestruturação da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008.
- BRASIL. Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008. Dispõe sobre a reestruturação da carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 set. 2008.
- BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 ago. 2012.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, conversão da medida provisória 746, de 2016. **Diário Oficial da União**, 17/02/2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 17 set. 2024.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394/1996, estabelece a reforma do Ensino Médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 fev. 2017.
- BRASIL. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1990.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, 2023.

BRAZOROTTO, Cintia Magno; VENCO, Selma Borghi. Educação profissional no Brasil: história e política dos Institutos Federais. **ETD - Educ. Temat. Digit.** [online]. 2021, v. 23, n. 2, pp. 487-505. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922021000200487&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 set. 2024.

COSTA, M. A.; COUTINHO, E. H. L.. Educação profissional e a reforma do ensino médio: lei nº 13.415/2017. **Educação & Realidade**, 43(4), 1633–1652. <https://doi.org/10.1590/2175-623676506>.

DEMO, Pedro. Educação e qualidade: o protagonismo necessário. Campinas: Papyrus, 2004.
DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do ensino médio: conjuntura, dilemas e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 140, p. 367-388, 2017.

FERRETTI, C. J.. O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, 7, 105–128. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000400006>.

FOUCAULT, Michel. Discipline and Punish: The Birth of the Prison. New York: Vintage Books, 1977. ISBN 978-0-67975-255-4.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma do ensino médio e a negação do direito à educação básica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A reforma do ensino médio do capital: um projeto de desintegração educativa. **Trabalho Necessário**, v. 15, n. 28, p. 14-35, 2017.

HADDAD, C. R.; PEREIRA, M. F. R. **Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico cultural: inferências para a formação e o trabalho de professores**. **Geminal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 106-117, 2013. <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9703>.

HERNANDES, Paulo Romualdo. **A Lei nº 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio**. 2020. (Manuscrito).

HERNANDES, Paulo Romualdo. **A Lei nº 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. 2020.

HERNANDES, Paulo Romualdo. **A reforma do Ensino Médio e a produção de**

desigualdades na educação escolar. Educação. Santa Maria [online]. 2019, vol. 44, e34731. Epub 11-Nov-2020. ISSN 1984-6444. <https://doi.org/10.5902/1984644434731>.

INSTITUTO FEDERAL DO SUL DE MINAS GERAIS - IFSULDEMINAS. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio - Campus Machado. Machado, MG, 2019.** Disponível em: <https://portal.mch.ifsuldeminas.edu.br/ppc-tec-agropecuaria-integrado-menu>. Acesso em: 01/04/2025.

JOYE, Cassandra Ribeiro. **Data celebra formação como uma porta para o mercado de trabalho.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/39591-data-celebra-formacao-como-uma-porta-para-o-mercado-de-trabalho#footer>

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia. Tradução de Francisco Cock Fontanela.** 5.^a ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2006.

KARL MARX. O Capital, Volume I, Parte III, Capítulo VII, Processo de Trabalho e Processo de Produção de Mais Valia, Secção 2, **O Processo de Produção de Mais Valia.**

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio: estrutura, identidade e dualidade. Educação & Sociedade**, v. 38, n. 140, p. 393-410, 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida; MACHADO, Lucília Regina de Souza. “**A Pedagogia Tecnícista e a Escolarização do RPG.**” In: MARQUES, A. A. (Org.). **A Pedagogia Tecnícista: Um Breve Panorama.** São Paulo: Editora Acadêmica, 2012, p. 30.

LIBANEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública: **A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1990.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARQUES, A. A. **A Pedagogia Tecnícista: Um Breve Panorama.** São Paulo: Editora Acadêmica, 2012.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994.

MOURA, Dante Henrique. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades para a educação tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 23-42, 2007.

NAGLE, Jorge. Educação e sociedade na Primeira República. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1974.

PEREIRA, C. S. M. Reforma do Ensino Médio - Lei 13.415/2017: **Avanços ou retrocessos na educação?** Seropédica: UFRRJ, 2019. 160f. Dissertação - Mestrado em Educação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – PPGEA/ UFRRJ, Seropédica, RJ, 2019.

PEREIRA, Paulo Sérgio. A expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: análise crítica das políticas públicas educacionais. **Revista Brasileira da**

Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, v. 3, n. 6, p. 1-19, 2019.

46. RAMOS, M. (2001). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. São Paulo: Cortez.

RAMOS, Marise. **Educação profissional e ensino médio: uma proposta de integração**. São Paulo: Cortez, 2012.

RIBEIRO, Marcos Bento. (2023). **Estudo sobre a implementação do ensino médio de tempo integral na escola Dr. Emílio Silveira em Alfenas - Mg**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG).

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAMPAIO, Helder Molina. Ensino Médio e a formação de trabalhadores precarizados: uma análise crítica da Lei 13.415/2017. **Revista Trabalho Necessário**, v. 17, n. 29, p. 78-101, 2019.

SANTOS, Edméa Oliveira; SILVA, Marco Antônio da. Institutos Federais e qualidade da educação: análise crítica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, p. 1–20, 2022.

SAVIANI, D. (2005). **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados.

SAVIANI, D. Escola e Democracia. 43ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018. UNESCO. **Relatório sobre a educação na América Latina**. 1981.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003b.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Campinas: **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 36. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política! 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, **Coleção polêmicas do nosso tempo**, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores

Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Robson dos Santos; BIANCHINI, João Carlos. Carreira e condições de trabalho docente nos Institutos Federais. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 12, n. 17, p. 55-75, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Currículo: projeto político e autonomia da escola**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

VIANNA, Cláudia; VIEIRA, Lisete Regina Gomes. As políticas públicas de educação profissional no Brasil: dilemas e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 903–925, 2015.