



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de Marília

JAQUELINE FERREIRA DE ALMEIDA

**A POLÍTICA CURRICULAR DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA: ENTRE A REGULAÇÃO E A INTEGRAÇÃO**

Marília
2026

JAQUELINE FERREIRA DE ALMEIDA

**A POLÍTICA CURRICULAR DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA: ENTRE A REGULAÇÃO E A INTEGRAÇÃO**

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais

Orientador: Prof. Dr. Julio Cesar Torres

Marília
2026

A447p Almeida, Jaqueline Ferreira de
A política curricular dos Institutos Federais de Educação,
Ciência e Tecnologia : entre a regulação e a integração /
Jaqueline Ferreira de Almeida. -- Marília, 2026
149 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientador: Julio Cesar Torres

1. Escolas técnicas. 2. Currículos Planejamento. 3. Ensino
médio. 4. Ensino profissional. I. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Marília

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: A política curricular dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: entre a regulação e a integração

AUTORA: JAQUELINE FERREIRA DE ALMEIDA

ORIENTADOR: JULIO CESAR TORRES

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em Educação, pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. JULIO CESAR TORRES (Participação Virtual)
Gabinete do Reitor e do Vice-reitor / UNESP / Reitoria - RUNESP

Profa. Dra. HILDA MARIA GONÇALVES DA SILVA (Participação Virtual)
Departamento de Educação, Ciências Sociais e Políticas Públicas / UNESP / Câmpus de Franca - FCHS

Prof. Dr. EDUARDO AUGUSTO MOSCON OLIVEIRA (Participação Virtual)
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS / Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Prof. Dr. CLAUDIO RODRIGUES DA SILVA (Participação Virtual)
Departamento de Educação / Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Profa. Dra. CLAUDIA PEREIRA DE PADUA SABIA (Participação Virtual)
Departamento de Administração e Supervisão Escolar / UNESP / Câmpus de Marília - FFC

Marília, 13 de março de 2026.

Documento assinado digitalmente
 GUSTAVO HENRIQUE NICOLAU ALVES GABARDO
Data: 18/03/2026 16:52:01-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Gustavo Henrique Nicolau Alves Gabardo
Supervisor Técnico de Seção
Seção Técnica de Pós-Graduação
Faculdade de Filosofia e Ciências - Câmpus de Marília
Av. Higino Muzzi Filho, 737, 17525900
<https://www.marilia.unesp.br/posedu> - CNPJ: 48.031.918/0008-09.

Ao meu pai, Siderli Costa de Almeida (*in memoriam*) e às juventudes, filhas e filhos, da classe trabalhadora.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela vida e pela bênção de chegar até aqui!

À minha mãe, Maura, e aos meus irmãos, Rafael, Gabriel e Miguel Abner, pelo apoio incondicional, por compreenderem a minha ausência e pelo suporte durante esse período. Sem vocês não teria chegado até aqui: essa conquista é de vocês! Às minhas sobrinhas, Maya e Nicole, amores da vida da tia. À minha avó, Olinda, mulher negra que teve o direito à educação negado.

Às amigas e companheiras de trabalho Araceli, Ariana e Livia, pelo apoio que possibilitou o meu afastamento durante parte do doutorado e pela amizade. Quando informei da aprovação e da necessidade do afastamento, não pensaram duas vezes em readequarem as atividades para que fosse possível oficializar o afastamento: muito obrigada, meninas.

À amiga e companheira de trabalho Prof^a. Dr^a. Luciana Dias Thomaz: obrigada pelo apoio e incentivo. Às Prof^{as}. Dr^{as}. Dora Corassa e Andreia Lins, pela autorização para o afastamento e pelo apoio durante essa trajetória.

À Eliana Correia, pelo apoio no momento mais difícil da minha vida.

Ao meu psicólogo Igor, pelo apoio e incentivo nos momentos de incerteza e pela acolhida no processo terapêutico nas (muitas) crises de ansiedade nesse período: sem esse processo não teria chegado até aqui. Obrigada!

Às professoras que me acompanham desde a graduação, pelo apoio e incentivo: obrigada Maria das Dores (Das), Sumika Freitas, Karla Capucho e Karla Veruska.

À Monick Barbosa, pela amizade e por mais uma vez contribuir nas minhas produções acadêmicas com a revisão do texto da tese. À Solveig, pela tradução do resumo para o espanhol e à Danuza, pela tradução do resumo para o inglês.

Aos amigos que fiz durante o período que passei em Porto Alegre. Aos amigos que fiz em Marília: obrigada pela amizade e por compartilharem as alegrias, os otimismo e os momentos de incerteza. Agradeço em especial a Marina e Murilo, por me acolherem durante os anos que passei em Marília.

Aos amigos e companheiros do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia (GPOD), pelo compartilhamento dos saberes e pelos (muitos) momentos de debates enriquecedores. Aos professores do GPOD, pelos debates e pelos aprendizados. À Deize, minha irmã de orientação e amiga que a Unesp me deu.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, pelos diálogos e aprendizados. Agradeço principalmente aos professores com

os quais cursei disciplinas: Prof^ª. Dr^ª. Claudia da Mota Daros Parente, Prof^ª. Dr^ª. Neusa Maria Dal Ri, Prof^ª. Dr^ª. Rosane Michelli de Castro, Prof. Dr. Henrique Tahan Novaes e meu orientador, Prof. Dr. Julio Cesar Torres.

Aos professores com quem compartilhei aprendizados e experiências nas comissões que fiz parte enquanto representante discente do PPGE: Prof^ª. Dr^ª. Aila Narene Dahwache Criado Rocha (nossa atual coordenadora do PPGE), Prof. Dr. Eduardo José Manzini, Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho e Prof^ª. Dr^ª. Ana Clara Bortoleto Nery (atual diretora da FFC).

Aos amigos da Turma 2022 do PPGE. Agradecimento especial para nossa querida Zelina: obrigada pelos aprendizados e pelos saberes compartilhados. Por nos mostrar que sempre é possível alcançar nossos objetivos e sonhos com fé e gentileza.

Aos professores que compõem a banca de defesa pela leitura e apontamentos no texto da tese. À Prof^ª. Dr^ª. Claudia Sabia, pelos aprendizados e pela leitura desde a primeira proposta de pesquisa ainda no início do doutorado, na qualificação e na defesa. À Prof^ª. Dr^ª. Hilda Maria, pelo rico debate no momento da qualificação e na defesa. Ao Prof. Dr. Claudio Rodrigues, que também acompanhou a versão inicial do projeto de tese no Seminário de Pesquisa e a versão final da tese. Ao Prof. Dr. Eduardo Moscon, que integrou a banca de Mestrado e agora a do Doutorado. Muito obrigada pelos diálogos e contribuições!

Aos servidores da Faculdade de Filosofia e Ciências, principalmente aos servidores da Seção Técnica de Pós-Graduação, pelo suporte e orientação nas (muitas) demandas administrativas durante o Doutorado. E não poderia deixar de dizer: Equiparação Já!

Não poderia deixar de agradecer ao meu orientador, Prof. Dr. Julio Cesar Torres, por acreditar na proposta inicial de pesquisa, por acreditar no meu potencial como pesquisadora, pela acolhida, pela condução do processo de orientação e pela oportunidade de vivenciar o doutorado de forma humanizada: muito obrigada, professor!

À Universidade Federal do Espírito Santo, pela concessão do afastamento.

À Universidade Estadual Paulista: viva a universidade pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada!

*“Quem traz na pele essa marca
Possui a estranha mania de ter fé na vida.”*
(Milton Nascimento)

*“Se cair a gente levanta
Mulher sim,
Negra sou,
Punhos serrados até o fim
Meu tempo é agora.”*
(Mel Duarte)

RESUMO

A presente pesquisa possui como objeto de estudo as políticas curriculares dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). A partir do delineamento da temática, buscou-se responder à seguinte questão de pesquisa: houve influências na política curricular dos IFs para que se ajustassem aos direcionamentos e normativas da política curricular nacional para a educação profissional e para o ensino médio? Desse modo, elencou-se como objetivo geral de investigação: analisar a política curricular dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Para tanto, elencaram-se como objetivos específicos: 1. analisar a política curricular para o ensino médio e a educação profissional no período de 2016 a 2022; e 2. analisar o contexto de oferta da educação profissional pelos Institutos Federais. Visando ao atendimento dos objetivos propostos, utilizaram-se como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica fundamentou-se nos autores que embasam os estudos do campo da Teoria da Regulação, do Estado, das Políticas Educacionais e das Políticas Curriculares. Já para a pesquisa documental foram utilizados três parâmetros: documentos das organizações internacionais que direcionam a regulação transnacional; o conjunto normativo que fundamenta a política curricular brasileira para o ensino médio e a educação profissional; e os documentos dos IFs. A pesquisa com enfoque nos Institutos Federais fundamentou-se nas legislações de criação dessas instituições de ensino, nos documentos do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e nos Projetos Pedagógicos Institucionais de 17 institutos. Os resultados apontaram para três aspectos que tangenciam a política curricular dos IFs e que se articulam com a política no contexto nacional: 1. a política curricular dos Institutos Federais e a dualidade educacional; 2. os tensionamentos entre a reforma curricular implementada após 2016 e a política curricular dos IFs; e 3. o ensino médio integrado e a função social dos Institutos Federais. Esses aspectos evidenciaram as contradições inerentes ao contexto educacional e às políticas curriculares, e indicam a necessidade de fortalecimento dos fundamentos da formação humana, da educação para a cidadania e do Ensino Médio Integrado.

Palavras-chave: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia; política curricular; ensino médio; educação profissional.

ABSTRACT

This research examines the curricular policies of the Federal Institutes of Education, Science, and Technology (IFs). Based on this thematic framework, the study sought to address the following research question: were there influences on the curricular policies of the IFs to align them with the guidelines and regulations of the national curricular policy for professional education and upper secondary education? Consequently, the general objective of this investigation was established as analyzing the curricular policy of the Federal Institutes. To this end, the following specific objectives were defined: 1. to analyze the curricular policy for secondary and professional education during the period from 2016 to 2022; and 2. to analyze the context of professional education provision by the Federal Institutes. To achieve the proposed objectives, bibliographic and documentary research were employed as methodological procedures. The bibliographic research was grounded in authors within the fields of Regulation Theory, State theory, Educational Policies, and Curricular Policies. For the documentary research, three parameters were utilized: documents from international organizations that guide transnational regulation; the regulatory framework underlying Brazilian curricular policy for secondary and professional education; and the internal documents of the IFs. The focus on the Federal Institutes was based on the legislation establishing these educational institutions, documents from the National Council of Institutions of the Federal Network of Vocational, Scientific, and Technological Education (CONIF), and the Institutional Pedagogical Projects of 17 institutes. The results identified three key aspects concerning the curricular policy of the IFs and their articulation with the national policy context: 1. the curricular policy of the Federal Institutes and educational duality; 2. the tensions between the curricular reform implemented after 2016 and the curricular policy of the IFs; and 3. Integrated Secondary Education (*Ensino Médio Integrado*) and the social function of the Federal Institutes. These features highlighted the inherent contradictions within the educational context and curricular policies, indicating the need to strengthen the foundations of human formation, citizenship education, and Integrated Secondary Education.

Keywords: Federal Institute of Education, Science, and Technology; Curricular policy; Secondary education; Professional education.

RESUMEN

La presente investigación tiene como objeto de estudio las políticas curriculares de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología (IFs). A partir del planteamiento de la temática, se buscó responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿hubo influencia en la política curricular de los IFs para que se ajustaran a los direccionamientos y normativas de la política curricular nacional para la educación profesional y la enseñanza secundaria? De este modo, el objetivo general de esta investigación es: analizar la política curricular de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología. Por tanto, se han propuesto los siguientes objetivos específicos: 1. Analizar la política curricular para la enseñanza secundaria y la educación profesional en el período de 2016 a 2022; 2. Analizar el contexto de la oferta de educación profesional de los Institutos Federales. A la vista de los objetivos propuestos, se utilizaron como procedimientos metodológicos la investigación bibliográfica y la investigación documental. La investigación bibliográfica se fundamentó en los autores que sustentan los estudios de campo de la Teoría de la Regulación, del Estado, de las Políticas Educativas y de las Políticas Curriculares. En cuanto a la investigación documental, fueron utilizados tres parámetros: documentos de las organizaciones internacionales que direccionan la regulación transnacional; el conjunto normativo que fundamenta la política curricular brasileña para la enseñanza secundaria y la educación profesional; y los documentos de los IFs. La investigación con enfoque en los Institutos Federales se fundamentó en las legislaciones de la creación de esas instituciones de enseñanza, en los documentos del Consejo Nacional de las Instituciones de la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica y en los Proyectos Pedagógicos Institucionales de 17 institutos. Los resultados apuntaron hacia tres aspectos tangenciales a la política curricular de los IFs que, a su vez, se articulan con la política en el contexto nacional: 1. La política curricular de los Institutos Federales y la dualidad educacional; 2. Las tensiones entre la reforma curricular implementada después de 2016 y la política curricular de los IFs; y 3. La enseñanza secundaria integrada y la función social de los Institutos Federales. Tales aspectos evidenciaron las contradicciones inherentes al contexto educacional y a las políticas curriculares, e indican la necesidad de fortalecimiento de los fundamentos de la formación humana, de la educación para la ciudadanía y de la enseñanza secundaria integrada.

Palabras clave: Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología; política curricular; enseñanza secundaria; educación profesional.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Objetivos de aprendizagem na BNCC	55
Figura 2 – Mapa dos Institutos Federais no Brasil	81

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Matrículas no ensino superior nos IFs – 2017 a 2023	91
Gráfico 2 – Total de matrículas de cursos técnicos – Institutos Federais – Brasil	95
Gráfico 3 – Documentos analisados por região	111
Gráfico 4 – Quantidade de PPIs e frequência dos preceitos de competência e flexibilidade.	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Constituição dos Institutos Federais de 1909 a 2008	21
Quadro 2 – Categorização dos documentos analisados.....	52
Quadro 3 – Temática da aprendizagem nos documentos das políticas curriculares.....	53
Quadro 4 – Competências e habilidades na BNCC.....	57
Quadro 5 – Competências e habilidades em outros documentos	60
Quadro 6 – Aspectos da flexibilização nos documentos	63
Quadro 7 – Comparativo de modificações entre as leis nº 13.415/2017 e nº 14.945/2024.....	70
Quadro 8 – Situação dos campi por instituto – antes e após reestruturação.....	82
Quadro 9 – Sistematização dos fundamentos da educação nos 17 PPIs	114
Quadro 10 – Sistematização dos fundamentos de ensino médio e educação profissional nos 17 PPIs.....	115
Quadro 11 – Sistematização dos princípios filosóficos, políticos e pedagógicos nos 17 PPIs	117
Quadro 12 – Sistematização dos fundamentos do currículo nos 17 PPIs.....	119

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo de cursos dos IFs no período de 2017 a 2023 – por tipo de curso	90
Tabela 2 – Quantitativo de matrículas na educação profissional, cursos concomitantes e subsequentes – Brasil, 2014 a 2023	92
Tabela 3 – Quantitativo de matrículas na educação profissional, cursos de ensino médio integrado – Brasil, de 2014 a 2023	94
Tabela 4 – Representação dos percentuais de matrícula de educação profissional em cursos ensino médio integrado da rede federal em comparação com o total de matrículas – Brasil...	94
Tabela 5 – Quantitativo de matrículas por tipo de curso técnico – Institutos Federais – Brasil	96
Tabela 6 – Representação dos percentuais de matrícula de educação profissional nos cursos de ensino médio integrado dos Institutos Federais em comparação com o total de matrículas de cursos técnicos – Brasil	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AT	Assessoria Técnica
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
Cefetes	Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
Conif	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CP	Conselho Pleno
CPII	Colégio Pedro II
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNGEPT	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica
EaD	Educação a Distância
EAF	Escola Agrotécnica Federal
ECG	Educação para a Cidadania Global
EMI	Ensino Médio Integrado
EMTI	Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM-Formação	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio
ETNM	Educação Técnica de Nível Médio
FDE	Fórum de Dirigentes de Ensino
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PfoR	<i>Program for Results</i>
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e Material Didático
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Proif	Programa de Itinerários Formativos
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Pronem	Programa Novo Ensino Médio
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RO	Rondônia
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

Sesi	Serviço Social da Indústria
Simec	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
Uned	Unidade Descentralizada de Ensino
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 POLÍTICA EDUCACIONAL E POLÍTICA CURRICULAR NO CONTEXTO DA REGULAÇÃO	28
2.1 A REGULAÇÃO E SUA INCIDÊNCIA NA POLÍTICA EDUCACIONAL	30
2.2 A REGULAÇÃO TRANSNACIONAL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	34
2.3 A REGULAÇÃO TRANSNACIONAL PELA AVALIAÇÃO	39
2.4. A REGULAÇÃO TRANSNACIONAL NAS CONCEPÇÕES E DIRETRIZES CURRICULARES: OS DOCUMENTOS DOS ORGANISMOS TRANSNACIONAIS E OS DOCUMENTOS NACIONAIS	43
2.4.1 Os documentos do Banco Mundial e da UNESCO: do paradigma Educação para Todos ao paradigma Aprendizagem para Todos.....	45
2.5 O PARADIGMA APRENDIZAGEM PARA TODOS NAS POLÍTICAS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL NO PERÍODO DE 2016 A 2022	51
2.5.1 Aprendizagem	52
2.5.2 Competências	57
2.5.3 Flexibilidade.....	61
2.6 A INCIDÊNCIA DO BANCO MUNDIAL PELO FINANCIAMENTO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	64
2.7 A “REFORMA DA REFORMA”: A LEI Nº 14.945/2024 E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE 2025	68
3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E ENSINO MÉDIO: O CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.....	75
3.1 INÍCIO DE UMA NOVA INSTITUCIONALIDADE: OS IFETS	75
3.2 A CONFIGURAÇÃO DA NOVA INSTITUCIONALIDADE: A LEI Nº 11.892/2008 E A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA	78
3.3 A REFORMA CURRICULAR NO ÂMBITO NACIONAL E A INCIDÊNCIA NOS INSTITUTOS FEDERAIS	98
4 POLÍTICA CURRICULAR NOS INSTITUTOS FEDERAIS	110
4.1. FUNDAMENTAÇÃO LEGAL PRESENTE NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS INSTITUCIONAIS	112

4.2. CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	114
4.3. PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS, POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS	117
4.4. CURRÍCULO	119
4.4.1 Os princípios da competência e da flexibilidade na política curricular dos Institutos Federais	123
4.5 A POLÍTICA CURRICULAR DOS INSTITUTOS FEDERAIS: TENSIONAMENTOS ENTRE A DUALIDADE E A INTEGRAÇÃO	125
5 CONCLUSÃO.....	131
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICE I.....	147

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa possui como objeto de estudo a política curricular dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Como marco temporal, adotam-se as políticas curriculares implementadas em âmbito nacional após o ano de 2016, período marcado por diferentes normativas e diretrizes que tangenciaram a educação profissional e o ensino médio. Possui ainda como referência a promulgação da Medida Provisória nº 746/2016, convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

O contexto de formulação e implementação de políticas educacionais é perpassado por disputas e diferentes interesses. No tocante às políticas curriculares, em virtude da correlação de forças que disputam as concepções e finalidades da educação, há o acirramento dessas discordâncias a partir da produção de consensos com vistas a promover a permanência dos interesses privados da classe hegemônica.

No que tange ao ensino médio e à educação profissional, as políticas curriculares implementadas após o ano de 2016 possuem como característica o direcionamento para atendimento e conformação da formação aos interesses das instituições financeiras internacionais, como o Banco Mundial (BM), e de outros organismos transnacionais¹, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Essa perspectiva é evidenciada por Andrade e Duarte (2023) ao analisarem a implementação do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral em Minas Gerais, a partir do contexto da Lei nº 13.415/2017, que promulgou a reforma dessa etapa da educação básica no Brasil. Na pesquisa desenvolvida, as autoras apontam como a regulação transnacional influencia o processo de formulação das políticas nacionais e o seu impacto nos contextos locais, a partir da interpretação dos atores locais.

Nas pesquisas acerca da regulação, é possível perceber a convergência para o elemento da regulação pelos resultados, notadamente as avaliações e a governança pelos números. Nesse viés, Perrella e Alencar (2022), ao analisarem a política por resultados na educação do Estado de São Paulo, apresentam as avaliações e os resultados atrelados aos mecanismos de controle, tanto para punição (caso não se atinjam os indicadores), quanto para bonificação (caso se atinjam os indicadores ou os ultrapasse). Outro ponto destacado pelos

¹ Nesta tese, utilizamos a terminologia organismos transnacionais. Há autores que denominam como organismos multilaterais ou organismos internacionais.

autores é o foco nos materiais didáticos (apostilas) desenvolvidos por atores externos às instituições e os “manuais”, que são os cadernos, os quais conduzem o trabalho e a atuação do supervisor e desconsideram os princípios da gestão democrática da educação.

Os pesquisadores ainda evidenciam a produção de consensos a partir das políticas e das avaliações, do controle e da homogeneidade na educação: a gestão para resultados em detrimento da gestão democrática. Segundo eles, compreender essa dinâmica é fundamental para se retomarem os princípios da gestão democrática e da autonomia do ensino, e o alinhamento das políticas do estado foco da pesquisa com os direcionamentos internacionais.

No tocante à conjuntura da educação profissional, Pelissari (2023) indica que as reformas implementadas no ensino médio refletem e induzem à reforma na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), utilizando-se de mecanismos jurídico-políticos para implementação da reforma na EPT, com base no conjunto normativo que compõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Programa Novos Caminhos e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica aprovadas em 2021.

A BNCC e as Diretrizes Curriculares, tanto para o ensino médio como para a EPT, evidenciam, no campo discursivo do currículo, três elementos: 1. a pedagogia das competências, voltadas para o utilitarismo clássico; 2. a fragmentação curricular, em que o itinerário técnico-profissional pode ser integralizado com cursos de formação inicial e continuada; e 3. a formação para o trabalho, expresso nos documentos e no Programa Novos Caminhos, que assim articula os princípios da reforma do ensino médio com a educação profissional (Pelissari, 2023).

Ainda acerca do Programa Novos Caminhos, cabe destacar que nele fica evidenciada a materialização das propostas do capital, mediante a fragmentação, utilizando-se a forma de oferta de cursos de educação profissional na modalidade concomitante intercomplementar. Dessa forma, a oferta da educação profissional ocorre em instituições distintas e permite a incidência da privatização por intermédio de parcerias e convênios para a oferta de cursos de educação profissional em instituições privadas de ensino (Pelissari, 2023).

Na articulação das reformas com as organizações internacionais, Pelissari (2023, p. 11) aponta que “[...] sob o modelo capitalista neoliberal, a influência do imperialismo determinou contrarreformas na educação brasileira e latino-americana, induzindo transformações curriculares nos mais variados níveis, etapas e modalidades”. Desse modo, é possível evidenciar a indução dessas transformações também na educação profissional. De acordo com o autor, “[...] é o que verificamos ocorrer extensivamente na atual conjuntura e, em

particular, na influência mútua entre a contrarreforma do Ensino Médio e uma Reforma da EPT” (Pelissari, 2023, p. 11).

Nesse contexto de reflexos da reforma do ensino médio e da educação profissional, faz-se necessário compreender como essas reformas curriculares incidem nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Os IFs são instituições de ensino, pesquisa e extensão que ofertam ensino médio e educação profissional, e possuem como uma de suas características, no ato normativo de criação, a oferta de cursos de educação profissional na forma integrada. Trata-se de proposta de política curricular que possui como premissa a integração da formação para o trabalho e para a cidadania.

Os Institutos Federais foram criados a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, são instituições pluricurriculares e multicampi, e possuem como prioridade de matrícula a oferta integrada. Apesar da lei de criação em 2008, essas instituições possuem origem nas Escolas de Aprendizizes e Artífices, criadas em 1909, as quais passaram por modificações ao longo da história, até se constituírem na atual configuração. O Quadro 1 apresenta essas modificações no tempo.

Quadro 1 – Constituição dos Institutos Federais de 1909 a 2008

Ano	Nomenclatura	Legislação
1909	Escolas de Aprendizizes e Artífices	Decreto nº 7.566
1937	Liceus Industriais	Lei nº 378
1942	Escolas Industriais e Técnicas	Decreto nº 4.127
1959	Escolas Técnicas Federais	Lei nº 3.552
1967	Escolas Agrícolas	Decreto nº 60.731
1978	Centros Federais de Educação Tecnológica (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro)	Lei nº 6.545
1994	Centros Federais de Educação Tecnológica (demais Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas)	Lei nº 8.948
2008	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	Lei nº 11.892

Fonte: adaptado de Brasil (2016a).

Por sua natureza, que se constitui em instituição de ensino com autonomia, e pelo seu contexto histórico, com mais de 100 anos de existência, as modificações nas políticas em âmbito nacional incidem nos IFs de forma diferenciada. Na história recente das políticas educacionais, já houve modificações que afetaram de forma profunda essas instituições. O caso mais emblemático foram as políticas dos anos 1990, durante o governo Fernando Henrique Cardoso (Ramos, 2014).

Naquele momento, logo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), o Decreto nº 2.208/1997 proibiu a oferta de cursos da educação profissional na forma integrada ao ensino médio e propiciou, com o agrupamento

de programas e projetos governamentais, a ampliação da inserção dos setores privados nos então denominados Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), por intermédio de programas que, naquele momento, influenciaram para que os Cefets realizassem parcerias com o setor empresarial (Lima, 2011).

Diversos cursos foram então oferecidos, com turmas formadas por funcionários de grandes empresas, utilizando-se o corpo docente, a infraestrutura e demais recursos e insumos dessas instituições de ensino. Um exemplo dessa prática ocorreu no Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (Cefetes), Unidade Vitória, com cursos ofertados em parceria com siderúrgicas e outras grandes empresas do Espírito Santo (Lima, 2011).

Nesse sentido, os efeitos das políticas para a educação profissional e o ensino médio, após a edição do Decreto nº 2.208/1997, foram nefastos para as instituições que compunham a rede dos Cefets (Ramos, 2014; Lima, 2011). Com a modificação do contexto político nacional no início dos anos 2000, e com as lutas do movimento educacional em prol de novos direcionamentos para a educação profissional e para o ensino médio, que contemplassem, no âmbito normativo, a integração, a instituição do Decreto nº 5.154/2004 representou avanços e contradições para a política de educação profissional.

No que tange às instituições federais de educação profissional, houve a possibilidade de expansão e reestruturação a partir da promulgação da Lei nº 11.892/2008. Essa legislação reestruturou e organizou os Institutos Federais e instituiu como uma das finalidades e características de sua criação a oferta de cursos de educação profissional na forma integrada (Brasil, 2008b).

No momento em que estava prestes a completar os dez anos de criação dos IFs, a política curricular implementada no contexto nacional apontava para outros caminhos e direcionamentos para o ensino médio e a educação profissional, que não coadunavam com a proposta de criação dos IFs (Paixão; Silva, 2024). Nesse sentido, Paixão e Silva (2024) explicam que, apesar de não haver expressamente a adoção da reforma nos IFs, há elementos que evidenciam a aproximação com a reforma nessas instituições.

Três elementos contribuem para essa análise: 1. redução da carga horária da formação geral básica em boa parte dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) analisados; 2. ausência e/ou redução de disciplinas, principalmente das ciências humanas, como filosofia e sociologia, e presença predominante de matemática e língua portuguesa; 3. possibilidade de oferta de parte da carga horária por intermédio da Educação a Distância (EaD) (Paixão; Silva, 2024).

Milliorin (2024), em investigação realizada acerca dos impactos da reforma do ensino médio nos cursos de Ensino Médio Integrado (EMI) dos Institutos Federais, avalia que há aproximações e distanciamentos na prioridade da oferta de cursos técnicos integrados de nível médio nessas instituições, a partir da implementação da Lei nº 13.415/2017, e evidencia que há mecanismos de resistência à implementação da reforma nos IFs.

Pela amplitude da reforma realizada de 2016 a 2022, diversas normativas, documentos e legislações forneceram o arcabouço jurídico-legal para a efetivação da política curricular para o ensino médio e a educação profissional (Pelissari, 2023). Nesse sentido, há pesquisas que evidenciam elementos da reforma curricular do ensino médio e da educação profissional nos Institutos Federais naquele período (Paixão, 2023; Araujo, 2022).

Diante das modificações na política curricular em âmbito nacional após o ano de 2016, a problemática que norteia a presente pesquisa se apresenta a partir do seguinte questionamento: houve influências na política curricular dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia para que se ajustassem aos direcionamentos e normativas da política curricular nacional para a educação profissional e para o ensino médio?

Com base no contexto histórico apresentado e considerando-se as finalidades dos IFs e as políticas curriculares implementadas para o ensino médio e a educação profissional após 2016, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar a política curricular dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Para tanto, elencam-se como objetivos específicos: 1. analisar a política curricular para o ensino médio e a educação profissional no período de 2016 a 2022; e 2. analisar o contexto de oferta da educação profissional pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Cabe destacar que um dos aspectos evidenciados é a necessidade de análises ampliadas nas investigações que tomam os Institutos Federais como objeto de pesquisa, em virtude da concentração de investigações em âmbito local e específico de um instituto ou *campus* (Milliorin, 2024). Desse modo, optou-se, na presente pesquisa, por adotar a perspectiva ampliada da política curricular dos Institutos ao elencar como foco do estudo o universo dos IFs como um todo.

Ante o exposto, visando ao desenvolvimento da pesquisa e ao alcance dos objetivos propostos, é fundamental traçar o percurso da investigação. Nesse direcionamento, estabeleceram-se a pesquisa bibliográfica e a documental como metodologias para o estudo.

A pesquisa bibliográfica adotada abrange artigos publicados em revistas científicas, livros, capítulos de livros, documentos e normativas legislativas, entre outros materiais. Para Marconi e Lakatos (2019, p. 200), a “[...] pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias,

abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, artigos científicos impressos ou eletrônicos [...]”. As autoras prosseguem, afirmando que a “[...] finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...]” (Marconi; Lakatos, 2019, p. 200).

O intuito aqui, dessa forma, foi permitir a aproximação com a temática de investigação a partir do que já foi produzido e publicado acerca da política curricular, ampliando-se a compreensão acerca da política curricular dos Institutos Federais. A pesquisa bibliográfica contribuiu, também, para a construção do delineamento teórico e para embasar a análise da pesquisa documental.

O outro procedimento metodológico adotado nesta investigação foi a pesquisa documental. Para o levantamento de dados que compõem o *corpus* documental de análise, foram utilizadas as seguintes estratégias e bases de informações:

1. Para acesso aos documentos das organizações multilaterais, a busca foi realizada nas páginas das próprias instituições. Quanto ao Banco Mundial, consideraram-se os documentos publicados em língua portuguesa, utilizando-se na busca as palavras: reforma; ensino secundário e Brasil. O *corpus* documental das organizações multilaterais também contou com documentos da OCDE e da UNESCO voltados para a educação;
2. Os documentos utilizados para a análise da política curricular do ensino médio e da educação profissional no Brasil foram obtidos na base de legislação do Ministério da Educação (MEC) e na página eletrônica² destinada às publicações do Novo Ensino Médio do MEC. O *corpus* documental compreendeu o período de 2016 a 2022. Cabe destacar que se adotou o ano de 2016 em virtude da promulgação da Medida Provisória nº 746/2016. Já a justificativa para a adoção do ano de 2022 deve-se ao fato de que, nesse período, foram publicados os documentos que fundamentaram as políticas curriculares para o ensino médio e a educação profissional, as quais conduziram à reforma do ensino médio e da educação profissional. Salienta-se que, pela conjuntura política nacional de 2023, novos documentos foram exarados nos anos de 2023 e 2024;
3. Para a análise da política curricular dos Institutos Federais, foram utilizados os Projetos Pedagógicos Institucionais (PPIs) disponibilizados nas páginas eletrônicas

² Endereço da página eletrônica: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/publicacoes>.

das instituições. O levantamento tomou como base os PPIs aprovados e com vigência a partir de 2024. Em virtude do período de vigência dos documentos (em média quatro anos), adotou-se o ano de 2024, tomando-se como pressuposto o tempo entre a aprovação dos documentos nacionais, a implementação das políticas e a sua influência nos documentos institucionais.

Ao decidir pela pesquisa documental como procedimento para o desenvolvimento da investigação, optou-se por utilizar como referência a obra de Shiroma, Campos e Garcia (2005) para o levantamento, a organização e a análise dos documentos. Levou-se em consideração o alinhamento da perspectiva adotada pelas autoras ao analisarem políticas educacionais, utilizando-se como fonte os documentos, e a partir: da análise e compreensão da política educacional na relação da totalidade com a particularidade; do contexto global e internacional e do contexto local.

Shiroma, Campos e Garcia (2005) apontam para a necessidade de se atentar para a linguagem utilizada nos documentos, tendo em vista a adoção de termos similares em diferentes países, na tentativa de criar políticas homogêneas mesmo em contextos diferentes. As autoras também destacam o fato de os textos possuírem diferentes sentidos e serem carregados de intencionalidades. Apontam que, para compreender os documentos “[...] de forma apropriada é necessário dar atenção à linguagem” (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 429).

Esse terreno de disputas não é apenas conceitual; de fato, as disputas impregnam os textos das condições e intenções políticas que marcaram sua produção, expressando interesses litigantes. Vale observar, contudo, que intenções políticas podem conter ambigüidades, contradições e omissões que fornecem oportunidades particulares para serem debatidas no processo de sua implementação (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 432).

Em virtude dessas disputas, a análise dos documentos deve considerar também o contexto em que eles foram elaborados e o discurso contido neles, para que se possa compreender as diferentes perspectivas de uma política. Nesse direcionamento, para Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 438), ao relacionar os documentos e os discursos defendidos nestes: “[...] separados dos contextos políticos em que foram produzidos, os discursos oficiais tendem a ocultar também a dimensão valorativa que os informa”.

As autoras acrescentam que os documentos contribuem para a compreensão de uma determinada política. Nesse sentido, para o pesquisador que utiliza a pesquisa documental: “[...] nosso interesse ao trabalhar com documentos não está no texto em si como objeto final de explicação, mas como unidade de análise que nos permite ter acesso ao discurso para compreender a política” (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 439).

Nessa mesma perspectiva, de acordo com Marconi e Lakatos (2019, p. 197), ao se proceder à análise dos documentos, “[...] é necessário um estudo do momento político, interno e externo, em que os documentos foram elaborados”. Desse modo, a pesquisa documental não está dissociada do contexto social, político e econômico em que foram elaborados os documentos.

Portanto, a seleção dos documentos é fundamental para compreender o discurso e se aproximar da realidade que tangencia a política curricular nos Institutos Federais. Em virtude de ser um tipo de documento construído por diferentes atores, ao selecionar os PPIs dos Institutos Federais, tem-se como objetivo aproximar a pesquisadora do discurso e da política curricular dessas instituições de ensino.

Concernente ao processo de análise das informações obtidas no decorrer da investigação, esta demanda a “organização do material”, em primeiro momento, e a realização de “relações e inferências num nível de abstração mais elevado”, em segundo momento (Lüdke; André, 1986, p. 45). No primeiro momento, buscou-se o agrupamento utilizando-se categorias descritivas. Salienta-se que a “[...] categorização, por si mesma, não esgota a análise”, sendo necessário “[...] estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações” (Lüdke, André, 1986, p. 49).

Na presente pesquisa, as correlações foram elaboradas tomando-se o contexto da política curricular nacional para o ensino médio e para a educação profissional, e a política curricular dos Institutos Federais, e envidando esforços na busca de identificar os aspectos comuns e recorrentes presentes na política nacional e na política específica dos IFs.

Ante o delineamento realizado até aqui, apresenta-se a estrutura deste trabalho, que se encontra organizado em cinco seções. A primeira é esta introdução, que pretendeu contextualizar o objeto de pesquisa e a justificativa para o seu desenvolvimento, e apresentar os objetivos da investigação, bem como a metodologia e os procedimentos metodológicos utilizados.

A segunda seção é composta pelo referencial teórico, que se embasa na relação entre Estado, políticas públicas, políticas educacionais e política curricular, para compreender e analisar as influências da regulação transnacional nas políticas curriculares implementadas, após 2016, para o ensino médio e a educação profissional no Brasil.

A terceira compreende o contexto histórico e a institucionalização dos Institutos Federais, tomando como base o período de tramitação do projeto de lei que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Nessa seção, também se apresenta o contexto da

oferta do ensino médio e da educação profissional em âmbito nacional e, mais especificamente, nos IFs.

A quarta seção condensa o debate acerca da política curricular dos Institutos Federais a partir da análise dos Projetos Pedagógicos Institucionais aprovados no ano de 2024. Essa seção apresenta os resultados da pesquisa documental realizada a partir da análise de 17 PPIs. Procedemos à análise e à discussão dos dados elencados na investigação, relacionando-os com o contexto das reformas curriculares implementadas a partir de 2016.

A última seção apresenta a conclusão da investigação desenvolvida com apontamentos para investigações futuras, bem como as lacunas da presente pesquisa.

2 POLÍTICA EDUCACIONAL E POLÍTICA CURRICULAR NO CONTEXTO DA REGULAÇÃO

Para a análise e compreensão da política educacional e, mais especificamente, da política curricular, mister se faz apresentar a concepção de Estado. Essa percepção se fundamenta no entendimento das disputas que ocorrem entre os grupos de interesse e na “correlação de forças” (Poulantzas, 1980) que influenciam as políticas educacionais.

Cabe enfatizar que o debate acerca da constituição do Estado moderno não é novo na literatura. Dentre as teorias que se propõem a analisá-lo, focamos na concepção de Poulantzas, que compreende o Estado como “condensação material de uma relação de forças” (Poulantzas, 1980, p. 157). Tal ideia aponta para o Estado composto por diferentes forças, que podemos denominar de grupos ou blocos distintos, e grupos que possuem os seus próprios interesses em disputa.

Nesse entendimento, há de se destacar que a composição do Estado não é monolítica (Poulantzas, 1980) e que há múltiplos blocos correlacionando-se e coexistindo, tornando-se campo estratégico. Nesse sentido, “[...] entender o Estado como condensação material de uma relação de forças” possui como fundamento “[...] entendê-lo como um campo e um processo estratégicos” (Poulantzas, 1980, p. 157), de maneira que os diferentes blocos e grupos manifestam as suas contradições e apresentam “[...] táticas movediças e contraditórias, cujo objetivo geral ou cristalização institucional se corporificam nos aparelhos estatais” (Poulantzas, 1980, p. 157).

Essas estratégias se materializam nos aparelhos estatais, e as ações do Estado correlacionam os diferentes interesses acerca da educação. Nessa perspectiva:

O Estado, impossibilitado de superar contradições que são constitutivas da sociedade – e dele próprio, portanto –, administra-as, suprimindo-as no plano formal, mantendo-as sob controle no plano real, como um poder que, procedendo da sociedade, coloca-se acima dela, estranhando-se cada vez mais em relação a ela. As políticas públicas emanadas do Estado anunciam-se nessa correlação de forças, e nesse confronto abrem-se as possibilidades para implementar sua face social, em um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p. 8).

No que se refere à conceituação de política pública, Souza (2006, p. 25) argumenta que esse campo é multidisciplinar e se concentra em elucidar “a natureza da política pública e seus processos”, e em como as políticas públicas influenciam nas diferentes dimensões, como na economia e na sociedade. De acordo com a autora, “[...] pode-se, então, resumir política

pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação” (Souza, 2006, p. 26).

Quanto ao processo de definição e implementação de políticas públicas, Souza (2006) aponta para a denominada autonomia relativa dos governos, considerando-se as influências internas e externas que tangenciam as políticas públicas. Para a compreensão acerca dos diferentes aspectos que compõem a concepção e os modelos de análise de políticas públicas, Souza (2006, p. 36-37) apresenta os principais elementos dos modelos sobre políticas públicas:

- A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz.
- A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes.
- A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras.
- A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados.
- A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo.
- A política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação.

Para a análise da política curricular, cabe-nos compreender a política educacional, que, de acordo com Vieira (2007), é uma temática complexa e deve ser situada no contexto histórico e social para se identificar de qual política educacional se fala e a partir de qual perspectiva.

Vieira (2007, p. 56) também aponta que as políticas educacionais “[...] expressam a multiplicidade e a diversidade da política educacional em um dado momento histórico”, e, a partir do contexto histórico, faz-se necessário analisar, nas políticas educacionais, os “elementos de ruptura ou de continuidade em jogo” (Vieira, 2007, p. 57).

Ainda no que tange às políticas educacionais, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 9) apontam que, na política educacional, emergem as contradições e há adaptação aos “[...] modos de formação técnica e comportamental adequados à produção das formas particulares de organização do trabalho e da vida”. Nesse direcionamento, compreende-se que, na escola, incidem os interesses dos diferentes grupos que disputam o direcionamento da formação para o trabalho e a vida, e que “[...] o processo educativo forma as aptidões e comportamentos que lhes são necessários, e a escola é um dos seus *loci* privilegiados” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p. 9).

Em relação aos diferentes grupos de interesse e suas influências nas políticas educacionais, a atuação deles nas reformas são articuladas e planejadas considerando-se os interesses dos grupos internos e externos.

As medidas que vêm sendo implementadas no país estão sinalizadas há anos, cuidadosamente planejadas. São evidentes as articulações entre as reformas implementadas nos anos 1990, pelos governos brasileiros do período, e as recomendações dos organismos multilaterais. Recomendações, aliás, repetidas em uníssono e à exaustão (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p. 10).

É importante destacar, também, as reformas implementadas no contexto histórico brasileiro:

As várias políticas educacionais implementadas foram pensadas de modo a promover reformas de ensino de caráter nacional, de longo alcance, homogêneas, coesas, ambiciosas em alicerçar projetos para uma “nação forte”. Tratava-se, também, de preparar e formar a população para se integrar às relações sociais existentes, especificamente às demandas do mercado de trabalho, uma população a ser submetida aos interesses do capital que se consolidava no país (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p. 13).

A utilização e promoção de discursos para convencer acerca dos benefícios das reformas é um dos pontos centrais para a garantia da manutenção dos interesses do capital.

Nessa história, as reformas do ensino constituíram-se e foram apresentadas como importante instrumento de persuasão. Se não chegavam a compor um consenso no âmbito da sociedade civil, não deixava de convencer a audiência bem informada que, com elas, estariam asseguradas pelo menos as condições básicas de uma mudança qualitativa na sociedade (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p. 13).

A partir do contexto exposto, detém-se na compreensão dos interesses dos grupos externos (internacionais) e sua influência nas políticas educacionais.

2.1 A REGULAÇÃO E SUA INCIDÊNCIA NA POLÍTICA EDUCACIONAL

A reforma do Estado, implementada com maior intensidade nos anos 1990, apresenta diretrizes baseadas nos direcionamentos neoliberais de que o corpo estatal deve reduzir o seu tamanho e a sua atuação. Nessa concepção, o Estado deve interferir pouco na economia, garantindo o livre-mercado e a expansão da economia, e propiciar a acumulação de capital. Essas diretrizes possuem como marco o período após a ampliação das políticas de bem-estar social ou Estado-Providência, que possuíam como fundamento a ampliação da ação do Estado com foco nas áreas sociais, como saúde e educação (Barroso, 2005; 2018).

Dentre as concepções dos direcionamentos do neoliberalismo, há a disseminação do discurso de que o Estado é ineficiente, e apresenta como principal resolução para o aumento da eficiência estatal a pauta da diminuição da ação pública em setores que eram prioridade do Estado, como saúde e educação. Apregoa-se, então, a ampliação da atuação da iniciativa privada nessas áreas por intermédio das parcerias público-privadas. Nesse contexto de atuação do

privado, o cidadão passa a ser cliente e o serviço que antes era público perde a sua característica de bem comum (Barroso, 2005).

Na perspectiva de regular os sistemas, os ideais neoliberais apontam que os maiores esforços envidados pelas ações do Estado devem ocorrer para medir os resultados dos serviços prestados, utilizando-se para isso o ranqueamento como principal estratégia. Assim, com essa classificação, indicam-se os melhores resultados obtidos, e assim se replicam as mesmas estratégias em outros países tomados como boas práticas (Barroso, 2018). Desse preceito, temos a concepção de regulação como indicador de boas práticas e passível de ser replicada em diferentes contextos (Perrella; Alencar, 2022).

O conceito de regulação é polissêmico: há diferentes vertentes e áreas de conhecimento que tratam sobre o tema (Barroso, 2005). De igual modo, há múltiplos processos de regulação, constituindo-se em conceito complexo. Optou-se por adotar, aqui, a perspectiva da teoria da regulação baseada em Barroso (2005; 2018), Gorostiaga (2020) e Hypolito (2010), que compreende a regulação nas políticas públicas a partir da concepção de ação pública e da existência de projetos societários em disputa.

Essa perspectiva encontra-se embasada em Poulantzs, segundo o qual há correlação de forças atuantes sobre a sociedade de maneira a obterem os interesses de classe (Pelissari, 2023). Nesse sentido, há um direcionamento para que as políticas públicas atendam às necessidades do capital e aos interesses privados que possibilitem a ampliação da acumulação de capital de uma classe econômica e elitista. Nesse viés, economicista, a educação possui como um dos pressupostos fundamentais o de atender à formação voltada para a inserção no mercado de trabalho e para a conformação com o trabalho precário.

Já na perspectiva das ciências sociais e na teoria política, a palavra regulação possui significantes de acordo com as concepções adotadas de administração em cada Estado (Barroso, 2005). Nesse sentido, há duas interpretações: a primeira é recorrente e associada à concepção de reforma e modernização do Estado, o qual se caracteriza por prescrever e regulamentar normas com foco em uma nova administração pública, e se moderniza a partir de outras características que “[...] substitui um controlo³ directo e a priori sobre os processos, por um controlo remoto, e a posteriori baseado nos resultados” (Barroso, 2005, p. 732). O segundo enfoque do conceito de regulação condiz com a oposição de desregulação, centrado na alteração de modos de regulação do Estado para o quase-mercado (Barroso, 2005).

³ O uso do termo “controlo” ao longo deste capítulo ocorre pela utilização do texto original, escrito no português de Portugal.

Na busca pela compreensão do conceito de regulação, é preciso situá-lo a partir da modernização do Estado, que possui como um dos objetivos aumentar a racionalidade, bem como a eficiência e a eficácia dos serviços públicos. Para atender a esse objetivo, há forte produção discursiva com o intuito de difundir a ideia de que o Estado é ineficiente, de modo que, para aumentar a eficiência estatal, é necessário implementar ações que são utilizadas na gestão empresarial e mecanismos que possam aferir a qualidade do serviço prestado à sociedade, utilizando-se, para tal, avaliações, pesquisas encomendadas e outras formas de medição (Barroso, 2003; 2005).

O discurso de reforma e modernização do Estado encontra-se, como exposto, no cerne para a emergência de novos modos de regulação, os quais são definidos por Barroso (2003; 2005) como modelos de regulação pós-burocráticos. Nesses modelos, o Estado assume a característica de avaliador, centrado na regulação pelos resultados, e pelo quase-mercado, que se constitui na privatização a partir de transferência da ação estatal e dimensões que eram prioritariamente do Estado para o setor não estatal.

A ampliação da atuação economicista no direcionamento das políticas públicas é impulsionada pela conjuntura global, que favorece a adoção pelos Estados nacionais de políticas de mercantilização, com o objetivo de se inserirem no mercado e na economia mundial. Nessa perspectiva, Barroso (2003, p. 83) aponta que há:

[...] uma aceleração do discurso e das práticas políticas que configuram o desenvolvimento de uma “regulação mercantil” e que a disseminação desses discursos é “resultante não só da nova conjuntura política (governo de maioria centro-direita), mas principalmente de um contexto internacional favorável a este tipo de regulação”.

No contexto histórico de inserção das economias no mercado global, há a reestruturação do Estado para abertura do mercado local às empresas internacionais e para atender a direcionamentos e diretrizes dos organismos transnacionais:

A problemática da reforma e reestruturação do Estado constitui, principalmente a partir dos anos 80 do século XX, um tema central do debate político, num conjunto alargado de países, em todos os continentes, e está na origem de medidas legislativas, muito diversas, que afectaram a administração pública em geral e, consequentemente, a educação (Afonso, 2003, *apud* Barroso, 2003, p. 83).

Ao centrar a problemática no estabelecimento de políticas educacionais com foco na inserção global, há a adoção de ações que conduzem às reformas para atendimento desse paradigma de mundialização. Dentre essas ações, a alteração da constituição do campo da educação predominantemente pelo Estado ocorre para ampliar a atuação do setor privado, utilizando-se como justificativa a necessidade de modernização. A esse respeito, Barroso (2003, p. 83-84) aponta que:

É no contexto deste debate que, na educação, promovem-se, discutem-se e aplicam-se medidas políticas e administrativas que vão, em geral, no sentido de alterar os modos de regulação dos poderes públicos no sistema escolar (muitas vezes com recurso a dispositivos de mercado), ou de substituir esses poderes públicos por entidades privadas, em muitos dos domínios que constituíam, até aí, um campo privilegiado da intervenção do Estado.

Ainda de acordo com o autor, as justificativas para a inserção da iniciativa privada na educação e para a mercantilização da educação possuem fundamento no discurso de que o Estado é ineficiente na oferta e gestão dos serviços públicos. Para tanto, adotam-se discursos para justificar a intervenção do setor privado nas políticas públicas:

Essas medidas tanto podem obedecer (e serem justificadas), de um ponto de vista mais técnico, em função de critérios de modernização, desburocratização e combate à “ineficiência” do Estado (new public management), como serem justificadas por imperativos de natureza política, de acordo com projectos neoliberais e neo-conservadores, com o fim de “libertar a sociedade civil” do controlo do Estado (privatização), ou mesmo de natureza filosófica e cultural (promover a participação comunitária, adaptar ao local) e de natureza pedagógica (centrar o ensino nos alunos e suas características específicas) (Barroso, 2003, p. 83-84).

No mesmo direccionamento de Barroso acerca das políticas de regulação, Hypolito (2010) indica para o deslocamento, no âmbito das políticas educacionais, para a dimensão económica, que passa a orientar e conduzir essas políticas. Para o autor, “[...] isso conduz a um deslocamento da esfera do político para a esfera do económico, que passa a ser determinante para as definições educativas” (Hypolito, 2010, p. 1340).

Dentre os aspectos que a dimensão economicista direciona para as políticas educacionais, há a ampliação do mercado educacional, em que a educação se torna uma mercadoria atrativa devido à relação entre educação e mercado. Outro aspecto apresentado condiz com a introdução da lógica do mercado nas escolas por intermédio de parcerias público-privadas, que se estabelecem a partir da compra de pacotes de materiais didáticos, formação continuada, consultorias para construção do currículo, sistemas de gestão desenvolvidos pelas empresas educacionais privadas, entre outros produtos e serviços oferecidos aos sistemas públicos de ensino (Hypolito, 2010).

Concernente à atuação dos mecanismos de regulação, há a incidência em diferentes aspectos e dimensões das políticas educacionais. Quanto à incidência nas dimensões da agenda política, para Hypolito (2010, p. 1339): “O ciclo fecha-se com o incremento de modelos de gestão adequados para a consecução dessas políticas, todos dedicados a formas regulativas do trabalho docente, do currículo e da gestão escolar”. Para o autor, a regulação no âmbito da educação contribui para o gerencialismo como solução para as questões educacionais: “Nesse sentido, ações notadamente gerencialistas são apresentadas como solução para todos os

problemas da educação pública, articuladas, como se sabe, a partir de pressupostos da eficiência, dos resultados, da avaliação e da competência” (Hypolito, 2010, p. 1339).

Os mecanismos gerencialistas fundamentam-se na política por resultados para aferição da eficiência e eficácia, de maneira a induzir a transparência como uma forma de prestação de contas pelos serviços públicos prestados à população. Esse mecanismo de prestação de contas pela avaliação, de acordo com Hypolito (2010), não apresenta os reais problemas dos sistemas educacionais. De acordo com o autor:

A introdução de sistemas de avaliação da educação e do desempenho docente é crucial para essa regulação por parte do Estado, que passa a controlar e a avaliar desde longe, por meio da contratação de terceiros para realizar a avaliação externa – considerada como prestação de contas à sociedade civil (accountability). Tais modelos gerenciais são baseados na qualidade e no mérito e os problemas da educação ficam reduzidos a problemas técnico-gerenciais (Hypolito, 2010, p. 1339).

No que tange às políticas públicas e à incidência da regulação na educação, na mesma perspectiva de Barroso, Hypolito aponta para a ênfase no aspecto econômico e no gerencialismo:

O que deve ser ressaltado nessas políticas é a centralidade nos aspectos econômicos em detrimento dos aspectos políticos e sociais, como deslocamento da educação para a esfera do econômico e dos modelos gerenciais apregoados pelo mercado, como já assinalado anteriormente. O que deveria ser pressuposto de qualidade para a educação pública, garantida pelo Estado, passa a ser considerado como deficiência dos usuários. Em outras palavras, o que era considerado como direito do cidadão e dever do Estado passa a ser considerado como possibilidade de escolha, a partir do que é mensurado como eficiente ou ineficiente (Hypolito, 2010, p. 1344).

A centralidade na dimensão econômica desconsidera os demais fatores que intervêm nas políticas educacionais. Outro elemento que constitui essa dinâmica economicista é a redução do direito à educação, ao relacionar a qualidade da educação à aprendizagem em componentes curriculares que compõem as avaliações em larga escala. Acerca desse aspecto, toma-se como base a discussão da regulação transnacional para compreender as dinâmicas de atuação das agências e organismos transnacionais nas políticas educacionais.

2.2 A REGULAÇÃO TRANSNACIONAL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A regulação transnacional, ou multilateral⁴, possui como característica a influência de organismos transnacionais na condução da agenda política dos diversos países em que atuam.

⁴ A depender da perspectiva teórica e do autor, é possível encontrar as seguintes denominações para se referir à regulação de organizações que ultrapassam as fronteiras internacionais: supranacional, multilateral ou transnacional. Nesta tese, utilizamos a perspectiva adotada por Barroso (2018) de regulação transnacional.

Tendo em vista que esses organismos não possuem poder de decisão sobre os Estados (Barroso, 2003), a forma de atuação caracteriza-se por ações de direcionamento político, diretrizes, pesquisas, financiamento, entre outras. Dentre as formas de incidência na agenda dos Estados, destaca-se a produção discursiva, que é incorporada nos documentos e legislações institucionais, a assessoria técnica e o financiamento de projetos e programas governamentais.

A presença dos discursos hegemônicos das instituições financeiras internacionais e dos organismos transnacionais contribui para a mundialização das políticas dessas agências, de maneira que há a disseminação dos pressupostos defendidos por elas, com enfoque na sua agenda macroeconômica (Hypolito, 2010). Nesse direcionamento, Barroso (2003) enfatiza a hegemonia nos discursos e na agenda política dos Estados, que se articulam e convergem para os discursos defendidos e propagados pelos organismos transnacionais. De acordo com o autor, há a busca pela integração mundial da economia e das políticas:

A coexistência em vários países (de contextos geopolíticos tão diferentes) de discursos e medidas semelhantes indicia fenômenos de convergência que resultam, por um lado, dos processos de integração supranacional das economias e das políticas (conhecidos pela designação de “mundialização” ou “globalização”) e, por outro lado, da permeabilidade do discurso político às retóricas de legitimação difundidas pelos centros de decisão e difusão internacionais, por meio daquilo que chamo de “efeito de contaminação” (Barroso, 2003, p. 84).

Barroso (2003) ainda aponta para uma regulação que ultrapassa as fronteiras territoriais, tornando-se transnacional, e apresenta como esse processo incide na regulação em nível local: “Neste sentido, podemos dizer que a globalização se transforma numa ‘regulação transnacional’ e a regulação nacional numa espécie de ‘globalização de baixa intensidade’” (Barroso, 2003, p. 85).

Ao investigar a incidência da regulação transnacional em Portugal, Barroso (2003) identificou que, a partir da flexibilização do currículo, ocorreu maior controle dos conteúdos ensinados e na gestão, devido à utilização das avaliações e de outros mecanismos introduzidos nas políticas educacionais como consequência da mundialização da economia e das políticas educacionais naquele país.

A uma maior flexibilização da gestão do currículo por parte das escolas correspondeu um reforço dos dispositivos de controlo das aprendizagens e dos resultados escolares, por parte da administração central e regional do Ministério da Educação, principalmente por meio da reintrodução e generalização dos exames e das provas de avaliação externa e interna. Tendo sido praticamente abolidos na sequência da revolução de 1974, os exames são progressivamente reintroduzidos no período de normalização e generalizados a todo o sistema a partir da década de 1990. Foi criado um organismo no Ministério da Educação para controlar todo este processo, o Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), ao mesmo tempo que se generaliza a avaliação externa do desempenho das escolas conduzida pelos serviços de Inspeção-Geral da Educação (Barroso, 2003, p. 76).

O autor descreve outros indícios das regulações nas políticas educacionais portuguesas:

De assinalar ainda a crescente importância e influência de novos modos de regulação não-institucional, no domínio do currículo, resultantes da pressão comercial dos editores de livros escolares (adoptados livremente pelas escolas), da pressão dos meios de comunicação social para a publicitação dos resultados escolares (ranking das escolas) e da existência de um *numerus clausus* para acesso ao ensino superior (Barroso, 2003, p. 76).

Corroborando com essa perspectiva, segundo Gorostiaga (2020), na regulação transnacional há a emergência de normas que ultrapassam as fronteiras dos países e que se estendem por diferentes territórios, e, nesse quesito, estabelece-se uma agenda política global. Nesse ínterim, em análise comparativa histórica, Gorostiaga (2020) afirma que a agenda de reformas adotadas nas políticas educacionais influenciadas pelas redes e pelos atores globais na atualidade são mais intensas do que as postuladas no período após a Segunda Guerra e nos anos 1980.

Ainda de acordo com esse autor, a partir dos anos 1990, por influência da reestruturação do neoliberalismo, a agenda global para a educação, com enfoque no desenvolvimento de uma sociedade do conhecimento, possui como viés a formação para o capital humano, com o intuito de ampliar a competitividade dos países no campo internacional e também de promover o crescimento e desenvolvimento econômico (Gorostiaga, 2020).

Ao analisar a incidência da regulação transnacional na América Latina, Gorostiaga (2020) aponta que as decisões tomadas pelos governos são recontextualizadas ou marcadas pela hibridização dos discursos globais. Esses discursos produzem consensos em torno da agenda pautada pelos diferentes organismos transnacionais, que entre eles também são distintos, como no caso dos discursos da UNESCO, que são fundamentados pelos direitos de aprendizagem, e do Banco Mundial, que são pautados pela visão economicista (Gorostiaga, 2020).

Tomando como enfoque os documentos produzidos pelas instituições internacionais, Gorostiaga (2020) aponta que eles apresentam a construção de consensos defendidos por essas instituições que promovem, de forma hegemônica, discursos incorporados nas reformas adotadas em diferentes Estados. Gorostiaga (2020) defende que, mesmo não sendo de modo homogêneo e considerando a diversidade regional, há o desenvolvimento de mecanismos que se encontram presentes nos diferentes países da América Latina, utilizando-se para tanto da construção de consensos nos documentos dos organismos transnacionais, que podem ser encontrados também nos acordos para liberação dos financiamentos de projetos na

região, além dos direcionamentos encontrados na assistência técnica conduzida pelas instituições transnacionais dos países (Gorostiaga, 2020).

Nesse direcionamento, há o predomínio de políticas com características globais nos países latino-americanos, na busca pela hegemonização da agenda postulada pelos organismos transnacionais. Segundo Gorostiaga (2020), é possível acompanhar essa hegemonia por intermédio da influência nas reformas realizadas nesses países. Um exemplo são as reformas implementadas no ensino médio, ou também denominado ensino secundário, nos diferentes países latino-americanos, com o viés da formação para o capital humano e dos pressupostos economicistas, que possuem no Banco Mundial e no Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) as principais fontes de fomento para disseminação dessa concepção entre as nações.

No decorrer dos anos 1990, de acordo com Gorostiaga (2020), os organismos transnacionais contribuíram com aportes para os países latino-americanos realizarem reformas estatais e nas políticas educacionais, assim como na realização de assistência técnica e financeira para a implementação de programas e projetos que atendessem à reestruturação do capital nos fins dos anos 1990. Esses movimentos se concretizaram, dentre outras formas, na pactuação dos países com o Compromisso Educação para Todos (Declaração de Jomtien nos anos 1990) e nas metas estabelecidas nos anos 2000 para a educação no Programa Metas de Dakar (Gorostiaga, 2020).

A regulação pelos organismos transnacionais para os países da América Latina, de acordo com Gorostiaga (2020), fundamenta-se em propostas com base no quase-mercado e na prestação de contas, utilizando-se para esse fim as avaliações. Tais elementos também foram apontados por Barroso (2018) na análise realizada em Portugal. De acordo com Gorostiaga (2020, p. 11):

El análisis del discurso de los tres organismos permite establecer que en el período 2012-2018 la cuestión del gobierno de la educación no ocupó un lugar central, sobre todo en los casos de OREALC-UNESCO y OEI. No obstante, con distintos énfasis y en diferente medida, las tres agencias proponen la introducción de una regulación postburocrática de los sistemas educativos, en particular, elementos nodales del modelo de Estado evaluador. En ese marco, el BID se distingue por articular un discurso en favor de componentes del cuasi-mercado y una defensa más decidida de los mecanismos de rendición de cuentas.

Seguindo nesse contexto, ao analisar os direcionamentos e diretrizes para a educação em documento do BID, Gorostiaga (2020, p. 11) expressa que, para o banco, há a necessidade de maior estreitamento entre o mercado de trabalho e os sistemas de ensino, de maneira a contribuir para o desenvolvimento econômico dos países:

En el caso del BID, los tres documentos analizados revelan una orientación general centrada en cómo la educación aporta al desarrollo económico y el bienestar social. Según la visión del BID, las políticas educativas deberían apuntar a que las escuelas respondan mejor a las demandas del mercado laboral y a que los sistemas educativos contribuyan a la inserción de los países en la economía global (BID, 2016).

Na mesma concepção de Gorostiaga (2020), Barroso (2018) explica que é necessário, ao observar as políticas educacionais, compreender as influências dos atores internacionais no processo de formulação das políticas nacionais. Para este autor, há a incidência da regulação transnacional ao se recontextualizarem as reformas e as políticas nos diferentes níveis governamentais.

Por isso, quando analisamos retrospectivamente a política educativa levada a cabo no território nacional não basta ter em conta as normas oriundas do ministério (nível nacional), mas igualmente o modo como elas incorporam abordagens instâncias (países, agências ou investigadores) internacionais (nível transnacional), ou estão sujeitas a derivas locais, resultantes do poder formal ou informal dos municípios (nível municipal) e das escolas (nível escola) (Barroso, 2018, p. 1082).

Na perspectiva de Barroso (2018), a regulação transnacional é realizada pela produção discursiva, a qual se reflete nos documentos e normativas que orientam as políticas educacionais locais.

A regulação transnacional não se faz diretamente e por um processo impositivo sobre os decisores, mas de maneira mais difusa por meio de normas, discursos e instrumentos que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação, e que são tomados, pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais, como obrigação ou legitimação, para adotarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo (BARROSO, 2006a) (Barroso, 2018, p. 1083-1084).

Por se tratar de instituições que não possuem poder estatal, as organizações transnacionais que atuam na regulação transnacional possuem diferentes estratégias para se fazerem presentes nos Estados.

As agências transnacionais não atuam por meio de um poder soberano (por falta de fundamento e legitimidade democrática), mas sim por programas técnicos que sugerem (impõem) diagnósticos, metodologias, práticas, soluções (muitas vezes de maneira uniforme) que acabam por constituir uma espécie de “pronto-a-vestir” a que recorrem os especialistas dos diferentes países sempre que são solicitados (pelas autoridades ou opinião pública nacionais) a pronunciarem-se sobre os mais diversos problemas ou a apresentarem soluções (Barroso, 2018, p. 1084).

A partir das diferentes estratégias adotadas pelas instituições transnacionais, é possível evidenciar, por intermédio de uma das estratégias adotadas, que é a produção de diagnósticos e avaliações, e então a comparação entre os países, um dos instrumentos para legitimação dessas instituições e de seus pressupostos. Logo, “[...] a comparabilidade torna-se um instrumento de persuasão política e um critério para a formulação de juízos (de qualidade,

eficácia etc.)” (Barroso, 2018, p. 1084). Nesse sentido, para Barroso (2018), a política de governança pela comparação e pelos números apresenta-se como exemplo mais emblemático da regulação transnacional, ao utilizar o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) para comparar os diferentes países que adotam e aplicam esta avaliação em larga escala.

Barroso (2018) ainda indica que a recontextualização e a incorporação dos pressupostos economicistas presentes nas orientações das instituições internacionais ocorrem de diferentes maneiras em cada país. De acordo com o autor:

Contudo, importa salientar que a incorporação nas políticas nacionais dessas orientações internacionais é, muitas vezes, unicamente discursiva e serve, sobretudo, para sossegar a opinião pública como garantia de racionalidade. Além disso, a transferência de conhecimentos, exemplos e práticas, de um país para outro, ou das agências internacionais para os diferentes países, não é um processo linear e automático. Esse processo é influenciado, sobretudo, pelo contexto histórico e político de cada país e condiciona as escolhas que são feitas (Barroso, 2018, p. 1086).

Com esse entendimento, é possível evidenciar que há diferentes interesses que perpassam as orientações da regulação transnacional em cada país. Essa variação ocorre também nos documentos exarados pelas instituições internacionais, que possuem interesses difusos, mas que convergem para interesses comuns, ao pautarem agendas globais que vão ao encontro dos interesses do capital. Nesse sentido, analisa-se a seguir os diferentes documentos e orientações dos principais agentes internacionais que convergem em interesses em comum para postularem agendas economicistas nas políticas educacionais.

2.3 A REGULAÇÃO TRANSNACIONAL PELA AVALIAÇÃO

No que tange à dimensão curricular e da gestão escolar, as políticas pautadas pela regulação ancoram-se nos pressupostos da nova gestão pública e no modelo gerencialista, com ênfase nos resultados (Hypolito, 2010). A adoção de mecanismos gerencialistas para a aferição de resultados educacionais conduz à performatividade e à responsabilização dos docentes para alcançarem resultados.

Outro elemento que compõe essas políticas é o foco na padronização curricular e dos conteúdos que podem ser aferidos e comprovados pelas avaliações em larga escala (Hypolito, 2010). Esse enfoque nas avaliações coloca em xeque o estabelecimento de metas que não são alcançáveis e, ao mesmo tempo, responsabiliza os docentes quando tais metas e resultados propostos não são alcançados (Hypolito, 2010).

A regulação pelas avaliações possui como fundamento maior controle sobre os conteúdos ensinados e na gestão da educação. Nesse modo de regulação, há diversos

mecanismos que, combinados, realizam o controle, retiram a autonomia e ampliam as relações com o privado na educação (Hypolito, 2010). A ampliação do controle na educação possui como uma das consequências a hegemonia dos conteúdos e dos currículos.

Desse modo, produz-se uma hegemonia cultural a partir da internacionalização e da padronização disseminada com a utilização de materiais desenvolvidos pelos organismos transnacionais e pelas matrizes de competências do PISA (Hypolito, 2010). Nessa perspectiva, com base na concepção de Hypolito (2010), ocorre o alinhamento das políticas educacionais do contexto nacional (Brasil) com os ditames e direcionamentos de organismos transnacionais.

Ainda no que se refere à regulação nas políticas educacionais, há de se destacar que os modos de regulação aprofundam a gestão por e para resultados, que acarretam falsa transparência: os resultados das avaliações omitem múltiplos fatores que incidem sobre as políticas públicas educacionais e não refletem a realidade educacional das instituições escolares e dos sistemas de ensino (Hypolito, 2010).

Considerando as investigações de Hypolito (2010), é possível indicar que os modos de regulação são indutores de produção de discursos; disseminação de discursos de necessidade de reformas e defesa da globalização (mundialização do capital). A produção discursiva, a partir das orientações dos organismos transnacionais, contribui para a difusão da ideia da ineficiência dos serviços públicos estatais e avança na produção do consenso em torno das políticas de reformas. Tais reformas contribuem para a inserção dos países na mundialização do capital e na competitividade econômica, fatores que ampliam a acumulação de capital.

A partir desses pressupostos da regulação, ao analisarmos os documentos dos organismos transnacionais, é possível perceber a ênfase no aspecto e na dimensão da avaliação, conforme perspectiva denominada por Silva, Silva e Ferreira (2022) de governar pelos números. Essa dimensão da avaliação articula-se com os pressupostos das competências ao propor a medição das habilidades desenvolvidas por intermédio de testes.

Nesse sentido, há a defesa de que a educação de qualidade ocorre pela melhoria nos *rankings* das avaliações. Na Declaração de Incheon, apresenta-se como um dos objetivos a defesa da educação de qualidade e “[...] a melhoria dos resultados de aprendizagem, o que exige o reforço de insumos e processos, além da avaliação de resultados de aprendizagem e de mecanismos para medir o progresso” (UNESCO, 2015a, p. 2).

Para medir o progresso e os resultados alcançados, há a proposição e o debate para elaboração de instrumentos de avaliação que contemplem as diferentes competências: as denominadas cognitivas e socioemocionais. Nas questões para discussão entre gestores da educação constantes no documento do Fórum de 2014, promovido pela OCDE para discutir as

competências socioemocionais, há o seguinte questionamento para direcionar o debate: “Existem instrumentos confiáveis para medir as competências socioemocionais. As escolas avaliam regularmente as competências socioemocionais? Se sim, quais? Se não, por quê?” (OCDE, 2014, p. 7).

A elaboração de instrumentos e o direcionamento das avaliações em larga escala para as competências socioemocionais são indicados por Magalhães (2021, p. 74) ao afirmar que, nessas avaliações, além das competências de leitura, escrita e matemática, “[...] somam-se às mais recentes indicações da OCDE para incorporação no currículo de competências socioemocionais e da viabilidade da construção de instrumentos para mensuração dessas competências”.

O pressuposto apontado por Magalhães (2021) é evidenciado no Fórum da OCDE de 2014, ao pautar a agenda das competências socioemocionais nas políticas educacionais e apontar a importância e a necessidade de avaliação das competências:

Na verdade, as evidências dadas nos relatórios para este Fórum sugerem que essas competências podem ser avaliadas de forma confiável e promovidas de maneira significativa. Além de chamar a atenção para essas importantes competências, este debate pode ajudar a promover a coleta de dados e a pesquisa necessárias para orientar a elaboração de políticas públicas nesse campo. Para isso, este Fórum vai reunir ministros de educação e demais partes interessadas para discutir a) o modo como as competências socioemocionais são abordadas na educação, b) os desafios enfrentados pelos educadores quando lidam com estas questões e c) como as evidências podem ser mais bem desenvolvidas e comunicadas aos formuladores de políticas públicas, políticos e profissionais da área de educação (OCDE, 2014, p. 2).

Ao analisar os direcionamentos da OCDE para a educação e, mais especificamente, como ela atua pelos índices e ranqueamento, é possível evidenciar como as avaliações abarcam a ideologia e os pressupostos da organização. Nesse sentido, é possível indicar que “[...] os números não apenas circulam, mas também transportam ideologias, visões, valores, previsões, crenças e doutrinas” (Silva; Silva; Ferreira, 2022, p. 12).

As concepções e finalidades da educação, assim, são permeadas pelas ideologias da OCDE que contribuem para aprofundar mecanismos de subordinação aos interesses do capital, utilizando-se para tanto exames como o PISA.

Sob o pretexto de monitorar a qualidade, o PISA é portador do signo da reestruturação produtiva do capitalismo e de suas transformações. E ainda, entende-se que o exame acaba por produzir a hierarquização dos países pela via do conhecimento. Sob tal vértice, o Certame opera um processo de regulação sobre as diferentes nacionalidades, reforçado pelos processos de globalização hegemônica (Sudbrack; Fonseca, 2020, p. 180).

No contexto da regulação transnacional, e devido à articulação da avaliação com os pressupostos de redefinição do Estado, compreende-se que “[...] em contexto social de

redefinição do papel do Estado e da lógica mercantil que tem preponderado em vários países, a Avaliação parece assumir uma mudança nos modos de planejamento e gestão de políticas educacionais, sob a égide da regulação supranacional” (Sudbrack; Fonseca, 2020, p. 180). Nesse direcionamento, há a valorização de determinados conhecimentos, principalmente os que constituirão as avaliações em larga escala. De acordo com Sudbrack e Fonseca (2020, p. 180), “[...] está presente na narrativa da exacerbada valoração dos processos avaliativos, a hierarquização do conhecimento, o que leva a indagação sobre que conhecimento vale mais”.

Destaca-se que, nessa valoração e hierarquização dos conhecimentos, há o ranqueamento entre os países para a denominada educação de qualidade, adotando os padrões da OCDE e desconsiderando os contextos locais e históricos dos países. Desse modo, “[...] sob esta racionalidade se estabelecem comparativos entre os países, a partir dos produtos aferidos nos exames internacionais, como o PISA” (Sudbrack; Fonseca, 2020, p. 180).

No debate acerca da hierarquização dos conhecimentos e as reformas realizadas nas políticas curriculares para atender às orientações das organizações transnacionais, “[...] os novos modos de regulação das políticas públicas em âmbito transnacional assentam-se no conhecimento que é hierarquizado pelas avaliações e legitimado por decisões políticas dos diferentes países. O PISA é um instrumento por excelência a serviço de tal propósito” (Sudbrack; Fonseca, 2020, p. 183).

Na perspectiva dos estudos acerca do currículo e das avaliações em larga escala, em sua articulação com a hierarquização dos conhecimentos com enfoque nas avaliações, é importante retomar o debate acerca das disputas que envolvem o currículo.

No nível da Educação Básica, o valor do conhecimento que circula nos territórios curriculares da formação escolar também tem sido, mais que nunca, objeto de intensa disputa. Em termos gerais, poderíamos dizer que esta tensão se coloca principalmente em relação às concepções, perspectivas e finalidades de quem o produz e o propõe curricularmente, na medida que cada qual (pessoas ou grupos) busca, ao afirmar determinado conhecimento, espaços de reconhecimento e porque não de hegemonia (Thiesen, 2019, p. 429).

Nessa disputa ideológica em torno das concepções e finalidades do currículo escolar, outro aspecto presente nas reformas recentes ocorridas no Brasil busca alinhar o currículo da educação básica com a perspectiva internacional e hegemônica. De acordo com Thiesen (2019, p. 429-430), “[...] o contexto é, portanto, favorável para que sistemas de ensino e escolas ajustem seus currículos de modo que os conhecimentos sejam selecionados e ministrados em conformidade com perspectivas de transnacionalização e internacionalização”.

A partir dos apontamentos apresentados por Thiesen (2019), Sudbrack e Fonseca (2020), Barroso (2018) e Hypolito (2010), é possível constatar a amplitude da produção

discursiva e da produção de elementos das organizações transnacionais que pautam as políticas educacionais e curriculares para a última etapa da educação básica. Esses elementos são analisados e discutidos para se compreender, a partir da perspectiva apontada por Barroso (2018), como os pressupostos das organizações transnacionais são recontextualizados nas políticas curriculares do ensino médio e da educação profissional no Brasil no período compreendido entre 2016 e 2022.

2.4. A REGULAÇÃO TRANSNACIONAL NAS CONCEPÇÕES E DIRETRIZES CURRICULARES: OS DOCUMENTOS DOS ORGANISMOS TRANSNACIONAIS E OS DOCUMENTOS NACIONAIS

O Banco Mundial, sediado em Washington (EUA), foi fundado após a Segunda Guerra Mundial, com o principal intuito de financiar a reconstrução de países atingidos pela guerra (Pronko, 2014; Silva, 2002). No decorrer histórico, constituiu-se como instituição financeira de impacto global e transnacional, e, para Silva (2002), com atuação direcionada por um processo de intervenção e consentimento.

O processo de intervenção é caracterizado pela atuação, de maneira indireta, do Banco Mundial nas políticas e nos governos dos Estados. Utilizando-se para tanto a condicionante de adoção de medidas solicitadas pelo banco nas políticas governamentais para liberação de crédito com o intuito de financiar programas e projetos governamentais (Pronko, 2014; Silva, 2002).

Já o processo de consentimento é caracterizado pelos interesses da classe elitista na intervenção do BM. Essa mesma perspectiva é apontada por Pronko (2014) ao indicar que há uma complexa rede de agentes e agências que formulam e disseminam pressupostos políticos, e que essas políticas não são meramente impostas pelo Banco Mundial. Pronko (2014) aponta que há uma elite que possui interesses na realização de projetos de intervenção do banco na economia dos países que se situam na periferia do capital e em países da América Latina, região esta que possui maior volume de empréstimos com a instituição (Pronko, 2014).

No campo da política educacional brasileira, o Banco Mundial inicia a política de intervenção a partir de acordo de financiamento para construção da escola técnica de Curitiba, em 1946 (Silva, 2002), e perdura na atualidade com o financiamento de diferentes projetos no país ao longo dos anos. Essa perspectiva de indução pelo financiamento é articulada com o método mais utilizado de intervenção do banco, que perpassa pelo direcionamento para reformas que os governos dos Estados devem realizar para atender aos requisitos creditícios.

Um dos principais intuitos nas reformas implementadas pelos governos pela indução do BM é a obtenção da garantia creditícia visando à obtenção de empréstimos e financiamentos para projetos e programas governamentais em diferentes áreas, dentre as quais destacam-se meio ambiente, saúde e educação (Silva, 2002).

Os estudos acerca da intervenção do BM na política educacional apontam para a produção e disseminação de documentos do banco que direcionam as políticas educacionais a adotarem pressupostos como o de aprendizagem ao longo da vida, a partir da premissa de que gerariam aumento da produtividade e redução da pobreza (Guerra *et al.*, 2022; Silva, 2002). Nesse viés, fundamentado na Teoria do Capital Humano⁵, maiores gastos em educação proporcionariam, diretamente, aumento de riqueza dos países e aumento de produtividade da população mais pobre (Guerra; Figueiredo, 2021; Silva, 2002).

A partir dessa perspectiva, a educação passou a ter enfoque central na produção intelectual do banco, sendo ponto fulcral e central nos acordos de financiamento e empréstimos realizados entre o banco e os governos, ancorados no pressuposto do paradigma da relação entre educação e desenvolvimento econômico (Guerra *et al.*, 2022; Silva, 2002; Pronko, 2014).

No mesmo direcionamento das políticas educacionais direcionadas pelo Banco Mundial, a UNESCO, agência especializada da Organização das Nações Unidas (ONU), constituiu-se no ano de 1945, no pós-guerra. A atuação da agência no Brasil data do período militar, instituindo-se no país em 1964 e iniciando as atividades em 1972⁶.

As ações da UNESCO no Brasil, de acordo com o MEC,

[...] buscam promover a diversidade cultural; a construção da sociedade do conhecimento; projetos conjuntos e pesquisas educacionais em temas como cidadania global e desenvolvimento sustentável; a inclusão digital de alunos e professores nos sistemas de ensino; e a alfabetização de adultos, bem como a formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2021a).

Na consolidação e no direcionamento para a educação, de acordo com Diniz Júnior (2022), a UNESCO influenciou na consolidação de políticas educacionais na América Latina, ao articular, por intermédio do consentimento, o debate acerca do direito à educação nos países da região. O autor ainda aborda a influência da UNESCO nas reformas implementadas nos anos

⁵ A Teoria do Capital Humano, difundida a partir dos anos 1950, possui como intuito agregar ao valor do custo de produção o fator humano. Relaciona, de forma linear e sem considerar demais fatores, que quanto maior o capital investido em educação, maior será o valor econômico, justificando desse modo as desigualdades econômicas. Para maior aprofundamento da temática, ver: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Capital Humano**. Disponível em: <https://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/caphum.html>. Acesso em: 10 maio 2025.

⁶ Informações disponibilizadas no sítio eletrônico do Ministério da Educação dedicado às ações em parceria com a UNESCO no Brasil. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/acoes-internacionais/unesco>. Acesso em: 1º ago. 2024.

1990. Desse modo, a organização alinha-se ao Banco Mundial quanto à influência nas políticas educacionais, tomando como foco o paradigma da Aprendizagem para Todos, que fundamenta os documentos dessas organizações transnacionais.

2.4.1 Os documentos do Banco Mundial e da UNESCO: do paradigma Educação para Todos ao paradigma Aprendizagem para Todos

Sob os auspícios dos ideais neoliberais, o direcionamento do Banco Mundial para a educação possui como marco a Conferência de Educação para Todos, realizada em março de 1990, em Jomtien. As diretrizes e os debates realizados na Conferência, que possuía o Banco Mundial, a UNESCO e outros organismos transnacionais como promotores, foram materializados na Declaração Mundial sobre Educação para Todos e ratificados, em 2001, no documento Compromisso Educação para Todos, do qual o Brasil é signatário. Neste documento, há o compromisso de alavancar a qualidade da educação e a escolarização da população mundial (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007).

As recomendações do banco para a educação nesse período indicam a realização de reformas, para que haja maior eficiência nos gastos, descentralização administrativa e controle dos resultados educacionais, utilizando-se da avaliação da aprendizagem, além de maiores investimentos em capital humano por intermédio da escolarização básica, que geraria trabalhadores adaptáveis às demandas do capital (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007).

Ao findar o período estabelecido para o alcance das ações idealizadas no Compromisso Todos pela Educação, em novo projeto para o direcionamento da agenda global da educação, o BM e a UNESCO apresentam alteração no paradigma Educação para Todos para o paradigma Aprendizagem para Todos (Pronko, 2014). Nesse viés, para o BM, as bases da produção econômica na atualidade voltam-se para as competências e habilidades desenvolvidas em diferentes espaços de aprendizagem, e compreende que essas competências e habilidades não mais são desenvolvidas somente na instituição escolar por intermédio dos anos de escolarização (Pronko, 2014).

Nesse contexto, a aprendizagem ocorre ao longo da vida e em diferentes espaços:

Considera-se nessa estratégia o que as pessoas aprendem dentro e fora da escola, no mercado de trabalho e na informalidade. A tendência que se observa a partir da centralidade na aprendizagem corresponde à ressignificação do discurso que enfatiza a educação e a aprendizagem como peças fundamentais na relação entre crescimento econômico, desenvolvimento social e alívio/administração dos níveis de pobreza. Além disso, reafirma-se o objetivo de alcançar a educação de qualidade, uma vez que os países progrediram no alcance da meta universal de garantir a educação primária, bem como no avanço da taxa de alfabetização (Guerra *et al.*, 2022, p. 598).

O paradigma de Aprendizagem para Todos do Banco Mundial pode ser observado no documento *Estratégia para Educação 2020*. O documento justifica o foco no desenvolvimento da aprendizagem para que se alcance o objetivo de redução da pobreza e aumento da produtividade. Outro ponto defendido pelo documento é acerca do desenvolvimento das competências, bem como dos resultados obtidos nos *rankings* internacionais de avaliação da aprendizagem.

A nova estratégia centra-se na aprendizagem por uma simples razão: o crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, não no número de anos que passaram sentados numa sala de aula. No nível pessoal, embora um diploma possa abrir as portas para um emprego, são as competências do trabalhador que determinam a sua produtividade e capacidade para se adaptar a novas tecnologias e oportunidades. Conhecimento e qualificações contribuem também para que um indivíduo possa ter uma família saudável e instruída, e participe na vida cívica. No nível social, pesquisas recentes mostram que o nível de competências de uma força de trabalho – medido pelos resultados de avaliações internacionais de estudantes, como o Programa Internacional para a Avaliação de Alunos (PISA) e as Tendências Internacionais no Estudo da Matemática e das Ciências (TIMSS) – prevêem taxas de crescimento económico muito mais elevadas que as médias de escolaridade (Banco Mundial, 2011, p. 3).

O documento do Banco Mundial aponta, ainda, para o desenvolvimento económico e a relação com o processo de aprendizagem, que, para os intelectuais do banco, ocorre em processo escolar e não escolar.

O motor deste desenvolvimento no entanto será, em última análise o que as pessoas aprendem, dentro e fora da escola, desde o jardim-escola até ao mercado de trabalho. A nova estratégia do Banco para 10 anos, procura alcançar este objectivo alargado de “Aprendizagem para Todos”, promovendo reformas nos sistemas de educação dos países e criando uma base global de conhecimento suficientemente forte para liderar estas reformas (Banco Mundial, 2011, p. 1).

A alteração do paradigma Educação para Todos para o de Aprendizagem para Todos vincula-se com propostas de reformas nas políticas educacionais com escopo no atendimento das demandas do capital, considerando-se a crise estrutural do capital. Nesse direcionamento, é possível evidenciar a proposta formativa do banco, conforme apontam Guerra e outros (2022, p. 598): “[...] o projeto formativo do BM, pautado na aquisição de habilidades e competências, se aprofunda para o atendimento das demandas do capital em sua crise estrutural”. Além dos documentos produzidos pelo banco que disseminam as orientações do projeto de educação, o financiamento é mais um método para alcançar os objetivos de reforma e propagação dos ideais dos intelectuais orgânicos⁷ do capital.

⁷ “O conceito de intelectuais orgânicos foi criado pelo filósofo marxista italiano Antonio Gramsci para designar aqueles que atuam para criar, junto à sociedade, a consciência correspondente aos interesses das classes que

Outro documento que reforça a mudança para o paradigma da Aprendizagem para Todos é a Declaração de Incheon, resultante do Fórum Mundial de Educação de 2015, a qual apresenta as metas para a educação a serem atingidas até o ano de 2030. O documento, que reforça os compromissos assumidos pelos Estados-membros da ONU e pela UNESCO em declarações anteriores, preconiza como fundamento da educação que:

Ela [educação] é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável. Reconhecemos a educação como elemento-chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza. Concentraremos nossos esforços no acesso, na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados da aprendizagem, no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida (UNESCO, 2015a, p. 1).

Alinhado com o discurso economicista do Banco Mundial, o documento da UNESCO também pauta a educação como fator para o desenvolvimento econômico, a erradicação da pobreza e voltado para a aprendizagem ao longo da vida. Esse aspecto, defendido na Declaração de Incheon, e presente em diferentes documentos da UNESCO, bem como de outras organizações transnacionais, são os princípios da educação ao longo da vida e da flexibilidade na aprendizagem.

Comprometemo-nos a promover, com qualidade, oportunidades de educação ao longo da vida para todos, em todos os contextos e em todos os níveis de educação. [...] Além disso, é importante que se ofereçam percursos de aprendizagem flexíveis e também o reconhecimento, a validação e a certificação do conhecimento, das habilidades e das competências adquiridos por meio tanto da educação formal quanto da educação informal (UNESCO, 2015a, p. 2).

Esses princípios fundamentam ainda a Educação para a Cidadania Global⁸ (ECG), preconizada pela UNESCO (2015b, p. 25), segundo a qual:

Uma perspectiva de aprendizagem ao longo de toda a vida é crucial para todas as formas de ECG. Esta pode ser oferecida de todos os modos e em todos os locais, por meio de abordagens formais e informais, intervenções curriculares e extracurriculares, e também por vias convencionais e não convencionais para a participação.

Na busca por articular os princípios contidos nos documentos da UNESCO, ao analisar as metas e os objetivos presentes na Declaração de Incheon, Cossetin, Domiciano e Figueiredo (2020) compreendem que essa declaração reafirma, em nova roupagem, velhos paradigmas já presentes em documentos de anos anteriores da organização. Para as autoras,

representam”. Fonte: Escola Politécnica Joaquim Venâncio. **Intelectuais Orgânicos**. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/intelectuais-organicos>. Acesso em: 10 maio 2025.

⁸ Em UNESCO (2021, p. 6), encontramos a definição de Educação para a Cidadania Global: “[...] visa a capacitar estudantes de todas as idades a assumir papéis ativos, tanto no âmbito local quanto no mundial, na construção de sociedades mais pacíficas, tolerantes, inclusivas e seguras. A ECG nutre o respeito pela diversidade e a solidariedade nos estudantes, a fim de construir um senso de humanidade, ou seja, que os faça sentir que pertencem a uma humanidade comum”.

“[...] na Declaração de Incheon o Estado é aquele que regula a qualidade, os resultados da aprendizagem, a expansão ou generalização da educação, a baixo custo” (Cossetin; Domiciano; Figueiredo, 2020, p. 17).

Na articulação dos princípios que fundam a Declaração de Incheon com os objetivos da Educação para a Cidadania Global, apresenta-se um discurso genérico para a conformação aos interesses capitalistas das instituições transnacionais. Nesse sentido, “[...] o reformismo neoliberal compõe o sentido da mensagem da ECG, em parte implícito, em parte explicitado, em lugares-comuns e textos genéricos” (Cabral; Moreno, 2022, p. 15).

A partir do pressuposto de que a aprendizagem ao longo da vida ocorre em diferentes espaços e que essa aprendizagem deve ser abrangente, a UNESCO (2021, p. 13) defende que “[...] os resultados de aprendizagem esperados da ECG são definidos com base em uma visão de aprendizagem que cobre três domínios para criar uma experiência de aprendizagem abrangente: cognitivo, socioemocional e comportamental”.

O discurso das competências e habilidades não é novo no contexto educacional. No entanto, ele é retomado com nova roupagem, considerando-se o cenário socioeconômico da atualidade, tendo como foco as habilidades comportamentais e socioemocionais e a defesa da educação de qualidade. Nesse sentido, a Declaração de Incheon alega que a educação de qualidade proporciona a ampliação dos conhecimentos por intermédio das habilidades.

[...] A educação de qualidade promove criatividade e conhecimento e também assegura a aquisição de habilidades básicas em alfabetização e matemática, bem como habilidades analíticas e de resolução de problemas, habilidades de alto nível cognitivo e habilidades interpessoais e sociais. Além disso, ela desenvolve habilidades, valores e atitudes que permitem aos cidadãos levar vidas saudáveis e plenas, tomar decisões conscientes e responder a desafios locais e globais por meio da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) e da educação para a cidadania global (ECG) (UNESCO, 2015a, p. 2).

Esse discurso das competências e habilidades, que se reconfigura a partir de mudanças na sociedade e na economia, pode ser observado nos documentos da UNESCO:

Ela representa uma mudança conceitual, pois reconhece a relevância da educação para a compreensão e a resolução de questões globais em suas dimensões sociais, políticas, culturais, econômicas e ambientais. Também reconhece o papel da educação em ir além do desenvolvimento do conhecimento e de habilidades cognitivas e passar a construir valores, habilidades socioemocionais (soft skills) e atitudes entre alunos que possam facilitar a cooperação internacional e promover a transformação social (UNESCO, 2015b, p. 9).

É possível utilizar esse discurso para fundamentar a Aprendizagem para Todos e a flexibilidade no currículo. Uma das perspectivas que tangenciam o currículo é a denominada

pedagogia das competências, que não é nova no cenário das políticas curriculares no Brasil, haja vista as reformas implementadas nos anos 1990, o seu ápice.

A pedagogia das competências possui como enfoque a adaptação do indivíduo às necessidades do mercado, premissa adotada devido ao seu caráter multifacetado e polissêmico (Silva, 2008). Com base nos estudos de Perrenoud, Silva (2008, p. 89) aponta que a noção de competências é construída socialmente, de maneira a conduzir “[...] a uma dimensão subjetiva (mobilização de saberes e de recursos) e a uma dimensão social (ação, desempenho, performance)”.

Além disso, na pedagogia das competências, a ênfase está na dimensão subjetiva dos sujeitos (Silva, 2008), a qual ocorre por intermédio de metodologias que contemplam a individualização dos percursos. “As estratégias metodológicas de um referencial de competências no campo da formação para o trabalho implicariam um ensino voltado para a resolução de problemas e a individualização dos percursos de formação” (Silva, 2008, p. 102). Apesar da análise do autor ser direcionada para as políticas curriculares implementadas nos anos 1990 e na primeira década dos anos 2000, é possível evidenciar a convergência com as premissas das atuais reformas curriculares.

O discurso das competências também embasa os direcionamentos da OCDE no que tange à elaboração do PISA, que permite a mensuração das competências e das habilidades em larga escala (Magalhães, 2021). É possível perceber a produção do consenso em torno dos pressupostos das competências nos documentos da OCDE, que passou a direcionar esse consenso para o desenvolvimento das competências socioemocionais, articulado com as competências denominadas cognitivas, difundido em períodos anteriores nas políticas educacionais.

Em documento que orientou o Fórum Internacional de Políticas Públicas, ocorrido em 2014, com o título “Educar para as competências do Século XXI” (OCDE, 2014), a defesa das competências apresentada no tópico “Os amplos benefícios de se investir em competências” compreende que “[...] as competências permitem aos indivíduos prosperarem na sociedade. Aqueles que as possuem podem se adaptar melhor em um mercado de trabalho dinâmico e movido por competências” (OCDE, 2014, p. 2). O texto prossegue ao realizar a defesa de que “[...] esses indivíduos são mais capazes de prevenir doenças físicas e mentais, seguindo estilos de vida e relações interpessoais saudáveis” (OCDE, 2014, p. 2).

O discurso da OCDE ainda persiste na produção do consenso para o desenvolvimento das competências socioemocionais ao direcionar o debate para os formuladores de políticas públicas, com o intuito de promover esforços no desenvolvimento

das competências e anunciando os seus benefícios que podem ser atestados e comprovados nas evidências das pesquisas desenvolvidas pela própria organização:

Formuladores de políticas públicas na área da educação podem, direta e indiretamente, melhorar as competências dos indivíduos por meio da promoção de contextos de aprendizagem propícios ao seu desenvolvimento na escola, na família e na comunidade. Esforços consideráveis têm sido feitos a fim de melhorar as competências cognitivas, avaliadas através de medidas de desempenho, letramento e numeramento. Essas competências são necessárias, mas não suficientes para garantir o sucesso futuro das crianças. Enquanto as competências cognitivas têm recebido muita atenção por parte dos diversos atores na área de educação, muito pouco tem sido feito para medir e melhorar as competências socioemocionais, tais como perseverança, autoestima e abertura a novas experiências. Os relatórios feitos para este Fórum sugerem que essas competências têm um impacto forte e direto sobre o desempenho dos indivíduos na escola e fora dela (OCDE, 2014, p. 2).

Por fim, o convencimento por parte da OCDE, engloba os professores e a família: “[...] formuladores de políticas públicas, professores e pais já sabem que as competências socioemocionais são cruciais para a vida de crianças e adultos”; e evidencia que há a necessidade de maiores esforços para a promoção das competências, afirmando que “[...] o esforço que tem sido feito para melhorar as políticas e as práticas educativas que promovam explicitamente essas competências é limitado” (OCDE, 2014, p. 14). E finaliza com o argumento de que “[...] este é o momento ideal para que os decisores debatam e comuniquem a importância de se investir em competências socioemocionais” (OCDE, 2014, p. 2).

Cabe destacar o enfoque para o convencimento de se pautarem as competências socioemocionais na agenda das políticas públicas pela OCDE, atingindo patamar tão elevado, que se instituiu, no âmbito da organização, uma diretoria de Educação e Competências (OCDE, 2015), responsável por elaborar e disseminar diferentes materiais para a promoção das competências socioemocionais. Observam-se também narrativas de que há um consenso no reconhecimento da importância das competências socioemocionais:

Os países da OCDE e parceiros econômicos reconhecem a importância de desenvolver as competências socioemocionais por meio da educação. No entanto, as abordagens diferem. Há grandes divergências de conhecimentos, expectativas e capacidades sobre a melhor forma de mobilizar as competências socioemocionais das crianças. A ampla divulgação de diretrizes detalhadas e baseadas em evidências pode ajudar a reduzir essas divergências e estimular professores com informações e experiência limitadas (OCDE, 2015, p. 15).

No que tange aos paradigmas de Aprendizagem para Todos e aprendizagem ao longo da vida, a OCDE (2015, p. 15) defende que:

[...] considerando que “competência gera competência”, políticas e programas educacionais precisam assegurar a coerência dos contextos de aprendizagem (família, escola e comunidade) e estágios da progressão escolar (durante o ensino primário e o secundário). Essa é uma forma importante de maximizar o retorno dos investimentos em competências ao longo da vida.

Ao relacionar os pressupostos das competências com o retorno que o desenvolvimento delas pode ocasionar, há o indício das concepções economicistas da organização nas políticas educacionais. Essa concepção economicista também se articula com a possibilidade de mercantilização da educação e com a indução de padronização dos currículos escolares (Silva; Silva; Ferreira, 2022). É possível evidenciar a padronização dos currículos e os indícios dos pressupostos dos organismos transnacionais nas políticas curriculares do Brasil entre 2016 e 2022, período que coincide com as publicações, pesquisas e direcionamentos dos organismos transnacionais.

2.5 O PARADIGMA APRENDIZAGEM PARA TODOS NAS POLÍTICAS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL NO PERÍODO DE 2016 A 2022

O conjunto normativo que conduz, orienta e fundamenta as políticas curriculares no Brasil apresenta indícios da concepção de Aprendizagem para Todos, consubstanciada nos documentos dos organismos transnacionais. Nesse sentido, é possível identificar diferentes aspectos e elementos que alinham o conjunto normativo brasileiro para o ensino médio e a educação profissional aos preceitos dos organismos transnacionais. Dentre esses aspectos, três são elementares nesses documentos. O primeiro é o da aprendizagem, o segundo é direcionado ao pressuposto das competências e habilidades, e o terceiro aspecto é o da flexibilidade.

Para evidenciar esses aspectos, organizam-se a seguir, no Quadro 2, os documentos analisados que fundamentam a política curricular do ensino médio e da educação profissional no período de 2016 a 2022. Há de se ressaltar que outras normativas foram exaradas e norteiam a política curricular, no entanto o enfoque desta pesquisa documental ocorreu nas consideradas principais. A categorização foi realizada a partir da evidência de aproximação com os preceitos dos documentos da UNESCO, da OCDE e do Banco Mundial, apontados anteriormente, que direcionam para o pressuposto de formação ao longo da vida: aprendizagem, competências e habilidades, e flexibilidade.

Quadro 2 – Categorização dos documentos analisados

Documento	Data	Instância	Ementa
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) - Resolução CEB/CNE nº 3/2018	21 de novembro de 2018	Conselho Nacional de Educação	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNGEPT) - Resolução CNE/CP nº 1/2021	5 de janeiro de 2021	Conselho Nacional de Educação	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica
Portaria MEC/GM nº 1.432	28 de dezembro de 2018	Ministério da Educação	Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio
Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Ensino Médio	14 de dezembro de 2018 (Etapa do Ensino Médio)	Ministério da Educação	Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base – Ensino Médio
Lei nº 13.415/2017	16 de fevereiro de 2017	Presidência da República – Lei Ordinária	Altera as Leis nº 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

Fonte: Brasil (2017; 2018a; 2018b; 2018c; 2021).

2.5.1 Aprendizagem

Na categoria do aspecto da aprendizagem, destacam-se quatro pressupostos constantes nos documentos do Banco Mundial e da UNESCO e que são retomados nos documentos analisados das políticas curriculares no Brasil: 1. Aprendizagens essenciais; 2. Objetivos de aprendizagem; 3. Formação humana integral, sociedade justa, democrática e inclusiva; e 4. Projeto de vida. Esses pressupostos são evidenciados no Quadro 3, que apresenta os documentos da política curricular e os seus aspectos relacionados à categoria da aprendizagem.

Quadro 3 – Temática da aprendizagem nos documentos das políticas curriculares

(continua)

Lei nº 13.415/2017	BNCC	DCNGEPT
Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A: “Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas. [...] § 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. [...] § 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.	A BNCC é fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira e encontra-se organizada em um todo articulado e coerente fundado em direitos de aprendizagem, expressos em dez competências gerais, que guiam o desenvolvimento escolar das crianças e dos jovens desde a creche até a etapa terminal da Educação Básica. (p. 5) A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (p. 7) Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (p. 7) Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (p. 8) Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (p. 8)	Art. 20 - § 1º Quando o curso de que trata o caput for oferecido na forma integrada ou na forma concomitante intercomplementar ao Ensino Médio devem ser consideradas as aprendizagens essenciais da BNCC do Ensino Médio, asseguradas aos estudantes como compromisso ético em relação ao desenvolvimento de conhecimentos, expressos em termos de conceitos e procedimentos, de habilidades, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, bem como de atitudes, valores e emoções, que os coloquem em condições efetivas de propiciar que esses saberes sejam continuamente mobilizados, articulados e integrados, expressando-se em competências profissionais essenciais para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania no mundo do trabalho e na prática social.

(conclusão...)

Lei nº 13.415/2017	BNCC	DCNGEPT
	Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. (p. 16) Em conformidade com os fundamentos pedagógicos apresentados na Introdução deste documento, a BNCC está estruturada de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes. (p. 23) Ao longo da Educação Básica – na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio –, os alunos devem desenvolver as dez competências gerais da Educação Básica, que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (p. 25)	

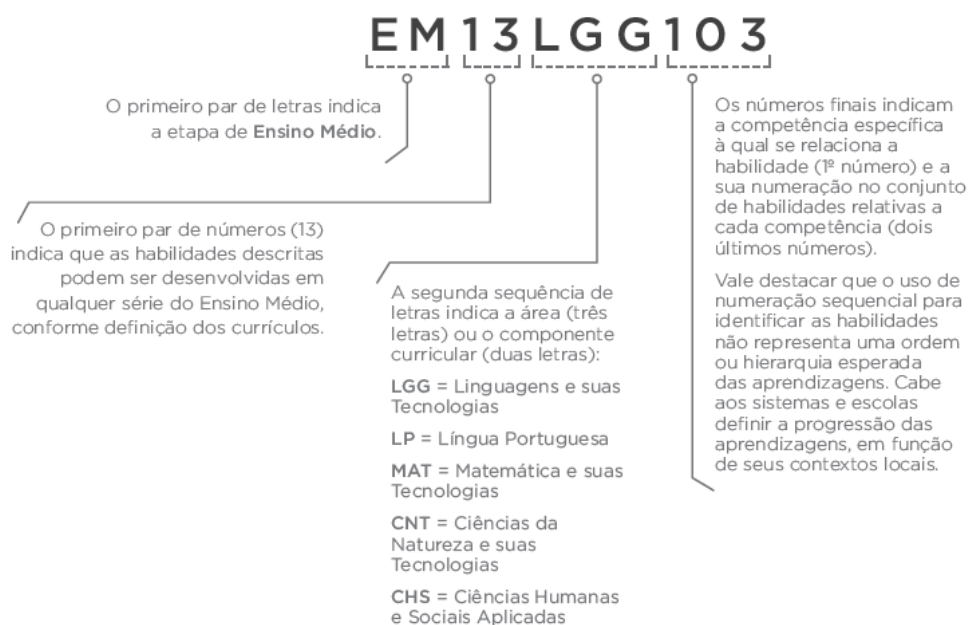
Fonte: Brasil (2017; 2018c; 2021).

O pressuposto das aprendizagens essenciais possui na BNCC o seu expoente nos direcionamentos normativos. Em consonância com o que apregoam os documentos do Banco Mundial e da UNESCO, as aprendizagens essenciais presentes na BNCC possuem a sua vinculação com o preceito, exposto anteriormente, de que a UNESCO (2015a, p. 2) defende “habilidades básicas em alfabetização e matemática”. O desenvolvimento dessas habilidades pode ser compreendido na BNCC a partir da concepção dos objetivos de aprendizagem e na Lei nº 13.415/2017, ao realizar a manutenção das disciplinas de língua portuguesa e matemática como componentes curriculares obrigatórios nos três anos do ensino médio, enquanto os demais componentes do currículo são postos como conteúdos presentes e agregados nas áreas do conhecimento postulados na referida lei (Brasil, 2017d).

A premissa das aprendizagens essenciais encontra-se intrinsecamente relacionada com os objetivos de aprendizagem da BNCC, os quais dizem respeito aos saberes a serem alcançados pelos estudantes. Apresenta-se de forma reducionista quais os objetivos a serem atingidos, que no ensino médio representam as habilidades a serem desenvolvidas (Brasil,

2018c). Na BNCC, elas são ilustradas por intermédio de códigos, conforme é possível observar na Figura 1, a seguir.

Figura 1 – Objetivos de aprendizagem na BNCC



Fonte: Brasil (2018c, p. 34).

Tomamos a BNCC como foco para o debate acerca dos objetivos de aprendizagem, tendo em vista que os demais documentos (Lei nº 13.415/2017 e DCNGEPT) direcionam os currículos do ensino médio e da educação profissional para serem elaborados a partir das aprendizagens e dos objetivos de aprendizagem da BNCC.

De acordo com a Base, os códigos alfanuméricos que definem as habilidades “[...] tem como objetivo definir claramente às [sic] aprendizagens essenciais a ser garantidas aos estudantes nessa etapa” (Brasil, 2018c, p. 34). Partindo-se desse entendimento, é possível perceber o caráter pragmático e utilitarista dos conhecimentos que fundamentam a BNCC e a sua articulação com as premissas dos organismos transnacionais, que fundamentam a educação na perspectiva economicista e pragmática, com o intuito de atender à formação para o mercado.

O terceiro aspecto que tangencia o pressuposto da aprendizagem diz respeito à formação humana integral e à sociedade justa, democrática e inclusiva, que se encontram presentes nos documentos, quando é possível evidenciar a articulação com os pressupostos da Educação para a Cidadania Global da UNESCO. A formação humana integral é entendida como a possibilidade de inserção em diferentes contextos no mundo globalizado (UNESCO, 2015b). Para alcançar essa cidadania global, o protagonismo é fundamental para alcançar essa pretensa

formação integral que contribuirá para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Por fim, no que tange ao aspecto do projeto de vida, na vertente defendida por Silva e Estormovski (2023), há um processo que culmina com a reforma do ensino médio de customização dos currículos para essa etapa da educação básica, com a defesa do projeto de vida e do protagonismo. Na perspectiva dos autores, essa customização ocorre como consequência da remodelação e de novas lógicas da Teoria do Capital Humano, as quais possuem como intuito capturar as subjetividades da juventude e monetizá-las, a partir da subjetividade e da individualidade.

Desse modo, de acordo com Silva e Estormovski (2023, p. 5), “[...] no contexto brasileiro, assistimos a uma proliferação de tecnologias pedagógicas individualizantes que traçam como horizonte formativo as possibilidades de diferenciação e visam a capitalização das trajetórias dos indivíduos”. A partir do processo de mercantilização, os autores apontam que “[...] com a mercantilização da esfera afetiva e sua transformação em capital, almeja-se tornar monetizável não mais apenas a força de trabalho, mas a própria subjetividade, o que se faz também (e por meio da) escola” (Silva; Estormovski, 2023, p. 8).

Esse último aspecto, que diz respeito ao projeto de vida e à reforma do ensino médio, é a adaptação às constantes transformações que ocorrem no capitalismo. Silva e Estormovski (2023, p. 9) explicam:

O Novo Ensino Médio, com o investimento que faz sobre tais aspectos, aponta para uma customização curricular direcionada a uma formação convergente com a constituição de um estilo afetivo adaptável à organização produtiva (em relação à própria sociabilidade) contemporânea. Os projetos de vida dos estudantes, nesse contexto, se tornam tecnologias pedagógicas que mobilizam (com a motivação e a lapidação dos afetos, dos pensamentos e das atitudes que incentiva) subjetividades auto-moldáveis em um cenário de competição permanente e de realização pessoal vinculada ao desempenho e à autossuperação.

As reformas curriculares implementadas após o ano de 2016 para a última etapa da educação básica destacam que são tomados e apresentados como fundamentais para o desenvolvimento da juventude: o protagonismo juvenil e o projeto de vida. Esses pontos se entrelaçam e se articulam com outras dimensões que permeiam os currículos e as concepções curriculares desde as reformas dos anos 1990 e retornam “repaginadas” para atender à atualidade, que são os pressupostos das competências. Essa característica é apresentada por Silva (2023, p. 3): “A articulação entre protagonismo juvenil, projeto de vida e Educação integral, disposta na BNCC, é organizada em torno da combinação entre competências cognitivas e socioemocionais”.

Ainda nessa relação entre o protagonismo e as competências, é possível evidenciar que:

A ênfase concedida aos projetos de vida dos estudantes (tornados componentes curriculares com carga horária semanal mínima assegurada) e à escolha, pelos alunos, de seus itinerários formativos (prometida, mas não necessariamente passível de efetivação) são atravessadas pelas competências socioemocionais, indicadas no documento como necessárias à construção da educação integral (Silva; Estormovski, 2023, p. 7).

A partir dessa compreensão, da possibilidade de escolha de sua própria trajetória acadêmica e profissional, e da captura da subjetividade por intermédio das competências socioemocionais, apresenta-se o diálogo do aspecto das competências no conjunto normativo das políticas curriculares.

2.5.2 Competências

Para a categorização dos documentos acerca dos aspectos que englobam as competências e habilidades, para melhor compreensão e análise, realizou-se a separação dos aspectos que tangenciam a temática na BNCC (Quadro 4 – Competências e habilidades na BNCC, a seguir) e, em um segundo momento, os demais documentos normativos do período de 2016 a 2022 (Quadro 5).

Quadro 4 – Competências e habilidades na BNCC

(continua)

BNCC	
	1. Nesse sentido, consoante aos marcos legais anteriores, o PNE afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (p. 12) 2. Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (p. 13) 3. Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (p. 13)

(conclusão...)

BNCC

4. Em função das determinações da Lei nº 13.415/2017, são detalhadas as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática, considerando que esses componentes curriculares devem ser oferecidos nos três anos do Ensino Médio. Ainda assim, para garantir aos sistemas de ensino e às escolas a construção de currículos e propostas pedagógicas flexíveis e adequados à sua realidade, essas habilidades são apresentadas sem indicação de seriação. (p. 32)
5. Cada área do conhecimento estabelece competências específicas de área, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dessa etapa, tanto no âmbito da BNCC como dos itinerários formativos das diferentes áreas. Essas competências explicitam como as competências gerais da Educação Básica se expressam nas áreas. Elas estão articuladas às competências específicas de área para o Ensino Fundamental, com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio. (p. 33)
6. Para assegurar o desenvolvimento das competências específicas de área, a cada uma delas é relacionado um conjunto de habilidades, que representa as aprendizagens essenciais a ser garantidas no âmbito da BNCC a todos os estudantes do Ensino Médio. Elas são descritas de acordo com a mesma estrutura adotada no Ensino Fundamental. (p. 33)
7. As áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e Matemática e suas Tecnologias (Matemática) seguem uma mesma estrutura: definição de competências específicas de área e habilidades que lhes correspondem. Na área de Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), além da apresentação das competências específicas e suas habilidades, são definidas habilidades para Língua Portuguesa. (p. 33)
8. Também é preciso enfatizar que a organização das habilidades do Ensino Médio na BNCC (com a explicitação da vinculação entre competências específicas de área e habilidades) tem como objetivo definir claramente as aprendizagens essenciais a ser garantidas aos estudantes nessa etapa. (p. 34)
9. A BNCC do Ensino Médio se organiza em continuidade ao proposto para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, centrada no desenvolvimento de competências e orientada pelo princípio da educação integral. Assim, as competências gerais estabelecidas para a Educação Básica orientam tanto as aprendizagens essenciais a ser garantidas no âmbito da BNCC do Ensino Médio quanto os itinerários formativos a ser ofertados pelos diferentes sistemas, redes e escolas. (p. 468)
10. Na BNCC, são definidas competências específicas para cada área do conhecimento, que também orientam a construção dos itinerários formativos relativos a essas áreas. Elas estão articuladas às competências específicas de área para o Ensino Fundamental, com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio. (p. 469)
11. Relacionadas a cada uma dessas competências, são descritas habilidades a ser desenvolvidas ao longo da etapa, além de habilidades específicas de Língua Portuguesa – componente obrigatório durante os três anos do Ensino Médio (LDB, Art. 35-A, § 3º) –, tomando como referência o limite de 1.800 horas do total da carga horária da etapa (LDB, Art.35-A, § 5º). (p. 469)
12. A definição das competências e habilidades para o Ensino Médio articula-se às aprendizagens essenciais estabelecidas para o Ensino Fundamental, com o objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral dos estudantes, atendendo às finalidades dessa etapa e contribuindo para que cada um deles possa construir e realizar seus projetos de vida, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania. (p. 470)
13. Assim, o conjunto de competências específicas e habilidades para o Ensino Médio reafirma as competências gerais da Educação Básica, e pretende subsidiar os sistemas de ensino e as escolas a construir currículos e propostas pedagógicas diversificados. (p. 471)
14. Conforme já afirmado na Introdução, a BNCC do Ensino Médio não se constitui no currículo dessa etapa, mas define as aprendizagens essenciais a ser garantidas a todos os estudantes e orienta a (re)elaboração de currículos e propostas pedagógicas, seja no que diz respeito ao âmbito específico da BNCC, seja no tocante à organização e à proposição de itinerários formativos. (471)

Fonte: Brasil (2018c).

A concepção que fundamenta a BNCC é a de direcionar os conhecimentos a serem apreendidos para a formação imediata e para o utilitarismo (Koepsel; Garcia; Czernisz, 2020). Os conhecimentos, assim, são reduzidos a um rol de competências e habilidades que serão

desenvolvidas pelos estudantes no decorrer da formação básica. Nessa perspectiva, as competências se baseiam no desenvolvimento e treinamento com o intuito de tornar a formação utilitarista para o mercado de trabalho.

Destaque-se que a BNCC fundamenta, organiza e direciona os currículos a partir de dez competências fundamentais (Brasil, 2018c). No tocante ao direcionamento dos organismos transnacionais que tangenciam a BNCC, evidencia-se que é “[...] uma proposta notadamente orientada por consultores internacionais com inspiração em experiências de países considerados desenvolvidos” (Thiesen, 2019, p. 430).

Ao articular os pressupostos da BNCC, as competências socioemocionais e os direcionamentos dos organismos transnacionais, é possível perceber a incorporação desse discurso e a produção de consenso que se encontra presente nos documentos da UNESCO, da OCDE e do BM.

[...] resta claro que a formação de competências socioemocionais foi definitivamente assimilada não só ao discurso pedagógico, mas à política educacional nacional, constituindo a sua incorporação nas competências gerais da BNCC a forma mais elaborada e explícita do êxito alcançado pelos seus propagadores e divulgadores, particularmente, o IAS e a OCDE (Magalhães, 2023, p. 9).

Nessa reconfiguração da pedagogia das competências, o predomínio são as competências socioemocionais, também denominadas de *soft skills* (Koepsel; Garcia; Czernisz, 2020). Essa tendência, que norteia o processo formativo da juventude, destaca uma educação voltada para a conformação do trabalhador às modificações do trabalho e às novas configurações do mercado de trabalho. Essa perspectiva pode ser encontrada não apenas na BNCC, mas também em outros documentos que normatizam o ensino médio e a educação profissional, conforme é possível observar na categorização apresentada no Quadro 5.

Quadro 5 – Competências e habilidades em outros documentos

Lei nº 13.415/2017	Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: “Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: [...] § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.
DCNEM	Art. 12 - § 7º A critério dos sistemas de ensino, os currículos do ensino médio podem considerar competências eletivas complementares do estudante como forma de ampliação da carga horária do itinerário formativo escolhido, atendendo ao projeto de vida do estudante. Art. 17 - § 7º As áreas do conhecimento podem ser organizadas em unidades curriculares, competências e habilidades, unidades de estudo, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal ou transdisciplinar de temas ou outras formas de organização. Art. 27. A proposta pedagógica das unidades escolares que ofertam o ensino médio deve considerar: IX - capacidade permanente de aprender a aprender, desenvolvendo a autonomia dos estudantes; XXIII - o projeto de vida e carreira do estudante como uma estratégia pedagógica cujo objetivo é promover o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades
DCNGEPT	Art. 7 - § 3º Para os fins desta Resolução, entende-se por competência profissional a capacidade pessoal de mobilizar, articular, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que permitam responder intencionalmente, com suficiente autonomia intelectual e consciência crítica, aos desafios do mundo do trabalho. Art. 23. O planejamento curricular fundamenta-se no compromisso ético da instituição e rede de ensino em relação à concretização da identidade do perfil profissional de conclusão do curso, o qual é definido pela explicitação dos conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções, compreendidos nas competências profissionais e pessoais, que devem ser garantidos ao final de cada habilitação profissional técnica e das respectivas saídas intermediárias correspondentes às etapas de qualificação profissional técnica, e da especialização profissional técnica, que compõem o correspondente itinerário formativo do curso técnico de nível médio. Art. 20 - § 2º As competências socioemocionais como parte integrante das competências requeridas pelo perfil profissional de conclusão podem ser entendidas como um conjunto de estratégias ou ações que potencializam não só o autoconhecimento, mas também a comunicação efetiva e o relacionamento interpessoal, sendo que entre estas estratégias destacam-se a assertividade, a regulação emocional e a resolução de problemas, constituindo-se como competências que promovem a otimização da interação que o indivíduo estabelece com os outros ou com o meio em geral.
Portaria nº 1.432/2018	Formação Geral Básica: Conjunto de competências e habilidades das Áreas de Conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) previstas na etapa do Ensino Médio da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais do Ensino Fundamental, a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre soluções para eles, com carga horária total máxima de 1.800 horas

Fonte: Brasil (2017; 2018a; 2021; 2018b).

A denominada tríade da reforma do ensino médio (Koepsel; Garcia; Czernisz, 2020), que contempla a Lei nº 13.415/2017, a BNCC e as Diretrizes Curriculares para o Ensino

Médio, fundamenta-se nas competências socioemocionais, conforme evidenciam os elementos presentes nos documentos (Quadro 5).

As competências socioemocionais que aparecem nos documentos da UNESCO, como a Declaração de Incheon e o documento da Educação para Cidadania Global, expõem a necessidade de desenvolver essas competências para a formação cidadã e integral do ser humano e as apresentam como inovações curriculares que contribuirão para essa formação cidadã (Magalhães, 2021). Para a UNESCO (2015b, p. 9), a “ECG é um marco paradigmático que sintetiza o modo como a educação pode desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes de que os alunos precisam para assegurar um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável”.

A partir do contexto apresentado, a concepção de competências presente na BNCC, e que se encontra alinhada aos demais documentos, aponta para a produção do consenso em torno do qual as competências e as habilidades socioemocionais são encontradas nas orientações dos organismos transnacionais (Magalhães, 2021).

Nesse íterim, apresenta-se uma articulação entre os aspectos que se encontram no discurso das competências socioemocionais e se articulam com os princípios dos organismos transnacionais, principalmente com os da OCDE (Magalhães, 2021). Um dos aspectos dessa articulação é o compartilhamento de boas práticas educacionais com fins de alcançar índices elevados na avaliação do PISA. É possível evidenciar essa articulação, também, com o terceiro aspecto que norteia as políticas curriculares com o paradigma da Aprendizagem para Todos, que compreende a dimensão da flexibilidade.

2.5.3 Flexibilidade

O aspecto que compreende a flexibilidade nos documentos das políticas curriculares implementadas no período 2016 a 2022 busca a adaptação do currículo ao momento em que se encontra o sistema de produção, que consiste na acumulação flexível (Kuenzer, 2017). Uma das justificativas para a adoção da flexibilidade nos currículos do ensino médio é o discurso da rigidez da estrutura curricular.

Essa premissa pode ser observada na justificativa apresentada pelo então ministro da Educação, Mendonça Filho, no momento de encaminhar a Medida Provisória nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017. A justificativa para realizar reforma é a de que “[...] o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não

dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI” (Brasil, 2016b).

Ainda no tocante às motivações apresentadas pelo Executivo para realizar a reforma do ensino médio, a adoção da flexibilização do currículo foi considerada. Para justificar tal argumento, apresenta-se que o currículo da última etapa da educação básica segue um “[...] modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências” (Brasil, 2016b). E prossegue justificando que os estudantes “[...] são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho, situação esta que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa” (Brasil, 2016b).

Partindo-se das justificativas para a flexibilização curricular, evidenciam-se, no Quadro 6, a seguir, os indicativos desse processo nos documentos das políticas curriculares após a aprovação da Lei nº 13.415/2017. Conforme o quadro apresenta, a justificativa para a flexibilização dos currículos, instituída nos documentos pelos percursos diferenciados nos itinerários formativos, é a rigidez e o quantitativo de componentes curriculares que, outrora, compunham os currículos da última etapa da educação básica.

Para enfrentar essa organização curricular dita rígida, que permite apenas percursos únicos, a alternativa seria, partindo-se do pressuposto do protagonismo do estudante, que este realizasse o seu percurso pautado na investigação e no diálogo, contemplando o conhecimento construído de maneira colaborativa e tomando o aluno como sujeito ativo do seu processo de aprendizado (Kuenzer, 2017).

Quadro 6 – Aspectos da flexibilização nos documentos

Lei nº 13.415/2017	BNCC	DCNEM	DCNGEPT
ART. 36, § 11 - Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação: I - demonstração prática; II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.	Os sistemas de ensino e as escolas devem construir seus currículos e suas propostas pedagógicas, considerando as características de sua região, as culturas locais, as necessidades de formação e as demandas e aspirações dos estudantes. Nesse contexto, os itinerários formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes. (p. 471) Aliás, a flexibilidade deve ser tomada como princípio obrigatório pelos sistemas e escolas de todo o País, asseguradas as competências e habilidades definidas na BNCC do Ensino Médio, que representam o perfil de saída dos estudantes dessa etapa de ensino. Cabe aos sistemas e às escolas adotar a organização curricular que melhor responda aos seus contextos e suas condições: áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse etc. (p. 471)	Art. 17 - § 13. As atividades realizadas pelos estudantes, consideradas parte da carga horária do ensino médio, podem ser aulas, cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários e demais atividades com intencionalidade pedagógica orientadas pelos docentes, assim como podem ser realizadas na forma presencial – mediada ou não por tecnologia – ou a distância, inclusive mediante regime de parceria com instituições previamente credenciadas pelo sistema de ensino.	Art. 3º São princípios da Educação Profissional e Tecnológica: [...] IX - utilização de estratégias educacionais que permitam a contextualização, a flexibilização e a interdisciplinaridade, favoráveis à compreensão de significados, garantindo a indissociabilidade entre a teoria e a prática profissional em todo o processo de ensino e aprendizagem; Art. 25 - § 1º A organização curricular deve explicitar: [...] II - orientações metodológicas flexíveis, incluindo estratégias de execução, presencial ou a distância [...]

Fonte: Brasil (2017; 2018c; 2018a; 2021).

Outro elemento que compõe o aspecto da flexibilidade é a relação com as competências e a capacidade de adaptação dos estudantes às demandas apresentadas pelo mundo do trabalho:

As prerrogativas da nova formação pautada pelas competências incluem, além de qualificações estritas, também comportamentos flexíveis, afeitos à inovação e ao risco, e comprometidos inteiramente com a empresa. A maleabilidade e a capacidade de adaptação ganham centralidade, com a escola básica sendo estimulada a adotar um *modus operandi* em que os estudantes não são direcionados a percorrer uma trajetória padronizada, mas na qual, por meio de suas escolhas individuais, construam percursos a partir de suas intenções e desejos (Silva; Estormovski, 2023, p. 8).

O processo de flexibilização aprofundou as desigualdades no acesso ao conhecimento. Nesse ínterim, a relação da obrigatoriedade de língua portuguesa e matemática, em conjunto com o pressuposto da flexibilização, conduz à redução dos conhecimentos gerais.

Acrescenta-se, ainda, que a organização do currículo por áreas do conhecimento e a exclusiva obrigatoriedade da Língua Portuguesa e da Matemática, sob a argumentação do texto que estrutura essa política, foram delineadas com a intencionalidade de favorecer o engendramento de um processo de flexibilização curricular (Silva, 2023, p. 5).

Por fim, cabe salientar que a política curricular, ao flexibilizar o currículo, promove a desigualdade no acesso aos conteúdos historicamente acumulados (Kuenzer, 2017), ao adotar os itinerários formativos que não contemplam a totalidade do currículo, tomando-se como premissa que os sistemas de ensino é que definem a organização e a oferta dos itinerários de acordo com as suas capacidades. As investigações acerca da implementação dos itinerários formativos nas redes estaduais mostram a precariedade desse processo e os prejuízos na formação na etapa final da educação básica (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023).

2.6 A INCIDÊNCIA DO BANCO MUNDIAL PELO FINANCIAMENTO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Uma das formas de incidência do Banco Mundial no direcionamento das políticas é a utilização dos empréstimos para financiamento de projetos e programas governamentais. A utilização dessa estratégia constitui-se como ponto fulcral para que se atendam às recomendações do banco em diferentes setores, assim como é um dos aspectos relevantes para o progresso econômico, com foco na formação de capital humano. Essa política, adotada historicamente e vigente atualmente, foi defendida pelo então presidente do Banco Mundial, ainda nos anos 1970:

A criação de uma Faculdade de Letras numa região subdesenvolvida e primitiva pode supor uma perda total, mas o estabelecimento de uma escola secundária técnica numa economia em expansão, que dispõe de capital, mas não de mão-de-obra qualificada necessária, pode dar resultados satisfatórios (Mcnamara, 1974, p. 118, *apud* Silva, 2002, p. 56).

Naquele momento, o então presidente do BM já indicava a necessidade de destinar empréstimos para a educação, mas somente quando a finalidade do empréstimo obtivesse relação direta com a economia, com a responsabilidade do banco de indicar qual seria o tipo de formação a receber os empréstimos e financiamento, e também apontando o posicionamento e o direcionamento de qual educação estaria alinhada aos interesses do grupo financeiro.

Cabe ao BIRD determinar em cada caso exatamente qual será o tipo de educação que mais contribuirá para ao (sic) crescimento econômico sólido e escolher, em consequência, o investimento apropriado. Não financiamos no passado e não financiaremos no futuro projetos educativos que não estejam relacionados diretamente com o crescimento econômico (Mcnamara, 1974, p. 118, *apud* Silva, 2002, p. 56-57).

Ainda no que se refere à liberação de empréstimos pelo BM aos países, há de se destacar que essa estratégia é utilizada pelo banco para que se incorporem os seus direcionamentos, diretrizes e políticas. Conforme afirma Silva (2002, p. 61), ao dimensionar a atuação do BM, ressalta-se que a “[...] presença e atuação no campo educacional, mediante formulações de políticas e de estratégias traduzidas em projetos, programas e reformas que os Estados capitalistas latino-americanos deverão incorporar para fazer jus à aprovação dos empréstimos externos”.

A expansão da intervenção do BM na educação pode ser observada pelos projetos financiados pela instituição no contexto histórico brasileiro. Na atualidade, há a incidência do Banco Mundial no financiamento da reforma do ensino médio, a partir de empréstimo realizado pelo Brasil especificamente para o financiamento da implementação da política curricular. O acordo de empréstimo, com data de 2018, teve início nas negociações para a proposta de empréstimo desenvolvidas, oficialmente, a partir de julho de 2017 (Brasil, 2022; Brasil, 2018d). Outro ponto de destaque é o prazo de vigência do contrato para realização do projeto, de julho de 2018 a 31 de dezembro de 2023. Já o prazo para pagamento total da dívida pelo governo brasileiro é o ano de 2037 (Brasil, 2022).

Inclusive, o empréstimo realizado com o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) possui indicadores a serem cumpridos para a realização dos desembolsos dos valores financiados pelo banco. Tais indicadores possuem também embasamento nos princípios e orientações do BM para a formação da juventude.

O acordo de empréstimo realizado pelo Programa de Empréstimo 8812-BR e Projeto de Empréstimo 8813-BR possui valor de US\$ 250 milhões, destinando-se US\$ 221 milhões para ações de financiamento voltados para o *Program for Results* (PforR) e US\$ 29 milhões para as ações de Assessoria Técnica (ATs) (Brasil, 2018d). O PforR é definido como:

[...] um dos instrumentos de financiamento do Banco Mundial e advém da compreensão de que no mundo do século XXI o desenvolvimento precisa estar atrelado a resultados e ao fortalecimento institucional. Dessa forma, diferente dos demais instrumentos tradicionais do BIRD, o PforR inclui o uso das próprias instituições e processos de um país, e vincula o desembolso de fundos diretamente para a realização de resultados específicos e alcance dos objetivos de desenvolvimento do projeto definidos na operação. Esta abordagem ajuda a aumentar a capacidade no país, aumenta a eficácia e a eficiência e leva à realização de resultados de programas tangíveis e sustentáveis (Brasil, 2022, p. 17).

O Manual Operativo, documento obrigatório do Banco Mundial para o desenvolvimento de projetos que recebem empréstimo da instituição financeira, apresenta os pilares da reforma curricular brasileira para o ensino médio apoiada pelo empréstimo realizado com o banco. O primeiro pilar é o de um novo currículo mais flexível e baseado em competências, e o segundo pilar o de ampliação da jornada escolar.

Segundo tal documento, o pressuposto que fundamenta o primeiro pilar possui como base o quantitativo de disciplinas obrigatórias no currículo do ensino médio brasileiro.

O Ensino Médio brasileiro contém 13 disciplinas obrigatórias. O Novo Ensino Médio propõe (i) reduzir esse número para três componentes curriculares obrigatórios: português, matemática e inglês; (ii) permitir, além disso, que os estudantes se concentrem em um itinerário formativo em cinco áreas de conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas ou formação técnica e profissional; e (iii) desenvolver competências-chave, incluindo competências socioemocionais. Os estudantes que optarem por uma formação técnica podem substituir algumas das disciplinas tradicionais por cursos técnicos e estágios (Brasil, 2022, p. 14).

A intervenção do BM pelo financiamento da última etapa da educação básica vai ao encontro do que assevera Silva (2002, p. 81): “A política deliberada do Banco Mundial atualiza a condição de subordinação existente entre elites financeiras internacionais e governos latino-americanos”.

Os pilares que fundamentam a articulação do Banco Mundial, por intermédio do financiamento, com a reforma na política curricular para a última etapa da educação básica são evidenciados pelos pressupostos apresentados no tópico anterior. Convergem para a pedagogia das competências, a flexibilidade curricular e a perspectiva futura, utilizando-se, para tanto, o projeto de vida e o discurso do protagonismo juvenil.

Nesse processo, a convergência dos interesses da instituição financeira na política educacional é asseverada por Silva (2002, p. 80-81):

[...] as políticas para a educação básica estão alinhando-se, cada vez mais, às políticas e às estratégias deliberadas e aprovadas pelo Banco Mundial. A tese defendida é que a intervenção das instituições financeiras internacionais nas políticas para a educação básica pública, advinda de anos anteriores e acelerada pelas circunstâncias internacionais das últimas décadas, conta com o consentimento do governo federal, de parte dos estaduais e das elites dirigentes para a sua efetivação. Sob a aparência de políticas para a realidade nacional, têm captado e introjetado o ideário político e filosófico externo, especialmente nas décadas de 1980 e 1990, com a anuência do governo federal, dos ministros e dos secretários dos estados, ainda que ocorram resistências dos sindicatos, das associações, de partidos de esquerda e das entidades não governamentais (Silva, 2002, p. 80-81).

A partir desses princípios, ao articular os pressupostos dos interesses da instituição financeira internacional, é possível induzir que, pelo viés do financiamento, ocorra o atendimento e a vinculação das demandas das agências internacionais multilaterais nas políticas

curriculares. Outro elemento a se destacar é a padronização e a convergência dos discursos e concepções das diferentes agências internacionais na educação, a partir do que Silva, Silva e Ferreira (2022) denominam de uma agenda global para a educação.

Outro aspecto a se considerar, ao tomar como base o financiamento e a relação com a implementação das políticas curriculares para o ensino médio, são os programas implementados após o ano de 2016. Dentre eles, com base em Medeiros, Medeiros e Castioni (2025), podem ser citados: Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), Programa Novo Ensino Médio (Pronem) e Programa de Itinerários Formativos (Proif).

O EMTI foi aprovado pela Portaria MEC nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, ou seja, poucos dias depois da Medida Provisória nº 746/2016, publicada em 22 de setembro de 2016. O orçamento inicial previsto do EMTI foi da ordem de 1,5 bilhão de reais, conforme informações disponíveis no portal do Ministério da Educação (BRASIL, 2017c).

O ProBNCC, instituído pela Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018, possui como objetivo o apoio para a implementação da BNCC, utilizando-se o financiamento para o desenvolvimento de ações nas redes estaduais de educação. Os serviços financiados pelo programa contemplaram: 1. assessoria para construção, elaboração e revisão dos currículos; 2. logística de eventos para promoção da discussão da BNCC e para formação acerca da BNCC; e 3. serviços gráficos de impressão dos documentos preliminares (Brasil, 2018e).

De acordo com Medeiros, Medeiros e Castioni (2025, p. 16), os valores destinados ao programa, durante o período de 2019 a 2021, foram de R\$ 72.942.819,48, dos quais R\$ 13.834.800,00 contemplaram o pagamento de bolsas para o processo de “revisão, elaboração e implementação dos currículos” e outros R\$ 59.108.019,49 para “atividades de formação”.

O terceiro programa que recebeu investimentos, o Novo Ensino Médio, implementado por intermédio da Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, visa dar apoio “[...] na elaboração e na execução do Plano de Implementação de novo currículo que contemple a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, os diferentes itinerários formativos e a ampliação de carga horária para mil horas anuais” (Brasil, 2018f). As ações, com o intuito de dar suporte às Secretarias Estaduais de Educação, desenvolvem-se por meio de:

- I - apoio técnico para a elaboração e execução do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio, conforme descrito nos Capítulos II e III desta Portaria;
- II - apoio técnico à implantação de escolas-piloto do Novo Ensino Médio, conforme descrito no Capítulo IV desta Portaria;

- III - apoio financeiro, conforme disponibilidade orçamentária a ser atestada previamente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, em um dos programas que tenham aderência com o Novo Ensino Médio; e
- IV - formação continuada dos membros da equipe técnica de currículo e gestão de cada estado e do Distrito Federal, por meio do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC, instituído pela Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018 (Brasil, 2018f).

Para o desenvolvimento desse programa, os recursos financeiros previstos foram de R\$ 350.000.000,00 (Brasil, 2020). Medeiros, Medeiros e Castioni (2025, p. 16) afirmam que, com o programa, as Secretarias Estaduais de Educação “[...] executaram propostas de flexibilização curricular (PFC), com novas matrizes, e realizaram a revisão de suas propostas pedagógicas, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”.

Por último, o Proif, instituído pela Portaria MEC nº 733, de 16 de setembro de 2021, tem o propósito de contribuir para o planejamento e a implementação do Novo Ensino Médio, “[...] por meio de apoio técnico e financeiro às redes para implantação dos itinerários formativos, para contribuir com o desenvolvimento do projeto de vida do jovem, a sua formação integral e a inserção no mundo do trabalho” (BRASIL, 2021b). O programa é estruturado em quatro eixos de execução: “I - apoio técnico e financeiro às escolas; II - fomento às escolas-modelo; III - integração das redes; e IV - monitoramento e avaliação da implementação do Novo Ensino Médio” (BRASIL, 2021b), e contou com o aporte de R\$ 104.546.285,00 (Medeiros; Medeiros; Castioni, 2025, p. 16).

Os vultosos recursos financeiros destinados aos programas para a implementação da política curricular revelam a relação dos interesses de que a reforma curricular fosse elaborada e se materializasse no âmbito das redes públicas de educação. Essa perspectiva pode ser evidenciada a partir dos quatro programas financiados para a execução de diferentes ações com o intuito de viabilizar o desenvolvimento da política curricular proposta na reforma do ensino médio.

2.7 A “REFORMA DA REFORMA”: A LEI Nº 14.945/2024 E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE 2025

Desde que a Medida Provisória nº 746/2016 foi publicada, ocorreram movimentos políticos para a revogação da reforma do ensino médio. Com a organização da sociedade civil,

o movimento de ocupação⁹ das escolas pelo movimento estudantil secundarista e atos organizados pelas associações científicas¹⁰, não houve a revogação da reforma, sendo a MP 746/2016 convertida na Lei nº 13.415/2017, conforme já citado anteriormente neste capítulo.

A partir do cenário político nacional com as eleições de 2018, o governo que assumiu em 2019 não realizou os diálogos e não se alcançou a defendida revogação da reforma do ensino médio durante aquele período. No contexto das eleições de 2022, fortaleceu-se a pauta, por parte dos atores sociais, estudantes, professores e movimentos sociais, para a revogação do Pronem. Com novo governo eleito assumindo a presidência em 2023, houve a articulação dos movimentos estudantis, de docentes, pesquisadores e associações científicas na defesa da revogação da Lei nº 13.415/2017.

Uma das ações do Ministério da Educação em 2023, no novo governo, foi instituir um processo de escuta por intermédio da Portaria do Ministério da Educação nº 399, de 8 de março de 2023, que “institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio” (Brasil, 2023a). Dentre as atividades desenvolvidas durante o primeiro semestre de 2023, que constam na Portaria nº 399/2023, destacam-se audiências públicas, oficinas de trabalho e seminários realizados no âmbito da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) nas cinco regiões do país. Cabe ressaltar que diversos materiais, seminários, dossiês e pesquisas, realizados desde o ano de 2016, indicavam a fragilidade do ensino médio brasileiro com a reforma implementada e solicitavam a revogação da referida reforma¹¹.

Como um dos produtos dos trabalhos desenvolvidos no primeiro semestre de 2023, o documento “Relatório Final - Seminários Anped Ensino médio: o que as pesquisas têm a dizer? Subsídios para a Consulta Pública” mantém o posicionamento em defesa pela revogação da Lei nº 13.415/2017, tendo em vista que a continuidade da política curricular para o ensino médio em curso após 2016 “[...] nos currículos da etapa do Ensino Médio prejudicará o acesso,

⁹ Informações sobre o movimento de ocupação secundarista em prol da revogação da reforma do ensino médio pode ser acessado pelo endereço eletrônico: <https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/o-movimento-estudantil-secundarista-e-suas-principais-contribuicoes/>.

¹⁰ Dentre os movimentos da sociedade civil e das associações científicas que solicitaram a revogação, temos a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e o Movimento “Revoga Já”. Mais informações nos endereços eletrônicos: <https://cnte.org.br/noticias/revoga-ja-especialistas-pedem-fortalecimento-da-mobilizacao-contr-o-nem-be14>; <https://www.ubes.org.br/2023/17-de-outubro-estudantes-pela-revogacao-do-nem/>; <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/>.

¹¹ No âmbito do Seminário da Anped realizado na região Sul, que ocorreu na Universidade Federal do Paraná, a professora e pesquisadora da UFPR Monica Ribeiro da Silva indica o conjunto de pesquisas realizadas desde 2016 que apontavam a necessidade da revogação da reforma do ensino médio. O seminário pode ser acessado pelo endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=znPKNKpZLBI>.

a permanência e a formação, essencialmente, dos jovens das escolas públicas estaduais que são os mais vulneráveis socialmente” (Anped, 2023, p. 33).

Outra ação desenvolvida em abril de 2023 pelo MEC foi a suspensão do calendário de implementação do Novo Ensino Médio, por intermédio da Portaria nº 627, de 4 de abril de 2023 (Brasil, 2023b). O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) emitiu nota afirmando que “[...] suspender o cronograma traz um risco de atraso que, no limite, pode até inviabilizar o Novo Enem no próximo ano” (Consed, 2023).

Há de se evidenciar os tensionamentos entre a revogação da reforma e a sua manutenção. A manutenção da reforma era defendida principalmente pelo grupo dos Secretários de Educação por intermédio do Consed e pelas entidades privatistas do empresariado com seus próprios interesses na manutenção da reforma do ensino médio (Caetano; Peroni, 2022). No embate para a reformulação da Lei nº 13.415/2017, o posicionamento das entidades empresariais era pela manutenção da flexibilização curricular (Krawczyk; Jacomini, 2025).

Ainda que houvesse o movimento de pesquisadores da área da educação, professores das redes estaduais, estudantes e movimentos sociais para a revogação, após todo o processo de consulta pública realizado em 2023, a tramitação do Projeto de Lei nº 5230/2023, e posteriormente a aprovação da Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, permaneceram os princípios da reforma do ensino médio preconizados em 2016. Dentre as poucas alterações realizadas na lei aprovada em 2024, a principal é concernente ao relativo aumento de carga horária destinada à Formação Geral Básica, constituída pela Base Nacional Comum Curricular.

O Quadro 7 evidencia, de maneira comparada, os principais aspectos relacionados às mudanças curriculares presentes na Lei nº 13.415/2017 e alterados pela Lei nº 14.945/2024.

Quadro 7 – Comparativo de modificações entre as leis nº 13.415/2017 e nº 14.945/2024

Lei 13.415/2017	Lei 14.945/2024
Art. 24 – I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio , distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.	Art. 24 - I - a carga horária mínima anual será de 800 (oitocentas) horas para o ensino fundamental e de 1.000 (mil) horas para o ensino médio , distribuídas por, no mínimo, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

(continua)

(conclusão...)

Lei 13.415/2017	Lei 14.945/2024
Art. 35-A (revogado pela lei de 2024) - A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas.	Art. 35-B (Incluído pela Lei de 2024) - O currículo do ensino médio será composto de formação geral básica e de itinerários formativos. § 1º Os estabelecimentos que ofertem ensino médio estruturarão suas propostas pedagógicas considerando os seguintes elementos: I - promoção de metodologias investigativas no processo de ensino e aprendizagem; II - conexão dos processos de ensino e aprendizagem com a vida comunitária e social em cada território; III - reconhecimento do trabalho e de seu caráter formativo; e IV - articulação entre os diferentes saberes com base nas áreas do conhecimento e, quando for o caso, no currículo da formação técnica e profissional.
	Art. 35-C (Incluído pela Lei de 2024). A formação geral básica, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, ocorrerá mediante articulação da Base Nacional Comum Curricular e da parte diversificada de que trata o caput do art. 26 desta Lei. Parágrafo único. No caso da formação técnica e profissional prevista no inciso V do caput do art. 36 desta Lei, a carga horária mínima da formação geral básica será de 2.100 (duas mil e cem) horas, admitindo-se que até 300 (trezentas) horas da carga horária da formação geral básica sejam destinadas ao aprofundamento de estudos de conteúdos da Base Nacional Comum Curricular diretamente relacionados à formação técnica profissional oferecida
	Art. 35-D (Incluído pela Lei de 2024). A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio estabelecerá direitos e objetivos de aprendizagem, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias, integrada pela língua portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, artes e educação física; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias, integrada por biologia, física e química; IV - ciências humanas e sociais aplicadas, integrada por filosofia, geografia, história e sociologia.
Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional.	Art. 36. Os itinerários formativos, articulados com a parte diversificada de que trata o <i>caput</i> do art. 26 desta Lei, terão carga horária mínima de 600 (seiscentas) horas, ressalvadas as especificidades da formação técnica e profissional, e serão compostos de aprofundamento das áreas do conhecimento ou de formação técnica e profissional, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, consideradas as seguintes ênfases

Fonte: Brasil (2024; 2025)

A principal alteração implementada na legislação de 2024 é o aumento da carga horária destinada à Formação Geral Básica, que passou de 1.800 para 2.400 horas. No entanto,

para o Itinerário Técnico Profissional, a formação geral consistirá no máximo a 2.100 horas, evidenciando a diferenciação nesse itinerário em específico. Há de se destacar a defesa de entidades privatistas para que não ocorresse o aumento da carga horária para 2.400 horas, pois esse aumento acarretaria a perda do princípio da flexibilização, inviabilizando-a, e retornando ao denominado conteudismo (Krawczyk; Jacomini, 2025), que foi um dos pilares para a reforma e consta como justificativa da Medida Provisória nº 746/2016.

Essa alteração na carga horária ocorrida na legislação de 2024 aprofunda a dualidade e evidencia a segmentação em relação ao itinerário técnico profissional, tornando-a uma “[...] opção formativa mais fragilizada e precarizada” (Sena; Barbosa; Silva, 2025, p. 13). Há de se destacar que, no processo de discussão e debate do projeto de lei de 2023 para a reformulação do ensino médio, houve o posicionamento das entidades dos movimentos sociais e educacionais que defendiam a extinção do itinerário técnico profissional e o fortalecimento do ensino médio integrado ofertado pelos Institutos Federais e pelas redes estaduais de educação (Krawczyk; Jacomini, 2025).

Por fim, há de se destacar que a lei de 2024 não se configura como ruptura dos princípios e diretrizes implementadas pela reforma implementada na lei de 2017 (Godinho; Martins, 2025; Sena; Barbosa; Silva, 2025). Uma das possibilidades para que não ocorra a ruptura são justamente os princípios e interesses que permeiam a reforma em curso desde 2016: os interesses privados, do empresariado brasileiro e das organizações transnacionais. Esta via de análise é possível considerando-se o financiamento do Banco Mundial, exposto no tópico anterior desta tese, para a implementação das ações com o intuito de viabilizar a reforma do ensino médio no Brasil. Deste modo, realizar alterações substanciais fere os interesses dos acordos firmados entre o governo federal, os interesses empresariais e as organizações transnacionais.

À guisa de síntese, as orientações das organizações transnacionais, com destaques para a UNESCO, o Banco Mundial e a OCDE, indicam a adoção dos princípios que viabilizam a manutenção e expansão do capital, bem como dos princípios para a conformação na formação para o trabalho. As reformas realizadas na política curricular, principalmente após o ano de 2016, apontam para o alinhamento da política curricular do ensino médio e da educação profissional aos consensos dessas organizações.

No que tange à organização curricular para o ensino médio, são notáveis a difusão das competências e o alinhamento a partir da hierarquização dos conhecimentos que estão presentes nas avaliações em larga escala, ambas concepções orientadas para a tendência

internacional do currículo por competências, com enfoque em conteúdos de língua portuguesa e matemática em virtude da avaliação do PISA.

Não é por acaso que o chamado currículo por competências, oficialmente chancelado pelo Estado brasileiro, esteja invadindo os territórios curriculares das escolas. Associado a esse conceito se fortalecem outras proposições, a exemplo da redução do tempo para conteúdos das Ciências Humanas (notadamente a sociologia e a filosofia), das artes e outros relacionados com cultura local e amplia-se a presença de conteúdos das chamadas ciências duras, línguas estrangeiras e tecnologia, esta última vinculada à profissionalização. Maués, Wondje e Gauthier (2004) consideram que o modelo de competências aparece na educação brasileira como uma senha que vai permitir a entrada no mundo contemporâneo e o alinhamento com a tendência internacional no que se refere à educação (Thiesen, 2019, p. 429-430).

As concepções das organizações transnacionais são incorporadas nas políticas curriculares a partir de pressupostos como aprendizagem ao longo da vida, protagonismo, flexibilização e competências e habilidades. Esses discursos “[...] são bem situados e em convergência com as demandas e expectativas da internacionalização” (Thiesen, 2019, p. 430). Ainda de acordo com o autor, ao analisar os discursos internacionais nas reformas curriculares:

[...] é cada vez mais comum chegar às escolas brasileiras, discussões subsidiadas por textos que recomendam flexibilização curricular, ampliação de jornada escolar, avaliação e gestão de resultados, abertura de maior espaço para áreas ligadas às tecnologias, línguas estrangeiras e disciplinas que são objetos de avaliação pelos organismos externos à escola (Thiesen, 2019, p. 430).

Com relação às políticas curriculares e à sua articulação com os pressupostos de projeto de vida e de desenvolvimento de competências para a denominada cidadania global, de acordo com Ciavatta e Ramos (2011, p. 30), “[...] sob esse ideário, preparar para a vida significaria desenvolver nas pessoas competências genéricas e flexíveis, de modo que elas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo”. Em sintonia com esses princípios norteadores, há a tendência de ênfase nos projetos de vida, para projetar o futuro e capturar a subjetividade dos estudantes.

A articulação das dimensões social e emocional com a lógica das competências, entendemos como conveniente enfatizar, conduz a um modo específico de interpretar o currículo escolar e favorece sua apropriação, já que um vocabulário específico tem naturalizado, na escola e nos ambientes corporativos contemporâneos, esse viés. Soft skills, hard skills e mais recentemente green skill são termos em inglês utilizados para discernir os diferentes eixos associados a essa lógica e trazem um verniz de modernização a uma perspectiva defendida em reformas há pelo menos trinta anos. Ainda na conferência de Jomtien, em 1990, reforçava-se que a aprendizagem não poderia se restringir aos conteúdos acadêmicos, mas incluir o know-how e o aprender ao longo da vida (Silva; Estormovski, 2023, p. 7-8).

As perspectivas adotadas nos documentos normativos das políticas curriculares após 2016 mostram o alinhamento aos documentos das organizações transnacionais. Logo, a produção de consenso pelos documentos, seminários e outros mecanismos, como o

financiamento, contribui para que as pautas dessas instituições sejam atendidas e incorporadas nos direcionamentos das políticas educacionais.

Compreender como esses direcionamentos encontram-se pautados na agenda da política local se faz fundamental, tanto para a análise do contexto educacional como das reformas realizadas pelo Estado brasileiro nos últimos anos, pois possuem o intuito de adequar as políticas curriculares aos preceitos internacionais, bem como atender às modificações do mundo do trabalho. Passa-se, no próximo capítulo, a contextualizar o recorte desta pesquisa: o ensino e a educação profissional no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E ENSINO MÉDIO: O CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia constituem-se como instituições públicas de educação profissional com qualidade socialmente referenciada, que ofertam educação profissional em diferentes níveis e modalidades de ensino. Nesse sentido, inserem-se no contexto de lutas e disputas das políticas de formação para o trabalho e para a cidadania.

Segundo Frigotto (2018), os IFs fizeram parte de uma política de educação prioritária no primeiro governo Lula. A constituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, na qual se inserem os Institutos Federais, contribuiu para a expansão da educação profissional pública e para o processo de interiorização do ensino (Frigotto, 2018).

Assim sendo, diante das políticas curriculares para a educação profissional e para o ensino médio, e com o intuito de assimilar melhor a política curricular dos Institutos Federais, faz-se necessário compreender o processo de institucionalização da rede e a reconfiguração das instituições federais de educação profissional, tomando como princípio o contexto de formulação e implementação dessa política de reordenamento das instituições federais de educação profissional.

Para tanto, esta pesquisa apoia-se em Frigotto (2018) e nas seguintes legislações: o Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, e a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. O debate acerca do processo de configuração dos IFs, ou reconfiguração conforme a perspectiva de Costa e Marinho (2018), auxilia na compreensão das múltiplas determinações nos campos político e pedagógico, e das disputas em torno dos IFs, bem como das implicações desses aspectos para a política curricular dessas instituições.

3.1 INÍCIO DE UMA NOVA INSTITUCIONALIDADE: OS IFETS

O Decreto nº 6.095/2007 possuía como diretriz a integração das instituições federais de educação profissional, que passariam a ser organizadas em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifet). O artigo 2º do referido decreto define a forma como seria a criação dos institutos: “A implantação de IFETs ocorrerá mediante aprovação de lei específica, após a conclusão, quando couber, do processo de integração de instituições federais de educação profissional e tecnológica, na forma deste Decreto” (Brasil, 2007).

Já o artigo 3º indica como seria a integração das instituições, apontando para a necessidade de diálogos e articulação política, assim como o estabelecimento de acordos para a integração das instituições que se encontrassem no mesmo território de uma Unidade Federativa.

O processo de integração terá início com a celebração de acordo entre instituições federais de educação profissional e tecnológica, que formalizará a agregação voluntária de Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET, Escolas Técnicas Federais - ETF, Escolas Agrotécnicas Federais - EAF e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, localizados em um mesmo Estado (Brasil, 2007).

Além disso, destaca-se que o Decreto nº 6.095/2007 já previa a oferta prioritária de cursos integrados, a qual foi incorporada posteriormente na Lei nº 11.892/2008, que instituiu a rede federal e a criação dos Institutos Federais. Outro ponto do decreto incorporado pela lei é a estrutura verticalizada e a atuação em diferentes níveis e modalidades de ensino.

Acerca das finalidades dos Ifets, o Decreto nº 6.095/2007 estabelece, no artigo 3º:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, **em todos os seus níveis e modalidades**, formando e qualificando profissionais para os diversos setores da economia, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e **peculiaridades regionais**;
- III - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos **arranjos produtivos locais**, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico no âmbito de atuação do IFET;
- IV - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- V - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- VI - oferecer programas de extensão, dando prioridade à divulgação científica;
- VII - estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, **o empreendedorismo**, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico (Brasil, 2007, grifos nossos).

É possível evidenciar, assim, a aproximação das instituições com o contexto local, a vinculação com os setores produtivos, a perspectiva de interiorização e a já referida verticalização. Essa possibilidade de atuação na educação básica e no ensino superior, em nível de graduação e pós-graduação, é uma especificidade do decreto de 2007 e já aparece no processo de tramitação da nova lei, no período de 2007 a 2008. Cabe destacar, ainda, em relação à legislação de 2007, o estímulo ao empreendedorismo na concepção pedagógica da instituição, aspecto que se alinha aos pressupostos da regulação transnacional e aos interesses do mercado.

O processo de discussão do reordenamento das instituições federais de educação profissional, que ocorreu durante esse período, foi atravessado por dúvidas, questionamentos e

tensões acerca da reconfiguração das diferentes instituições de uma mesma unidade federativa que se agrupariam em um único instituto (Otranto, 2010).

No caso específico das Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), de acordo com Otranto (2010), havia o receio dessas instituições de perderem a identidade, tendo em vista a trajetória que possuíam com o enfoque na educação profissional agrícola. Otranto (2010) evidencia que, no processo de adesão das EAFs aos Institutos Federais, um dos fatores que contribuíram para que ocorresse a adesão foi o financiamento. A adesão induzida pelo financiamento ocorreu considerando-se que as instituições que aderissem ao reordenamento, e se vinculassem como *campus* dos Ifets, teriam a manutenção do orçamento, e não havia, naquele momento, garantias de recursos financeiros para as EAFs que não se vinculassem a um IF (Otranto, 2010).

Com esse direcionamento, de acordo com Otranto (2010, p. 6), um dos elementos que contribuiu para a adesão das EAFs foi “[...] a prioridade que o MEC daria às escolas que passassem para os IFETs, no tocante a recursos financeiros e capacitação/ampliação do quadro docente. Isso significava que aquelas que não aderissem à proposta governamental poderiam ser seriamente penalizadas”.

A justificativa apresentada para a reformulação das instituições federais de educação profissional é coincidente com a apresentada para a implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o Reuni (Trevizan; Torres, 2020). Dentre os objetivos desse programa, destacam-se maiores investimentos financeiros, ampliação de vagas e de cursos de nível superior de graduação e pós-graduação, e aumento nas vagas do corpo docente e técnico das universidades (Trevizan; Torres, 2020). O Reuni, vigente no período de 2007 a 2012, teve seu início quase que concomitantemente com a reestruturação proposta para as instituições de educação profissional.

O processo de reestruturação, pelo governo federal, tanto das instituições da educação profissional quanto do ensino superior, denota a vinculação e adequação das políticas de educação para o atendimento às modificações do sistema capitalista daquele momento, tendo em vista que as políticas educacionais não estão dissociadas do contexto social, econômico e político (Trevizan; Torres, 2020).

Após a promulgação do Decreto nº 6.095/2007, o processo para estabelecimento dos acordos entre as instituições federais de educação profissional, visando à integração dessas instituições, tomou uma nova configuração, dando origem à Lei nº 11.892/2008, que incorporou todos os IFs no mesmo instrumento legal. Desse modo, não se efetivou a previsão inicial do decreto que estabelecia um projeto de lei para cada projeto de criação de IF. A fim de

compreender esse processo, volta-se para o contexto do Projeto de Lei nº 3775/2008, que tramitou na Câmara e no Senado e se converteu, mais tarde, na Lei nº 11.892/2008.

3.2 A CONFIGURAÇÃO DA NOVA INSTITUCIONALIDADE: A LEI Nº 11.892/2008 E A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

O processo de tramitação do Projeto de Lei nº 3775/2008 no Legislativo foi rápido: durou aproximadamente cinco meses (Costa; Marinho, 2018). Na sessão de votação do PL na Plenária da Câmara dos Deputados, realizada em 5 de novembro de 2008, o deputado Eduardo Valverde (PT-RO), afirmou que “[...] o Brasil, para alavancar o seu desenvolvimento, tem de melhorar a qualidade da nossa mão-de-obra. É necessário para o desenvolvimento econômico e social do País, no ramo industrial, que o ensino profissionalizante tenha maior abrangência” (Câmara dos Deputados, 2008, p. 289).

O deputado prosseguiu expondo que “[...] a formação de bons técnicos e de bons tecnólogos é essencial para a estruturação do ensino profissionalizante, para ampliar o número de empregos e dar mais competitividade à indústria brasileira em diversos setores econômicos, principalmente no de serviços” (Câmara dos Deputados, 2008, p. 289).

Ao se analisarem as notas dessa Sessão Plenária que aprovou o projeto, é possível verificar os acordos e as articulações políticas realizadas em torno dos Institutos Federais. Esse aspecto é evidenciado no rito da sessão, momento em que as poucas emendas apresentadas ao projeto deveriam ser analisadas anteriormente pelas comissões para serem votadas no dia 5 de novembro. Diante do atraso para apresentar o relatório e o parecer, o presidente da sessão, deputado Arlindo Chinaglia (PT), afirmou:

Há o que é razoável e aquilo que extrapola o razoável. Estamos aguardando há cerca de 10 minutos. Não é razoável ficarmos mais 20 minutos aguardando. Não é razoável que um projeto seja enviado em regime de urgência constitucional; depois, devido a **negociação e acordo**, seja retirada a urgência constitucional; depois, devido ao **cumprimento de um acordo** anterior, ele volte para a pauta; e, na hora da votação, perceberem que **não há acordo ou que há ajustes**. Não é possível! (Câmara dos Deputados, 2008, p. 303-304, grifos nossos).

Outro ponto a destacar, ainda durante a votação na Sessão Plenária, é o pronunciamento acerca do projeto de lei feito pelo então deputado federal pelo PSDB, e ex-ministro da Educação, Paulo Renato¹², que aponta para a necessidade de vinculação dos IFs com o setor produtivo:

¹² Paulo Renato Souza foi Ministro de Estado da Educação durante o governo presidencial de Fernando Henrique Cardoso. Em sua gestão à frente do ministério, foi responsável pela implementação de reformas de cunho

A minha emenda global tratava de preservar justamente a educação profissional. Ela destacava que as escolas técnicas não devem fazer ensino superior. Ela destacava que as escolas técnicas não precisam ser necessariamente dirigidas por um Ph.D., um doutor. Ela destacava que, nos conselhos das escolas técnicas, **deveríamos ter representantes do empresariado, não apenas de ONGs e dos servidores**. Ela destacava, Sr. Presidente, que as escolas técnicas deveriam cuidar da educação profissional. Não necessitavam copiar a estrutura das universidades federais, não necessitavam dispor da autonomia universitária de que dispõem as universidades federais. Não precisavam de uma superestrutura para criar mais burocracia nas instituições federais (Câmara dos Deputados, 2008, p. 347, grifo nosso).

Paulo Renato prossegue afirmando que a equiparação com as universidades traria prejuízos para os IFs, de maneira que se criariam estruturas academicistas, e defendendo a vinculação com o mercado:

Elas precisam de mais **vinculação com o mercado de trabalho**, precisam de mais vinculação com o mundo do trabalho. Não deviam simplesmente criar superestruturas acadêmicas, que vão desvirtuá-las ainda mais, afastá-las ainda mais do mercado de trabalho (Câmara dos Deputados, 2008, p. 348, grifo nosso).

Esse pronunciamento do ex-ministro da Educação nos remete ao contexto em que ocorre a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, iniciada em 2005. Expansão essa que tinha se dado com a revisitação da normatização dos Cefets (Santos, 2018) e culminando na aprovação da Lei nº 11.892/2008, quando são reorganizadas as instituições da rede em Institutos Federais. A alteração na normativa dos Cefets ocorreu em virtude da proibição de expansão por força da política de educação profissional dos anos 1990 (Santos, 2018). A política para a educação profissional do governo federal daquele momento era voltada para as parcerias, sejam público-privadas ou com os estados e municípios, e não permitia a expansão das instituições de educação profissional do governo federal (Santos, 2018).

Inicialmente, havia a previsão de ampliação das instituições federais de educação profissional, por intermédio da construção de 42 escolas, que se constituíram em Unidades Descentralizadas (Uneds) dos Cefets. No final do primeiro período de expansão, foram construídas 64 escolas (Santos, 2018). Essa ampliação ocorre pelo contexto político daquele momento, conforme analisa Santos (2018, p. 117): “[...] essa alteração talvez tenha sido presidida pelas composições políticas feitas pelo Executivo da União, e no intuito de recompor as forças políticas que lhe davam sustentação no Congresso Nacional”. Para o autor, essa ampliação possuía motivações políticas, com o intuito de amenizar as disputas que se travavam naquele contexto entre o governo federal e a Câmara dos Deputados e o Senado Federal.

neoliberal na educação. Dentre as ações na política educacional no tocante à educação profissional, naquele momento histórico, foi aprovado o Decreto nº 2.208/1997 que vedava legalmente a articulação da educação profissional ao ensino médio.

Desse modo, a expansão da rede também contribui para a correlação de forças políticas, de maneira que, ao ampliar as escolas em cidades da base aliada, há a possibilidade de diluir as disputas com a base contrária. De acordo com Santos (2018, p. 117), “[...] o governo tomou a iniciativa de construir mais 22 escolas técnicas, além do previsto nessa etapa, distribuídas em municípios que serviam de base eleitoral de alguns parlamentares da Câmara dos Deputados e do Senado Federal”.

O processo de reconfiguração das instituições que compõem a rede federal, dentre as quais se encontram os IFs, apresenta, como apontado, um percurso em que se denotam as forças políticas e as disputas em torno da expansão da rede e da interiorização dos campi vinculados aos IFs (Santos, 2018). Essa percepção embasa-se na produção dos entendimentos e nas concessões realizadas entre o governo federal, senadores e deputados, para a ampliação do número inicial de instituições que, em sua maioria, atendeu a regiões em que os parlamentares possuíam base eleitoral (Santos, 2018). Essas disputas políticas refletem a constituição e a identidade dos institutos ainda hoje, além de outros aspectos que remontam ao processo de reconfiguração que instituiu os IFs.

Para compreender melhor esse contexto, faz-se importante analisar a Lei nº 11.892/2008, que “[...] institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências” (Brasil, 2008b), publicada em 29 de dezembro, ou seja, no apagar das luzes daquele ano.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é composta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná; os Centros Federais de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro e de Minas Gerais; as escolas técnicas vinculadas às universidades federais e, a partir da Lei nº 12.677/2012, incluiu-se também o Colégio Pedro II (Brasil, 2008b). Todas as instituições, à exceção das escolas vinculadas às universidades federais, possuem “[...] natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” (Brasil, 2008b).

A lei de 2008 reorganiza os Cefets, as Escolas Agrotécnicas Federais e as Escolas Técnicas Federais em 38 Institutos Federais. A Figura 2 apresenta a localização dos IFs nos estados da federação.

Quadro 8 – Situação dos campi por instituto – antes e após reestruturação

(continua)

INSTITUTO	Nº	SITUAÇÃO COMO INSTITUTO FEDERAL	SITUAÇÃO ANTES DE INSTITUTO FEDERAL
INSTITUTO FEDERAL DO ACRE Reitoria: Rio Branco 3 Campi	1	CAMPUS Rio Branco	ETF Acre
	2	CAMPUS Cruzeiro do Sul	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	3	CAMPUS Sena Madureira	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS Reitoria: Maceió 8 Campi	4	CAMPUS Maceió	CEFET Alagoas
	5	CAMPUS Satuba	EAF Satuba
	6	CAMPUS Palmeira dos Índios	UNED Palmeira dos Índios
	7	CAMPUS Marechal Deodoro	UNED Marechal Deodoro
	8	CAMPUS Penedo	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	9	CAMPUS Piranhas	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	10	CAMPUS Arapiraca	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	11	CAMPUS Maragogi	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ Reitoria: Macapá 2 Campi	12	CAMPUS Macapá	ETF Amapá
	13	CAMPUS Laranjal do Jari	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS Reitoria: Manaus 10 Campi	14	CAMPUS Manaus Centro	CEFET Amazonas
	15	CAMPUS Manaus Distrito Industrial	UNED Manaus
	16	CAMPUS Coari	UNED Coari
	17	CAMPUS São Gabriel da Cachoeira	EAF São Gabriel da Cachoeira
	18	CAMPUS Agrotécnico de Manaus	EAF Manaus
	19	CAMPUS Presidente Figueiredo	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	20	CAMPUS Lábrea	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	21	CAMPUS Maués	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	22	CAMPUS Tabatinga	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	23	CAMPUS Parintins	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
INSTITUTO FEDERAL BAIANO Reitoria: Salvador 10 Campi	24	CAMPUS Guanambi	EAF Antônio José Teixeira - Guanambi
	25	CAMPUS Catu	EAF Catu
	26	CAMPUS Santa Inês	EAF Santa Inês
	27	CAMPUS Senhor do Bonfim	EAF Senhor do Bonfim
	28	CAMPUS Itapetinga	CEPLAC Itapetinga
	29	CAMPUS Teixeira de Freitas	CEPLAC Teixeira de Freitas
	30	CAMPUS Uruçuca	CEPLAC Uruçuca
	31	CAMPUS Valença	CEPLAC Valença
	32	CAMPUS Bom Jesus da Lapa	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	33	CAMPUS Jequié	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA Reitoria: Salvador 15 Campi	34	CAMPUS Salvador	CEFET Bahia
	35	CAMPUS Valença	UNED Valença
	36	CAMPUS Barreiras	UNED Barreiras
	37	CAMPUS Vitória da Conquista	UNED Vitória da Conquista
	38	CAMPUS Eunápolis	UNED Eunápolis
	39	CAMPUS Santo Amaro	UNED Santo Amaro
	40	CAMPUS Simões Filho	UNED Simões Filho
	41	CAMPUS Porto Seguro	UNED Porto Seguro
	42	CAMPUS Camaçari	UNED Camaçari
	43	CAMPUS Feira de Santana	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	44	CAMPUS Irecê	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	45	CAMPUS Ilhéus	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	46	CAMPUS Jacobina	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	47	CAMPUS Paulo Afonso	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	48	CAMPUS Seabra	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)

(continuação)

INSTITUTO	Nº	SITUAÇÃO COMO INSTITUTO FEDERAL	SITUAÇÃO ANTES DE INSTITUTO FEDERAL
INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ Reitoria: Fortaleza 12 Campi	49	CAMPUS Fortaleza	CEFET Ceará
	50	CAMPUS Cedro	UNED Cedro
	51	CAMPUS Juazeiro do Norte	UNED Juazeiro do Norte
	52	CAMPUS Maracanaú	UNED Maracanaú
	53	CAMPUS Crato	EAF Crato
	54	CAMPUS Iguatu	EAF Iguatu
	55	CAMPUS Acaraú	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	56	CAMPUS Canindé	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	57	CAMPUS Crateús	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	58	CAMPUS Limoeiro do Norte	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	59	CAMPUS Quixadá	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	60	CAMPUS Sobral	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA Reitoria: Brasília 5 Campi	61	CAMPUS Brasília	ETF Brasília
	62	CAMPUS Gama	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	63	CAMPUS Samambaia	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	64	CAMPUS Planaltina	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	65	CAMPUS Taguatinga	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO Reitoria: Vitória 14 Campi	66	CAMPUS Vitória	CEFET Espírito Santo
	67	CAMPUS Alegre	EAF Alegre
	68	CAMPUS Cariacica	UNED Cariacica
	69	CAMPUS Cachoeiro de Itapemirim	UNED Cachoeiro do Itapemirim
	70	CAMPUS Colatina I (Itapina)	EAF Colatina
	71	CAMPUS Colatina II	UNED Colatina
	72	CAMPUS Santa Teresa	EAF Santa Teresa
	73	CAMPUS São Mateus	UNED São Mateus
	74	CAMPUS Serra	UNED Serra
	75	CAMPUS Aracruz	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	76	CAMPUS Ibatiba	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	77	CAMPUS Linhares	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	78	CAMPUS Nova Venécia	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	79	CAMPUS Vila Velha	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS Reitoria: Goiânia 8 Campi	80	CAMPUS Goiânia	CEFET Goiás
	81	CAMPUS Jataí	UNED Jataí
	82	CAMPUS Inhumas	UNED Inhumas
	83	CAMPUS Uruaçu	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	84	CAMPUS Itumbiara	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	85	CAMPUS Luziânia	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	86	CAMPUS Formosa	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	87	CAMPUS Anápolis	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
INSTITUTO FEDERAL GOIANO Reitoria: Goiânia 5 Campi	88	CAMPUS Ceres	EAF Ceres
	89	CAMPUS Iporá	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	90	CAMPUS Rio Verde	CEFET Rio Verde
	91	CAMPUS Morrinhos	UNED Morrinhos
	92	CAMPUS Urutaí	CEFET Urutaí

(continuação)

INSTITUTO	Nº	SITUAÇÃO COMO INSTITUTO FEDERAL	SITUAÇÃO ANTES DE INSTITUTO FEDERAL
INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO Reitoria: São Luiz 18 Campi	93	CAMPUS Monte Castelo	CEFET Maranhão
	94	CAMPUS Maracanã	EAF São Luís
	95	CAMPUS Codó	EAF Codó
	96	CAMPUS Imperatriz	UNED Imperatriz
	97	CAMPUS Zé Doca	UNED Zé Doca
	98	CAMPUS Buriticupu	UNED Buriticupu
	99	CAMPUS Centro Histórico	UNED São Luís
	100	CAMPUS Açailândia	UNED Açailândia
	101	CAMPUS Santa Inês	UNED Santa Inês
	102	CAMPUS Caxias	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	103	CAMPUS Timon	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	104	CAMPUS Barreirinhas	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	105	CAMPUS São Raimundo das Mangabeiras	EAF São Raimundo das Mangabeiras
	106	CAMPUS Bacabal	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	107	CAMPUS Barra do Corda	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	108	CAMPUS São João dos Patos	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	109	CAMPUS Pinheiro	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	110	CAMPUS Alcântara	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
INSTITUTO FEDERAL NORTE DE MINAS GERAIS Reitoria: Montes Claros 7 Campi	111	CAMPUS Montes Claros	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	112	CAMPUS Januária	CEFET Januária
	113	CAMPUS Salinas	EAF Salinas
	114	CAMPUS Pirapora	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	115	CAMPUS Araçuaí	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	116	CAMPUS Arinos	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	117	CAMPUS Almenara	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
INSTITUTO FEDERAL SUDESTE DE MINAS GERAIS Reitoria: Juiz de Fora 4 Campi	118	CAMPUS Barbacena	EAF Barbacena
	119	CAMPUS Juiz de Fora	Colégio Técnico Universitário da UFJF
	120	CAMPUS Muriaé	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	121	CAMPUS Rio Pomba	CEFET Rio Pomba
INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS Reitoria: Belo Horizonte 7 Campi	122	CAMPUS Ouro Preto	CEFET Ouro Preto
	123	CAMPUS Congonhas	UNED Congonhas
	124	CAMPUS São João Evangelista	EAF São João Evangelista
	125	CAMPUS Governador Valadares	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	126	CAMPUS Contagem	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	127	CAMPUS Bambuí	CEFET Bambuí
	128	CAMPUS Formiga	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	129	CAMPUS Curvelo	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
INSTITUTO FEDERAL SUL DE MINAS GERAIS Reitoria: Pouso Alegre 3 Campi	130	CAMPUS Inconfidentes	EAF Inconfidentes
	131	CAMPUS Machado	EAF Machado
	132	CAMPUS Muzambinho	EAF Muzambinho
INSTITUTO FEDERAL TRIÂNGULO MINEIRO Reitoria: Uberaba 4 Campi	133	CAMPUS Ituiutaba	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	134	CAMPUS Paracatu	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	135	CAMPUS Uberaba	CEFET Uberaba
	136	CAMPUS Uberlândia	EAF Uberlândia

(continuação)

INSTITUTO	Nº	SITUAÇÃO COMO INSTITUTO FEDERAL	SITUAÇÃO ANTES DE INSTITUTO FEDERAL
INSTITUTO FEDERAL DO MATO GROSSO Reitoria: Cuiabá 10 Campi	137	CAMPUS Cuiabá	CEFET Mato Grosso
	138	CAMPUS Bela Vista	UNED Bela Vista
	139	CAMPUS Cáceres	EAF Cáceres
	140	CAMPUS São Vicente	CEFET Cuiabá
	141	CAMPUS Barra do Garças	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	142	CAMPUS Campo Novo do Parecis	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	143	CAMPUS Confresa	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	144	CAMPUS Juína	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	145	CAMPUS Pontes e Lacerda	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	146	CAMPUS Rondonópolis	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
INSTITUTO FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL Reitoria: Campo Grande 7 Campi	147	CAMPUS Campo Grande	ETF Mato Grosso do Sul
	148	CAMPUS Nova Andradina	EAF Nova Andradina
	149	CAMPUS Aquidauana	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	150	CAMPUS Ponta Porã	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	151	CAMPUS Três Lagoas	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	152	CAMPUS Corumbá	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	153	CAMPUS Coxim	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ Reitoria: Belém 12 Campi	154	CAMPUS Belém	CEFET Pará
	155	CAMPUS Castanhal	EAF Castanhal
	156	CAMPUS Altamira	UNED Altamira
	157	CAMPUS Marabá Industrial	UNED Marabá
	158	CAMPUS Tucuruí	UNED Tucuruí
	159	CAMPUS Agrícola Marabá	EAF Marabá
	160	CAMPUS Abaetetuba	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	161	CAMPUS Conceição do Araguaia	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	162	CAMPUS de Bragança	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	163	CAMPUS de Itaituba	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	164	CAMPUS de Santarém	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA Reitoria: João Pessoa 9 Campi	165	CAMPUS João Pessoa	CEFET Paraíba
	166	CAMPUS Sousa	EAF Sousa
	167	CAMPUS Cajazeiras	UNED Cajazeiras
	168	CAMPUS Campina Grande	UNED Campina Grande
	169	CAMPUS Picuí	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	170	CAMPUS Princesa Isabel	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	171	CAMPUS Monteiro	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	172	CAMPUS Patos	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	173	CAMPUS Cabedelo	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO Reitoria: Recife 9 Campi	174	CAMPUS Recife	CEFET Pernambuco
	175	CAMPUS Ipojuca	UNED Ipojuca
	176	CAMPUS Pesqueira	UNED Pesqueira
	177	CAMPUS Barreiros	EAF Barreiros
	178	CAMPUS Vitória de Santo Antão	EAF Vitória de Santo Antão
	179	CAMPUS Belo Jardim	EAF Belo Jardim
	180	CAMPUS Garanhuns	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	181	CAMPUS Caruaru	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	182	CAMPUS Afogados da Ingazeira	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
INSTITUTO FEDERAL DO SERTÃO PERNAMBUCANO Reitoria: Petrolina 5 Campi	183	CAMPUS de Ciências e Tecnologia de Petrolina	CEFET Petrolina
	184	CAMPUS de Ciências Agrárias de Petrolina	UNED Petrolina
	185	CAMPUS Floresta	UNED Floresta
	186	CAMPUS Salgueiro	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	187	CAMPUS Ouricuri	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)

(continuação)

INSTITUTO	Nº	SITUAÇÃO COMO INSTITUTO FEDERAL	SITUAÇÃO ANTES DE INSTITUTO FEDERAL
INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ Reitoria: Teresina 10 Campi	188	CAMPUS Teresina I	CEFET PiauÍ
	189	CAMPUS Floriano	UNED Floriano
	190	CAMPUS Picos	UNED Picos
	191	CAMPUS Parnaíba	UNED Parnaíba
	192	CAMPUS Angical	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	193	CAMPUS Uruçuí	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	194	CAMPUS Corrente	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	195	CAMPUS Paulistana	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	196	CAMPUS São Raimundo Nonato	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	197	CAMPUS Piripiri	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ Reitoria: Curitiba 7 Campi	198	CAMPUS Curitiba	Escola Técnica da UFPR
	199	CAMPUS Foz do Iguaçu	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	200	CAMPUS Jacarezinho	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	201	CAMPUS Paranaguá	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	202	CAMPUS Paranavaí	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	203	CAMPUS Telêmaco Borba	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	204	CAMPUS Umuarama	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
INSTITUTO FEDERAL RIO DE JANEIRO Reitoria: Rio de Janeiro 8 Campi	205	CAMPUS Nilópolis	CEFET Química de Nilópolis
	206	CAMPUS Maracanã	UNED Rio de Janeiro
	207	CAMPUS Paracambi	UNED Paracambi
	208	CAMPUS Duque de Caxias	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	209	CAMPUS Volta Redonda	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	210	CAMPUS Realengo	UNED Realengo
	211	Pinheiral	Colégio Agrícola Nilo Peçanha da UFF
	212	CAMPUS São Gonçalo	UNED São Gonçalo
INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE Reitoria: Campos dos Goytacazes 6 Campi	213	CAMPUS Lagos	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	214	CAMPUS Bom Jesus de Itabapoana	CTA Ildefonso Bastos Borges da UFF
	215	CAMPUS Campos	CEFET Campos
	216	CAMPUS Guarus	UNED Guarus
	217	CAMPUS Macaé	UNED Macaé
	218	CAMPUS Noroeste	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE Reitoria: Natal 11 Campi	219	CAMPUS Central de Natal	CEFET Rio Grande do Norte
	220	CAMPUS Zona Norte de Natal	UNED Zona Norte
	221	CAMPUS Mossoró	UNED Mossoró
	222	CAMPUS Currais Novos	UNED Currais Novos
	223	CAMPUS Ipanguaçu	UNED Ipanguaçu
	224	CAMPUS João Câmara	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	225	CAMPUS Macau	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	226	CAMPUS Santa Cruz	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	227	CAMPUS Caicó	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	228	CAMPUS Pau dos Ferros	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	229	CAMPUS Apodi	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA Reitoria: Porto Velho 5 Campi	230	CAMPUS Porto Velho	ETF Rondônia
	231	CAMPUS Colorado do Oeste	EAF Colorado do Oeste
	232	CAMPUS Ariquemes	CEPLAC Ariquemes
	233	CAMPUS Vilhena	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	234	CAMPUS Ji-Paraná	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA Reitoria: Boa Vista 3 Campi	235	CAMPUS Boa Vista	CEFET Roraima
	236	CAMPUS Novo Paraíso	UNED Novo Paraíso
	237	CAMPUS Amajari	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)

(continuação)

INSTITUTO	Nº	SITUAÇÃO COMO INSTITUTO FEDERAL	SITUAÇÃO ANTES DE INSTITUTO FEDERAL
INSTITUTO FEDERAL SUL RIOGRANDENSE Reitoria: Pelotas 6 Campi	238	CAMPUS Pelotas	CEFET Pelotas
	239	CAMPUS Sapucaia do Sul	UNED Sapucaia do Sul
	240	CAMPUS Charqueadas	UNED Charqueadas
	241	CAMPUS Venâncio Aires	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	242	CAMPUS Camaquã	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	243	CAMPUS Bagé	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA Reitoria: Santa Maria 7 Campi	244	CAMPUS Alegrete	EAF Alegrete
	245	CAMPUS Júlio de Castilhos	UNED Júlio de Castilhos
	246	CAMPUS Panambi	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	247	CAMPUS Santa Rosa	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	248	CAMPUS São Borja	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	249	CAMPUS Santo Augusto	UNED Santo Augusto
	250	CAMPUS São Vicente do Sul	CEFET São Vicente do Sul
INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL Reitoria: Porto Alegre 9 Campi	251	CAMPUS Bento Gonçalves	CEFET Bento Gonçalves
	252	CAMPUS Canoas	ETF Canoas
	253	CAMPUS Caxias do Sul	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	254	CAMPUS Osório	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	255	CAMPUS Erechim	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	256	CAMPUS Passo Fundo	UNED Passo Fundo
	257	CAMPUS Porto Alegre	Escola Técnica da UFRGS
	258	CAMPUS Restinga	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	259	CAMPUS Sertão	EAF Sertão
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE Reitoria: Blumenau 6 Campi	260	CAMPUS Concórdia	EAF Concórdia
	261	CAMPUS Rio do Sul	EAF Rio do Sul
	262	CAMPUS Sombrio	EAF Sombrio
	263	CAMPUS Camboriú	Colégio Agrícola de Camboriú da UFSC
	264	CAMPUS Araquari	Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes
	265	CAMPUS Videira	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA Reitoria: Florianópolis 13 Campi	266	CAMPUS Florianópolis	CEFET Santa Catarina
	267	CAMPUS São José	UNED São José
	268	CAMPUS Continente	UNED Continente
	269	CAMPUS Jaraguá do Sul	UNED Jaraguá do Sul
	270	CAMPUS Joinville	UNED Joinville
	271	CAMPUS Chapecó	UNED Chapecó
	272	CAMPUS Araranguá	UNED Araranguá
	273	CAMPUS Criciúma	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	274	CAMPUS Gaspar	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	275	CAMPUS Itajaí	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	276	CAMPUS Lages	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	277	CAMPUS Canoinhas	
	278	CAMPUS São Miguel do Oeste	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE Reitoria: Aracaju 6 Campi	279	CAMPUS Aracaju	CEFET Sergipe
	280	CAMPUS Lagarto	UNED Lagarto
	281	CAMPUS São Cristóvão	EAF São Cristóvão
	282	CAMPUS Estância	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	283	CAMPUS Nossa Senhora da Glória	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	284	CAMPUS Itabaiana	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)

(conclusão)

INSTITUTO	Nº	SITUAÇÃO COMO INSTITUTO FEDERAL	SITUAÇÃO ANTES DE INSTITUTO FEDERAL
INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO Reitoria: São Paulo 22 Campi	285	CAMPUS São Paulo	CEFET São Paulo
	286	CAMPUS Cubatão	UNED Cubatão
	287	CAMPUS Sertãozinho	UNED Sertãozinho
	288	CAMPUS Guarulhos	UNED Guarulhos
	289	CAMPUS Caraguatatuba	UNED Caraguatatuba
	290	CAMPUS São João da Boa Vista	UNED São João da Boa Vista
	291	CAMPUS Salto	UNED Salto
	292	CAMPUS Bragança Paulista	UNED Bragança Paulista
	293	CAMPUS São Roque	UNED São Roque
	294	CAMPUS Campos do Jordão	UNED Campos do Jordão
	295	CAMPUS Barretos	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	296	CAMPUS Suzano	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	297	CAMPUS Campinas	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	298	CAMPUS Catanduva	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	299	CAMPUS Avaré	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	300	CAMPUS Araraquara	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	301	CAMPUS Itapetininga	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	302	CAMPUS Birigüi	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	303	CAMPUS Votuporanga	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	304	CAMPUS Registro	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	305	CAMPUS Presidente Epitácio	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	306	CAMPUS Piracicaba	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS Reitoria: Palmas 6 Campi	307	CAMPUS Palmas	ETF Palmas
	308	CAMPUS Paraíso do Tocantins	UNED Paraíso do Tocantins
	309	CAMPUS Araguatins	EAF Araguatins
	310	CAMPUS Araguaína	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	311	CAMPUS Gurupi	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)
	312	CAMPUS Porto Nacional	Cidade polo (EXPANSÃO FASE II)

Fonte: adaptado de Ministério da Educação.¹⁴

Ressalta-se que os dados do Quadro 8 apresentam o quantitativo de *campus* na Fase II de expansão, que se iniciou em 2007. De acordo com os dados da Plataforma Nilo Peçanha¹⁵, na atualidade, os IFs possuem 606 *campi*, ampliação ocasionada pela Expansão Fase III, iniciada em 2011 (BRASIL, s.d.).

Com relação à especificidade dos Institutos Federais, que se constituem *locus* da presente pesquisa, eles são “[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi” (Brasil, 2008b), e, ainda, configuram-se como instituições especializadas “[...] na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei” (Brasil, 2008b).

¹⁴ Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/institutos-federais.pdf>. Acesso em: 10 maio 2025.

¹⁵ A Plataforma Nilo Peçanha reúne informações estatísticas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Sítio eletrônico: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>.

A verticalização nos IFs, que se caracteriza pela diversidade de oferta de cursos em diferentes níveis e modalidades de ensino, constitui-se em uma das particularidades dessas instituições. O debate acerca desse ponto perpassa, dentre outros aspectos, a falta de identidade institucional (Frigotto, 2018). Essa perspectiva toma como princípio de que as instituições que se agregaram tornaram-se *campus* de IFs, possuem identidades que em alguns casos datam de 100 anos, como os casos de Unidades Descentralizadas de Cefets, que já foram Escolas de Aprendizes Artífices, instituições criadas em 1909, além das Escolas Agrotécnicas Federais, com tradição de formação profissional para a área da Agronomia e áreas afins.

Cabe destacar que a identidade dessas instituições foi, por décadas, vinculada à formação profissional de nível médio e pós-médio. Nesse sentido, Frigotto (2018, p. 132) afirma que “[...] a criação dos IFs, no complicado enredo dos interesses e da cultura política, acabou revelando por um lado que havia uma diferença substantiva entre os centros vinculados ao campo industrial e os vinculados às agrotécnicas”.

Outro aspecto relacionado à verticalização e à diversidade formativa passa pela pluralidade da oferta, que inclui desde a educação básica até programas de pesquisa e extensão universitária, conforme é possível evidenciar nos objetivos dos IFs que constam na lei de criação.

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6ª desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I - ministrar educação profissional técnica de **nível médio**, prioritariamente na **forma de cursos integrados**, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de **formação inicial e continuada** de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar **pesquisas aplicadas**, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver **atividades de extensão** de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de **educação superior**:

a) **cursos superiores de tecnologia** visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) **cursos de licenciatura**, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) **cursos de bacharelado e engenharia**, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) **cursos de pós-graduação lato sensu** de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) **cursos de pós-graduação stricto sensu** de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia,

com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (Brasil, 2008b, grifos nossos).

Ainda que haja a possibilidade da verticalização e da pluralidade de oferta de cursos nos IFs, há a previsão legal de prioridade de oferta na forma integrada. Nesse sentido, para o atendimento ao objetivo de oferta prioritária de ensino médio na forma integrada, a lei prevê que, “[...] no desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei” (Brasil, 2008b), e para a oferta de licenciaturas, a destinação do “[...] mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea b do inciso VI do caput do citado art. 7º” (Brasil, 2008b).

Há também outro aspecto a ser ressaltado, que é acerca da organização da oferta, pautada por eixos tecnológicos, visto que se trata de uma instituição de ensino voltada para a formação tecnológica e para o mundo do trabalho (Pacheco, 2010). Para compreender como os IFs se organizam nesse aspecto, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, e o contexto da oferta da instituição, em nível nacional, observa-se, na Tabela 1, o quantitativo de cursos aprovados e em funcionamento nos IFs no período de 2017 a 2023.

Tabela 1 – Quantitativo de cursos dos IFs no período de 2017 a 2023 – por tipo de curso

Tipo de curso	Ano						
	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Bacharelado	450	528	611	661	706	760	855
Doutorado	2	2	3	6	9	14	20
Doutorado Profissional	SI	SI	1	SI	SI	SI	SI
Especialização (Lato Sensu)	389	461	570	595	622	688	757
Especialização Técnica	SI	SI	SI	SI	SI	9	8
Licenciatura	666	739	795	836	847	872	951
Mestrado	20	23	27	30	32	34	38
Mestrado Profissional	72	113	130	135	139	153	167
Qualificação Profissional (FIC)	2.607	2.767	2.583	2.247	2.244	2.723	3.190
Técnico	5.758	5.431	4.774	4.819	4.909	5.017	5.292
Tecnologia	672	714	747	781	794	824	876
Total	10.643	10.782	10.244	10.112	10.304	11.096	12.156

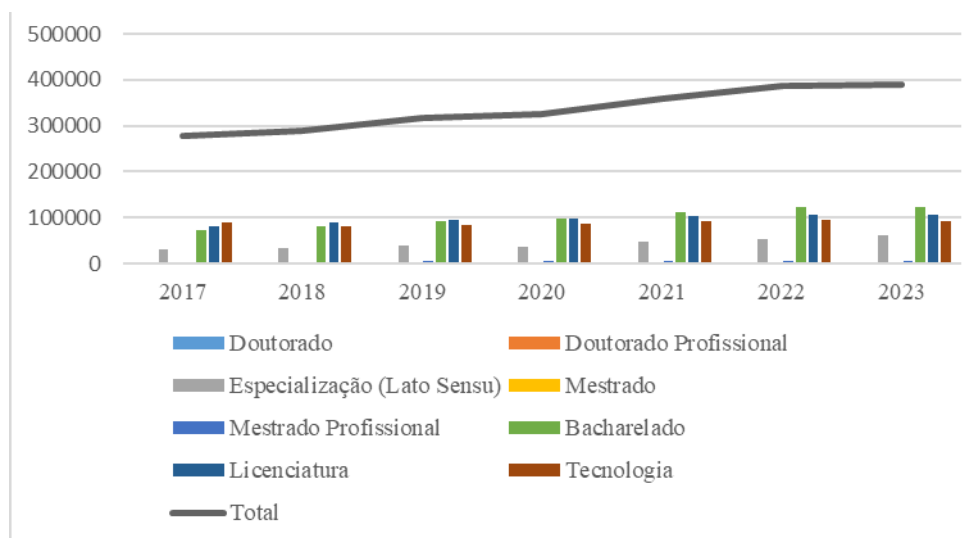
Legenda: SI – Sem Informação. Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

A Tabela 1 apresenta o quantitativo de cursos ofertados nos 38 Institutos Federais. A partir dos dados, é possível evidenciar o crescente aumento, em números absolutos, dos cursos de nível superior, tanto de graduação como de pós-graduação. Em números absolutos, os maiores quantitativos podem ser observados nos cursos de bacharelado (190%) e

especialização (*lato sensu*) (194%), que representaram, de 2017 a 2023, quase o dobro de aumento de cursos cada um, e no número de cursos de mestrado profissional, que dobrou (231%) em 2023, em comparação com 2017. Ainda concernente ao aumento dos cursos de nível superior, ressalta-se o salto no quantitativo de cursos de doutorado: em 2017, eram apenas dois cursos, e já em 2023, o total é de 20 cursos, representando 1.000% de aumento.

A tendência da ampliação do quantitativo de cursos de nível superior, de graduação e pós-graduação, acompanha o quantitativo de matrículas no período analisado. De acordo com os dados da Plataforma Nilo Peçanha, em 2017, os IFs registraram 277.787 matrículas no ensino superior e, em 2023, houve o acréscimo de 100 mil matrículas, saltando para 390.706. O Gráfico 1 apresenta a tendência de matrículas no ensino superior nos IFs.

Gráfico 1 – Matrículas no ensino superior nos IFs – 2017 a 2023



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

O movimento de ampliação no quantitativo de cursos de bacharelado acompanha também a tendência do quantitativo de matrículas. A partir dos dados da Plataforma Nilo Peçanha, é possível evidenciar o aumento de matrículas nos cursos de bacharelado e de licenciatura, seguidos pelas matrículas em cursos de tecnologia. Cabe salientar que, de acordo com a Lei nº 11.892/2008, os IFs devem reservar 20% do quantitativo de vagas para a oferta de cursos de licenciatura.

No debate acerca da oferta de ensino superior nos Institutos Federais, Boanafina e Otranto (2022), ao analisarem a primeira década de constituição dos IFs (2008 a 2018), apontam para a priorização da oferta do ensino superior pelos institutos e indicam como um dos fatores para a expansão do ensino superior nessas instituições a formação docente. Para Boanafina e

Otranto (2022), ao se ampliar o número de docentes com pós-graduação *stricto sensu*, a tendência foi acompanhar a alta qualificação dos professores e, desse modo, eles se inserirem na pesquisa e nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Para além do debate da expansão da oferta do ensino superior, ainda no que se refere aos dados dos IFs, faz-se necessário apresentar a inserção dessas instituições na educação básica e profissional em relação ao panorama nacional. Nesse sentido, as matrículas na rede federal, que incluem as matrículas dos IFs, encontram-se na Tabela 2.

Tabela 2 – Quantitativo de matrículas na educação profissional, cursos concomitantes e subsequentes – Brasil, 2014 a 2023

Educação profissional - matrículas concomitantes – Brasil										
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Federal	27.486	29.611	31.365	28.303	42.107	25.558	19.662	14.200	13.417	12.403
Estadual	82.374	60.514	62.768	68.299	77.041	66.588	65.651	63.317	66.240	60.111
Municipal	5.284	3.832	3.684	3.647	5.047	5.430	3.418	2.210	1.743	2.497
Privada	213.596	184.255	231.216	227.824	230.151	154.645	147.589	168.339	205.920	256.503
Total	328.740	278.212	329.033	328.073	354.346	252.221	236.320	248.066	287.320	331.514

Educação profissional - matrículas subsequentes – Brasil										
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Federal	83.070	152.309	151.390	137.870	120.574	114.176	113.228	95.266	96.992	95.019
Estadual	235.107	231.026	233.831	239.157	263.761	246.611	267.163	225.286	222.126	248.401
Municipal	13.856	11.922	12.644	13.093	11.747	10.006	10.194	8.742	7.682	8.820
Privada	714.307	628.075	483.873	484.251	498.780	592.032	545.962	506.746	621.105	725.953
Total	1.046.340	1.023.332	881.738	874.371	894.862	962.825	936.547	836.040	947.905	1.078.193

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica (Inep, 2014 a 2024).

A partir dos dados da tabela, é possível evidenciar que, no comparativo entre as matrículas da educação profissional nas modalidades concomitante e subsequente, os maiores quantitativos de matrículas da educação profissional encontram-se na modalidade subsequente. Essas matrículas concentram-se nas instituições privadas de ensino, seguidas pelas redes estaduais e pela rede federal. O mesmo ocorre na modalidade concomitante. É possível observar também que, na esfera privada há um declínio no quantitativo de matrículas na modalidade concomitante nos anos de 2019 e 2020, e uma retomada de crescimento após 2021, registrando um ápice em 2023, com 256.503 matrículas.

Ainda no tocante ao contexto de matrículas no âmbito nacional e a relação da rede federal com as demais esferas administrativas, no período analisado, os anos que apresentaram o maior quantitativo de matrículas da rede federal são os compreendidos de 2014 a 2018. Os dados evidenciam o movimento de crescimento das matrículas em cursos na modalidade

concomitante, sendo o ano de 2018 o ápice das matrículas nesse segmento da educação profissional pela rede federal. A partir de 2018, apresenta-se declínio das matrículas nessa esfera administrativa e também nas demais. Por outro lado, observa-se que, na rede federal, ocorre queda de matrículas na modalidade subsequente, o que pode ser uma evidência da expansão das matrículas no ensino superior.

Quando voltamos à análise para o contexto de matrículas da rede federal, é possível perceber que a participação da rede é pequena, tomando-se como base as demais esferas administrativas de oferta da educação profissional de cursos concomitantes e subsequentes. Nas matrículas concomitantes, a participação da rede federal representa, em termos percentuais, nos anos de 2014 e 2023, 8% e 4%, respectivamente. O ano que teve o maior percentual de matrículas na rede foi 2018, com 12%. Já as matrículas da rede federal na oferta subsequente representam, no mesmo período, os seguintes percentuais, respectivamente, em comparação com o total de matrículas dessa oferta: 8%, 15%, 17%, 16%, 13%, 12%, 12%, 11%, 10% e 9%.

A baixa participação no contexto nacional da oferta de cursos da rede federal nas modalidades concomitante e subsequente ocorre pela própria capilaridade da rede, em comparação com a proporção do número de escolas da rede estadual, quando se relaciona à oferta pública de educação profissional, e pela predominância da iniciativa privada na educação profissional.

Destaque-se que as políticas da educação profissional no país são voltadas para a expansão e manutenção das instituições da iniciativa privada¹⁶, com programas de fomento para essas instituições, a exemplo do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico (Pronatec) e a própria criação das instituições que compõem o Sistema S¹⁷, que abarca o Serviço Social da Indústria (Sesi), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), os quais ofertam educação profissional de formação inicial e continuada, bem como cursos técnicos de nível médio em todo país.

No que refere à educação profissional integrada ao ensino médio, há de se destacar que esses cursos se constituem como um dos objetivos de criação dos IFs e possui previsão legal de reserva de percentual de vagas para atender a essa demanda. Tendo como base a previsão legal da oferta de ensino médio integrado, direciona-se o foco aqui para os dados de

¹⁶ Não é o foco da presente pesquisa realizar uma análise da relação público-privada na educação profissional. Para compreender o contexto histórico da educação profissional e a atuação do setor privado nessa modalidade de ensino, ver Ramos (2014).

¹⁷ Para maior aprofundamento acerca da criação do Sistema S, ver: CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200006>. Acesso em: 10 maio 2025.

matrícula dessa modalidade no contexto nacional em comparação com as esferas administrativas em que se encontram essas matrículas. Os dados encontram-se na Tabela 3.

Tabela 3 – Quantitativo de matrículas na educação profissional, cursos de ensino médio integrado – Brasil, de 2014 a 2023

Educação profissional - matrículas cursos integrados – Brasil										
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Federal	127.455	133.562	151.279	173.360	192.233	205.498	216.087	212.542	214.014	215.193
Estadual	199.921	224.739	246.516	257.996	285.996	327.160	375.377	430.994	474.931	509.614
Municipal	10.489	9.798	10.053	9.149	8.340	8.520	8.657	8.975	9.083	9.281
Privada	29.123	23.667	21.162	19.021	19.222	17.778	20.442	21.734	52.097	48.041
Total	366.988	391.766	429.010	459.526	505.791	558.956	620.563	674.245	750.125	782.129

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica (Inep, 2014 a 2024).

Os dados da tabela exibem o expressivo aumento das matrículas de educação profissional na modalidade de ensino médio integrado no período de 2014 a 2023. Outro ponto a destacar acerca do EMI é a concentração da oferta na esfera pública: a dependência administrativa estadual concentra o maior quantitativo de matrículas, seguida pelas matrículas na dependência administrativa federal.

A concentração de matrículas nas redes estaduais e federal dos cursos de ensino médio integrado pode indicar a prioridade da iniciativa privada nos cursos nas modalidades subsequente e concomitante, e a prioridade da oferta pública do ensino médio integrado. Essa hipótese pode ser evidenciada nos dados da Tabela 2.

No que concerne às instituições da Rede Federal de Ensino, no comparativo com o total de matrículas de EMI no contexto nacional, essas instituições são responsáveis pelos seguintes percentuais de matrícula:

Tabela 4 – Representação dos percentuais de matrícula de educação profissional em cursos ensino médio integrado da rede federal em comparação com o total de matrículas – Brasil

Ano	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Percentual	35%	34%	35%	38%	38%	37%	35%	32%	29%	28%

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica (Inep, 2014 a 2024).

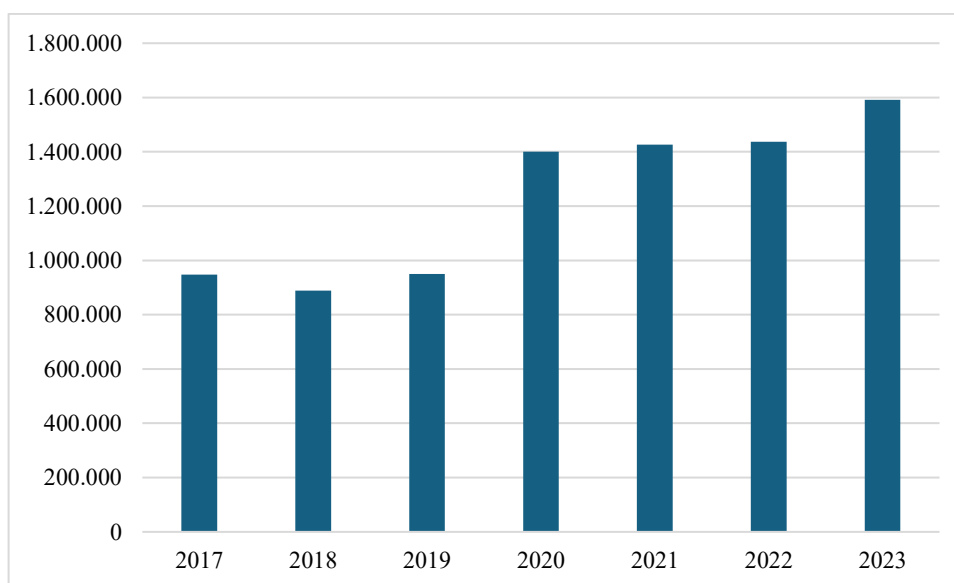
É possível perceber, na Tabela 4, que há estagnação, no período de 2014 a 2021, na porcentagem que a rede federal possui de matrículas em cursos de ensino médio integrado. Os dados ainda evidenciam que, nos anos de 2022 e 2023, inicia-se um declínio da participação da

rede federal no quantitativo total de matrículas nessa modalidade de oferta da educação profissional.

O protagonismo é assumido pelas instituições das redes estaduais de educação que dobraram o quantitativo de matrículas no período de 2014 a 2023. Nesse ponto, há de se salientar dois aspectos: o primeiro é a capilaridade das redes estaduais em comparação com o número de instituições da rede federal de ensino; o segundo, já apresentado, diz respeito ao objetivo de criação dos IFs que institui a oferta de cursos de educação profissional prioritariamente na forma integrada. Nesse sentido, aproxima-se mais do debate envolvendo o contexto da oferta do EMI nos Institutos Federais.

Assim sendo, o Gráfico 2 apresenta o total de matrículas no nível técnico, que compreende as matrículas nas formas concomitante, subsequente e integrada, nos 38 IFs.

Gráfico 2 – Total de matrículas de cursos técnicos – Institutos Federais – Brasil



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha

O gráfico exibe o aumento no quantitativo de matrículas em cursos de nível técnico nos Institutos Federais no período de 2020 a 2023, mesmo com a redução da participação no comparativo em âmbito nacional, das instituições da rede federal nas matrículas dos cursos na modalidade de ensino integrado.

Para compreender o contexto das matrículas dos cursos de educação profissional técnica de nível médio nos Institutos Federais, volta-se a análise para os dados da Tabela 5, que apresenta o quantitativo de matrículas dos 38 IFs nos diferentes cursos de educação profissional técnica de nível médio.

Tabela 5 – Quantitativo de matrículas por tipo de curso técnico – Institutos Federais – Brasil

Tipo de curso	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Concomitante	97.503	82.334	114.125	323.744	181.948	163.078	119.801
Integrado	215.499	225.346	234.950	244.510	270.763	272.070	262.081
Não se aplica	345.572	363.210	385.377	678.980	810.933	818.208	1.026.118
Proeja	SI	SI	SI	SI	SI	SI	871
Proeja-Concomitante	984	1.065	1.223	1.791	1.807	3.704	6.962
Proeja - Integrado	15.728	15.874	15.421	15.020	14.409	15.882	16.885
Proeja - Subsequente	SI	SI	SI	SI	SI	SI	291
Subsequente	272.506	200.402	198.715	136.544	147.060	164.453	158.117
Total	947.792	888.231	949.831	1.400.589	1.426.920	1.437.395	1.591.126

Legenda: SI – Sem Informação. Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

A partir dos dados da Tabela 5, avalia-se que o maior quantitativo de matrículas em cursos técnicos nos IFs se concentra no curso integrado, seguido pelas matrículas nos cursos subsequente e concomitante. No entanto, cabe destacar que, no ano de 2017, o quantitativo de matrículas na educação profissional técnica na modalidade subsequente foi maior que nos demais tipos de curso.

Quando se observam as informações de matrículas nos cursos ofertados na forma integrada, é possível perceber, a partir do percentual dessa modalidade de oferta em relação ao total de matrículas dos cursos técnicos dos IFs, que há estabilidade do quantitativo de matrículas, mas há variação nos percentuais no período de 2020 a 2023, conforme mostra a Tabela 6.

Tabela 6 – Representação dos percentuais de matrícula de educação profissional nos cursos de ensino médio integrado dos Institutos Federais em comparação com o total de matrículas de cursos técnicos – Brasil

Ano	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Percentual	23%	25%	25%	17%	19%	19%	16%

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

Ao tomarmos o contexto específico dos cursos técnicos, o percentual de matrícula dos cursos ofertados na modalidade integrada não alcança o percentual especificado pela lei de criação dos IFs. Mesmo que haja o acréscimo com as matrículas do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de

Jovens e Adultos (Proeja), na comparação das matrículas apenas dos cursos técnicos, o percentual estipulado não é efetivado.

Cabe destacar que o percentual de oferta dos 50% para os cursos integrados, além de constar na lei de criação dos IFs, também é objeto de metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. O PNE contempla três metas para a oferta e ampliação das matrículas em cursos de ensino médio integrado à educação profissional.

A primeira delas, a Meta 3, possui como objetivo “[...] universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (Brasil, 2014). Dentre as estratégias para atingir a essa meta, encontra-se a Estratégia 3.7, com o intuito de “[...] fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional” (Brasil, 2014).

A segunda meta é a de número 10, que busca “[...] oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (Brasil, 2014). Para o cumprimento desse objetivo, são elencadas 11 estratégias que contemplam a ampliação de matrículas, a diversificação curricular, o fomento à produção de materiais didáticos e o reconhecimento de saberes (Brasil, 2014).

A terceira meta do PNE que contempla a integração do ensino médio à educação profissional e mais especificamente os Institutos Federais, a Meta 11, apresenta como finalidade “[...] triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público” (Brasil, 2014). Para alcançar esse percentual de matrículas, uma das estratégias, a 11.1, direciona para “[...] expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica [...]” (Brasil, 2014).

A indicação do percentual de matrículas em cursos integrados nos IFs, desse modo, articula-se com o previsto no PNE 2014-2024. Em outra perspectiva, o cumprimento do percentual de matrículas em cursos integrados evidencia as disputas nos IFs e a tendência para a verticalização, em que ocorre a prioridade da oferta de cursos de nível superior. Essa perspectiva é apontada por Alves e Melo (2021, p. 587), ao indicarem que, em nível nacional, os indicadores dos IFs revelam o “[...] descompasso entre a realidade de oferta do EMI na rede e a previsão legal”.

As disputas em torno do ensino médio integrado não se dão apenas internamente nos IFs, ocorrendo, da mesma forma, pela incidência de atores externos à instituição, por

intermédio da regulação das políticas nacionais para a última etapa da educação básica e para a educação profissional. Dentre os aspectos e as políticas que incidem sobre o ensino médio e a educação profissional nos Institutos Federais, destaca-se o Programa Nacional do Livro e Material Didático, de 2017, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovadas em 2018, e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, aprovadas em 2021.

3.3 A REFORMA CURRICULAR NO ÂMBITO NACIONAL E A INCIDÊNCIA NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Diante do contexto da reforma curricular, merece destaque, no conjunto da reestruturação das políticas curriculares para o ensino médio e que incidem sobre os IFs, o Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD), que possui como intuito consolidar e materializar, por intermédio do livro e do material didático, as reformulações propostas no âmbito da política curricular.

Há de se considerar que um dos objetivos do PNLD é “[...] apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, 2017a). Com base no Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, que reeditou o PNLD, é possível observar que a escolha do material didático pode ocorrer de forma arbitrária pelas redes de ensino, conforme consta no art. 18:

Durante a etapa de escolha, por opção dos responsáveis pela rede, a adoção do material didático será única:

I - para cada escola;

II - para cada grupo de escolas; ou

III - para todas as escolas da rede (Brasil, 2017a).

Importante frisar que, nas edições anteriores, a escolha do livro ocorria somente pelas escolas, em conformidade com o art. 24 do Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010:

Os livros didáticos serão livremente escolhidos pela escola, por meio de seu corpo docente e dirigente, em primeira e segunda opção para cada componente curricular, considerando-se a adequação e a pertinência das obras em relação à proposta pedagógica de cada instituição escolar (Brasil, 2010).

Acerca desses dois aspectos do decreto, a vinculação do PNLD à BNCC e a escolha ser efetuada pela rede de ensino, há a redução da autonomia das instituições escolares por duas vias: pela prescrição curricular, ao determinar que os materiais didáticos estejam em consonância com o currículo prescrito da BNCC, e pela perda do poder de escolha, ao direcionar que a seleção do material didático ocorrerá pela rede de ensino. Há de se enfatizar, ainda, a homogeneização e a padronização dos conteúdos.

Ao analisar as principais alterações entre o decreto de 2017 e o de 2010, acerca da restrição do processo de escolha, Caimi (2018, p. 30) aponta que:

[...] ao alargar o âmbito da escolha para grupos de escolas ou para todas as escolas da rede, o decreto permite que as secretarias municipais e as secretarias estaduais de educação constituam comissões para seleção única do livro didático de cada componente curricular. Permite, portanto, que as escolhas sejam permeadas por outras razões que não as necessidades das escolas, seus projetos pedagógicos específicos e as propostas curriculares e metodológicas dos professores de determinada escola.

Desse modo, a seleção do material didático pode não contemplar as especificidades do projeto pedagógico da escola, a realidade da comunidade em que ela está inserida e os objetivos pedagógicos e políticos da escola, além de cercear a autonomia do professor. Um dos aspectos do processo de solicitação dos materiais didáticos é a adesão das redes de ensino, por intermédio das Secretarias de Educação, no âmbito das redes municipais e estaduais, e pela direção do *campus*, no caso dos Institutos Federais, em períodos determinados no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (Simec).

A adesão que ocorreu em 2021, a primeira após a reformulação do PNLD pelo decreto de 2017, alinha o material didático para atender aos pressupostos da reforma curricular, ao colocar o material didático por área do conhecimento, como preconizado pela BNCC, e pelos itinerários formativos. A incidência dessa política sobre os IFs ocorre pela adesão de diferentes *campi* dos IFs para o recebimento desses materiais. A escolha dos materiais de 2021, ano em que houve a adesão de diversos *campi*, aponta para a indução dos IFs para se alinhar aos objetivos da reforma do ensino médio e da educação profissional.

Os objetos do PNLD para 2021 foram: 1. Obras de Projetos Integradores e Projetos de Vida; 2. Obras Didáticas por Áreas do Conhecimento e Obras Didáticas Específicas; 3. Obras de Formação Continuada; 4. Recursos Digitais; e 5. Obras Literárias (Conif, 2021). À exceção do número 5, Obras Literárias, os demais objetos não se coadunam com os princípios de ensino médio e educação profissional defendidos pelos IFs.

Em nota acerca do processo de escolha dos materiais do PNLD 2021, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) afirma:

Considerando as recentes mudanças ocorridas no PNLD, articuladas à implantação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, prevista na LDB e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2018, o CONIF, por meio do seu Fórum de Dirigentes de Ensino, vem ratificar seu compromisso com os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, conforme posicionamento institucional amplamente discutido junto à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). A defesa das práticas exitosas e dos princípios norteadores do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio são elementos fundamentais para a

consolidação da Rede Federal como promotora de educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada (Conif, 2021).

O Conif (2021) ainda indica: “[...] ressalta-se o princípio da autonomia didático-pedagógica expresso na Lei 11.892/2008, destacando que os Planos Pedagógicos de Cursos (PPCs) não devem sofrer alterações em função do formato dos livros ora disponibilizados no PNLD”. Cabe destacar que, em consulta ao Simec¹⁸, foi possível identificar que 629 *campi* dos IFs realizaram a adesão a algum dos objetos do PNLD 2021.

Acerca das disputas internas nessas instituições, em virtude da diversidade e da diferença inerente da pluralidade com que se constitui as instituições educacionais, é possível evidenciar a contradição presente nos IFs. Se, por um lado, 629 *campi* aderiram ao PNLD 2021, por outro, há ações da rede com a iniciativa de fortalecimento do princípio pedagógico e político do ensino médio e da educação profissional ofertados pelas instituições da rede.

Nesse sentido, ainda em 2018, com as primeiras modificações em decorrência da política curricular do ensino médio e da educação profissional, após a Medida Provisória 746/2016, o Conif (2018) divulgou as “Diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”. Esse documento possuía como um dos objetivos “[...] induzir um alinhamento na oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio nas instituições da RFEPCT vinculadas ao CONIF” (Conif, 2018, p. 4).

O documento de 2018 sinalizava a necessidade de ampliação das vagas do ensino médio integrado com o intuito de alcançar os 50% previstos na lei de criação dos IFs, e indicava, para atingir tal objetivo, a ampliação em 40 mil vagas. Nesse direcionamento, “[...] a ampliação no número de vagas implica, necessariamente, o aumento da oferta de cursos e/ou vagas nos cursos existentes, bem como a ampliação no número de *campi* ofertantes, uma vez que 125 unidades da Rede ainda não apresentam essa forma de oferta do ensino técnico” (Conif, 2018, p. 8).

Com relação à reforma e à política curricular, as Diretrizes Indutoras realizam a defesa de que os cursos do EMI não infringem a estrutura e a organização do ensino médio proposto pela Lei nº 13.415/2017, e que atendem aos requisitos da legislação educacional. Para tanto, o documento afirma que, para os cursos ofertados pelos IFs:

Do ponto de vista de conteúdos estabelecidos pela Lei nº. 13.415/2017, somente a obrigatoriedade dos estudos da Língua Inglesa poderá trazer impacto nos PPCs. Muitos cursos, principalmente nas regiões de fronteira, têm a Língua Espanhola como

¹⁸ A consulta às instituições que aderiram ao PNLD pode ser realizada pelo link: https://simec.mec.gov.br/livros/publico/index_adesao.php. Acesso em: 10 maio 2025.

obrigatória. A adequação a essa exigência não altera em essência os cursos técnicos integrados, não sendo necessária, nem recomendável, a exclusão da Língua Espanhola ou outra, se for o caso (Conif, 2018, p. 12).

Ainda no que se refere à estrutura e à organização curricular, o Conselho destaca a obrigatoriedade do ensino de língua portuguesa e matemática, conforme previsto na Lei nº 13.415/2017, e como esses componentes curriculares encontram-se presentes nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) dos IFs.

A oferta das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos dos cursos técnicos integrados está contemplada, se não no todo, na quase totalidade, dos PPCs. O currículo integrado não nega a importância destas disciplinas, mas não baliza sua formação unicamente nelas, sendo relevante a presença de todos os componentes curriculares que compõem a formação humana integral, dentre eles Sociologia, Filosofia, Arte e Educação Física (Conif, 2018, p. 12).

Com a defesa de que os demais componentes curriculares da educação básica estejam contemplados nos PPCs dos cursos técnicos integrados, o Conif (2018, p. 12) aponta para um dos princípios que tangencia a formação ofertada pelos IFs e define que “[...] o currículo integrado implica articulação entre conhecimentos básicos e conhecimentos técnicos, que, muitas vezes, fundem-se no processo de ensino e aprendizagem vislumbrando a formação humana integral”.

Desse modo, ao analisar as implicações da BNCC na estrutura e na organização dos currículos integrados, o Conselho aborda que “[...] não há que se falar em BNCC nos cursos técnicos integrados, por tratar-se de contrassenso e fragmentação da formação” (Conif, 2018, p. 12). E ainda defende que a não adoção da BNCC pelas instituições que compõem a rede encontra-se pautada pela “[...] autonomia didático-pedagógica dos institutos [que] possibilita fundamentar a opção pelo currículo integrado na forma como vem sendo desenvolvido na Rede” (Conif, 2018, p. 12).

Além disso, o documento do Conif (2018, p. 13) ressalta que a alteração ocasionada pela Lei nº 13.415/2017 possui como foco o ensino médio regular, de maneira que “[...] faz-se necessário ratificar que os cursos técnicos integrados não estão em contradição, do ponto de vista legal, com as alterações na LDB, e que sua oferta, na RFEPCT, continua sendo uma determinação da lei de criação dos IFs”. E convoca as instituições que compõem a rede para que conduzam ações de fortalecimento do EMI: “[...] o FDE propõe que a RFEPCT assuma os cursos técnicos integrados como política fundamental de sua atuação” (Conif, 2018, p. 14).

Para contribuir na promoção da política do ensino médio integrado, o documento de 2018 apresenta 23 diretrizes que perpassam pela prioridade da oferta dos cursos integrados, pela organização e planejamento curricular, pela duração e carga horária dos cursos, pela

política sistêmica de formação e de permanência e êxito, e pelo acompanhamento e apoio à implantação das diretrizes institucionais.

Tendo em vista o recorte da presente pesquisa, qual seja, a regulação na política curricular, detém-se no item Organização e Planejamento Curricular, que apresenta 13 das 23 diretrizes do documento. Dentre essas 13, destaca-se a diretriz nº 5, que visa “Garantir, nos projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados, todos os componentes curriculares da formação básica, com foco na articulação e na formação humana integral” (Conif, 2018, p. 15).

Outro destaque no documento é a diretriz nº 8, que possui como intuito:

Garantir uma organização curricular orgânica que privilegie a articulação e a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares e as metodologias integradoras e possibilite a inserção e o desenvolvimento de componentes curriculares, ações ou atividades, com vistas à promoção da formação ética, política, estética, entre outras, tratando-as como fundamentais para a formação integral dos estudantes (Conif, 2018, p. 16).

As diretrizes 5 e 8 possuem como principal fundamento o fortalecimento da formação humana e integral da juventude, princípios que são base da concepção epistemológica do ensino médio integrado. Diferente da proposta de formação fragmentada, que é a base da política curricular do ensino médio e da educação profissional no conjunto de normativas aprovadas e exaradas após a MP 746/2016, o currículo do ensino médio integrado propõe a manutenção dos componentes curriculares da formação básica e a articulação desses conhecimentos.

Ainda cabe evidenciar que as Diretrizes Indutoras apontam para que as instituições da rede realizem avaliação para averiguar a manutenção do estágio curricular supervisionado como obrigatório. Por outro lado, também indicam a necessidade de garantir o estágio como não obrigatório. O documento dispõe, por fim, acerca de “[...] garantir, nos projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados, a Pesquisa e Extensão como princípios pedagógicos alinhados ao perfil de formação do curso, a fim de contribuir para a formação humana integral” (Conif, 2018, p. 16).

No conjunto das orientações elaboradas pelo Conselho para direcionar e embasar as instituições que compõem a rede, no contexto de reformas da política curricular do ensino médio e da educação profissional, cabe destacar a “Análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica” (Conif, 2021). O documento apresenta possibilidades para as instituições da RFEPCT tendo em vista as DCNGEPT, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em

janeiro de 2021 (Conif, 2021) e que incidem sobre os Institutos Federais, principalmente no que tange à oferta de educação profissional técnica de nível médio.

A análise apresentada pelo Conif (2021, p. 2) sobre as diretrizes de 2021 aponta que “[...] as mesmas não devem ser recebidas e interpretadas de forma isolada e descontextualizada das demais legislações vigentes”, e esclarece as instituições da rede de que “[...] dado o princípio da hierarquia das normas, a presente Resolução deve ser interpretada e aplicada de forma combinada às demais normas correlatas vigentes”.

Acerca da conjuntura em que foram aprovadas as Diretrizes para a Educação Profissional, a análise do Conselho pontua que:

Não obstante, como as disputas não param e são fruto das correlações entre as forças que se alternam no poder, a contrarreforma do Ensino Médio em curso no país (Lei nº 13.415/2017) interfere diretamente na proposta de EMI da Rede Federal e das Redes estaduais de educação. Em decorrência desse novo marco legal para o EM, foram editadas novas diretrizes curriculares nacionais para o EM (Resolução CNE/CEB nº 03/2018), assim como diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional e tecnológica (DCNGEPT), via Resolução CNE/CP nº 01/2021, objeto específico da presente análise (Conif, 2021, p. 6).

O documento ainda fundamenta a concepção da reforma a partir das disputas de classe e pela correlação de forças. Essas disputas incidem diretamente nos princípios que embasam a formação ofertada pelos IFs por intermédio do ensino médio integrado.

Nesse sentido, para orientar as instituições que compõem a rede, o documento apresenta um “conjunto de recomendações” (Conif, 2021, p. 3) a fim de embasar as discussões e reformulações dos Projetos Pedagógicos de Curso. Dentre as 19 recomendações, destacam-se:

- 1) Compreender e reafirmar a identidade da EPT, integrada, politécnica, focada no pleno desenvolvimento humano e fundamentada em conhecimentos socialmente referenciados.
- 2) Reconhecer que as novas DCNGEPTT devem dialogar com a política mais ampla de construção e consolidação dos Institutos Federais, CEFETs e CPII [...]
- 3) Compreender que as novas DCNGEPT vêm a completar o conjunto de instrumentos legais e normativos que instituem a contrarreforma do Ensino Médio, desencadeada a partir da MP nº 746/2016, convertida na Lei nº 13.415/2017 (Conif, 2021, p. 11-12).

O Conselho ainda apresenta outras orientações como alternativas e possibilidades para as instituições da rede federal, frente às Diretrizes de 2021:

- 6) Destacar que a mera submissão às possibilidades (não obrigatórias) previstas nas DCNGEPT, coloca em risco a manutenção da autonomia didático-pedagógica, de criação, oferta e organização curricular de cursos e ações de EPT no âmbito das instituições. Mais do que isso, a concepção de política educacional e de educação profissional, presente nas novas Diretrizes, representam retrocesso ao avanço histórico da RFEPCT para a formação integral, comprometendo, assim, a identidade da EPT e da RFEPCT no contexto das políticas educacionais nacionais. [...]

8) Reafirmar a identidade da EPT como forma de garantir o acesso irrestrito à educação e ao trabalho como direitos sociais de milhões de jovens e adultos, considerando o previsto no artigo 205 da CF [...]

10) Defender a concepção de EPT, integrada aos diferentes níveis, modalidades e etapas da Educação nacional, e, especialmente no ETNM, em direta relação com os princípios do Ensino Médio previstos nos artigos 5º e 35 da LDB [...] (Conif, 2021, p. 12-13).

Além disso, o documento aponta para a necessidade de “Construir os Projetos Políticos Pedagógicos institucionais e os respectivos Planos de cursos ofertados pela RFEPCT em consonância com os conceitos legais que balizam a EPT integrada ao Ensino Médio” (Conif, 2021, p. 14), e reafirma os princípios que balizam o ensino médio integrado, de formação integral, diversificação, trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Com relação à adequação da carga horária dos cursos ofertados pelas instituições da rede, orienta que:

13) Compreender que a atual carga horária dos cursos técnicos integrados ao EM (EMI) ofertados pela RFEPCT, já preveem o atendimento ao artigo 26 § 1º das novas DCNEGPT, que define que os cursos de EMI “terão carga horária que, em conjunto com a de formação geral, totalizará, no mínimo, 3.000 (três mil) horas”. Dessa forma, os IFs devem continuar a pautar seus cursos pelo previsto nas Diretrizes Indutoras do FDE/CONIF pois, na perspectiva dos cursos integrados, as 1.800h previstas para a BNCC não precisam estar separadas na organização curricular dos cursos, visto que pode-se organizar os itinerários de forma integrada conforme prevê a LDB. Assim, na perspectiva da integração curricular, o limitador legal de 1.800h de conteúdos da BNCC é atendido na totalidade da matriz curricular integrada e pode, inclusive, ser ampliado uma vez que formação geral e formação específica integram-se de fato (Conif, 2021, p. 15).

O Conselho explica ainda que:

[...] os cursos que já se adequaram ou estão em processo de readequação às Diretrizes Indutoras do EMI - FDE/CONIF, aprovadas pelos Conselhos Superiores, podem manter e dar continuidade a essa organização didático pedagógica sem riscos de ferir a legislação vigente e sem necessidade de atender às possibilidades propostas pelas novas DCNGEPT (Conif, 2021, p. 15).

E indica que há diferença entre a proposta de ensino médio integrado das instituições da rede e a concebida pelas diretrizes:

15) Diferenciar o ETNM-EMI da proposta de integração defendida pelas novas DCNGEPT. Esta última, nada mais é que uma forma de reorganização da “concomitância” externa ofertada pelos atuais cursos concomitantes. Diante das concepções aqui defendidas, é na forma concomitante que se exige a separação da previsão de atendimento à BNCC e de atendimento à carga horária do curso técnico, onde o estudante terá duas matrículas e, para receber a certificação no curso técnico deverá comprovar a certificação na formação geral realizada em outra instituição, conforme previsto na LDB, Art 36-C, inciso II, letras b e c (Conif, 2021, p. 15-16).

Por fim, o documento sinaliza:

Em suma, as DCNGEPT apresentam grave divergência com a concepção de educação profissional e função social da RFEPT enquanto política pública, e que, embora apresentem outras ideias e possibilidades, não obriga que os IFs tenham que readequar seus projetos pedagógicos institucionais e seus respectivos planos de cursos para se submeterem às propostas da nova Resolução. Ao contrário, combinada com as demais legislações vigentes, a organização atual dos Projetos Pedagógicos de Cursos, e organizações didático pedagógica institucionais, em consonância com as Diretrizes Indutoras para Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na RFEPT, aprovadas pelo CONIF em 2018, podem ser mantidas, com a devida e constante avaliação e melhoramento, mas não precisam e não deveriam ser negadas para se adequar a concepções que só trarão prejuízos para a RFEPT e principalmente para a formação integral dos educandos, para os profissionais envolvidos e para a própria institucionalidade dos IFs, CEFETs e CPTI (Conif, 2021, p. 17).

Nesse sentido, os documentos orientadores do Conif apontam para a manutenção do currículo integrado e da concepção de educação que norteiam os IFs, além da defesa pela educação socialmente referenciada. Há de se destacar que os tensionamentos ao longo do contexto histórico na educação profissional, conforme já mencionado nesta tese, influenciaram essas instituições, seja pelo viés do financiamento para induzir que as instituições federais de educação profissional se adequassem às reformas propostas seja pelo viés dos direcionamentos dos documentos e normativas.

Com os tensionamentos inerentes ao contexto histórico do tempo presente, duas normativas, uma do ano de 2024 e outra de 2025, incidem sobre o ensino médio e a educação profissional, ocasionando a necessidade de reafirmação do ensino médio integrado ofertado pelos Institutos Federais.

A primeira alteração ocorrida após as eleições de 2022 se deu pela Lei nº 14.945/2024, que realiza modificações no ensino médio implementadas pela Lei nº 13.415/2017. O maior impacto para os cursos ofertados pelos IFs é o fato de a Lei nº 14.945/2024 prescrever a carga horária de 2.100 horas para a Formação Geral Básica para o Itinerário Técnico Profissional, sendo que nos demais itinerários formativos a carga horária da Formação Geral Básica é de 2.400 horas.

No que se refere ao ensino médio ofertado pelos IFs, o Conif orienta pela manutenção dos currículos do ensino médio integrado. De acordo com o Conselho, no documento A Lei 14.945/2024 e a organização curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif, 2024) há a indicação de que a carga horária dos cursos ofertados pelos IFs contempla a prescrição regulamentar da lei e direciona para que os currículos dos cursos sejam organizados a partir da estrutura de núcleos.

Os projetos pedagógicos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio na forma integrada se constituem a partir da efetiva integração entre a formação geral básica e

a formação profissional. Tal integração pode ser encontrada entre as disciplinas vinculadas à formação geral e entre as disciplinas da formação técnica, bem como na constituição de um núcleo articulador composto pelas disciplinas que apresentem maior densidade tecnológica, ou seja, aquelas que têm maior potencial de integração e maior vinculação com o perfil profissional a ser formado (Conif, 2024, p. 4).

O documento indica ainda a manutenção dos pressupostos do ensino médio integrado: “[...] trabalho como princípio educativo, da pesquisa e extensão como princípio pedagógico e da articulação entre as diferentes áreas do conhecimento e a formação técnica e profissional” (Conif, 2024, p. 5). Outro aspecto pontuado refere-se à obrigatoriedade da oferta de todas as disciplinas (Art. 35-D da Lei 14.945/2024), em que o Conselho aponta para os documentos dos anos anteriores: “[...] reafirma-se a obrigatoriedade da oferta de todas as disciplinas da formação geral básica e que, em desdobramento, tal obrigatoriedade deverá constar nos regulamentos acadêmicos das instituições da Rede Federal” (Conif, 2024, p. 6).

Por fim, o Conif finaliza a discussão acerca da Lei nº 14.945/2024, apontando para a

[...] defesa da consolidação das diretrizes indutoras da Rede Federal para o ensino médio integrado respeitando os tempos necessários de diálogo, debates coletivos e estudos para a materialização de propostas político pedagógicas que têm a formação humana integral e integrada como um horizonte a ser construído (Conif, 2024, p. 7).

Outra legislação que impacta diretamente os cursos ofertados pelos IFs é o Decreto nº 12.603, de 28 de agosto de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (PNEPT). Para Lima e Moura (EPSJV/Fiocruz, 2025), a PNEPT alinha-se às intencionalidades da reforma do ensino médio de 2017. Esse alinhamento ocorre pela falta de prioridade na oferta de cursos integrados ao ensino médio e pela política de privilegiar a iniciativa privada e os interesses empresariais.

Ao preterir a oferta de cursos integrados, há um impacto direto nos cursos ofertados pelos Institutos Federais. Essa percepção é evidenciada na PNEPT por um dos objetivos da política que é a de expansão da educação profissional sem especificar e priorizar o ensino médio integrado e as instituições públicas. De acordo com o Decreto nº 12.603/2025:

Art. 4º São objetivos da PNEPT: [...] II - fomentar ações com vistas à expansão e à ampliação das instituições e da oferta da educação profissional e tecnológica, consideradas as necessidades regionais” (Brasil, 2025).

Art. 5º Os principais eixos da PNEPT são: [...] II - expansão de ofertas educacionais da educação profissional e tecnológica (Brasil, 2025)

Outrossim, é possível perceber que não há um quantitativo específico a ser alcançado na expansão da educação profissional e do ensino médio integrado. Outro aspecto dessa política é quanto às estratégias para a referida expansão, que pode ocorrer tanto nas

instituições públicas quanto nas privadas: “Art. 14. As estratégias para alcançar os objetivos da PNEPT incluem: I - fomento à expansão da oferta de educação profissional e tecnológica, por instituições públicas e privadas, consideradas as necessidades regionais” (Brasil, 2025).

Ao não priorizar os cursos integrados, há impacto direto nos Institutos Federais, tendo em vista este ser o principal foco de oferta de cursos dos IFs. De acordo com o texto do PNEPT e considerando a correlação de forças e os interesses em torno da educação, essa expansão pode ocorrer em benefício das instituições privadas em detrimento das instituições públicas de ensino, como já ocorreu em momentos anteriores da história da educação profissional brasileira, a exemplo do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

A partir dos documentos emitidos pelo Conif e pela formulação de diferentes documentos para a orientação das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, dentre as quais se enquadram os Institutos Federais, foi possível identificar aspectos que direcionam para a institucionalização do ensino médio integrado, para a manutenção da proposta formativa da instituição e para os princípios que regem a educação profissional e o ensino médio nos Institutos Federais.

Como síntese das discussões desta seção do trabalho, constata-se que o contexto em que ocorre a criação dos Institutos Federais, a partir do reordenamento de diferentes instituições federais de ensino, evidencia as contradições e os desafios que cercam a educação profissional e o ensino médio no Brasil contemporâneo. Outro ponto a destacar acerca do reordenamento são as disputas políticas evidenciadas por intermédio da negociação onde se dariam as instalações dos novos *campi*.

É inegável que ocorreram avanços na expansão e no acesso da população à educação pública socialmente referenciada, principalmente pela premissa de interiorização que possibilita a instalação de *campi* dos IFs em localidades distantes das grandes cidades e da capital. Outro aspecto diz respeito à ampliação no ingresso, nessas instituições, de pessoas pretas e de renda *per capita* de até 1,5 salário mínimo (Daros, 2023), contribuindo para o processo de escolarização da classe trabalhadora. No entanto, cabe a reflexão acerca das contradições implícitas nas políticas educacionais e que incidem na formação ofertada pelos Institutos Federais.

As contradições que permeiam os IFs perpassam, também, o momento da discussão da reconfiguração da instituição, ao passar pela denominação Ifet e pelos termos da legislação proposta que aprovaria a criação das instituições, ainda em 2006, e posteriormente aspectos que foram incorporados na Lei nº 11.892/2008, a qual criou efetivamente os institutos.

Um dos aspectos principais debatidos à época era com relação aos níveis e modalidades de ensino. Os institutos ofertam, na atualidade, desde a educação básica até o ensino superior em nível de graduação e pós-graduação. Em análise acerca desse ponto, Otranto (2010, p. 14) aponta as contradições da pesquisa desenvolvida pelos institutos:

Pode-se perceber a estreita articulação com os setores produtivos, principalmente na proposta de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas, e na oferta formativa, em benefício dos arranjos produtivos locais. A análise da lei já aponta algumas ambigüidades que vêm gerando interpretações particulares. Uma delas é atribuir o significado de “pesquisa aplicada” à pesquisa dirigida aos setores industriais e empresariais. Porém, a quantidade de finalidades e características expressas na lei, no seu artigo 6º, passa a certeza de que o IFET é, em última análise, mais um modelo alternativo à “universidade de pesquisa”, que vem sendo implementado na América Latina, nos últimos anos, a partir do incentivo explícito do Banco Mundial.

A atuação e o fortalecimento do ensino superior nas instituições da rede podem ser evidenciados pelos quantitativos de cursos e de matrículas na graduação e na pós-graduação. Nesse sentido, a regulação transnacional no ensino superior atinge os IFs na medida em que essas instituições enfocam a educação profissional em nível superior.

Na proposta político-educacional-financeira do Banco Mundial de criação de instituições de educação superior que tenham custos inferiores aos das universidades, no que se refere aos cursos superiores técnicos, ganha especial destaque a alegação de que estes cursos seriam mais flexíveis, portanto mais integrados ao sistema produtivo, e de menor custo que o universitário tradicional. São idéias que, no Brasil, contam com o incentivo e a anuência dos planejadores da educação, que vêm consolidando esse modelo através de instrumentos legais (Otranto, 2010, p. 14).

Ainda no que diz respeito à relação da incidência da regulação transnacional do Banco Mundial que impulsiona o ensino superior nos IFs, há de se destacar:

Com investimentos públicos que abarcam das instalações físicas à composição de quadros de profissionais qualificados, os Institutos nascem como potenciais indutores de qualidade na formação de trabalhadores. Sua concepção reflete avanços sociais desejados e associados ao projeto progressista de educação. Mas, paradoxalmente, a mesma legislação permite aos IFs manter traços do conservadorismo, aproximando-os do perfil de instituição com custos menores e pouca pesquisa, quando comparados às universidades federais, seguindo os ditames do Banco Mundial que, desde a década de 1990, atua na perspectiva de flexibilizar a educação no Brasil (Boanafina; Otranto, 2022, p. 12).

As contradições que emergem na característica e nos objetivos dos IFs se amplificam quando o foco da análise é a educação profissional de nível médio e o ensino médio. Essa contradição pode ser evidenciada e tangenciada pela regulação nacional da política curricular para a educação profissional e o ensino médio.

A partir dessas contradições internas, os IFs, com o intuito de fortalecer o EMI ante às regulações em nível nacional, implementadas a partir da Medida Provisória nº 746/2016, apresentaram algumas possibilidades de enfrentamento das políticas curriculares para a

educação profissional e o ensino médio, e para a política de fortalecimento do ensino médio integrado. Apesar dessas iniciativas, as contradições que tangenciam as instituições da rede, em virtude da autonomia de cada instituto, podem ser evidenciadas nos Projetos Pedagógicos Institucionais, foco do próximo capítulo.

4 POLÍTICA CURRICULAR NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Os Projetos Pedagógicos Institucionais (PPI) dos Institutos Federais foram selecionados como *corpus* documental de análise desta pesquisa, pois acredita-se que, assim, será possível compreender mais profundamente a realidade dessas instituições e suas políticas curriculares.

O PPI integra o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), documento obrigatório para as instituições de ensino superior, regulamentado pelo Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017: “Art. 21. Observada a organização acadêmica da IES, o PDI conterá, no mínimo, os seguintes elementos: [...] II - projeto pedagógico da instituição, que conterá, entre outros, as políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 2017b).

Desse modo, o PPI congrega as diretrizes das instituições de ensino e as orientações adotadas por elas para o ensino, a pesquisa e a extensão. Veiga (2013, p. 13) afirma que o projeto da instituição de ensino direciona e aponta o rumo a seguir, e é uma “[...] ação intencional, com sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente”. Nesse sentido, para a autora, o PPI deve ser construído coletivamente e de modo democrático (Veiga, 2013).

No mesmo direcionamento de Veiga (2013), é possível identificar a dimensão do PDI e o seu processo de elaboração em um dos IFs que compõem o *locus* da pesquisa:

O PDI é o próprio IF [...] e suas ações em forma de texto, é o norteador de todas os processos e o balizador de tudo o que se deseja empreender no próximo quinquênio, em todas as áreas de funcionamento deste órgão, desde o tripé ensino/pesquisa/extensão, passando pela administração de bens, serviços, pelo desenvolvimento institucional, pela gestão de pessoas, e, finalmente, as nossas unidades, responsáveis por nosso bem mais precioso e nossa razão de existir: o(a) aluno(a) (IF2, fonte de pesquisa).

A partir da compreensão da construção coletiva e dos direcionamentos que o PDI e o PPI possuem, dentre estes a concepção de ensino e a dimensão da política curricular da instituição, elencou-se como *corpus* documental para a compreensão da política curricular dos Institutos Federais o Projeto Pedagógico Institucional. Desse modo, inicialmente, a pesquisa documental abrangeu o levantamento e mapeamento dos PDIs e PPIs dos 38 IFs. Esse levantamento foi realizado no segundo semestre de 2024 nos sítios eletrônicos das instituições.

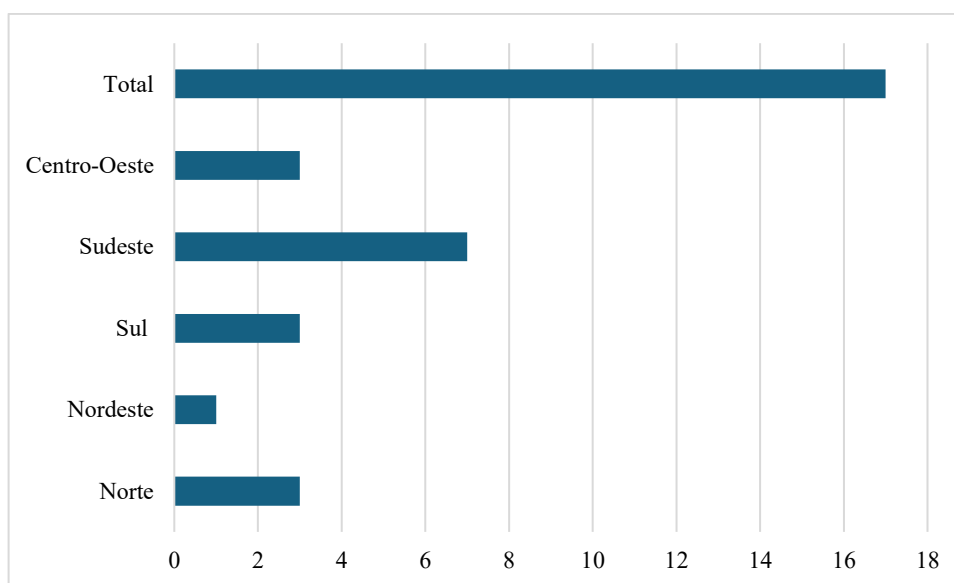
A proposta inicial abrangia a análise dos documentos vigentes no ano de 2024. No entanto, no percurso do levantamento dos dados, percebeu-se que, dos 38 IFs, 18 aprovaram novos documentos em 2024. Considerando o período para discussão, construção e todo o processo da elaboração do documento até a aprovação, foi possível identificar casos que iniciaram os trâmites do PDI em 2022. Desse modo, considerando o tempo de vigência dos

documentos anteriores, iniciados nos anos de 2018 e 2019, optamos por analisar somente os 18 documentos aprovados em 2024. Essa opção também abarca o princípio do tempo entre a aprovação da legislação nacional e o período para os seus efeitos nas instituições, que reinterpretem os documentos oficiais a partir de seus contextos.

Por fim, na leitura prévia dos 18 documentos, identificou-se que um dos PDIs não contemplava as informações necessárias que constituem o PPI, direcionando para um PPI aprovado em 2018 na instituição. Desse modo, esse PPI foi retirado da amostra de documentos a serem investigados.

Após o levantamento das informações, a análise compreendeu o conjunto de 17 PPIs e abrangeu instituições das cinco regiões do país, contribuindo para a diversidade do *corpus* documental analisado. O Gráfico 3 ilustra a distribuição, por região, dos IFs que constituem o *locus* da pesquisa documental.

Gráfico 3 – Documentos analisados por região



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

O levantamento das informações da pesquisa contou com a leitura integral dos 17 PPIs e a organização dos dados com base no instrumento elaborado para a sistematização das informações (Roteiro de Análise do Projeto Pedagógico Institucional – Apêndice I). Após o levantamento inicial das informações, os dados foram reagrupados em planilha, tomando-se como foco a informação essencial de cada aspecto identificado no roteiro de pesquisa.

A partir da leitura dos projetos pedagógicos, foi possível identificar quatro aspectos que tangenciam as políticas curriculares dos Institutos Federais. O primeiro é a fundamentação legal que direciona a perspectiva adotada de educação pela instituição. O segundo aspecto é a

concepção de educação e de educação profissional que perpassa os documentos. O terceiro é acerca dos princípios filosóficos, políticos e pedagógicos que embasam os projetos. Por fim, o aspecto do currículo, que apresenta os fundamentos e concepções que organizam e articulam os conteúdos da formação ofertada pelos institutos.

4.1. FUNDAMENTAÇÃO LEGAL PRESENTE NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS INSTITUCIONAIS

O aspecto da fundamentação normativo-jurídica indica as bases legais que os Institutos Federais utilizam para a elaboração e construção dos documentos institucionais. Essa fundamentação também evidencia princípios políticos, filosóficos e pedagógicos que norteiam a formação ofertada. Nesse sentido, indicar as bases legais aponta para o alinhamento com as concepções de educação dos IFs que dão base para a elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, além de indicarem os fundamentos em que se ancoram e dão sustentação para a formação dos estudantes dos IFs.

A fundamentação legal e normativa que estrutura os Projetos Pedagógicos Institucionais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, analisados na presente pesquisa, perpassa pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) e pelo ordenamento jurídico que cria os Institutos Federais (Lei nº 11.892/2008). A LDB e a lei de criação dos IFs encontram-se citadas, respectivamente, em 14 e 15 dos PPIs analisados.

Outro fundamento legal presente nos PPIs é a regulamentação da curricularização da extensão (Resolução CNE/CES nº 7/2018, Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira), os documentos referentes ao ensino de história e cultura afro-brasileira (Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008) e acerca da política de assistência estudantil, da inclusão de pessoas com deficiência e da acessibilidade (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de 2015, Programa Nacional de Assistência Estudantil de 2010 e Lei nº 12.711/2012).

Por fim, aparecem os documentos que versam sobre a integração do ensino médio à educação profissional: o Decreto nº 5.154/2004; o Decreto nº 5.840/2006, que institui o Proeja; o Documento Base do Proeja, de 2007; e o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, também de 2007.

No que se refere aos documentos que embasam a reforma curricular no ensino médio e na educação profissional, a principal legislação citada e referenciada nos PPIs é a

Resolução CNE/CP nº 1/2021, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. A citação dessa resolução aparece em sete dos 17 PPIs que compõem o corpus documental desta investigação. Outros documentos citados foram: a Lei nº 13.415/2017, que institui a reforma do ensino médio; a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação); e a Resolução CNE/CP nº 1/2022, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação).

Chama atenção a presença de documentos que impactam na formação docente de modo geral e na educação profissional de modo mais específico. Ressalte-se que os IFs possuem como premissa a destinação de 20% de suas vagas para a oferta de cursos de licenciaturas, o que evidencia a aproximação com os princípios da reforma do ensino médio na oferta dos cursos de formação de professores.

Não é o foco desta pesquisa realizar a discussão acerca da relação da reforma do ensino médio e a sua articulação com a formação de professores. No entanto, conforme já mencionado, há o impacto dessa relação nos IFs à medida que parte das vagas dos IFs é para a oferta de cursos de formação de professores. Há de ressaltar também que parte dos professores que atuam nos cursos de ensino médio e de educação profissional dessas instituições também atuam no ensino superior, a partir do princípio da verticalização dos IFs.

Desse modo, é importante destacar outro aspecto no que tange à reforma do ensino médio e da educação profissional e a relação com a formação de professores, que diz respeito ao alinhamento e à articulação da formação de professores à BNCC e à Lei 13.415/2017, principais documentos que regulamentam a reforma do ensino médio (Christakis; Pelissari, 2025), indicando, assim, implicações na política curricular dos IFs. Outrossim, segundo Christakis e Pelissari (2025), para além do alinhamento à BNCC e à Lei 13.415/2017, a formação de professores também se articula com os princípios das reformas curriculares implementadas após o ano de 2016.

Por fim, no que se refere aos documentos que fundamentam os PPIs investigados, há a evidência de documentos dos organismos transnacionais, que direcionam para a regulação transnacional. O documento mais citado é a Agenda 2030, e, em outros, há a menção aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Os documentos e menções às instituições multilaterais aparecem citados em oito dos projetos analisados.

Cabe destacar que foram encontradas nos PPIs citações de diretrizes curriculares, legislação e normas vigentes, sem, contudo, especificar a quais diretrizes se referem ou a quais

documentos e legislações. Nesse aspecto, é possível que sejam documentos relacionados com as reformas na política curricular em âmbito nacional, sem se comprometer em explicitar o alinhamento com esse ordenamento jurídico. Desse modo, faz-se necessária a compreensão das concepções e dos princípios da educação e da educação profissional adotados pelos IFs.

4.2. CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Compreender as bases fundantes de educação e de educação profissional nos PPIs indica a orientação da formação que é adotada e promovida por cada um dos IFs, e qual a concepção de educação da comunidade da instituição, tendo em vista que o PPI é um documento construído coletivamente. A concepção de educação impacta o tipo de formação que se quer e que se pretende ofertar, de maneira que o documento da instituição de ensino reflete, em grande medida, o entendimento de qual sujeito e para qual sociedade se destina a educação ofertada pela instituição.

A partir desses direcionamentos, foram sistematizadas, por intermédio de palavras-chave retiradas dos próprios textos dos PPIs, as informações encontradas na concepção de educação nos 17 documentos analisados, conforme Quadro 9.

Quadro 9 – Sistematização dos fundamentos da educação nos 17 PPIs

(continua)

ID	Fundamentos de educação
IF01	Formação integral; dimensões ética, estética, política, científica, tecnológica; exercício da cidadania; preparo para o exercício de profissões; ampliação do acesso à cultura; progredir nos estudos e no trabalho; sociedade justa e igualitária
IF02	Educação emergente; aprendizagem
IF03	Valor social da educação; educação como um direito social adquirido; democratização, inclusão, igualdade e equidade
IF04	Processo social; necessidades sociais; desenvolvimento integral e holístico; múltiplas potencialidades intelectuais e físicas
IF05	Direito social; cidadania participativa e política; educação inclusiva e democrática
IF06	Educação pública, gratuita, inclusiva e de qualidade; direito tangível e de toda a sociedade; cidadania plena
IF07	Direito à educação; transformações sociais; cidadania e de proteção social
IF08	Participação na sociedade; sujeitos; identidade social; cidadania
IF09	Direito público subjetivo; qualidade social, humanística, democratizada e democratizante
IF10	Formação integral; cidadãos críticos, reflexivos, autônomos, éticos e solidários
IF11	Educação pública, gratuita, laica e socialmente referenciada; diversidade; transformar a realidade
IF12	Educação humana e integral; educação emancipatória, interseccional; transformação social
IF13	Desenvolvimento individual e coletivo; cidadãos críticos; valores éticos e democráticos
IF14	Emancipação; protagonista; produtor de conhecimento
IF15	Processo sistemático de ensino-aprendizagem; desenvolver o indivíduo de forma integral; transformar a sociedade; igualdade de oportunidades; inclusão social; justiça; emancipação dos indivíduos; demandas sociais; desenvolvimento regional

(conclusão)

ID	Fundamentos de educação
IF16	Mundo do trabalho; prática social; agente transformador
IF17	Prática sócio-política; relações sócio-histórico-culturais; agente de transformação no mundo; agir criticamente

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

As informações do quadro apontam para os conceitos-chave que aparecem nos PPIs no que tange aos fundamentos da educação nos documentos analisados. Dentre as concepções de educação, destaca-se como base a educação como direito social, a educação pública, gratuita e socialmente referenciada, com o intuito de formar cidadãos críticos e reflexivos para o desenvolvimento regional e a transformação social.

A concepção de educação como direito é evidenciada nos documentos dos IFs. Outro aspecto que se apresenta é a educação fundamentada na inclusão, na igualdade e na equidade, e o processo de ensino-aprendizagem como preceito educacional. Dentre as bases da educação presentes nos PPIs, há o destaque para a formação integral, com o intuito de uma educação para a cidadania, a participação na sociedade e para o protagonismo dos estudantes.

Os fundamentos da educação presentes nos PPIs contemplam a visão de educação também para o mundo do trabalho e a formação integral e integrada dos sujeitos. Essa visão é reafirmada na concepção de educação profissional, conforme é possível evidenciar no Quadro 10.

Quadro 10 – Sistematização dos fundamentos de ensino médio e educação profissional nos 17 PPIs

(continua)

ID	Fundamentos de ensino médio e de educação profissional
IF01	Processo formativo pelo qual o conhecimento científico adquire o sentido de força produtiva, traduzindo-se em técnicas e procedimentos inerentes à ação profissional
IF02	O envolvimento e o reconhecimento da realidade; acolhimento das demandas para a realização de estudos e pesquisas aplicadas ao contexto regional; formação integral
IF03	Articular em sua proposta político-pedagógica o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia em todos os níveis e modalidades
IF04	Pleno desenvolvimento do(a) discente, a sua formação para o exercício da cidadania e a sua preparação para o mundo do trabalho
IF05	Educação humana, analítica e politizada, flexível e aberta, que se reinventa no mundo e para o mundo do trabalho; desvincular do trabalho alienado e produtivista, reduzido, sobretudo, aos valores imediatos do mercado
IF06	Superar o dualismo entre formação acadêmica e formação profissionalizante; consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos pelo educando em etapas anteriores de escolarização, possibilitando o prosseguimento de estudos; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina

(conclusão)

ID	Fundamentos de ensino médio e de educação profissional
IF07	Superação do enfoque tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas; domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho
IF08	Atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; processos educacionais que conduzam à geração de trabalho e renda, à emancipação dos sujeitos e à transformação dos espaços onde estão inseridos
IF09	Integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual
IF10	Projeto progressista que tem o estudante como centro de suas atuações
IF11	Mecanismo que promove a formação integral e integrada com a prática social transformadora; proporciona a ampliação e aprofundamento de conhecimentos científicos e tecnológicos contemporâneos; articula a teoria com a prática para o domínio da técnica em nível intelectual e qualifica para a gestão e o mundo do trabalho
IF12	Educação voltada para a formação profissional, científica e tecnológica por meio da oferta de cursos de qualificação profissional, técnicos, graduação e pós-graduação que proporcionam conhecimentos teóricos e práticos nas áreas específicas de atuação profissional
IF13	Essencial para a promoção da cidadania; articular, sob a perspectiva da totalidade, síntese de múltiplas relações, sem dicotomia entre conhecimentos gerais e específicos, os conceitos de trabalho, cultura, ciência e tecnologia
IF14	Preparar para o exercício de profissões; inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade
IF15	Romper com a dualidade entre a formação técnica e a formação humana e entre a teoria e a prática
IF16	Formação humana com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo: trabalho (sentido ontológico e sentido associado ao modo de produção), ciência (conhecimentos produzidos pela humanidade) e cultura (valores éticos e estéticos)
IF17	Profissionalização dos indivíduos, ao mesmo tempo que possibilita a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos de produção

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Os fundamentos da educação profissional amparam-se nas bases presentes na concepção de educação dos PPIs, apresentadas no Quadro 9, e se alinham para a formação em conformidade com os preceitos da educação promulgados na Constituição Federal, que advoga a educação como direito social, voltada à cidadania, ao pleno desenvolvimento e à preparação para o trabalho (Brasil, 1988).

Os principais aspectos que se apresentam como fundamentos da educação profissional contemplam essa modalidade de ensino como momento de formação para o trabalho e como ação de preparação para o progresso do percurso escolar, possibilitando o prosseguimento dos estudos em nível superior.

Outro destaque apresentado nos documentos dos IFs abarca a concepção de educação profissional que contempla a histórica separação entre educação e trabalho, formação técnica e formação intelectual. Indica-se, nas informações obtidas nos PPIs, a intencionalidade de superação dessa concepção de dualidade educacional, bem como da desvinculação da formação predominantemente de viés mercadológico, para a inserção imediata no mercado de trabalho e voltada para o trabalho alienado.

Uma das dimensões que se apresenta nos fundamentos da educação profissional nos IFs é a articulação entre ciência, trabalho, cultura e tecnologia, para uma formação integral e que abarque os conhecimentos teóricos e práticos dos processos produtivos e do mundo do trabalho.

Desse modo, os fundamentos da educação profissional que se encontram presentes nos documentos dos IFs abrangem os conceitos de formação para o trabalho como princípio educativo, a proposta de superação da dualidade entre formação para o trabalho manual e o trabalho intelectual, os fundamentos científicos e tecnológicos do sistema de produção e a integração dos conhecimentos científicos, acadêmicos e profissionais.

4.3. PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS, POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS

Os princípios filosóficos, políticos e pedagógicos que norteiam as instituições são um dos pontos centrais que devem constar nos PPIs. E aqui estão sistematizados no Quadro 11.

Quadro 11 – Sistematização dos princípios filosóficos, políticos e pedagógicos nos 17 PPIs

(continua)

ID	Princípios fundantes
IF01	Articulação dos processos pedagógicos de ensino, pesquisa e extensão, consolidando a indissociabilidade entre eles
IF02	Integração entre atores; formação integral dos estudantes
IF03	O saber técnico e o conhecimento tecnológico, em bases epistemológicas sustentadas no ordenamento científico; A prática profissional do trabalho, dentro de uma formação sólida cultural e de valorização de saberes sociais e humanísticos; Políticas e práticas estabelecidas, dentro de um desenho transversal, verticalizado e que perpassam as diversas áreas formativas no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão
IF04	Os preceitos filosóficos do respeito à vida e à diversidade; a valorização das pessoas em interação com o meio ambiente; a conservação e preservação ambiental e o manejo sustentável dos recursos naturais; a harmonia com o processo de desenvolvimento dos arranjos produtivos locais, sociais e culturais; o trabalho como princípio educativo; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a pesquisa como princípio científico e pedagógico; a adaptação e incorporação de tecnologias que não comprometam o meio ambiente; a transmissão, produção e difusão dos conhecimentos a partir da prática interativa com a realidade; a interdisciplinaridade e a integração de conhecimentos e saberes e; uma perspectiva pedagógica e social inclusiva e transformadora
IF05	Integração; verticalização; gestão democrática; diversidade; educação das relações étnico-raciais
IF06	Garantia da igualdade de condições para o acesso, a permanência e o êxito a toda comunidade atendida pelo IF[06]; a cultura, a ciência e a tecnologia como pilares fundamentais na intervenção e transformação social, com vistas a promover soluções – éticas, criativas e críticas – para os problemas prementes da humanidade, bem como o reconhecimento e a integração das culturas e experiências que compõem a comunidade do IF[06]; o trabalho assumido como princípio educativo, que norteia o currículo e as práticas de ensino e aprendizagem, voltado para a formação politécnica, omnilateral e emancipatória dos estudantes e vislumbrando as exigências para a vida em sociedade; a educação e o conhecimento socialmente referenciados, isto é, capazes de compreender o sujeito nas suas múltiplas dimensões, buscando trabalhar o ser na sua integralidade; a interdisciplinaridade como atitude permanente de ensino e aprendizagem; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa, inovação e extensão; a verticalização como finalidade e característica do IF[06] sob o conceito de itinerário formativo; a pesquisa como princípio pedagógico

(conclusão)

ID	Princípios fundantes
IF07	Formação humana integral; pesquisa como princípio educativo; educação politécnica
IF08	Educação como transformação da realidade; redução das desigualdades sociais; preparação para a vida cidadã; inclusão social participativa; integração entre formação geral e formação profissional; formação crítica, humanizadora e emancipadora; educação para o desenvolvimento socioeconômico; integração à educação básica e à educação superior; educação pública de qualidade social
IF09	A relevância dos valores humanos éticos e políticos para a boa convivência em sociedade e para a melhoria da qualidade de vida profissional e pessoal nos diversos aspectos; a flexibilização de currículos; oportunidades diferenciadas de integralização curricular; atividades complementares e estágio; incorporação de avanços tecnológicos
IF10	Concepção de ser humano como um ser dotado de potencialidades; concepção de sociedade como organismo vivo; compreensão de educação como um processo de construção humana; visão do educando como um ser único; valorização do conhecimento enquanto grande capital da humanidade; estímulo ao diálogo que compreenda as diferenças; indissociabilidade entre educação e prática social
IF11	Educação politécnica; formação omnilateral; formação humana
IF12	Potencializar o desenvolvimento territorial; formação humana integral; educação politécnica; trabalho como princípio educativo; pesquisa como princípio pedagógico; superação das desigualdades sociais; educação para todos ao longo da vida; educação inclusiva; integração entre teoria e prática; interdisciplinaridade; acesso plural; escuta e diálogo permanentes; participação estudantil e desenvolvimento regional
IF13	Educação omnilateral; formação humana integral; transversalidade; verticalização e a transversalidade; a pesquisa como princípio educativo; o trabalho como princípio educativo
IF14	CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS E PEDAGÓGICAS Educação e trabalho; ciência, tecnologia e cultura; juventudes; formação integral e currículo integrado; educação profissional e tecnológica PRINCÍPIOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; pesquisa como princípio pedagógico; trabalho como princípio educativo; gestão democrática da educação; responsabilidade social: desenvolvimento humano e econômico e responsabilidade ambiental; inclusão, direitos humanos e diversidade; interdisciplinaridade e verticalização; avaliação como elemento de ensino-aprendizagem; formação continuada
IF15	Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; acesso, permanência e êxito; currículo; avaliação; metodologias e tecnologias educacionais; sustentabilidade e meio ambiente; responsabilidade social; autonomia; flexibilidade; integração ensino-pesquisa-extensão; interdisciplinaridade; inclusão e diversidade
IF16	Gratuidade do ensino; gestão democrática do ensino e transparência administrativa; vinculação entre a educação escolar, o mundo do trabalho e as práticas sociais; verticalização do ensino e indissociabilidade entre este, a pesquisa e a extensão; igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; ética; justiça e responsabilidade social; acessibilidades pedagógica, atitudinal, comunicacional, digital, arquitetônica; respeito aos princípios constitucionais e democráticos; respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária; respeito à diversidade étnico-racial; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; formação humana e integral; interdisciplinaridade
IF17	Educação humana integral (geral, ética, estética, física, técnica e tecnológica); o trabalho como princípio educativo (trabalho como princípio fundante da humanidade); a pesquisa como princípio pedagógico (vinculação entre teoria e prática como processo dialético e infinito do conhecimento), e a indissociabilidade entre todas as dimensões do conhecimento (ensino, pesquisa e extensão)

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Os princípios filosóficos, políticos e pedagógicos que embasam as concepções presentes nos PPIs analisados se articulam com os fundamentos da educação e da educação profissional apresentados nos Quadros 9 e 10. Desse modo, há de se evidenciar que os

princípios filosóficos, políticos e pedagógicos dos IFs estão em consonância com a concepção de educação e de educação profissional dessas instituições.

A partir das informações do Quadro 11, é possível destacar oito princípios que são fundantes e que perpassam os 17 IFs que compõem a pesquisa: 1. a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; 2. a verticalização do ensino; 3. a transdisciplinaridade, a transversalidade e a integração dos conhecimentos; 4. a pesquisa como princípio pedagógico; 5. a diversidade, por intermédio da inclusão e da acessibilidade; 6. o acesso e a permanência com êxito; 7. a formação humana; e 8. o trabalho como princípio educativo.

Em síntese, as informações obtidas por intermédio dos documentos abordam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípio fundante da educação ofertada pelos IFs. Outro ponto a destacar é a presença da pesquisa como princípio pedagógico e o princípio da verticalização do ensino, que se apresentam como possibilidades em virtude da característica dos IFs de ofertarem educação profissional nos diferentes níveis de ensino.

4.4. CURRÍCULO

Neste último aspecto de sistematização das informações levantadas nos PPIs dos 17 IFs, analisou-se a perspectiva curricular apresentada nos documentos das instituições que compõem o *locus* da pesquisa. Assim, os fundamentos e a concepção de currículo encontram-se sistematizados no Quadro 12.

Quadro 12 – Sistematização dos fundamentos do currículo nos 17 PPIs

(continua)

ID	Currículo
IF01	Com base nas concepções institucionais de educação, na legislação vigente, nos princípios e políticas acima apresentados, destacamos as seguintes diretrizes: 1. Relacionar conteúdos curriculares por meio de projetos interdisciplinares, encontros tecnológicos, visitas técnicas e ou culturais envolvendo as diversas áreas do conhecimento, a pesquisa e a extensão; 2. Promover a acessibilidade curricular, visando o atendimento a diferentes necessidades dos estudantes; 3. Incluir referências teóricas de autoria negra, indígena e quilombola em todos os currículos dos cursos e nos acervos bibliográficos; 4. Promover práticas curriculares, extracurriculares e didático-pedagógicas que sensibilizem para a valorização da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, despertando a consciência e a pertença étnico-racial
IF02	A integração dos currículos oportuniza uma abordagem contextualizada dos conteúdos da educação básica e dos conteúdos específicos da formação profissional, possibilitando ao estudante a compreensão do mundo, de maneira integrada, unindo conhecimento científico contextualizado à sua realidade

(continuação)

ID	Currículo
IF03	Assim, o IF[03], ao trabalhar com a perspectiva do currículo integrado, busca a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, estimulando a diversidade, entendendo que o mesmo intenta explorar os processos de contextualização no ensino e na aprendizagem; contextualizar no sentido de vincular os processos educativos a processos sociais, à realidade local, teoria e prática, educação e trabalho, escola e vida. No que tange à pesquisa especificamente, o currículo integrado busca transformar o processo educacional em um processo investigativo, incluindo planejamento, processos pedagógicos ordenados, lógicos e coerentes e o estímulo ao resgate e à incorporação ao processo pedagógico do conhecimento empírico e experimental trazido pelo(a) estudante, a pesquisa é considerada um princípio pedagógico.
IF04	A integração curricular é aquela que possibilita o desenvolvimento integral em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. A integração curricular tem potencial para articular as disciplinas de forma que proporcione uma melhor apreensão dos conhecimentos desenvolvidos em cada uma. Busca-se evitar o favorecimento de alguns em detrimento da exclusão de muitos no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo dessa forma para a geração de um aprendizado de qualidade de maneira mais igualitária entre os(as) alunos(as).
IF05	O currículo deve ser concebido numa perspectiva de uma formação inclusiva, decolonial, omnilateral e inovadora. É nele que se traduzem os objetivos e filosofia institucionais. Assim, apreender os currículos significa entendê-los enquanto marcos e orientações legais prescritas, interpretações, releituras e contextualizações, compreendidos desde sua construção até sua consecução na prática, bem como suas possibilidades de flexibilização em diferentes situações, tempos e espaços institucionais, histórica e socialmente determinados.
IF06	Os currículos devem estar adaptados ao tempo atual, englobando saberes, conhecimentos e práticas socialmente referenciados. As metodologias de ensino devem buscar a inovação dos processos de ensino-aprendizagem e a autonomia do estudante, além de promover a reflexão crítica sobre as questões da sociedade atual, priorizando-se atividades que promovam a interdisciplinaridade, a multidisciplinaridade e a transdisciplinaridade, além da contextualização e significação dos conteúdos.
IF07	Os currículos desses cursos são pensados a partir da integração, reconhecendo as especificidades e epistemologias dos diferentes saberes que perpassam a educação escolar e, ao mesmo tempo, promovendo uma articulação orgânica entre eles, que se concretiza no compromisso para uma educação politécnica. Os núcleos articuladores, por exemplo, compõem o currículo de todos os cursos integrados, a fim de evidenciar a identidade de cada curso em sua relação com o mundo do trabalho. Os projetos integradores, presentes nestes e nos demais cursos da Educação Básica, reforçam a prática profissional intrínseca ao currículo na perspectiva da integração, sem hierarquização de saberes (gerais e específicos) e centrada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Aliado à elaboração de currículos a partir de conhecimentos, essa concepção traduzida em diferentes práticas pedagógicas, pavimentam a construção cotidiana de um currículo integrado, com a participação ativa de todos os sujeitos nele envolvidos. Além disso, marca o entendimento da política educacional do IF[07] frente à premente integração entre a formação básica e a profissional.
IF08	Para a consecução de proposição nesse nível, é requerida uma concepção de currículo, cuja essencialidade seja a compreensão pela/o estudante do que se passa no mundo e das formas de agir e atuar nele. Assim, a organização curricular deve constituir-se nas ferramentas/instrumentos indispensáveis ao processo de desvelamento da realidade, de modo a dar conta da complexidade das interações sociais na sociedade contemporânea e suas variadas formas de aprender e de construir saberes dentro e fora dos ambientes formais de aprendizagem. Por intermédio do currículo, é possível ampliar as perspectivas pelas quais se visualiza um mundo mais abrangente propiciando sua melhor compreensão. O currículo é um processo socialmente construído, historicamente situado e culturalmente determinado, no qual convivem, lado a lado, fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais e determinantes sociais, tais como rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidade de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça e ao gênero, o que possibilita sua interface entre a sociedade e a instituição de ensino.
IF09	Amplia-se, com isso, o entendimento de currículo, não o restringindo à matriz de disciplinas dos cursos. Essa proposta fundamenta-se nas concepções do currículo integrado, na estrutura curricular organizada por eixos tecnológicos e nos referenciais metodológicos propiciadores de integração entre a educação básica e a formação profissional. Além disso, os cursos estão organizados em observância ao conjunto de diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo MEC, o qual rege a educação profissional e tecnológica.

(continuação)

ID	Currículo
IF10	Neste sentido, a proposta curricular do IF[10] é concebida a partir da concepção de um currículo balizado nas teorias críticas, acompanhando o modelo de currículo integrado que defende a educação omnilateral, com uma proposta de educação politécnica, visando a formação de um indivíduo ativo e participativo das questões da sociedade.
IF11	Em suma, o IF[11] propõe a construção de um currículo respaldado em valores e práticas democráticas, que leve em conta a dinâmica e as contradições do mundo do trabalho; os contextos econômicos, políticos, sociais e ambientais; as transformações técnicas e organizacionais; os saberes gerados nas atividades de trabalho; os laços coletivos e de solidariedade, os valores, as histórias e os saberes da experiência adquiridos ao longo da vida. O currículo no IF[11] consiste em um conjunto de atividades que visam à construção do conhecimento, da aprendizagem e da interação do sujeito com a sociedade, preparando-o para a vida produtiva e para o exercício da cidadania, observando-se os seguintes princípios: I – Integração de diferentes formas de educação para o trabalho, a ciência e a tecnologia; II – Organização curricular pautada no trabalho e na pesquisa como princípios educativos; III – Organização por eixos tecnológicos/áreas do conhecimento, observando-se as Diretrizes Curriculares Nacionais, adotando-se como base o estudo do perfil profissional e os conhecimentos necessários ao exercício da profissão; IV – Construção do conhecimento, incorporando, em todos os níveis, estratégias de aprendizagem do mundo do trabalho, por meio de atividades práticas, visitas técnicas, estágios e outros instrumentos; V – Avaliação dos programas e conteúdos dos cursos ofertados, visando à melhor sintonia entre o IF[11] e o ambiente socioeconômico.
IF12	O currículo deve se materializar na relação entre a teoria e a prática, que se estabelece pelo diálogo entre os atores sociais, os conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade e as relações produtivas e culturais nas quais ele está inserido, considerando a formação humana integral, entendida nas dimensões filosófica, expressa nos conceitos de ética e de ser humano; sociológica, expressa no conceito de trabalho como princípio educativo e curricular, expressa no conceito de politécnica. Esta concepção valoriza os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e os reavalia constantemente diante das realidades sociais em constante mudança. Esse currículo respeita e valoriza a diversidade cultural presente na sociedade. Além de apenas transmitir conhecimentos, o currículo busca estabelecer conexões entre os conteúdos e sua significação humana e social, permitindo que a experiência prévia dos estudantes seja transformada em conhecimento científico sistematizado de forma progressiva.
IF13	O IF[13] concebe o currículo numa perspectiva ampliada, que contempla as diversas experiências de aprendizagem, os esforços pedagógicos e as intenções educativas. Indo além, em conformidade com Paiva (1993), entendemos que o currículo tem papel fundamental na construção da identidade de um povo, na concretização da sua soberania e seu senso de autonomia.
IF14	A proposta curricular do IF[14] é concebida como um movimento dinâmico e de responsabilidade coletiva, que envolve tomadas de decisão, articulação, interação entre sujeitos, saberes e práticas no planejamento dos fazeres educativos da instituição.
IF15	No IF[15], o currículo é estruturado de forma integrada que busca desenvolver o pensamento autônomo, reflexivo, crítico e criativo dos estudantes, por meio da interlocução entre as áreas de conhecimentos e saberes. Isso ocorre por meio de metodologias, práticas pedagógicas e estratégias que promovam o desenvolvimento de capacidades e competências do estudante, necessários aos exercícios profissional e da cidadania, possibilitando o acesso à cultura, à ciência, ao trabalho e à tecnologia.
IF16	Nessa perspectiva o currículo deve ser capaz de pensar o sujeito histórico, transformador da sua realidade, que produz valores de uso, conhecimento e cultura a partir de sua ação criativa. A formação deve sintetizar a formação básica e a formação para o trabalho, sendo o trabalho como produção material concebido como significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes. A profissionalização deve ser compreendida como uma necessidade social e o meio pelo qual o trabalho, nas suas duas dimensões, entra no espaço escolar como princípio educativo. Sendo assim, pensar o currículo é realizar a seleção dos saberes, visões de mundo, valores, cultura e organizá-lo de forma que toda essa seleção se torne ensinável, devendo ser planejada, vivenciada e reconstruída por diferentes sujeitos no espaço da educação (Brasil, 2003).

(conclusão)

ID	Currículo
IF17	Nessa concepção, tendo como base a ciência, a tecnologia e a cultura é que o IF[17] constitui sua proposta político-pedagógica e desenvolve o currículo dos diversos cursos e níveis, da educação profissional, científica e tecnológica, permitindo aos estudantes a compreensão das relações sociais e produtivas, bem como os habilitando para o exercício profissional crítico e autônomo.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Os dados do levantamento realizado nos 17 IFs apontam para os seguintes pressupostos que tangenciam o currículo nessas instituições: 1. o currículo integrado; 2. o currículo para a diversidade étnico-racial; 3. a contextualização dos conteúdos; e 4. a inovação.

O currículo integrado compreende os conhecimentos de maneira una, de modo que não ocorra a separação entre os conhecimentos e os conteúdos que conduzam à formação para cidadania e os que conduzam à formação profissional (Ciavatta; Ramos, 2011; Ramos, 2012). Nessa concepção, em um único currículo, contemplam-se as bases da educação geral e da formação profissional, integrando educação e trabalho na perspectiva da totalidade,¹⁹ com o intuito de dirimir o isolamento em que ocorre a construção do conhecimento na forma disciplinar (Ciavatta; Ramos, 2011; Ramos, 2012).

A presença da diversidade étnico-racial no currículo dos IFs atende à obrigatoriedade do ensino e da cultura africana, conforme proposto na Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, mas atende também ao pressuposto de um currículo que contemple temáticas e sujeitos que foram excluídos e invisibilizados no contexto histórico (Rocha; Viana, 2011). O esquecimento dessa temática na educação brasileira ocorre pela ausência histórica de pessoas negras na escola. De acordo com Rocha e Viana (2011, p. 116), este processo ocorre de maneira que “[...] a escola como um não lugar para os negros constituiu-se pela invisibilidade, pelo esquecimento e pela omissão e como um lugar de políticas de negação do reconhecimento do direito às diferenças”.

O conceito de contextualização do ensino é associado, frequentemente, à articulação entre os conhecimentos e os conteúdos a serem aprendidos pelos estudantes no contexto da realidade social em que se encontram inseridos (Murta; Silva; Oliveira, 2022). No entanto, para Murta, Silva e Oliveira (2022), a contextualização do ensino perpassa pela interdisciplinaridade dos conteúdos e conhecimentos, e pelo contexto histórico, social e cultural do estudante. Nos documentos nacionais que orientam a política curricular, é possível identificar a contextualização na BNCC. De acordo com o documento, ao apontar as ações que

¹⁹ O conceito marxista de totalidade pode ser compreendido em: CIAVATTA, Maria. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento**: a historicidade da educação profissional. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

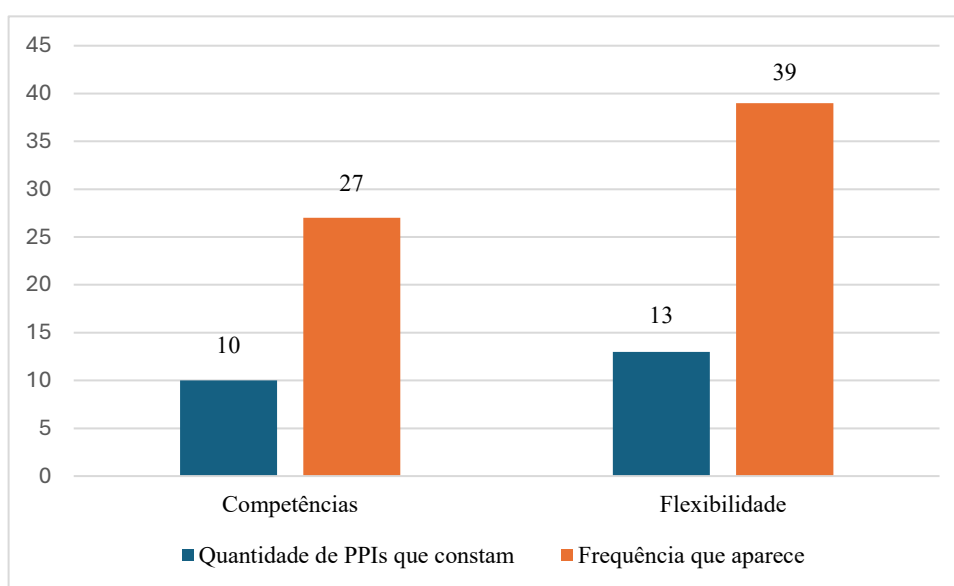
se articulam para o currículo em ação, é necessário “[...] contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas” (Brasil, 2018c, p. 16).

Tomando-se os princípios fundantes da educação, da educação profissional e do currículo, é possível evidenciar que há a presença da articulação entre o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia, concepções essas que constituem a base de uma política curricular para a formação humana e integrada. No entanto, foi possível evidenciar dois princípios que se encontram articulados com os direcionamentos dos organismos transnacionais e adotados na reforma curricular para o ensino médio e a educação profissional.

4.4.1 Os princípios da competência e da flexibilidade na política curricular dos Institutos Federais

Acerca dos princípios que tangenciam a política curricular em âmbito nacional para o ensino médio e a educação profissional, foram evidenciados, nos documentos analisados dos 17 IFs, os preceitos da flexibilidade e da competência nos Projetos Pedagógicos Institucionais, conforme apresentados no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Quantidade de PPIs e frequência dos preceitos de competência e flexibilidade



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

O princípio da competência, que aparece em dez dos 17 PPIs analisados, possui como base os documentos da reforma curricular com maior destaque para a BNCC. Apesar de ser um princípio que se encontra presente na educação brasileira desde as políticas curriculares dos anos 1990 (Ramos, 2014; Ciavatta; Ramos, 2011), na atual política curricular aparece com outros significados, dando enfoque nas competências socioemocionais (Magalhães, 2021; 2023). Nos documentos oficiais, encontramos a definição de competências nas seguintes normativas:

1. Na BNCC: “O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35)” (Brasil, 2018c, p. 13). “[...] a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC” (Brasil, 2018c, p. 13);
2. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2018: “[...] competências: mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018a).

A premissa da flexibilidade é evidenciada em 13 dos PPIs, contemplando 39 ocorrências. Apesar de ser um termo regularmente utilizado nas normativas oficiais, principalmente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, neste documento não há uma definição para o termo flexibilidade. Desse modo, recorreremos à definição do dicionário da língua portuguesa para o termo flexível: “1. Que se pode dobrar ou curvar; 2. Falta de rigidez; maleável; 3. Fácil de ser convencido ou manobrado” (Aulete, 2012, p. 414).

Santos e Silva (2022, p. 211) apontam que há um movimento que articula a educação aos interesses econômicos, de maneira que essa articulação “[...] se estrutura na tríade da flexibilização, da individualização e da responsabilização”. Esse processo, de acordo com os autores, pauta-se pelas seguintes premissas: “1) busca pela formação de sujeitos flexíveis e resilientes; 2) na intensa singularização dos processos, levando a uma exacerbada individualização do sujeito; e 3) na intensificação de pautas ligadas à responsabilização social, transferida para a esfera do individual” (Santos; Silva, 2022, p. 211).

Cabe enfatizar que há a indicação da flexibilização curricular em alguns dos documentos analisados, no item específico para o atendimento educacional especializado e para a política de atendimento às necessidades educacionais específicas.

Em síntese, as informações e as análises indicam que a política curricular dos Institutos Federais apresenta elementos que coligem para os pressupostos que se vinculam à formação humana e à educação para a cidadania. No entanto, também há aspectos que se encontram na reforma curricular implementada após o ano de 2016, vinculada aos interesses e aos ditames de agências multilaterais que preconizam a formação para a subsunção da subjetividade da juventude, conforme apontam Santos e Silva (2022).

4.5 A POLÍTICA CURRICULAR DOS INSTITUTOS FEDERAIS: TENSIONAMENTOS ENTRE A DUALIDADE E A INTEGRAÇÃO

As evidências dos resultados da pesquisa apontam para aspectos que tangenciam as políticas curriculares no Brasil e que perpassam a política curricular dos Institutos Federais. Não se pode compreender essas instituições isoladamente da realidade do contexto educacional brasileiro, pois elas também são tensionadas pelo conjunto normativo-jurídico da implementação da reforma do ensino médio e da educação profissional. No entanto, elas também possuem o seu próprio contexto e a sua própria realidade.

Desse modo, três aspectos foram evidenciados com os dados elencados na pesquisa, que se articulam tanto com a política curricular nacional quanto com a política curricular dos Institutos Federais:

a) A política curricular dos Institutos Federais e a dualidade educacional

O ensino médio integrado à educação profissional é uma política curricular que se constitui como um dos princípios basilares dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essa perspectiva educacional possui como fundamento a formação para a cidadania, a formação humana e a formação para o trabalho. Nesse aspecto, os IFs, a partir da política de interiorização, apresentam-se como uma possibilidade de ampliação do acesso ao ensino médio e à educação profissional pública, gratuita e com qualidade socialmente referenciada.

No entanto, é basilar que, no contexto histórico, o ensino médio seja a etapa da educação básica em que se evidenciam as disputas e a correlação de forças em torno de qual cidadão se pretende formar e para qual sociedade. É importante destacar que, apenas com a Emenda Constitucional 59/2009, o ensino médio possui a possibilidade de ampliação do acesso, ao incorporar no texto legal a propensa universalização da última etapa da educação básica

(Brasil, 2009). Até aquele momento, a LDB previa a progressiva universalização do ensino médio (Brasil, 2009).

Ante a falta de acesso ao ensino médio, há a desigualdade no acesso e na conclusão da educação básica que atendia aos interesses de um determinado grupo, de maneira que o interesse era (e ainda é) a diferenciação pelo acesso à educação.

[...] a sociedade que se produz na desigualdade e se alimenta dela não só não precisa da efetiva universalização da educação básica, como a mantém diferenciada e dual. Assim é que as políticas educacionais, sob o ideário neoliberal da década de 1990 e sob um avanço quantitativo no ensino fundamental e uma mudança discursiva aparentemente progressista no ensino médio e na “educação profissional e tecnológica”, aprofundam a segmentação, o dualismo e perpetuam uma relação débil entre ambas (Frigotto, 2007, p. 1138).

Assim, é mister afirmar que a desigualdade no acesso e as disputas em torno da política curricular do ensino médio e da educação profissional, que tangenciam a política curricular dos IFs, são um projeto de sociedade, conforme apontado por Frigotto (2007, p. 1139): “É no ensino médio, definido na Constituição de 1988 e na nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que podemos melhor perceber o quanto a sua universalização e democratização são desnecessárias ao projeto de sociedade até o presente dominante”.

Desse modo, o projeto de sociedade é o de acesso desigual ao conhecimento. Os dados da pesquisa nos Institutos Federais analisados apontam para a correlação de forças que disputam os sentidos do ensino médio integrado e atuam no contexto histórico do ensino médio e da educação profissional no país de maneira a aprofundar ou diminuir a dualidade que perpassa a educação.

Os autores que discutem o conceito da dualidade, e a sua intersecção no currículo brasileiro, apontam para uma análise em que o ensino médio é o principal foco desse viés (Campello, 2008; Ciavatta; Ramos, 2011). Essa perspectiva é adotada para a análise do ensino médio e para a educação profissional, em consonância com proposições de que o ensino médio seja profissionalizante, ao mesmo tempo em que é tensionada para a sua função propedêutica (Ciavatta; Ramos, 2011).

Nesse viés, ainda na perspectiva de Ciavatta e Ramos (2011, p. 31), para que haja a compreensão da dualidade na educação, faz-se necessário “[...] construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e desloque o foco dos objetivos do mercado de trabalho para a formação humana, laboral, cultural e técnico-científica, segundo as necessidades dos trabalhadores”.

Ainda no que tange ao debate acerca da dualidade educacional, um dos aspectos que se encontra na dualidade, conforme já mencionado, é a diferenciação na educação ofertada.

Essa diferenciação ocorre pela desigualdade no acesso ao conhecimento e é institucionalizada pela reforma implementada em 2017 ao propor percursos diferenciados para os alunos (Kuenzer, 2017). Desse modo, “[...] a formação profissional é disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado” (Kuenzer, 2017, p. 341).

A distribuição desigual do conhecimento, denominada por Kuenzer (2017) de aprendizagem flexível, apresenta como principal consequência a qualificação aligeirada e precarizada. No regime de acumulação flexível, o trabalho precarizado e de baixa remuneração não apresenta a necessidade de alta qualificação do trabalhador, mas de um amplo contingente de trabalhadores que possam ser contratados de forma precária (Kuenzer, 2017).

Em tal contexto, “[...] propõe-se a substituição da formação especializada, adquirida em cursos de educação profissional e tecnológica, por uma formação mais geral” (Kuenzer, 2017, p. 339). Essa formação geral possui como finalidade “[...] formar subjetividades flexíveis que se relacionam, produzem e consomem em uma sociedade cuja base técnica, a mover o mercado, é a microeletrônica” (Kuenzer, 2017, p. 340).

Kuenzer (2017, p. 342) ainda ressalta que a “flexibilização do ensino médio”, que se aprofundou na reforma implementada pela Lei nº 13.415/2017, “[...] responde a demandas da base material do atual regime de acumulação”.

Outro aspecto salientado por Kuenzer (2017), que se evidencia no período pós-2016, concerne à centralização da prática. Para a autora, “[...] a prática é tomada como ponto de partida e de chegada do conhecimento” (Kuenzer, 2017, p. 345). Ela ainda aponta que esse pragmatismo é tomado como “fim em si mesmo” em vez de direcionar o “ponto de partida e de chegada” do conhecimento “na perspectiva da transformação” (Kuenzer, 2017, p. 346). E é aqui que reside a relação desse pragmatismo com os itinerários formativos da reforma do ensino médio: “[...] é esse pragmatismo que fundamenta a escolha de apenas uma área no ensino médio, de modo a atender às trajetórias de vida aos projetos de futuro; o conhecimento que não se articula de modo imediato ao percurso escolhido é inútil” (Kuenzer, 2017, p. 346).

Assim, o outro ponto que é possível evidenciar, a partir dos dados elencados na pesquisa documental, é acerca da reforma do ensino médio e da educação profissional e a sua presença na política curricular dos IFs.

- b) Tensionamentos entre a reforma curricular implementada após 2016 e a política curricular dos IFs

A partir da reforma curricular implementada após a Medida Provisória nº 746/2016, convertida na Lei nº 13.415/2017, e do arcabouço normativo-jurídico que fundamentou e sustentou a referida reforma nesse período, faz-se necessário compreender como essa política incidiu no ensino médio e na educação profissional ofertados nos Institutos Federais.

Os dados da pesquisa com os 17 IFs analisados apontam para o alinhamento em dois princípios que são basilares e estruturais da reforma: a flexibilidade e a competência. Esses dois princípios não coadunam com a perspectiva em que se constitui o currículo do ensino médio integrado defendido pelos Institutos Federais. Nesse mesmo direcionamento, Milliorin (2025) também evidencia elementos de congruência com a reforma do ensino médio e da educação profissional presentes nos IFs.

Uma questão demonstrada na pesquisa desenvolvida por Milliorin (2025), e que também se encontra presente na investigação deste trabalho, é a defesa da formação humana e integral. Esse aspecto sinaliza para a correlação de forças e para as contradições no campo da política curricular e institucional. Também é possível que seja uma forma de resistência aos princípios da reforma curricular pelos atores dos IFs.

De acordo com Milliorin (2025, p. 288), os IFs que compuseram a pesquisa desenvolvida pela autora denotam o “[...] compromisso com a formação humana integral, o que, teoricamente, é um posicionamento de oposição à fragmentação da formação proposta pelo Novo Ensino Médio marcada pelo atendimento aos interesses mercadológicos”.

Outrossim, há de se destacar que os IFs, em consonância com a prerrogativa de autonomia dessas instituições de ensino, possuem condições objetivas para se colocarem como resistência à política curricular da reforma do ensino médio e da educação profissional. Concordamos com Milliorin (2025, p. 296), segundo o qual “[...] aderir à reforma do Ensino Médio seria iniciar um processo de desconfiguração dos IFs e um distanciamento de suas finalidades”. Desse modo, o último aspecto que tensiona a análise dos dados da pesquisa em tela refere-se ao ensino médio integrado, a principal política curricular dos IFs, e que se constitui em um dos objetivos de criação dessas instituições.

c) O ensino médio integrado e a função social dos Institutos Federais

No terceiro aspecto, cabe-nos, então, buscar alternativas para a dualidade e para a reforma curricular do ensino médio e da educação profissional em curso após o ano de 2016. Nesse sentido, uma das possibilidades é direcionada por Ramos (2019). A autora aponta uma alternativa para a chamada “travessia” na busca para dirimir a dualidade e realização da integração curricular. Para a autora, parte-se de quatro princípios (sentidos) para se

compreender um currículo integrado: 1. o sentido ético-político; 2. o sentido filosófico; 3. o sentido epistemológico; e 4. o sentido pedagógico.

O sentido ético-político compreende o currículo de forma indissociável, de maneira que não há separação entre educação profissional e educação básica (Ramos, 2019). Desse modo, a integração parte do princípio de que “[...] os processos produtivos se vinculam radicalmente ao desenvolvimento da ciência” (Ramos, 2019, p. 51).

Por sua vez, o sentido filosófico que norteia a integração possui como princípio integrar diferentes dimensões, como o trabalho, a ciência e a cultura. Para tanto, a formação profissional é compreendida partindo-se da perspectiva de que “[...] o avanço das forças produtivas como ciência e tecnologia é produto de necessidades sociais e históricas, objeto da luta de classes” (Ramos, 2019, p. 51). Desse modo, entende-se que:

[...] a integração do trabalho com a ciência e com a cultura visa demonstrar que a transformação da realidade pelo ser humano por meio do trabalho e do domínio científico proporciona modos históricos de vida, de tal forma que as necessidades que provocam o desenvolvimento científico-tecnológico ou a que este vem atender são também históricas e sociais (Ramos, 2019, p. 51-52).

Portanto, o sentido filosófico da integração remete à compreensão da realidade vivenciada pelos sujeitos e bem como entende o currículo, a partir da produção humana da existência (Ramos, 2019).

Já o sentido epistemológico da integração relaciona-se com a concepção de que o conhecimento seja apreendido “[...] como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar, compreender e transformar” (Ramos, 2019, p. 52).

Mas queremos dizer que os conhecimentos definidos como de formação específica no currículo precisam ser apreendidos como produtos da apropriação prática e produtiva de conhecimentos que as ciências construíram, os quais, como vimos, também passam a compor a cultura de uma sociedade; e não como conteúdos isolados das disciplinas básicas (Ramos, 2019, p. 52).

Ramos (2019, p. 52) ainda aponta que os conteúdos “[...] são produtos da relação entre ciência, sociedade, economia e cultura em determinados tempos e espaços histórico”.

Por fim, o sentido pedagógico da integração busca mitigar a divisão dos campos do saber no currículo e “[...] reconstruir relações entre campos distintos de saber” (Ramos, 2019, p. 52). Para tanto, o currículo ancora-se na perspectiva histórica tendo como base que “[...] os processos de trabalho e as tecnologias correspondem a momentos da evolução das forças materiais de produção e podem ser tomados como um ponto de partida histórico e dialético para o processo pedagógico” (Ramos, 2019, p. 52).

Nesse sentido, o currículo deve contemplar o conhecimento elaborado historicamente de maneira que “[...] a apreensão de conhecimentos na sua forma mais elaborada permite compreender os fundamentos prévios que levaram ao estágio atual de compreensão do fenômeno estudado” (Ramos, 2019, p. 52).

A partir dos princípios do ensino médio integrado, apoiados por Ramos (2019), é possível perceber que a política curricular defendida para os IFs não coaduna com a política curricular implementada pela reforma do ensino médio e da educação profissional a partir de 2016.

Outro ponto a destacar é que os princípios do ensino médio integrado aparecem nos 17 PPIs da presente pesquisa. Nesse viés, há o tensionamento entre os fundamentos da educação, da educação profissional e do currículo dos 17 IFs analisados, que se alinham aos princípios do ensino médio integrado, mas que também contêm aspectos que os aproximam da reforma do ensino médio e da educação profissional.

5 CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a política curricular dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O questionamento que orientou a investigação foi se houve influências na política curricular desses Institutos Federais para que se ajustassem aos direcionamentos e normativas da política curricular nacional para a educação profissional e para o ensino médio. Para nos aproximar da compreensão e analisar o problema elencado, utilizaram-se a pesquisa bibliográfica e a documental.

A partir dos dados levantados com as legislações, o *corpus* normativo-jurídico nacional, os documentos dos organismos transnacionais, os documentos do Conif e os 17 Projetos Pedagógicos Institucionais, foi possível identificar os tensionamentos que incidem sobre a política curricular dos IFs.

O conjunto de documentos legais que fundamentam e regulamentam o ensino médio e a educação profissional brasileira, no período após 2016, apontam para a política curricular com base nas competências, nas habilidades, na flexibilidade e no paradigma da aprendizagem para todos, princípios que orientam os documentos da UNESCO, da OCDE e do Banco Mundial.

Nesse sentido, a implementação da reforma curricular do ensino médio e da educação profissional no Brasil também foi direcionada por essas organizações internacionais por intermédio do financiamento. Para concretizar a reforma, foi realizado empréstimo com o Banco Mundial e, para a liberação desse financiamento, foi necessário atender aos princípios e orientações do banco. Uma das hipóteses para que, após as eleições de 2022, e mesmo com o movimento de diferentes setores solicitando a revogação, a reforma não tenha sido revertida, é o obstáculo originado em virtude desse empréstimo.

Outro aspecto a ser considerado para a não revogação e a opção por uma “reforma da reforma”, realizada em 2024, é o interesse dos setores privados. A incidência e a defesa dos setores privados²⁰, desde a concepção da reforma curricular até a sua implementação, e o posterior movimento para que ocorresse a manutenção da reforma, já foram amplamente divulgados em pesquisas acerca da temática.

²⁰ Acerca dos interesses do empresariado e dos setores privados na reforma do ensino médio indicamos: GONÇALVES, S. da R. V. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 131–145, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i20.753. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/753>. Acesso em: 10 jan. 2026.

Desse modo, há de se compreender os interesses em disputa em torno tanto do direcionamento e da concepção da formação ofertada para as juventudes, quanto dos interesses em disputa pelos recursos que financiam a implementação da reforma do ensino médio e da educação profissional. Isso é possível pelo viés da transferência de recursos públicos para a compra de materiais, formações, plataformas e consultorias realizadas pelas entidades privadas.

É importante destacar que o ensino médio e a educação profissional estão em constante disputa, haja vista o elevado número de documentos e normativas elencados ao longo desta pesquisa: somente de 2016 até 2025 foram diversos documentos para modificar o ensino médio e a educação profissional.

Por outro lado, os dados levantados a partir dos documentos elaborados pelo Conif apontam para uma tentativa de fortalecimento do ensino médio e da educação profissional ofertados pelos IFs, e direcionam para a manutenção dos princípios da educação como direito social. Os documentos elaborados pelo Conif orientam acerca da manutenção da concepção de educação dos IFs e da função social dessas instituições, e direcionam para a organização e estruturação dos currículos. Em todos os documentos do Conselho, há a indicação de que a política curricular dos IFs não coaduna com os pressupostos da reforma curricular do ensino médio e da educação profissional.

Acerca das informações elegidas e sistematizadas dos 17 PPIs dos IFs, que compuseram o *corpus* documental da pesquisa, foi possível evidenciar a contradição, os tensionamentos e as correlações de forças que tangenciam a política curricular dessas instituições federais de ensino. Esses aspectos se devem, por um lado, pelo histórico dessas instituições, e por outro, pela incidência das políticas curriculares em nível nacional.

O principal aspecto que tensiona a política curricular dos IFs, para aproximá-los dos direcionamentos da reforma nacional, diz respeito aos princípios da flexibilidade e da competência. Esses princípios não são novos na política educacional brasileira e possuem amplo debate acerca da formação por competências, discurso adotado nas reformas curriculares com maior enfoque na educação profissional nos anos 2000.

No atual contexto, a formação por competências reaparece repaginada de novidade ao se articular com a subjetividade dos sujeitos, a fim de desenvolver as denominadas competências socioemocionais. O intuito disso é educar para a adaptação aos interesses do mercado de trabalho precarizado, além de formar o trabalhador conformado para subsunção à realidade do atual mundo do trabalho: falta de empregos, empreendedorismo e responsabilização do trabalhador por sua própria inserção no mercado de trabalho.

A formação para a competência e para a flexibilização, desse modo, não coaduna com os pressupostos do ensino médio integrado à educação profissional, que é o enfoque dos IFs. Apesar do tensionamento para a adequação aos pressupostos da reforma na política curricular dos IFs, há um processo de resistência e de tentativa de fortalecimento dessa política curricular que se constitui como uma característica fundamental na criação dos IFs.

Apesar da presença, na política curricular dos IFs, dos pressupostos da formação integrada e integral, é necessário nos questionarmos sobre como os IFs, na prática, em cada Instituto e em cada *campus*, implementam os princípios da política curricular que orientam as normativas e legislações vigentes.

Os documentos do Conif indicam para a não adesão dos Institutos às reformas curriculares implementadas no ensino médio e na educação profissional. No entanto, considerando a autonomia de cada IF e de seus *campi*, há indicativos de aproximações com os princípios da reforma curricular. Assim, há de se compreender, também, o contexto histórico de cada IF e *campus*: no processo de constituição dos IFs pela Lei nº 11.892/2008, o agrupamento das instituições ocorreu, em diversos casos, por instituições com diferentes vocações, como as Escolas Agrotécnicas Federais e *campi* de Centros Federais de Educação Tecnológica.

Outro ponto a destacar para investigações futuras é como essa falta de identidade de uma instituição diversa pode ser influenciável pelas políticas externas na medida em que não é possível um consenso interno na própria instituição. A falta de consenso é possível de ser observada no que podemos denominar em documentos “híbridos”. Esse hibridismo é percebido pelos documentos que fundamentam os PPIs (normativas da reforma do ensino médio e da educação profissional), ao mesmo tempo em que há a defesa pelo ensino médio integrado, educação como direito social e formação humana.

Podemos afirmar que essa contradição é inerente ao processo educativo e às políticas educacionais: os documentos e as normativas das instituições de ensino são elaborados por pessoas, com realidades e compreensões de mundo distintas. As instituições também reinterpretam, a partir de seus contextos, os documentos nacionais e são perpassadas pela política macro.

Assim, ressaltamos a necessidade de novas pesquisas que contemplem os contextos particulares e as especificidades de cada Instituto para identificar e compreender como os contextos da política nacional e da política institucional influenciam e incidem nos *campi* e nos cursos ofertados.

Por fim, salientamos a necessidade de fortalecimento da educação e dos Institutos Federais, que se constituem em instituições públicas que ofertam educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

ALVES, Diego dos Santos; MELO, Beatriz Medeiros de. Entre tensões e contradições: a capilaridade do Ensino Médio Integrado na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 32, p. 581-596, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/1235/pdf/4654>. Acesso em: 4 maio 2025.

ANDRADE, Camila Raquel Benevenuto de; DUARTE, Adriana Maria Cancelli. Educação em Tempo Integral no Ensino Médio: a experiência de Minas Gerais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, e120376, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236120376vs01>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/KvsxmbGpMxj5BGVCLkYvWXN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2024.

ARAUJO, Adilson Cesar de. **Ensino Médio Integrado ou Ensino Médio em “Migalhas”**: a reforma no contexto dos Institutos Federais de Educação. Relatório de pesquisa de Estágio Pós-doutoral. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2022. Disponível em: <https://www.prppg.ufpr.br/site/ppge/wp-content/uploads/sites/45/2023/06/adilson-cesar-araujo-relatorio-pos-dc-finalizado-1.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2024.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Seminários Anped** – Ensino médio: o que as pesquisas têm a dizer? Subsídios para a Consulta Pública – Relatório Final. Rio de Janeiro: Anped, 2023. Disponível em: https://legado.anped.org.br/sites/default/files/images/relatorio_final_-_seminarios_anped_ensino_medio_-_o_que_as_pesquisas_tem_a_dizer_-_aprovado_28-06.pdf. Acesso em: 22 dez. 2025

AULETE, Caldas. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. Organizador Paulo Geiger. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

BARROSO, João. A transversalidade das regulações em educação: modelo de análise para o estudo das políticas educativas em Portugal. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 1075-1097, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PbNMg5wwsMwTQzY3XXdkpcK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2023.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial, out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TVLjsSNewyChwwYkxtGX7YD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BARROSO, João. Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 63-92, abr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/kkYMGgxdnT5TvLWNvg5BksB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2024.

BOANAFINA, Anderson Teixeira; OTRANTO, Celia Regina. Institutos federais: entre o CEFET e a Universidade Federal. **Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.**, v. 38, n. 1, e112958, 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbpae/v38n1/1678-166X-rbpae-38-1-e112958.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Notas da Sessão Ordinária de 5 de novembro 2008**. Brasília, 2008a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/plenario/notas/ordinari/2008/11/V051108.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e das outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 4 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007**. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm. Acesso em: 4 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htmimpressao.htm. Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017b**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm. Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017c**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm. Acesso em: 4 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.603, de 28 de agosto de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica - PNEPT, regulamenta o art. 4º da Lei nº 14.645, de 2 de agosto de 2023, e institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica - SINAEP. Brasília, 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.603-de-28-de-agosto-de-2025-652020315>. Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir

do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.

Brasília, 2009. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 19 abr. 2017

BRASIL. Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008b. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 4 mar. 2025.

BRASIL. Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 3 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Expansão da Rede Federal. Brasília, s.d. Disponível em:

<https://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 6 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 399, de 8 de março de 2023. Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. Brasília, 2023a. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-399-de-8-de-marco-de-2023-468762771>. Acesso em: 20 dez. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 627, de 4 de abril de 2023. Suspende os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília, 2023b. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-627-de-4-de-abril-de-2023-475187235>. Acesso em: 20 dez. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério investe mais de R\$ 1,5 bilhão em programa de fomento ao ensino integral. Brasília, 2017c. Disponível em:

<https://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=57551>. Acesso em: 6 de ago. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. Organização das Nações Unidas para Educação,

Ciência e Cultura (UNESCO). Brasília, 2021a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/acoes-internacionais/unesco>. Acesso em: 4 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018**. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Brasília, 2018e. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/phpbJEN9S_5acba4bfbdf8.pdf. Acesso em: 6 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018**. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Brasília, 2018f. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/doi-10.2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216. Acesso em: 6 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 733, de 16 de setembro de 2021**. Institui o Programa Itinerários Formativos. Brasília, 2021b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-733-de-16-de-setembro-de-2021-345462147>. Acesso em: 6 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProNem)**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/eb/programa-de-apoio-ao-novo-ensino-medio-pronem>. Acesso em: 6 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: Linha do Tempo**. Brasília, 2016a. Disponível em: https://redefederal.mec.gov.br/images/pdf/linha_tempo_11042016.pdf. Acesso em: 3 jan. 2025.

CABRAL, Guilherme Perez; MORENO, Viviane Tavares Leite. Educação para a cidadania global (UNESCO): um discurso reformista neoliberal. **Rev. Carta Inter.**, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, e1255, 2022. Disponível em: <https://www.cartainternacional.abri.org.br/Carta/article/view/1255/929>. Acesso em: 5 nov. 2024.

CAETANO, Maria Raquel; PERONI, Vera Maria Vidal. Relações entre o público e o privado na educação brasileira: neoliberalismo e neoconservadorismo - projetos em disputa. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, p. 1-26, 22 jul. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53469/32448>. Acesso em: 12 de jan. 2023.

CAIMI, Flávia Eloisa. Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 14, p. 21-40, dez. 2018.

CAMPELLO, Ana Margarida. Dualidade Educacional. *In*: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Orgs.). **Dicionário da Educação Profissional em saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 136-141.

CHRISTAKIS, Daiane Machado Ávila; PELISSARI, Lucas Barbosa. A contrarreforma da formação docente no Brasil e sua relação com o Novo Ensino Médio. **Revista e-Curriculum**, [S. l.], v. 23, p. e65201, 2025. DOI: 10.23925/1809-3876.2025v23e65201. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/65201>. Acesso em: 3 jan. 2026.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. **A Lei 14.945/2024 e a organização curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, 2024. Disponível em: https://portal.conif.org.br/images/Docs/estudos/2024/analise-da-lei-14-945_fde.pdf. Acesso em: 26 dez. 2025

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. **Conif faz nota de esclarecimento sobre a adesão ao Programa Nacional do Livro Didático**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/noticias/conif-faz-nota-de-esclarecimento-sobre-a-adesao-ao-programa-nacional-do-livro-didatico>. Acesso em: 7 maio 2025.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO. **Consed defende que decisões sobre o Novo Ensino Médio sejam tomadas após a consulta pública**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.consed.org.br/noticia/consed-defende-que-decisoes-sobre-o-novo-ensino-medio-sejam-tomadas-apos-a-consulta-publica>. Acesso em: 22 dez. 2025

COSSETIN, Márcia; DOMICIANO, Cassia Alessandra; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. A UNESCO e a Declaração de Incheon: o protagonismo do setor privado na agenda mundial para educação 2030. **Educere Et Educare**, v. 15, n. 37, out./dez. 2020. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/24389/17034>. Acesso em: 11 dez. 2024.

COSTA, Pedro Luiz de Araujo; MARINHO, Ricardo José de Azevedo. Educação profissional e tecnológica brasileira reinstitucionalizada: uma visão geral dos embates sobre a aprovação dos IFs. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 63-81. Disponível em: https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos_Federais_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Ci%C3%Aancia_e_Tecnologia_-_Rela%C3%A7%C3%A3o_com_o_Ensino_M%C3%A9dio_Integrado_e_o_Projeto_Societ%C3%A1rio_de_Deenvolvimento.pdf. Acesso em: 4 mar. 2025.

DAROS, Michelli Aparecida. Expansão para quem? Institutos Federais e acesso à educação em perspectiva. **Serv. Soc. Soc.**, v. 146, n. 3, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.346>. Acesso em: 6 ago. 2025.

DINIZ JÚNIOR, Carlos Antônio. A influência da Unesco nas estratégias vinculadas à educação básica nos Planos do Mercosul Educacional. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 22, n. 72, p. 342-366, jan./mar. 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v22n72/1981-416X-rde-22-72-342.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2024.

EPSJV/Fiocruz. **Uma nova política, um velho embate**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2025. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/uma-nova-politica-um-velho-embate>. Acesso em: 26 dez. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da Educação Profissional e Tecnológica com a universalização da Educação Básica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100, Especial, p. 1129-1152, out. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Indeterminação de identidade e reflexos nas políticas institucionais formativas dos IFs. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 125-149. Disponível em: https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos_Federais_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Ci%C3%Aancia_e_Tecnologia_-_Rela%C3%A7%C3%A3o_com_o_Ensino_M%C3%A9dio_Integrado_e_o_Projeto_Societ%C3%A1rio_de_Deenvolvimento.pdf. Acesso em: 4 mar. 2025.

GODINHO, Ana Gabrieli; MARTINS, Suely Aparecida. Avanços ou retrocessos no Novo Ensino Médio? O percurso da Lei 13.415 de 2017 a Lei 14.945 de 2024. **Revista Trabalho Necessário**, [S. l.], v. 23, n. 51, p. 1–25, 2025. DOI: 10.22409/tn.v23i50.65469. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/65469>. Acesso em: 21 dez. 2025.

GOROSTIAGA, Jorge M. ¿Hacia la regulación postburocrática de los sistemas educativos latinoamericanos? Un análisis del discurso de los organismos multilaterales de la región en el período 2012-2018. **Educación em Revista**, Curitiba, v. 36, e69769, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/g9rdY6gtxzWWhdzL6btcsnx/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: 15 mar. 2024.

GUERRA, Dhyovana; GONÇALVES, Amanda Melchioti; SANDRI, Simone; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Argumentos do Banco Mundial sobre a crise de aprendizagem. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 591-611, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/591-611/1124>. Acesso em: 12 jul. 2024.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7Wj4ZqtJgQDm55nTFxx3PrN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2024.

KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina De Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A tríade da reforma do Ensino Médio brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**, 2020, 36:e222442. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698222442>.

KRAWCZYK, Nora Rut; JACOMINI, Márcia Aparecida. Ensino médio: O que está em jogo na reforma da Reforma? **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, p. e300097, 2025. DOI:10.1590/S1413-24782025300097. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/MjtjcmvPz85frpWpNWLpZVf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 out. 2025.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017.

LIMA, Marcelo. Perspectivas e riscos da Educação Profissional do governo Dilma: educação profissional local e antecipação ao Programa Nacional de Acesso à Escola Técnica (PRONATEC). In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal. **Anais...** Natal: Anped, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT09/GT09-42%20int.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto. Competências socioemocionais: gênese e incorporação de uma noção na política curricular e no ensino médio. **e-Mosaicos**, [S. l.], v. 10, n. 23, p. 62-84, 2021. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.46754. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/46754>. Acesso em: 5 nov. 2024.

MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto. Implementação do “Novo Ensino Médio” nos estados brasileiros: panorama da incorporação das competências socioemocionais nas políticas curriculares. **Formação em Movimento**, v. 5, n. 11, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2023.v5.n.11.5120>. Acesso em: 5 nov. 2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MEDEIROS, Maria Valéria Jacques; MEDEIROS, Djailson Dantas de.; CASTIONI, Remi. O PNE 2014-2024 e as políticas federais para o ensino médio. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 36, e10594, 2025.

MILLIORIN, Simone Aparecida. **Implicações da Reforma do Ensino Médio na oferta dos cursos de Ensino Médio Integrado em Institutos Federais**. 2024. 309 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024.

MILLIORIN, Simone Aparecida. Institutos federais: espaços de adaptação ou resistência ao novo ensino médio? In: SILVA, Cláudio Nei Nascimento da *et al.* (Orgs.). **Ensino médio integrado: políticas, currículos e práticas**. Brasília: IFB, 2025. p. 276-298. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/editoranovapaideia/issue/view/31/5>. Acesso em: 5 jan. 2026.

MURTA, Ludmila Nogueira; SILVA, Johnisson Xavier; OLIVEIRA, Michelle Adriane Silva de. Contextualização: uma análise de sua utilização no ensino técnico de nível médio. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 17, e9525, 2022, p. 1-23. DOI: <https://dx.doi.org/10.7867/1809-03542022e9525>.

OTRANTO, Celia Regina. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ)**, ano I, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://mapadatese.wordpress.com/wp->

[content/uploads/2013/02/criac3a7c3a3o-e-implantac3a7c3a3o-dos-institutos-federais-cc3a9lia-otranto.pdf](#). Acesso em: 2 abr. 2024.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1013/Os%20institutos%20federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 4 mar. 2025.

PAIXÃO, Alessandro Eziquiel da. **A lei nº 13.415/2017 e a Educação Profissional: uma análise dos caminhos da reforma nos Institutos Federais**. 2023. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/83220/R%20-%20T%20-%20ALESSANDRO%20EZIQUIEL%20DA%20PAIXAO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 5 nov. 2024.

PAIXÃO, Alessandro Eziquiel da; SILVA, Monica Ribeiro da. Caminhos da reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) nos Institutos Federais: 2019-2022. **Revista ponto de vista**, Viçosa, v. 13, n. 2, p. 1-20, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16890/9603>. Acesso em: 25 fev. 2025.

PELISSARI, Lucas Barbosa. A reforma da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: 2016 a 2021. **Educação em Revista**, v. 39, e37056, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469837056>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/tNfT7jkd4WfXGDtYQWrFghf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2024.

PERRELLA, Cileda dos Santos Sant'anna; ALENCAR, Felipe. Gestão para resultados e ações de controle na política educacional paulista. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, e25020, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/6XzVzvqy5SKmjVZfn76Ppgg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 mar. 2024.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (Orgs.). **A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional** [recurso eletrônico]. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Coleção formação pedagógica; v. 5. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2016/05/Historia-e-politica-da-educacao-profissional.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. Políticas e história da Educação Profissional: onde estamos, como chegamos e para onde vamos? **Cadernos de Pesquisa**, v. 26, n. 4, p. 45–59, dez. 2019. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13040>. Acesso em: 26 nov. 2025.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 107-128.

ROCHA, Helena do Socorro Campos da; VIANA, Bruno Jorge Abdul Massih. Invisibilização da África: apagamento da história e da cultura do negro na educação formal brasileira.

Revista da ABPN, v. 2, n. 5, p. 115-138, jul./out. 2011. Disponível em:

<https://abpnrevista.org.br/site/article/download/341/315>. Acesso em: 17 ago. 2025.

SANTOS, Daiana Bastos da Silva; SILVA, Roberto Rafael Dias da. A constituição da flexibilidade como estratégia política no ensino médio brasileiro. **Revista Teias**, v. 23, n. 65, p. 207-219, jan./mar. 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v23n68/1982-0305-teias-23-68-0207.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2025.

SANTOS, Jailson Alves dos. Política de expansão da RFEPCT: quais as perspectivas para a nova territorialidade e institucionalidade? *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 13-123.

Disponível em:

https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos_Federais_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Ci%C3%Aancia_e_Tecnologia_-

[Rela%C3%A7%C3%A3o com o Ensino M%C3%A9dio Integrado e o Projeto Societ%C3%A1rio de Developmento.pdf](https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos_Federais_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Ci%C3%Aancia_e_Tecnologia_-Rela%C3%A7%C3%A3o_com_o_Ensino_M%C3%A9dio_Integrado_e_o_Projeto_Societ%C3%A1rio_de_Developmento.pdf). Acesso em: 4 mar. 2025.

SENA, Anne Karoline Cantalice; BARBOSA, Renata Peres; SILVA, Marcus Quintanilha da. “Novo” Novo Ensino Médio e as suas contradições - indícios de pós-neoliberalismo à brasileira? **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 73, p. e27723, 2025. DOI:

10.5585/2025.27723. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/27723>.

Acesso em: 27 dez. 2025

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELITA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SILVA, Maria Abádia da; SILVA, Maicon Donizete Andrade; FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. Governar por números: política da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico para a educação básica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270120, 2022.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qdwqLQwJJgsGsQyMt8qN8Rs/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 5 nov. 2024.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Monica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora Rut; CALÇADA, Guilherme Eduardo Camilo. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, e271803, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/JFWYthKGr3PzwN7QsqhfMqs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 nov. 2024.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. A questão do protagonismo juvenil no Ensino Médio brasileiro: uma crítica curricular. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 118, p. 1-22, e0233427, jan./mar. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/L3YtRDW6FdDzVsXdswMzDHs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 nov. 2024.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; ESTORMOVSKI, Renata Cecilia. Projetos de vida e a fabricação de subjetividades monetizáveis: uma crítica curricular ao Novo Ensino Médio no Sul do Brasil. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, e14363, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14363>. Acesso em: 5 nov. 2024.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SUDBRACK, Edite Maria; FONSECA, Dora Ramos. A regulação supranacional operada pelo PISA: construindo credibilidade internacional. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 84 n. 1, p. 177-191, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.35362/rie8413892>. Acesso em: 15 mar. 2024.

THIESEN, Juares da Silva. Currículos da educação básica brasileira: convergências com o discurso educacional global em contextos de internacionalização. **RIAAE - Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 420-436, abr./jun., 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14i2.1130. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11306/8028>. Acesso em: 15 mar. 2024.

TREVIZAN, Edevania; TORRES, Julio Cesar. Avaliação dos resultados na implementação do REUNI no Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, n. 40, set. 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 29. ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 11-35.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

Fontes documentais:

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos** – investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento: Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo Executivo. Washington, 2011.

BRASIL. **Acordo de Empréstimo** – Apoio à operação da reforma do ensino médio brasileiro – Projeto de apoio à implementação do Novo Ensino Médio entre República Federativa do Brasil e Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento. Brasília, 2018d. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/Acordo_de_Emprestimo_BIRD_Traducao_Juramentada.pdf. Acesso em: 1º ago. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Institui a define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação profissional e tecnológica. Brasília, 2021c.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2018a.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 13 maio 2020.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 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. Diário Oficial da União: Brasília, 2017d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 1º mar. 2020.

BRASIL. **Manual Operativo** – Projeto de apoio à implementação do Novo Ensino Médio. Brasília, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/2022_Manual_Operativo_MEC_PforR2.pdf. Acesso em: 1º ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Exposição de Motivos nº 00084/2016/MEC, de 15 de setembro de 2016**. Brasília, 2016b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf. Acesso em: 1º mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC/GM Nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018c.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. **Análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 2021. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Diretrizes_para_o_fortalecimento_da_EPT_na_RFEP_CT_abril2021.pdf. Acesso em: 10 maio 2025.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. **Diretrizes indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.ifmg.edu.br/portal/ensino/Diretrizes_EMI_Reditec2018.pdf. Acesso em: 10 maio 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Capacitar estudantes para sociedades justas**: um guia para professores da educação secundária. Brasília, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375503?posInSet=2&queryId=a3b05b20-a91a-4978-b53e-187d5322a50a>. Acesso em: 1º ago. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Incheon**. Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, 2015a. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por Acesso em: 01/08/2024. Acesso em: 1º ago. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação para a cidadania global**: preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília, 2015b. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>. Acesso em: 1º ago. 2024.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS. **Estudos da OCDE sobre competências** – competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. Disponível em: <https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2020/07/EstudoOCDECompetencias.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2024.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS. **Fórum Internacional de Políticas Públicas “Educar para as competências do século 21”**. Questões, conceitos, tópicos de discussão. Versão: 10 de janeiro de 2014. Disponível em: <https://silo.tips/download/educar-para-as-competencias-do-seculo-21>. Acesso em: 21 dez. 2024.

APÊNDICE I

ROTEIRO DE ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL - PPI

PPI nº:	Ano de aprovação do PPI:
Instituição:	Região da Instituição:

UNIDADES DE ANÁLISE

1. DOCUMENTOS FUNDANTES

1.1 Quais os documentos/normas/legislações citados?

1.2 Dentre os documentos/normas/legislações citados, há documentos da reforma? Se sim, quais?

1.3 Dentre os documentos citados há documentos dos Organismos Multilaterais? Se sim, quais?

2. CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

2.1 Quais os fundamentos de educação presentes no documento?

2.2 Quais os fundamentos de Ensino Médio e de Educação Profissional presentes no documento?

3. PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS/PEDAGÓGICOS/POLÍTICOS

4. CURRÍCULO

4.1 Quais os fundamentos de currículo presente no documento?

4.2 Há a presença do princípio da aprendizagem? Se sim, quais?

4.3 Há a presença do princípio das competências? Se sim, quais?

4.4 Há a presença do princípio da flexibilidade? Se sim, quais?