

Ensino Médio Integrado como alternativa contra-hegemônica às políticas educacionais neoliberais

Integrated High School as a Counter-Hegemonic Alternative to Neoliberal Educational Policies

Enseñanza media integrada como alternativa contra-hegemónica a las políticas educativas neoliberales

*Maria Raquel Caetano*¹

*Nei Fonseca*²

*Lais Basso*³

Resumo

Este artigo possui como objetivo problematizar as políticas educacionais neoliberais, apresentando a concepção de Ensino Médio Integrado (EMI) como alternativa contra-hegemônica, especialmente no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e de natureza bibliográfica e documental, em que foram analisadas produções acadêmico-científicas e legislações vinculadas aos eixos: "Reforma do Ensino Médio, BNCC e EPT" e "Ensino Médio Integrado como alternativa às políticas educacionais neoliberais". Para fundamentar este trabalho, a pesquisa pautou-se em contribuições de autores como: Acácia Kuenzer, Celso Ferreti, Gaudêncio Frigotto, Jaqueline Moll, José Francisco Puello-Socarrás, José Paulo Netto, Marilena Chauí, Marise Ramos, Ricardo Antunes, Roberto Leher, entre outros. Os principais resultados apontam a última etapa da educação básica como um território de disputas, marcado pela hegemonia da racionalidade instrumental, utilitária e produtivista, que fortalece o dualismo na educação brasileira. A título de considerações finais, o EMI representa uma alternativa às políticas educacionais neoliberais, que tendem a privilegiar interesses políticos e econômicos privados, alinhados aos preceitos da acumulação flexível do capital, em detrimento da formação humana integral e da emancipação da classe trabalhadora.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio. Formação humana integral. Ensino Médio Integrado. Educação Profissional e Tecnológica.

Abstract

This article aims to problematize neoliberal educational policies, presenting the concept of Integrated High School (EMI) as a counter-hegemonic alternative, especially in the scope of Professional and Technological Education (EPT). This is a research with a qualitative approach and of a bibliographical and documental nature, in which academic-scientific productions and legislation linked to the axes: "High School Reform, BNCC and EPT" and "Integrated High School as an alternative to neoliberal educational policies". To support this work, the research was based on contributions from authors such as: Acácia Kuenzer, Celso Ferreti, Gaudêncio Frigotto, Jaqueline Moll, José Francisco Puello-Socarrás, José Paulo Netto, Marilena Chauí, Marise Ramos, Ricardo Antunes, Roberto Leher, between others. The main results point to the last stage of basic education as a territory of disputes, marked by the hegemony of instrumental, utilitarian and productivist rationality, which strengthens dualism in Brazilian Education. As final remarks, the EMI represents an alternative to neoliberal educational policies, which tend to favor

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Sapucaia do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: caetanoraquel2013@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6973-908X>.

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: nejunior@ifsul.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8915-427>.

³ Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: laisbassoufpel@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4926-603X>.

private political and economic interests, aligned with the precepts of flexible capital accumulation, to the detriment of integral human formation and the emancipation of the working class.

Keywords: High School Reform; Human integral education; Integrated High School; Professional and Technological Education.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo problematizar las políticas educativas neoliberales, presentando el concepto de Educación Médica Integrada (EMI) como una alternativa contrahegemónica, especialmente en el campo de la Educación Profesional y Tecnológica (EPT). Se trata de una investigación con enfoque cualitativo y de carácter bibliográfico y documental, en la que se analizan producciones académico-científicas y legislaciones relacionadas con: "Reforma de la Enseñanza Media, BNCC y EPT" y "Escuela Secundaria Integrada como alternativa a las políticas educativas neoliberales". Para sustentar este trabajo, la investigación cuenta con aportes de autores como: Acácia Kuenzer, Celso Ferreti, Gaudêncio Frigotto, Jaqueline Moll, José Francisco Puello-Socarrás, José Paulo Netto, Marilena Chauí, Marise Ramos, Ricardo Antunes, Roberto Leher, entre otros. Los principales resultados apuntan a la última etapa de la educación básica como un territorio de disputas, marcado por la hegemonía de la racionalidad instrumental, utilitaria y productiva, lo que fortalece el dualismo en la educación brasileña. Como consideraciones finales, el EMI representa una alternativa a políticas educativas neoliberales, que tienden a privilegiar los intereses políticos y económicos privados, alineadas con los preceptos de la acumulación flexible del capital, en detrimento de la formación humana integral y la emancipación de la clase trabajadora.

Palabras clave: Reforma de la escuela secundaria; Formación humana integral; Escuela Secundaria Integrada; Educación Profesional y Tecnológica.

Introdução

É no problema da educação que assenta o grande segredo do aperfeiçoamento da humanidade (Immanuel Kant).

O objetivo deste estudo é problematizar as políticas educacionais neoliberais, apresentando a concepção de Ensino Médio Integrado (EMI) como alternativa contra-hegemônica, especialmente no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O percurso investigativo adotado coloca em evidência os interesses políticos e econômicos e as disputas ideológicas que compõe a esfera educacional, os quais repercutem nas perspectivas curriculares, na formação da classe trabalhadora e na possibilidade de sua emancipação como classe social. Dentre as mudanças que a educação brasileira vêm passando, elegemos as recentes reformas no ensino médio e na EPT como tema de pesquisa.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e de natureza bibliográfica e documental, em que foram analisadas produções acadêmico-científicas e legislações vinculadas aos eixos: "Reforma do Ensino Médio, BNCC e EPT" e "Ensino Médio Integrado como alternativa às políticas educacionais neoliberais". Em uma pesquisa qualitativa, segundo Lüdke e André (1986), o pesquisador é o principal instrumento de produção de dados, os quais são especialmente descritivos e produzidos em contato direto e prolongado com o ambiente e a situação investigada. Com ênfase maior ao processo do que ao produto, a análise do pesquisador tende a seguir um procedimento indutivo, que tem como objetivo a construção de conhecimentos.

Na pesquisa bibliográfica e documental, utilizamos dados existentes. Na metodologia do tipo bibliográfica, realizamos o levantamento da bibliografia produzida, principalmente, em forma de livros e artigos em revistas, publicados em imprensa escrita e em documentos eletrônicos (MARCONI; LAKATOS, 2001). Nesta pesquisa, as bibliografias consistem em livros, capítulos, artigos científicos publicados em revistas e publicações em jornais, enquanto os documentos analisados compreendem legislações oficiais correlacionadas ao tema investigado. Buscamos seguir ainda, para análise de documentos e textos, as contribuições de Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 432) ao avaliarem que os materiais “[...] devem ser lidos com e contra outros, ou seja, compreendidos em sua articulação ou confronto com outros textos. Tal movimento, [...] com discursos produzidos em outros campos discursivos, demarca um novo terreno de análise”. Para fundamentar este trabalho, a pesquisa pautou-se em contribuições de autores como: Acácia Kuenzer, Celso Ferreti, Gaudêncio Frigotto, Jaqueline Moll, José Francisco Puello-Socarrás, José Paulo Netto, Marilena Chauí, Marise Ramos, Ricardo Antunes, Roberto Leher, entre outros.

A seguir, apresentaremos a análise dos eixos “Reforma do Ensino Médio, BNCC e EPT” e “Ensino Médio Integrado como alternativa às políticas educacionais neoliberais”.

Reforma do Ensino Médio, BNCC e EPT

Na conjuntura política, econômica e social em ocorrência, há uma reordenação das forças hegemônicas que avançam e disputam a educação pública. O capitalismo, em sua atual fase, tem sido marcado por modificações na relação do Estado com a sociedade, através de novas formas que visam adaptar a administração pública para a nova era neoliberal (PUELLO-SOCARRÁS, 2008). Seu propósito alinha-se à construção de uma governança neoliberal e empreendedora para o século 21, tornando o mercado o paradigma exclusivo da produção social (PUELLO-SOCARRÁS, 2008).

Em consonância com a agenda neoliberal global, com base em um conjunto de práticas políticas, busca-se construir uma sociedade de mercado para o século 21 e a educação passa a ser estratégica na formação dos jovens para esse modelo de sociedade. Para Caetano (2020), a partir de Puello-Socarrás (2008), a construção estratégica de uma sociedade de mercado busca desvincular o público do Estado, recriando um espaço público “não estatal”. No caso da educação ela é oferecida para a população, mas não necessariamente quem a executa é o Estado: a oferta e o conteúdo educacional podem ser realizados por outras instituições, como ONGs (Organização Não Governamentais), OSCIPs (Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público), Institutos e Fundações, através de parcerias, terceirizações, contratos de gestão, entre outros. Isso significa que a educação pública passa a produzir e/ou reproduzir um conhecimento destinado à apropriação privada. Essa apropriação, aliás, é inseparável da mudança profunda que reforçará a dualidade e a segregação educacionais como analisa Gonçalves:

[...] a reforma criará um grande abismo entre as instituições públicas e privadas, aumentando de modo bastante grave as desigualdades sociais e culturais no País. As redes privadas que já competem divulgando seu desempenho no Enem e publicizando

que ensinam mais que outras escolas não perderão a oportunidade de organizar currículos bastante sólidos para seu público, enquanto os estudantes das escolas públicas estaduais terão que se contentar com a ênfase que o sistema de ensino julgar possível ser ofertada (GONÇALVES, 2017, p. 141).

Não é acidental que os representantes do Ministério da Educação não propiciaram interlocuções com as instituições universitárias, com pesquisadores que se debruçam sobre o tema, com educadores e estudantes da educação básica para elaborarem, coletivamente, a proposta da Reforma do Ensino Médio. A interlocução deu-se com empresários participantes de organizações como o Instituto Alfa Beta, Sistema S, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Fundação Itaú, entre outros (GONÇALVES, 2017).

Na sociedade de mercado, o indivíduo deixa de ser visto como cidadão, passando a ser compreendido como cliente, surgindo um novo sujeito para o século 21: o empresário/empreendedor. Para Puello-Socarrás (2008), “[...] o homem empresário surge como uma exigência epistemológica, ideológica e política, gerando uma compreensão muito mais funcional e adequada para a fase do capitalismo avançado” (PUELLO-SOCARRÁS, 2008, p. 192), sobretudo, porque se torna uma força do mercado, conduzindo à individualidade, à concorrência e à meritocracia.

No Brasil, a Reforma Trabalhista, Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017 (BRASIL, 2017c), que instituiu o trabalho intermitente; e a Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017 (BRASIL, 2017d), que dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros permitiram a terceirização irrestrita. A Reforma Trabalhista regulamentou novas modalidades de contratação que criaram a base jurídica para a expansão da nova informalidade do mercado de trabalho no Brasil. Antunes (2011) diz que as relações de trabalho que foram dominantes ao longo do século 20, em que o trabalho era mais formalizado, vêm sendo substituídas “[...] pelos mais distintos e diversificados modos de informalidade e precarização, de que são exemplos, os trabalhos terceirizados, o ‘cooperativismo’, o ‘empreendedorismo’, o ‘trabalho voluntário’ etc” (ANTUNES, 2011, p. 407). É a nova fase de desconstrução do trabalho, ampliando os diversos modos de ser da informalidade e da precarização das condições de vida.

Essa ambiência reformista foi sendo construída ao longo dos últimos anos e aprofundou-se após o impeachment da presidenta eleita Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016, quando assume o vice-presidente Michel Temer com o programa “Ponte para o Futuro”⁴, apoiado pela classe empresarial e grande mídia. A “Ponte para o Futuro” representou, no campo educacional, segundo Frigotto (2018, s/p), “[...] o maior retrocesso dos últimos 70 anos ou mais” e alertou que “[...] os intelectuais do golpe são muito alinhados com o capital financeiro”. Registra-se que o Ministério da Educação foi tomado por uma coligação conservadora-liberal, que se alinhou com os setores privatistas da educação.

⁴ No ano de 2015, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) divulgou o documento intitulado “Uma ponte para o futuro”, com soluções sugeridas pelo partido para a crise do país. Em maio de 2016, após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, Michel Temer, vice-presidente da república, assumiu o governo, comprometendo-se a levar adiante reformas e ajustes pautados nesse documento.

Essa breve descrição do cenário nos ajuda a compreender as reformulações impostas às políticas educacionais, como é o caso da Emenda Constitucional 95 (EC 95), que impediu os investimentos em políticas sociais, especialmente em educação e saúde, e seguiu em curso no governo posterior. Leher (2021, p. 17) colabora com a reflexão a respeito dessas alterações na Constituição da República Federativa do Brasil, afirmando que “[...] a operação ideológica empreendida pela EC foi artilosa e logrou êxito na caracterização de que os gastos públicos cresceram de modo desmedido e que por isso precisariam ser estancados por vinte anos.”. Como parte do programa de Michel Temer, no dia 22 de setembro do mesmo ano, o governo aprovou a Medida Provisória 746/2016 (BRASIL, 2016), em regime de urgência. Essa Medida Provisória se converteu na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, intitulada Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017a).

O cenário para a implantação das reformas educacionais como políticas públicas de cunho social em um contexto mais amplo e interligado denota que elas são campos de tensão em qualquer momento histórico. São “[...] campos de tensão seja na sua formulação, onde se embatem projetos de concepções e objetivos distintos, até na sua implementação” (NETTO, 2003, p. 16). Nesse sentido, as atuais reformas educacionais, que compreendem a Reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as mudanças que vêm ocorrendo na legislação da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), podem ser resultado do movimento e das tensões entre determinados grupos sociais ou frações de classe. Dito isso, são consideradas “reformas empresarias”, pois elas não apenas são executadas por instituições ligadas a empresas, bancos e outros, mas, atualmente, elas passam também a formular a política educacional do Estado (PERONI; CAETANO; LIMA, 2021; CAETANO, 2020).

O ensino médio reflete historicamente a um dualismo na educação brasileira, pelo fato de ser nessa etapa de ensino que se revela com mais evidência a contradição entre o capital e o trabalho, com ênfase na formação propedêutica ou na preparação para o trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012). O caráter dual da educação, presente ao longo da história, se expressou “[...] por meio da oferta de escolas que se diferenciavam segundo a classe social que se propunham a formar: trabalhadores ou burgueses” (KUENZER, 2007, p. 1155-1156).

Marcada por uma perspectiva reducionista de ensino, a educação dual reservou aos estudantes da classe trabalhadora o desenvolvimento de habilidades cognitivas instrumentais, ao ofertar uma formação para atender aos interesses da burguesia e ao aproximar a função da educação aos preceitos da acumulação flexível do capital. Nos breves intervalos democráticos (MOLL, 2017), avançamos na concepção de ensino médio como etapa final da educação básica (BRASIL, 1996), na obrigatoriedade para a faixa etária de 15 a 17 anos (EC 59/2009) e, nos anos posteriores, na questão do financiamento. Incluiu-se o ensino médio nos programas do livro didático, alimentação escolar, transporte escolar, entre outros.

Como avanço, destacamos a criação dos Institutos Federais e o Ensino Médio Integrado, que vem se apresentando como uma alternativa viável e contra-hegemônica à fragmentação curricular, ao propor a indissociabilidade entre EPT e educação básica,

pautado em um currículo integrado e na formação humana integral, visando superar a herança positivista e mecanicista da hierarquia de conhecimentos, de modo a

[...] construir um currículo coerente com os princípios de ordem filosófica, epistemológica, ético-política e pedagógica no processo de desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Isto, mediante a apropriação dos diversos campos do saber, assim como seu potencial produtivo (RAMOS, 2021, p. 71).

Na contramão do esforço de construção de um currículo integrado, a BNCC propõe a implantação de itinerários formativos, configurando uma estratégia para “[...] a flexibilização da organização curricular do ensino médio” (BRASIL, 2018, p. 477). Os itinerários formativos são construídos em torno das habilidades e competências de uma área específica, da combinação de áreas ou da formação técnica e profissional.

Assim como a BNCC, a Reforma do Ensino Médio alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), flexibilizou e fragmentou o currículo, dividindo-o em base comum e itinerários formativos. As alterações no artigo 26 da LDBEN retiraram a obrigatoriedade das disciplinas de artes e educação física, bem como filosofia e sociologia, podendo ser desenvolvidas como projetos, oficinas, laboratórios, entre outros. Ainda, conforme art. 35-A, que alterou a LDBEN, somente “[...] o ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio”. A língua inglesa passa a ser obrigatória, revogando-se a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, que incluiu o ensino de espanhol no currículo do ensino médio, descaracterizando a identidade latino-americana que fala majoritariamente a língua espanhola.

Consoante com a Reforma do Ensino Médio, a edição da Resolução CNE/CEB nº 3/2018 (BRASIL, 2018) apresenta como eixos estruturantes: a investigação científica, os processos criativos, a intervenção sociocultural e o empreendedorismo. A temática do empreendedorismo já vinha sendo introduzida em uma ambiência influenciada pelas instituições privadas que atuaram fortemente na formulação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio.

O discurso do empreendedorismo é funcional a uma racionalidade neoliberal baseada no individualismo. Ganha força na conjuntura nacional e pode ser melhor compreendido no contexto de desconstrução de direitos, sobretudo a partir de 2016, como as alterações na legislação trabalhista no Brasil, instrumentalizada pela Lei nº 13.467, de 2017; sob a justificativa de combater o desemprego e a crise econômica, a Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017, que permite a terceirização ilimitada, irrestrita, sem qualquer regulamentação, em todas as atividades da empresa (COSTA; CAETANO, 2021, p. 14).

Ao adotar a flexibilização curricular como fundamento do Novo Ensino Médio, a referência passa a ser o documento da BNCC (BRASIL, 2017b), cujas novidades são os itinerários formativos, com a inserção de um quinto itinerário, denominado “formação técnica e profissional”. A adoção de um itinerário profissional em detrimento de itinerários científicos pode ser caracterizada como uma preparação aligeirada para um suposto mercado de trabalho e, possivelmente, como uma contenção ao acesso à educação superior para os filhos da classe trabalhadora.

Segundo Piolli e Sala (2021, p. 7), os itinerários formativos que correspondem às áreas de conhecimento da BNCC são identificados no texto da Reforma do Ensino Médio como “aprofundamento de conhecimentos estruturantes” de sua respectiva área “para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho”. Contudo, na descrição do itinerário de formação técnica e profissional, essa identificação é substituída por um “desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho”. Notamos a intencionalidade de fomentar a dualidade na organização do ensino médio, promovendo diferentes reformas: uma voltada para “aprofundamento dos conhecimentos e preparação para o prosseguimento dos estudos” e outra voltada para a “qualificação profissional” e o trabalho.

Os itinerários formativos oficializaram a fragmentação da formação escolar do estudante, em forte sintonia com a

[...] forma atual do capitalismo, caracterizado pela fragmentação de todas as esferas da vida social, partindo da fragmentação da produção, da dispersão espacial e temporal do trabalho, da destruição dos referenciais que balizavam a identidade de classe e as formas de luta de classes (CHAUÍ, 2003, p. 7).

Portanto, confrontam-se com a abordagem global do conhecimento, que supõe a superação das disciplinas fragmentadas, por meio da exigência de complementaridade entre as diversas áreas do saber. Essa tendência à interpenetração entre as áreas do saber pressupõe os princípios da formação humana integral, que “[...] consiste em compreender o conhecimento como uma produção do pensamento pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade objetiva” (RAMOS, 2014, p. 84).

A promessa de que as escolas de ensino médio no Brasil adotariam os cinco itinerários formativos, com a livre opção de escolha dos estudantes, torna-se insustentável, haja vista os parcos investimentos realizados pelas unidades federativas quanto à infraestrutura física e concurso para docentes e funcionários de escola. Ferretti (2021) fortalece essa reflexão quando aponta que

[...] a insistência com que a lei 13.415 remete a formação técnica e profissional a instituições parceiras (públicas ou privadas) é indicativa do reconhecimento pelo legislador, dos limites com que os sistemas estaduais se defrontam para oferecer formação profissional nas escolas de Ensino Médio, dada a inexistência, nelas, de condições objetivas para fazê-lo [...] (FERRETTI, 2021, p. 161).

Com a Resolução CNE/CP nº 01, de 5 de janeiro de 2021 (BRASIL, 2021a), que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, admitiram-se terminalidades parciais de qualificação profissional, com percursos flexibilizados e fragmentados. Essa fragmentação em diferentes percursos formativos e a vinculação instrumental do ensino médio à preparação para o mercado de trabalho comprometem a formação ampla dos estudantes, que deveria combinar a formação científica, humanística, artística e tecnológica (PIOLLI; SALA, 2021).

Além disso, a Resolução do CNE/CP nº 01/2021 (BRASIL, 2021a), que regulamenta a oferta da EPT, introduz uma concepção de formação flexível, mais aligeirada e centrada em cursos de qualificação de curta duração, denominados de curso de Formação Inicial e Continuada (FIC). A flexibilização da EPT permite diferentes possibilidades de arranjos curriculares em etapas ou módulos e delega ao estudante a escolha do itinerário formativo, “[...] mediante sucessão progressiva de cursos ou certificações obtidas por avaliação e por reconhecimento de competências” (BRASIL, 2021a). Entre as competências reconhecidas, estão aquelas obtidas na experiência profissional.

§ 7º Os itinerários formativos profissionais podem ocorrer dentro de um curso, de uma área tecnológica ou de um eixo tecnológico, de modo a favorecer a verticalização da formação na Educação Profissional e Tecnológica, possibilitando, quando possível, diferentes percursos formativos, incluindo programas de aprendizagem profissional, observada a legislação trabalhista pertinente (BRASIL, 2021a, p. 3).

Alertamos, no que diz respeito ao conteúdo para o Ensino Médio Integrado à EPT, que a Resolução (BRASIL, 2021a) indica que devem ser consideradas as aprendizagens essenciais da BNCC, as competências socioemocionais e a carga horária máxima de 1.800 h/a para a base comum, reduzindo o percentual de formação básica dos estudantes e superestimando a parte flexível. Isso significará uma grave diminuição do tempo destinado à formação geral, podendo destituir dos jovens estudantes uma leitura ampliada do mundo e uma preparação intelectual e profissional para atuar e obter meios de vida.

No conjunto das políticas públicas que atravessam a esfera educacional, foi apresentado, em 2019, e publicado em 2021, o “Programa Novos Caminhos”, que passa a integrar o conjunto de reformas na EPT. O programa foi apresentado como uma estratégia de fomento à oferta do itinerário de formação técnica e profissional. De acordo com o Ministério da Educação, um dos objetivos é incentivar os sistemas estaduais de ensino a ofertarem esse itinerário, para aproximar a formação dos jovens ao setor produtivo. O Programa estrutura-se em três eixos: 1) Gestão e Resultados; 2) Articulação e Fortalecimento; e 3) Inovação e Empreendedorismo. Formulado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), o “Programa Novos Caminhos” promete gerar emprego, renda e capacitação, atrelando a oferta educacional e a formação dos jovens ao setor produtivo (BRASIL, 2021b). Para Pelissari (2021a), esse programa visa consolidar a implementação do quinto itinerário formativo por meio da concomitância como regra geral da articulação entre ensino médio e formação profissional, priorizando a oferta em instituições privadas.

As reformas em curso no país estão sob o interesse de grandes grupos empresariais privados, com o objetivo de indicar a direção das políticas educacionais e influenciar no conteúdo da proposta de educação básica. As reformas repercutem na formação dos estudantes do ensino médio, porque estão voltadas aos anseios do capital e inseridas no projeto societário burguês. Na próxima seção, defendemos o Ensino Médio Integrado como alternativa contra-hegemônica às políticas educacionais neoliberais, com uma formação que estabelece como horizonte a omnilateralidade e a emancipação da classe trabalhadora.

Ensino Médio Integrado como alternativa às políticas educacionais neoliberais

As interações pedagógicas consistem, de modo particular na educação básica, na concretização das condições que asseguram a realização da aprendizagem e do ensino. O ensino médio, como já é sabido, a partir das LDBEN, inscreve-se na esfera dos deveres do Estado como educação escolar pública, mediante a garantia de sua oferta.

Após a aprovação da Constituição em 1988, emergia a demanda pela elaboração da lei complementar para tratar das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Se recapitularmos que a LDB anterior levava treze anos para ser aprovada (de 1948 a 1961), convertendo-se no final em um texto já obsoleto, havia inquietações a respeito de sua regulamentação, o que ocorreu com a publicação da Lei nº 9.394, em dezembro de 1996. Cabe enfatizar que o primeiro projeto da LDB decorreu de amplo debate, não limitado ao espaço da Câmara dos Deputados, mas ampliado para acolher as manifestações da sociedade civil, sobretudo por meio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, composto por entidades sindicais, científicas, estudantis e de segmentos organizados da educação. O projeto exigiu um trabalho importante de síntese, porque tal Lei não resultaria de exclusiva iniciativa do Executivo, e sim do debate mais alargado, com intenção democrática e com a participação da comunidade educacional.

Sem a pretensão de uma análise aprofundada da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, alguns aspectos merecem maiores críticas, como exemplo, a educação profissional não se encontra, no documento, obrigatoriamente vinculada à escola regular. Trazemos, brevemente, a questão da LDB para problematizarmos a Reforma do Ensino Médio, fruto da Medida Provisória (MP) nº 746/2016, criticada em função dessa origem autoritária, a qual provocou o movimento de ocupação de escolas públicas do país por parte dos estudantes que não se conformaram com os rumos que a política educacional tomou. A MP foi convertida em lei em menos de seis meses. Segundo Ramos (2017, p. 38), o “[...] Ensino Médio não precisava de uma Medida Provisória, a não ser para atacar o que se conquistou com a proposta da formação integrada, atingir o projeto de formação dos sujeitos na perspectiva da omnilateralidade e da integralidade da formação”.

As propagandas, financiadas pelo MEC, sobre a Reforma do Ensino Médio, fazem referência às experiências de diferentes países e transmitem a ideia de que o aprendizado ficará mais estimulante e compatível com a realidade dos jovens de hoje. Enfatizam a flexibilidade do currículo, sinalizando que, além do conteúdo obrigatório, definido pela BNCC, o estudante vai ter liberdade de escolher uma entre as quatro áreas de conhecimento para se aprofundar. Além disso, possibilita, caso o estudante opte, a preparação para o mercado de trabalho, pela via de um itinerário de formação técnica e profissional. Por conseguinte, não é pelo recurso de uma Medida Provisória que a efetividade do programa é garantida. Por tratar-se de uma política pública, exige uma articulação da sociedade e dos pesquisadores, com a participação da sociedade civil nesse debate. É uma reforma que envolve alternativas e perspectivas para a formação da juventude.

Historicamente, a escola básica brasileira carrega na sua tradição a tensão entre formação geral e formação profissional. Desse modo, os currículos da educação básica, em sua maioria, não privilegiam o mundo do trabalho como conteúdo indispensável para a formação do estudante. E quando o fazem, a abordagem geralmente sinaliza os interesses da iniciativa privada. A formação profissional vinculada ao ensino médio é um ponto conflituoso no debate educacional, pois a formação preparatória para o mercado de trabalho manifesta o “[...] embate histórico de caráter político-ideológico que expressa relações de poder” (FRIGOTTO, 2007, p. 1130), ofuscando o sentido da formação educacional e, por consequência, da escola pública.

A escola pública, por ser uma instituição definida por sua função social, pode relacionar-se com a sociedade e com o Estado de maneira conflituosa. Isso em especial por permitir a revelação entre os que são favoráveis e os que são contrários à sociedade de classes e ao Estado, corroborando a divisão e a exclusão sociais, o que fomenta o debate sobre as políticas públicas da educação e suas possibilidades democráticas. Se essas observações tiverem algum sentido, elas poderão nos ajudar a compreender com mais clareza as tensões entre a concepção de Ensino Médio Integrado e as políticas educacionais neoliberais.

De fato, as reformas em curso no país designam alguns setores de serviços, tais como educação, saúde e cultura, como responsabilidade não exclusiva do Estado. A Reforma do Ensino Médio qualifica a instituição escolar como uma organização social e não uma instituição social. Conforme Chauí:

Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito (CHAUÍ, 2003, p. 6).

A ponderação de Chauí nos permite inferir que compete aos educadores, aos estudantes e à sociedade, de um modo geral, questionar a existência da escola, sua função social, seu lugar no interior da luta de classes e as políticas socioeconômicas que tentam fazer coincidir a escola e a economia, pois isso é decisivo para os rumos da educação básica. O ensino médio, inscrito no rol da educação básica, pode mobilizar o estudante, a partir do processo educativo, para a entrada na universidade ou para uma profissionalização na perspectiva de uma formação humana integral. A concepção de formação humana integral, defendida neste estudo, possui como referencial teórico o materialismo histórico e dialético. A base conceitual assenta-se na formação integrada e no princípio da omnilateralidade, como fundamentos de reestruturação das bases de uma nova sociedade, mais justa e igualitária, a partir de uma educação com vistas à construção da autonomia e da emancipação dos jovens da classe trabalhadora (KUENZER, 2007; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Conforme o estudo de Pelissari (2021b), pesquisadores do campo da educação têm observado que as mudanças na política de ensino médio no Brasil aprofundam as desigualdades sociais e as diferenças de classe na última etapa da educação básica, impondo uma política que fragmenta as dimensões técnica e científica do currículo escolar. A Reforma do Ensino Médio dirige-se à classe trabalhadora na expectativa de restringir o seu acesso a uma formação que pressupõe o domínio dos fundamentos científicos, de diferentes técnicas do processo produtivo existentes na esfera social. Desse modo, ao colocar a formação técnica e profissional como um dos itinerários formativos, as formas de articulação entre a EPT e o Ensino Médio ficam restritas, concedendo prioridade à modalidade concomitante (PELISSARI, 2021b).

Ao converter a formação profissional e tecnológica em um itinerário da educação básica, fica evidenciado que a Reforma do Ensino Médio influencia a formação do estudante. Convém destacar que as principais resoluções do Conselho Nacional de Educação - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CB nº 3/2018); Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio (Resolução CNE/CB nº 4/2018); e Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (Resolução CNE/CP nº 1/2021) - alinham-se à Reforma do Ensino Médio, formando um único processo (PIOLLI; SALA, 2021).

As aprendizagens estabelecidas na BNCC do ensino médio estão organizadas por áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e sociais aplicadas; e Formação técnica e profissional (BRASIL, 2017b). A Reforma estabelece no Inciso III do Artigo 3º que os únicos componentes curriculares obrigatórios, nos três anos, são língua portuguesa e matemática. Esse foco ambiciona, ao que nos parece, melhorar os indicadores do País a partir da preparação dos estudantes para a realização de provas de desempenho, valorizando os dois componentes curriculares mencionados, em detrimento dos demais. Vejamos que antes da promulgação da Lei nº 13.415/2017, que está sendo gradativamente aplicada, o ensino médio era composto por Português, Matemática, História, Geografia, Biologia, Física, Química, Literatura, Língua Estrangeira, Arte, Sociologia, Filosofia e Educação Física. Acrescenta-se a contratação de profissionais com notório saber para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, ao conjunto de elementos, oriundos da Lei nº 13.417, que repercutirão na qualidade da formação dos estudantes. Esse movimento representa, na prática, a desvalorização e a precarização da formação dos trabalhadores da educação e abre precedentes para a contratação de profissionais não licenciados, fortalecendo a desvalorização dos professores e dos cursos de licenciaturas.

Por outra via, a concepção do Ensino Médio Integrado (EMI), ofertado pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, expressa-se, na percepção de Ramos (2008), como uma formação que combina três sentidos: o sentido da omnilateralidade, que compreende a formação “[...] com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo”; o sentido da integração, que compreende a inseparabilidade entre EPT e educação básica; e, por fim, “[...] a integração entre

conhecimentos gerais e conhecimentos específicos, como totalidade” (RAMOS, 2008, p. 16). Nesse contexto, o sentido de integração que atravessa a proposta de EMI supera e conserva sua dimensão pedagógica, com o propósito de mobilizar a dimensão política da formação humana. Nesse percurso, em concordância com Araújo e Silva,

[...] o papel da formação integral poderia, muito bem, ser confundido com o próprio papel da escola, na medida em que, enquanto instrumento a serviço da sociedade, é ela quem estabelece as bases para a autorreprodução social (ARAÚJO; SILVA, 2017, p. 10).

O Ensino Médio Integrado representa, para além de uma modalidade formal de EPT, uma política pública de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio. De forma mais abrangente, o EMI traduz uma concepção de educação que, tensionada pelas contradições da realidade concreta, conjectura a integração de dimensões fundamentais da vida: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Trata-se de uma proposta formativa que almeja articular o ensino médio e a EPT como partes de uma mesma totalidade social. A concepção de EMI promove uma interpretação elevada sobre a qualidade social da educação, com especial atenção à questão pedagógica do ensino-aprendizagem e à questão política da superação da exploração do trabalho.

A proposição do EMI repercute um tipo de formação desejada que necessita envolver aqueles que vivem ou viverão do trabalho na teia de um processo formativo, possibilitando o acesso aos conhecimentos científicos, éticos e culturais produzidos (coletivamente) pela humanidade, assim como aos meios necessários à produção de sua existência e à sua emancipação como classe social. O EMI, do ponto de vista epistemológico, simboliza o desafio de um diálogo na forma curricular integrada e interdisciplinar. Tudo isso como base para a construção de um projeto de educação profissional integrado, que faz emergir uma formação na perspectiva humana integral, “[...] que sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (RAMOS, 2014, p. 11).

O ideário da formação humana integral, em termos epistemológicos e pedagógicos, centra-se na construção sistematizada do conhecimento articulada com o mundo do trabalho, em suas múltiplas dimensões. Esse é o entusiasmo que constitui o EMI e procura fazer dele, pela via do ensino, da pesquisa e da extensão, uma formação que integre trabalho, ciência e cultura, humanismo e tecnologia, propondo-se ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. O EMI expressa uma concepção de formação humana que aspira à integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, intencionando a formação omnilateral dos sujeitos.

Considerações finais

Problematizar as políticas educacionais neoliberais, no âmbito do ensino médio e da EPT, implica em avaliar os projetos educacionais em disputa, no contexto de uma sociedade marcada predominantemente pela lógica do capital e pelas relações de poder, que tornam o mercado o paradigma exclusivo da produção social. As mudanças que vêm

ocorrendo no Brasil estão imbricadas em um movimento global que procura fazer coincidir a escola e a economia, repercutindo em redefinições no sentido da formação educacional, da função social da escola, e do seu lugar no interior da luta de classes.

Resulta da análise apresentada, a partir dos eixos “Reforma do Ensino Médio, BNCC e EPT” e “Ensino Médio Integrado como alternativa às políticas educacionais neoliberais”, a necessidade de: identificar as mudanças na política do ensino médio no Brasil que aprofundam as desigualdades sociais, as diferenças de classe e a fragmentação das dimensões técnica e científica do currículo escolar; ampliar o debate sobre os fundamentos político-pedagógicos que buscam garantir, ao estudante trabalhador, o direito a uma formação que integre todas as dimensões da vida no processo educativo.

As políticas educacionais, tomadas como pano de fundo deste estudo, tendem a privilegiar interesses políticos e econômicos privados, despolitizar o ensino, fragilizar o trabalho pedagógico e empobrecer o currículo, dificultando a organização do conhecimento e do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem como sistema de relações de uma totalidade que se deseja compreender e participar. Em termos gerais, tais políticas fortalecem, pela hegemonia da racionalidade instrumental, utilitária e produtivista, o dualismo na educação brasileira.

A instituição escolar, por sua vez, poderá, na esteira da Reforma do Ensino Médio, ofertar uma formação sem tempo para reflexão, para a crítica, para o exame de conhecimentos instituídos e para a sua mudança ou sua superação. Reduzida à organização instrumental, a escola abandona a perspectiva da formação humana integral para lançar-se na fragmentação competitiva. Mas por que ela o faz? Porque está privatizada e a maior parte de suas práticas pedagógicas passa a ser determinada pelas exigências de mercado, impostas pelos financiadores.

A Reforma do Ensino Médio, a partir da exposição feita, mostra-se alinhada ao interesse econômico-político neoliberal, ao ofertar uma formação precária, tecnicista e economicista na ótica do capital humano, opondo-se, diametralmente, à política do EMI e à concepção de formação humana integral. O EMI representa uma alternativa contra-hegemônica às políticas educacionais neoliberais, alinhadas aos preceitos da acumulação flexível do capital, em detrimento da formação humana integral e da emancipação da classe trabalhadora. A flexibilização curricular, o esvaziamento dos conteúdos e a fragmentação proposta pelos itinerários formativos nos permitem justificar tal raciocínio.

Fica evidenciado que o fortalecimento do EMI representa um contraponto ao modelo de educação neoliberal, que propõe uma desarticulação estrutural entre o ensino médio e o ensino técnico. Os desafios a serem urgentemente enfrentados pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica demandam o fortalecimento de sua autonomia administrativa, financeira e pedagógica para defender o ensino capaz de “unir formação intelectual e produção material, articulando teoria e prática no desenvolvimento dos fundamentos das bases científicas gerais de todos os processos de produção” (FRIGOTTO, 2006, p. 268). Portanto, defendemos os princípios pedagógicos que compõe uma formação humana integral frente à intencionalidade das reformas educacionais neoliberais. Essa formação pauta-se no compromisso de assegurar o entrelaçamento entre trabalho, ciência,

tecnologia e cultura, instigando um movimento permanente de inovação do mundo material e social, a partir da leitura crítica do mundo e da ação política.

Referências:

ANTUNES, Ricardo. Os modos de ser da informalidade: rumo a uma nova era da precarização estrutural do trabalho? **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 107, p. 405-419, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/3JD9n46H3Dhn7BYbZ3wzC7t>. Acesso em: 17 abr. 2023.

ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. (org.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: IFB, 2017.

BRASIL. Ministérios da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. **Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília: Portal da Legislação, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Portal da Legislação, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: Diário oficial da União, 2017b.

BRASIL. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nos 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília: Diário oficial da União, 2017c.

BRASIL. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017**. Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Brasília: Diário oficial da União, 2017d.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 3/2018, de 8 de novembro de 2018**. Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017. Brasília: CNE/CEB, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: CNE, 2021a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novos Caminhos**: Educação Profissional e Tecnológica gerando mais oportunidades, emprego, renda e novas tecnologias. Brasília: MEC, 2021b.

CAETANO, Maria Raquel. Agora o Brasil tem uma Base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que Base? **Educação em Revista** – UNESP, Marília, v. 21, p. 65-82, 2020.

CHAUÍ, Marilena de Souza. A universidade pública sob nova perspectiva. **Conferência de abertura da 26ª reunião anual da ANPED**, Poços de Caldas, 5 de outubro de 2003.

COSTA. Marilda de Oliveira; CAETANO, Maria Raquel. Um novo Ethos Educacional no Ensino Médio: da formação integral ao empreendedorismo. **Revista Exitus**, Santarém, v. 11, p. 01-24, 2021. Disponível em:

<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1655>.

Acesso em: 17 abr. 2023.

FERRETTI, Celso. A Reforma do Ensino Médio: desafios à educação profissional. In: CAETANO, Maria Raquel; PORTO JUNIOR, Manoel; CRUZ SOBRINHO, Sidinei (org.). **Educação Profissional e os desafios da formação humana integral**: concepções, políticas e contradições. Curitiba: CRV, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **A formação do Cidadão Produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Inst. Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. (org.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A educação está nocauteada**. [Entrevista concedida a] André Antunes. *EPSJV/Fiocruz*, Rio de Janeiro, jun. 2018. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-educacao-esta-nocauteada>. Acesso em: 23 mar. 2022.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Retratos Da Escola**, v. 11, n. 20, p. 131-145, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.753>. Acesso em: 12 mar. 2022.

KUENZER, Acácia Zenaida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sB3XN4nBLFPRrhZ5QNx4fRr>. Acesso em: 17. abr. 2023.

LEHER, Roberto. Estado, Reforma Administrativa e mercantilização da educação e das políticas sociais. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 9–29, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43851>. Acesso em: 17 abr. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2001.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 61-74, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/771>. Acesso em: 17 abr. 2023.

NETTO, José Paulo. O materialismo histórico como instrumento de análise das políticas sociais. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães; RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon (org.). **Estado e Políticas Sociais**. Cascavel: Edunioeste, p. 11-28, 2003.

PELISSARI, Lucas Barbosa. Programa Novos Caminhos: ajuste da Educação Profissional e Tecnológica aos princípios da reforma educacional. In: CAETANO, M. R; PORTO JUNIOR, M.; CRUZ SOBRINHO, S. (org.). **Educação Profissional e os desafios da formação humana integral: concepções, políticas e contradições**. Curitiba: CRV, 2021a. p. 211-224.

PELISSARI, Lucas Barbosa. A Reforma da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: 2016 a 2021. **SciELO Preprints**, 2021b. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3150>. Acesso em: 27 mar. 2022.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula Valim de. Neoliberalismo e neoconservadorismo nas políticas educacionais para a formação da juventude brasileira. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 15, n. 36, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/82294/44601>. Acesso em: 17 abr. 2023.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. **Revista Exitus**, v. 11, n. 1, 2021. Disponível em:

<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1543>.

Acesso em: 17 abr. 2023.

PUELLO-SOCARRÁS, José Francisco. Um nuevoneo-liberalismo. Emprendimiento y nueva administración de “lo público”. **Administración & Desarrollo**, n. 49, Bogotá, D. C., Primer semestre - Junio de 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção do ensino médio integrado. In: **Seminário da Secretaria de Educação do Estado do Pará**, [Pará, Belém], 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado_o5.pdf. pdf. Acesso em: 13 mar. 2022.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Coleção Formação Pedagógica, v. 5. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em tempos de Regressão. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Claudio Nei Nascimento da (org.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: IFB, 2017. p. 20-43.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado e a Educação Profissional e Tecnológica. In: CAETANO, Maria Raquel; PORTO JUNIOR, Manoel; CRUZ SOBRINHO, Sidinei (org.). **Educação Profissional e os desafios da formação humana integral: concepções, políticas e contradições**. Curitiba: CRV, 2021. p. 65-76.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima, GARCIA, Rosalba. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 17 abr. 2023.

Como citar este documento:

CAETANO, Maria R.; FONSECA, Nei; BASSO, Lais. Ensino Médio Integrado como alternativa contra-hegemônica às políticas educacionais neoliberais. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, e14244, 2023.

Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14244>.