

Ensino Médio Integrado: duas décadas de luta por uma educação emancipatória no Brasil (2004-2024)

Francisco das Chagas Silva Souza¹ 

Resumo

Neste artigo, aborda-se a história do Ensino Médio Integrado (EMI), com a sua criação, em 2004, e a trajetória que tem seguido nos seus vinte anos. A metodologia constou de revisão bibliográfica, análise documental, consulta às estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e dois bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes): o Catálogo de Teses e Dissertações e o Portal Periódicos. A pesquisa mostrou que a ideia de integração curricular esteve presente nas discussões da Lei de Diretrizes e Bases, mas a proposta foi alterada em função dos cenários econômico e político dos anos 1990. No governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, a possibilidade de integração foi restringida pelo Decreto nº 2.208/1997, este revogado, mais tarde, pelo Decreto nº 5.154/2004, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Nos vinte anos de existência do EMI, os dados do INEP e da Capes evidenciam um crescimento elevado do número de matrículas e uma relevante produção acadêmica sobre o tema. Porém, em função do atual cenário político e econômico brasileiro, o EMI tem enfrentado enormes desafios, visto que a atual Reforma do Ensino Médio limita práticas pedagógicas coerentes às suas bases teóricas, dificultando a integração curricular.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Politécnica, Currículo.

Integrated High School: two decades of struggle for emancipatory education in Brazil (2004-2024)

Abstract

This article looks at the history of Integrated Secondary Education (EMI), with its creation in 2004 and the trajectory it has followed over the last twenty years. The methodology consisted of a literature review, documentary analysis, consultation of statistics from the Anísio Teixeira National Institute for Educational Studies and Research (INEP) and two databases from the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes): the Catalog of Theses and Dissertations and the Periodicals Portal. The research showed that the idea of curriculum integration was present in the discussions of the Law of Guidelines and Bases, but the proposal was altered as a result of the economic and political scenarios of the 1990s. Under President Fernando Henrique Cardoso, the possibility of integration was restricted by Decree 2.208/1997, which was revoked in 2004 by Decree 5.154/2004, issued by President Luiz Inácio Lula da Silva. In the twenty years of EMI's existence, data from INEP and Capes show a high growth in the number of enrolments and significant academic production on the subject. However, due to the current Brazilian political and economic scenario, EMI has faced enormous challenges, given that the current High School Reform limits pedagogical practices that are consistent with its theoretical bases, making it difficult to integrate the curriculum.

Keywords: Integrated Secondary Education, Professional and Technological Education, Polytechnic Education, Curriculum.

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Brasil. E-mail: chagas.souza@ifrn.edu.br

Enseñanza Secundaria Integrada: dos décadas de lucha por una educación emancipadora en Brasil (2004-2024)

Resumen

Este artículo analiza la historia de la Enseñanza Secundaria Integrada (EMI), con su creación en 2004 y la trayectoria que ha seguido en sus veinte años. La metodología consistió en una revisión bibliográfica, análisis documental, consulta de estadísticas del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP) y de dos bases de datos de la Coordinación para la Mejora del Personal de la Enseñanza Superior (Capes): el Catálogo de Tesis y Disertaciones y el Portal de Publicaciones Periódicas. La investigación mostró que la idea de integración curricular estuvo presente en las discusiones de la Ley de Directrices y Bases, pero la propuesta fue alterada como resultado de los escenarios económicos y políticos de la década de 1990. Bajo la presidencia de Fernando Henrique Cardoso, la posibilidad de integración fue restringida por el Decreto 2.208/1997, que fue revocado en 2004 por el Decreto 5.154/2004, emitido por el presidente Luiz Inácio Lula da Silva. En los veinte años de existencia del EMI, los datos del INEP y del Capes muestran un gran crecimiento de la matrícula y una importante producción académica sobre el tema. Sin embargo, debido al actual escenario político y económico brasileño, la EMI ha enfrentado enormes desafíos, dado que la actual Reforma de la Enseñanza Media limita las prácticas pedagógicas coherentes con sus bases teóricas, dificultando la integración curricular.

Palabras clave: Educación Secundaria Integrada, Educación Profesional y Tecnológica, Educación Politécnica, Currículo.

INTRODUÇÃO

A relação entre o Ensino Médio e a formação para o trabalho é um debate posto há várias décadas e se pauta em vieses teóricos e ideológicos diferentes. Caso tomemos como exemplo as discussões feitas nos primeiros anos da Ditadura Civil-Militar, instalada no Brasil, em 31 de março de 1964, veremos que a preocupação com a profissionalização de jovens tinha um sentido muito claro: formar mão de obra para o mercado de trabalho em ascensão, sobretudo durante o período do chamado “Milagre Econômico”. Assim, com o apoio financeiro dos Estados Unidos, vários educadores norte-americanos vieram para o Brasil com o intuito de “capacitar” docentes e gestores de instituições de cursos técnicos.

É digno de ressaltar o fato de intelectuais brasileiros, na década de 1960, criticarem o Ensino Secundário vigente à época, vendo-o como elitista, por privilegiar os conhecimentos humanísticos, ser distante dos avanços tecnológicos e do que se ensinava nos países economicamente desenvolvidos. Nesse sentido, educadores como Anísio Teixeira, Valnir Chagas, Newton Sucupira e Gildásio Amado defendiam um modelo de currículo em que estivesse presente uma formação voltada para o trabalho, a exemplo das Escolas ou Ginásios Polivalentes (Ministério da Educação e Cultura [MEC], 1969).

Com o processo de abertura política “lenta, gradual e segura”, conforme enfatizou o então presidente Ernesto Geisel (1974-1979), houve, aos poucos, o ressurgimento dos movimentos sociais e diversas ações voltadas à redemocratização do país. Todavia, na década de 1990, essas mobilizações tiveram que enfrentar o avanço do ideário neoliberal que aqui se instalava no governo do então Presidente Fernando Collor de Melo (1990-1992). Após o seu *impeachment*, a política neoliberal continuou a ganhar espaços no governo do seu sucessor,

Itamar Franco (1992-1995), e chegou ao auge nos dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), conhecido pela sigla FHC.

A Reforma do Estado, desenvolvida pelo ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, no governo FHC, aprofundou a política neoliberal. O então presidente, quatro meses após a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/1996), impôs a esta uma regulamentação via Decreto nº 2.208/1997, oficializando a histórica dualidade educacional, ao separar o Ensino Médio do Ensino Técnico de Nível Médio nas instituições ofertantes de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) (Decreto n. 2.208, 1997).

Alguns anos depois, no início da presidência de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), o Decreto nº 2.208/1997 foi revogado pelo Decreto nº 5.154/ 2004. A grande mudança que este trouxe foi a articulação do Ensino Médio ao Ensino Técnico de Nível Médio mediante a forma Integrada (Decreto nº 5.154, 2004). Nascia, a possibilidade de se construir uma proposta de EPT emancipatória, apesar das limitações impostas pelo capital.

Ao comparar os tipos de formação propostos pelos aludidos Decretos, Frigotto e Ciavatta (2003a), assim se posicionam quanto ao avanço do segundo em relação ao primeiro:

O conceito de educação do homem integrado às forças sociais difere da mera submissão às forças produtivas. ... Distancia-se, também, das reformas educativas em curso no ensino médio técnico, com seus cursos breves modulares, com a redução do saber e da técnica às questões operacionais, dos valores pautados pelo individualismo e apela competitividade exigidos pelo mundo empresarial. A educação do cidadão produtivo, onde o mercado funciona como princípio organizador do conjunto da vida coletiva, *distancia-se dos projetos do ser humano emancipado para o exercício de uma humanidade solidária e a construção de projetos sociais alternativos* [ênfase adicionada].

Em 2024, o EMI completou duas décadas de existência. Em função disso, buscamos discutir, neste artigo, as origens da forma Integrada, uma das bandeiras de luta dos educadores progressistas, empenhados na defesa de um currículo que se desenvolva a contrapelo de uma formação puramente técnica, reprodutora dos interesses do capital e descomprometida com a emancipação social. Ainda nos interessa compreender a trajetória do EMI durante os seus vinte anos, mas, isso nos levaria a uma investigação aprofundada nas políticas públicas educacionais no Brasil e dificilmente conseguiríamos expor nos limites deste artigo. Por isso, resolvemos nos limitar à evolução de sua oferta e à importância dada a esse tema nas investigações acadêmicas, e expor, ainda que de forma breve, as limitações enfrentadas pelo EMI com a Reforma do Ensino Médio em curso desde 2017.

Baseados nesses objetivos, realizamos uma pesquisa bibliográfica, examinamos documentos oficiais (leis, decretos, portarias) e textos veiculados no *Portal da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica* (SETEC) do *Ministério da Educação* (MEC). Com fins de conhecer a trajetória do EMI no Brasil, resolvemos mapear o número de matrículas neste, nos últimos dez anos, e comparar com as duas outras formas de articulação (a Concomitan-

te e a Subsequente). Para isso, consultamos as estatísticas divulgadas pelo *Censo Escolar da Educação Básica* publicado pelo *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (INEP). Também exploramos o *Catálogo de Teses e Dissertações* e o *Portal Periódicos*, ambos da *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (Capes), com vistas a conhecer a relevância dada ao EMI na academia.

O desenvolvimento deste artigo está dividido em três seções. Na primeira, discutimos as dificuldades enfrentadas para a constituição de uma EPT que não se restrinja à formação técnica e ao atendimento das demandas do capital. Em seguida, tratamos da integração entre as disciplinas de formação geral e as da área técnica, a partir do Decreto nº 5.154/2004. Na última seção, abordamos a configuração do EMI na atualidade, considerando dados que mostram o seu crescimento enquanto oferta e tema de pesquisa em Programas de Pós-Graduação (PPG) e em publicações periódicas. Também problematizamos as dificuldades enfrentadas por essa oferta em função da Reforma do Ensino Médio, a partir de 2017.

| ENSINO MÉDIO “DESINTEGRADO” – DA LDB AO DECRETO Nº 2.208/1997

Como salientam Frigotto et al (2012, p. 22), a gênese do EMI está “nas lutas sociais dos anos 1980, pela redemocratização do país e pela ‘remoção do entulho autoritário’”. Não pretendemos, nessa sessão, criar uma linha do tempo do EMI, mas dar ênfase ao processo mencionado por esses autores e destacar as mobilizações dos educadores.

Fizeram parte dessas lutas as *Conferências Brasileiras da Educação* (CBE), entre os anos de 1980 e 1991, com fins de formular políticas para a educação nacional. Na organização das CBE estavam a *Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Educação* (ANPEd), o *Centro de Estudos Educação e Sociedade* (CEDES) e a *Associação Nacional dos Docentes* (ANDE), dentre outras entidades. Segundo Pino (2010), esses eventos abriram caminhos para a organização do *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública* na Constituinte, criado, em Brasília, em 1987.

Após a promulgação da Constituição de 1988, o Fórum se rearticulou na proposição de um projeto de LDB (PL nº 1258-A/1988), apresentado à Câmara dos Deputados pelo Octávio Elísio (PSDB-MG). Em seguida, foi constituído o Grupo de Trabalho da LDB, tendo, como coordenador, Florestan Fernandes (PT-SP), e relator, Jorge Hage (à época do PSDB-BA). Pino (2010) relata as dificuldades enfrentadas por esse Fórum:

A constelação de forças nessa luta social variava com muita frequência, devido à configuração de cenários políticos, mudando as dinâmicas e relações sociais, os mecanismos de controle social e a posição dos atores políticos, do governo e de grupos da sociedade, no campo social. Novas e distintas alianças construídas entre partidos, integrantes das Comissões de Educação na Câmara de Deputados e no Senado Federal, e o poder executivo, particularmente o MEC, ocorriam frequentemente. As variações eram produzidas pelas mudanças de governo e dos partidos que alcançavam o poder Executivo, das eleições e dos partidos na mudança das posições de poder. Ressal-

ta-se que as posições do campo educacional nos anos de 1990 tornaram-se menos convergentes. Portanto, era esperado que a tramitação da lei acumulasse grande quantidade de substitutivos, expressando divergências de interesses.

Os impasses de que trata Pino (2010), gerados na década de 1990, davam-se em função do aprofundamento do ideário neoliberal na política econômica e educacional principalmente na presidência de FHC. Para um melhor esclarecimento, precisamos fazer uma rápida, mas necessária, digressão sobre esse cenário dos anos 1990.

Ao tomar posse, em 1995, o presidente FHC criou o *Ministério Extraordinário da Administração e da Reforma do Estado* (MARE) e o confiou ao economista Luiz Carlos Bresser-Pereira, “que forneceu as interpretações liberais conservadoras que, naquele contexto, possuíam como escopo a reformulação e redução do papel do Estado na sua relação com a sociedade civil em geral e no aparelho de Estado, em particular” (Brito, 2016, p. 6). Bresser-Pereira buscava explicar a desaceleração da acumulação capitalista nos países centrais e a crise do *Estado de Bem-Estar Social*, adotado nestes, desde a Segunda Guerra Mundial. Para o ministro, “se o Estado havia sido um instrumento de ação coletiva que assegurou taxas elevadas de crescimento no pós-guerra, era agora a sua própria crise que levava à redução dessas taxas” (Bresser-Pereira, 2004 como citado em Brito, 2016, p. 96).

É importante realçar que, no Brasil, essas mudanças eram o reflexo dos debates sobre a “crise” e a “reforma” do Estado que ganhavam espaço no cenário político da América Latina na passagem dos anos 1980 para os 90. A educação não ficaria de fora, daí a realização da *Conferência Mundial de “Educação para Todos”*, em Jomteim, na Tailândia, em 1990. Nesse evento, financiado por agências multilaterais – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Banco Mundial (BM) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) –, deu-se a elaboração da *Declaração Mundial de Educação Para Todos*. Os 155 países que assinaram a *Carta de Jomtien* comprometeram-se com a realização de reformas na Educação Básica.

Conforme Shiroma et al (2011), essa Conferência deveria funcionar como momento da difusão e expansão do projeto educacional internacional, e, por isso, em 2000, foi realizada outro encontro em Dakar, para avaliar as ações que os países tinham efetivado ao longo dos dez anos. Para as autoras, a educação passou a ser vista para além de uma tarefa do Estado, pois, segundo o diagnóstico dos organismos multilaterais, a paz mundial corria riscos. “Paz necessária e a ser assegurada pelo investimento que todos os países deveriam despendar na educação. Essas mesmas formulações vão estar presentes nos documentos gerados por uma avalanche de seminários realizados no Brasil, após Jomtien” (p. 52).

Consoante Oliveira (2003), a educação passou a ser a “válvula de escape” para o modelo neoliberal, daí a difusão de termos como empregabilidade, competitividade, compe-

tência, qualificação, flexibilidade, produtividade, dentre outros, nas políticas educacionais e no espaço das instituições de ensino. Para ele, o governo brasileiro não se preocupava em minorar os efeitos deletérios da globalização, mas consolidar um discurso meritocrático que transferia aos indivíduos a obrigação de competir com os demais por uma melhor posição no mercado de trabalho.

Traçados os cenários político e econômico da década de 1990, é possível entender que a elaboração da LDB, ao ocorrer *pari passu* ao avanço do neoliberalismo, no Brasil e no mundo, não poderia ficar isenta das suas influências.

Na Câmara dos Deputados, o PL nº 1258-A/1988, após algumas emendas, foi transformado em substitutivo Jorge Hage. Os debates arrastaram-se por anos, com mudanças de legislaturas, trazendo novas discussões e entraves, sendo, finalmente, aprovado um PL que deu entrada no Senado, em dezembro de 1994. No entanto, em janeiro de 1995, as discussões foram retomadas e se “concluiu” que o projeto era inconstitucional em alguns pontos. A manobra criada levou o senador Darcy Ribeiro a apresentar um novo substitutivo que foi validado, sem dificuldades, naquela Casa, e, em seguida, depois de alguns ajustes, encaminhado à Câmara dos Deputados, onde também foi aprovado. Finalmente, em 20 de dezembro de 1996, a nova LDB foi sancionada, sem vetos, pela presidência da República, um fato raro, segundo Saviani (2011), mas justificável porque “o MEC foi, por assim dizer, coautor do texto de Darcy Ribeiro e se empenhou diretamente na sua aprovação. E, como a iniciativa privada, ficou inteiramente satisfeito com o desfecho” (p. 182).

A derrota sofrida pelos que apoiavam o PL nº 1258-A/1988 e, depois, o substitutivo Jorge Hage, também se deu no campo da EPT, haja vista que ambos os documentos propunham uma educação politécnica. No Capítulo III do PL apresentado pelo deputado Octávio Elisio afirmava-se, que “A educação escolar de 2º grau ... tem por objetivo geral propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo” (PL nº 1258-A/1988 como citado em Saviani, 2011, p. 57).

Também o Substitutivo Jorge Hage deixava explícita a importância dada à EPT, pois o seu Artigo 53 assegurava a integralidade de Educação Básica “que associa a educação mais geral, nesta etapa, às bases de uma educação tecnológica e politécnica ... o ensino médio poderá, mediante a ampliação de sua duração e carga horária global, incluir objetivos adicionais de educação profissional” (Substitutivo Jorge Hage como citado em Saviani, 2011, p. 104).

Nessa “LDB minimalista” (Saviani, 2011, p. 226), a EPT ficou restrita ao Capítulo III do Título V, em, apenas, quatro artigos. No de nº 40, o uso da palavra “articulação” e não “integração”, entre o Ensino Médio e a EPT, gerou a seguinte análise de Lima Filho (2002):

Esta genérica e imprecisa articulação pode ser tão frágil ou diminuta que reduz ao mínimo a educação regular, ou mesmo dispensa a sua obrigatoriedade, pois nota-se que o uso do conectivo “ou” na redação desse artigo dá à educação profissional o caráter alternativo de substituir a articulação com o ensino regular por diferentes estratégias em instituições especializadas ou ambiente de trabalho, abrindo a possibilidade para que a educação profissional se realize de modo instrumental e desvinculado dos saberes científicos e da dimensão ético-política do processo educativo, com risco de reduzir-se a mero treinamento ou adestramento de mão-de-obra [ênfase adicionada] (p. 182).

Frigotto et al (2012) também demonstram descontentamento com a nova Lei ao comentar que: “Sucessivamente, perdemos o apoio parlamentar para a aprovação da lei em termos propostos e chegamos à LDB n. 9.394/96 e, no ano seguinte, ao Decreto n. 2.208/97 e à Portaria n. 646/97” (p. 25). Assim, os autores mencionam instrumentos legislativos usados por FHC que desagradaram muitos profissionais e pesquisadores da EPT.

Os defensores da reforma usavam o argumento de que os cursos da Rede Federal eram caros, elitizantes, de longa duração e não atendiam às demandas dos setores produtivos, desviando-se da finalidade da EPT, que, para eles, seria qualificar mão de obra para o mercado de trabalho. Também justificavam as mudanças com o fato de muitos egressos desses cursos seguirem para o Ensino Superior (Lima Filho, 2002).

Um dos intelectuais defensores da reforma, Cláudio de Moura Castro, argumentava que, uma das debilidades nas Escolas Técnicas Federais era o fato de tratarem igualmente setores da sociedade que tinham diferentes interesses quanto à formação profissional ali ministrada; ao mesmo tempo, esses setores apresentavam capacidades distintas de prosseguir para níveis superiores na hierarquia do sistema educacional. Entendia que: “Se os alunos têm aptidões e planos de vida diferenciados, colocá-los todos juntos não pode dar certo. ... é necessário acomodá-los em lugares diferentes e oferecer-lhes conteúdos diferentes” (Castro, 1997, p. 4), logo, uma clara defesa da dualidade. Segundo esse autor:

Estamos discutindo assuntos onde se requerem mudanças estruturais, algumas vezes exigindo nova legislação. Não se trata de privilegiar modelos e esquecer a realidade, mas de dar-se conta de que os sistemas de segundo grau se tornaram tão obsoletos que o conserto tem que começar com mudanças no quadro organizacional, incluindo coisas tão centrais como carga horária e número de matérias (1997, pp. 4-5).

O Decreto nº 2.208/1997 foi o principal instrumento jurídico-normativo da reforma da EPT nos anos 1990. Uma das principais alterações dizia respeito à formação técnica, que passava a ter organização curricular distinta do Ensino Médio, consoante o seu Artigo 5º: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (Decreto n. 2.208, 1997). Isso representou uma oficialização do dualismo, visto que se cristalizou a separação entre as dimensões técnicas e políticas, específicas e gerais, particulares e universais. Para satisfazer a necessidade de flexibilização e de formação acelerada, o Decreto possibilitou o currículo modular com caráter de terminalidade.

A reforma foi levada adiante com a publicação das Portarias nº 646/1997 e nº 1.005/1997, alguns meses depois do Decreto nº 2.208/1997. A primeira destas teve por fim orientar a implantação do referido Decreto na Rede Federal de EPT, reduzindo o número de vagas destinadas ao Ensino Médio, conforme expressava o seu Artigo 3º: “As instituições federais de educação tecnológica ficam autorizadas a manter ensino médio, com matrícula independente da educação profissional, oferecendo o máximo de 50% do total de vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997” (Portarias nº 646, 1997).

A redução da oferta era quase uma imposição para que essas escolas ampliassem os cursos técnicos em níveis diversos (qualificação, requalificação e reprofissionalização) de acordo com as demandas dos setores produtivos, sindicatos de trabalhadores e patronais, e órgãos de desenvolvimento econômico e social dos governos estaduais e municipais. A ideia era, aos poucos, extinguir o Ensino Médio e isso chegou a ser feito em algumas instituições em face das vantagens oferecidas para a ampliação dos cursos técnicos.

A segunda portaria foi elaborada pelo MEC, em parceria com o Ministério do Trabalho, para a implantação do *Programa de Expansão da Educação Profissional* (PROEP). Este colocou em prática a reforma ao criar um sistema de EPT abrangendo aspectos técnico-pedagógicos, flexibilização curricular e obtenção de recursos e parcerias, de modo a assegurar a expansão da Rede. Para isso, dispunha de 500 milhões de dólares, sendo 50% destes obtidos mediante o *Banco Interamericano de Desenvolvimento* (BID), e os outros 50%, divididos entre o *Fundo de Amparo ao Trabalhador* (FAT) e o orçamento do MEC. Segundo Moura (2005), a lógica do PROEP era a de reestruturar a Rede Federal:

... desde o ponto de vista de suas ofertas educacionais, da gestão e das relações empresariais na perspectiva de torná-la competitiva no mercado educacional e, dessa forma, caminhar na direção do aumento da capacidade de autofinanciamento. [ênfases adicionada]. Assim, o Estado gradativamente se eximiria do seu financiamento. Entretanto, mesmo antes da conclusão dos aportes de recursos do PROEP, os quais seriam necessários à preparação das instituições com vistas ao autofinanciamento através da interação com o entorno, o governo reduziu, significativamente, seus orçamentos anuais (p. 62).

A respeito dos impactos trazidos pela reforma na Rede Federal de EPT, tomemos, como exemplo, uma pesquisa realizada por Lima e Souza (2022), na qual se discute as mudanças impostas pela reforma no currículo do *Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte* (CEFET-RN). Os pesquisadores perceberam que o *Projeto Político-Pedagógico* (PPP) dessa instituição, praticado a partir de 1995, com influência da *Pedagogia Histórico-Crítica*²(PHC), teve que obedecer às determinações do Decreto nº 2.208/1997 e do PROEP. Ao comparar o PPP, de 1995, com o *Projeto de Reestruturação Curricular*, de 1999, os

² Consoante Saviani (2019), a PHC é tributária da concepção dialética formulada pelo materialismo histórico. A educação é vista como o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.... isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa” (p. 28).

autores concluem que o CEFET/RN “buscou sobreviver às inúmeras transformações ocorridas na década de 1990, ora tentando mesclar diferentes concepções pedagógicas, ora adequando-se aos modelos preestabelecidos pela legislação que efetivou a Reforma, configurando-se, ... , em um documento conciliador e híbrido nas suas proposições” (Lima & Souza, 2022, p. 86).

Por conseguinte, o governo FHC aderiu ao pensamento pedagógico empresarial que consiste em uma “... perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ...” (Frigotto & Ciavatta, 2003b, p. 108). Em 1998, foram publicadas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (DCNEM) as quais estruturavam e descreviam as competências e habilidades que as escolas deveriam desenvolver em cada estudante. De acordo com Ferretti e Silva (2019): “O referencial na definição dessas competências estava ancorado, sobretudo, na propalada necessidade de adequar a formação escolar a necessidades dos processos de produção de mercadorias e serviços” (p. 117).

O Decreto nº 2.208/1997 teve sete anos de vigência, sendo revogado, em 23 de julho de 2004, por meio do Decreto nº 5.154, exarado pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no seu primeiro mandato (2003-2007). O fim da vigência do Decreto de FHC se deu após muitos debates e a nova decisão normativa do governo recebeu críticas, como veremos a seguir.

“NOVOS” TEMPOS: O DECRETO Nº 5.154/2004 E A POSSIBILIDADE DE INTEGRAÇÃO

A eleição e posse do Presidente Lula se deu com o apoio de movimentos sociais que apostavam em transformações nos rumos do país. No tocante à educação, vários educadores progressistas assessoraram a realização dos Seminários Nacionais *Ensino Médio: Construção Política e Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas*, ambos ocorridos em 2003. Essas ações do novo governo demonstravam o seu comprometimento com mudanças na política educacional, embora em um cenário controverso e de democracia restrita, como salientam Frigotto et al (2012).

O primeiro evento, em maio de 2003, abordou um tema amplo, o Ensino Médio, e, conforme Marise Nogueira Ramos e Antonio Ibañez Ruiz, ambos da SEMTEC/MEC, “foi um passo no sentido de construirmos coletivamente a política de ensino médio, reunindo, concreta e simbolicamente, múltiplas vozes” (Ministério da Educação [MEC], 2003a). Esse Seminário foi organizado em seis salas temáticas, a saber: Juventude e Ensino Médio; Ensino noturno; Gestão democrática; Currículo; Livro didático e Formação docente. As discussões geraram problematizações, questionamentos e encaminhamentos para a SEMTEC, conforme podemos encontrar na síntese das salas temáticas (MEC, 2003a).

No Seminário *Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas*, realizado em junho de 2003, seus organizadores manifestam a importância de se pensar um novo ciclo de desenvolvimento do país, no qual haja o compromisso com a justiça social e a distribuição de renda. Na apresentação dos Anais do evento afirma-se que a política de EPT tinha um papel estratégico para tal projeto, pois esta:

... deve visar os interesses públicos e não os clientelísticos e corporativos; ser efetivamente democrática e não discriminatória de etnias, gêneros, credos e filiações políticas; possuir qualidade definida pela função de emancipação social que exerce; contribuir para a expansão das diversas potencialidades dos indivíduos e para o desenvolvimento nacional; suportar a interlocução com as instâncias de controle social. Isto significa que ela deve se desenvolver sobre uma forte base de articulação de interesses e de incorporação do avanço da ciência, do saber tecnológico e da riqueza da diversidade cultural que constitui a nação. *O princípio unitário e educativo do trabalho e o conceito de mundo do trabalho, com toda a sua preciosa gama de elementos materiais e culturais, constituem matrizes fundamentais dos currículos, métodos e práticas pedagógicas, os quais contribuem para a superação dos limites estreitos do enfoque economicista, preso à proposta que impõe à educação profissional a função do mero ajuste da força de trabalho às remandas do aparelho produtivo* [ênfase adicionada] (MEC, 2003b, p. 6).

Na introdução desse documento, encontramos críticas à política de EPT adotada na década de 1990: “Os CEFETs e as escolas técnicas federais passaram por um desmonte do sistema de ensino integrado, formação geral/formação profissional, que se consolidara” (MEC, 2003b, p. 15). Dentre as conclusões a que chegaram os grupos de trabalho, destacamos três: a urgência em se elevar a escolaridade como base para a EPT; a construção de uma política de formação de docente que atuam nesta; e a necessidade de rever o Decreto nº 2.208/1997 e os seus instrumentos legais.

É digno de ressaltar que o aludido Decreto foi o tema mais polêmico desse Seminário. Segundo os registros dos seus Anais:

Aponta-se a necessidade de revisão do Decreto nº 2.208/97, particularmente no que se refere aos artigos 39 e 49 que tratam da nomenclatura e da regulamentação do nível básico dos cursos de EP; e do artigo 59, retirando-se “independente do ensino médio” para permitir o ensino integrado entre o Ensino Médio e a EP, nas escolas que o desejarem. Em relação à polêmica Portaria nº 646/97, aponta-se para sua revogação em razão da redução e progressiva extinção das vagas para o Ensino Médio em favor do incremento da matrícula na educação profissional (artigos 1º, 2º e 3º), e sugere-se a criação de nova regulamentação que preserve os aspectos positivos estabelecidos (MEC, 2003b, p. 79).

Frigotto et al (2012) observam que, nos Seminários de 2003, mantiveram-se as polêmicas presentes nos encontros, debates e audiências realizados com representantes de entidades da sociedade civil e de órgãos governamentais. Para esses autores, no que diz respeito ao Decreto nº 2.208/1997, as discussões geraram três posições:

Uma primeira posição expressa em três documentos defendia a ideia ou tese de que cabe apenas revogar o Decreto n. 2.208/97 e pautar a elaboração da política de Ensino Médio e Educação Profissional, de uma parte pelo fato de a LDB em vigor (Lei

n. 9.394/96) contemplar as mudanças que estão sendo propostas e, de outra, por se entender que tentar efetivar mudanças por decreto significa dar continuidade ao método impositivo do governo anterior. Uma segunda posição é expressa, mais diretamente, por um documento que se posiciona pela manutenção do atual Decreto n. 2.208/97 e outros documentos que indiretamente desejariam que as alterações fossem mínimas. Por fim, uma terceira posição, que consta de um número mais significativo de documentos, direta ou indiretamente partilha da ideia da revogação do Decreto n. 2.208/97 e da promulgação de um novo Decreto (Frigotto et al, 2012, pp. 23-24).

Todavia, mesmo que a maioria dos participantes dos debates fosse contrária à manutenção do Decreto nº 2.208/1997, havia um impasse quanto à forma pela qual este deveria ser revogado: se por meio de um PL, submetido à apreciação do Congresso, ou mediante um outro decreto. Apesar da segunda opção não parecer tão democrática, foi essa a decisão tomada, conforme justificam Frigotto et al (2012):

A opção por não se enviar um projeto de lei sobre a educação profissional e/ou ensino médio no início do governo Lula foi, então, uma conclusão baseada em duas razões. A primeira, a urgência de sinalizar mudanças nesse campo e o fato de um projeto coerente com os interesses progressistas precisar ter conteúdo e vigor político para enfrentar as forças conservadoras no Congresso Nacional. Isto exigiria um tempo de elaboração bem maior do que o utilizado para a minuta de decreto. O trâmite de um projeto como este no Congresso Nacional certamente seria longo, em função tanto do embate entre as forças que o compõem quanto da agenda de votações (p. 29).

Os pesquisadores supracitados têm razão ao mencionar a urgência de se resolver o estorvo que era o Decreto nº 2.208/1997, pois a submissão de um PL na Câmara dos Deputados geraria tentativas de prolongar o debate e alterar completamente o seu texto, semelhante ao que ocorreu quando da elaboração da LDB, conforme já vimos. Diante disso, em julho de 2004, deu-se a revogação do Decreto nº 2.208/1997 pelo Decreto nº 5.154/2004, que passa a regulamentar a LDB em relação à EPT. Para ser posto em prática, a *Câmara da Educação Básica* (CEB) do *Conselho Nacional de Educação* (CNE), aprovou por unanimidade o Parecer CNE/CEB nº 39/2004, relatado pelo Conselheiro Francisco Aparecido Cordão. Este, no documento, realça as divergências entre os dois Decretos, dentre as quais citamos duas fundamentais:

O Decreto nº 2.208/97 organizava a Educação Profissional em três níveis: Básico, Técnico e Tecnológico (Cf. Artigo 3º). O Decreto nº 5.154/2004 define que a Educação Profissional “será desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; Educação Profissional Técnica de nível médio; e Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação” (Cf. Artigo 1º).

O Artigo 5º do Decreto nº 2.208/97 define que “a Educação Profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”. O Decreto nº 5.154/2004, por seu turno, define que “a Educação Profissional Técnica de nível médio ... será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio” (Cf. Artigo 4º), e que esta articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio “dar-se-á de forma integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio” (Cf. incisos I, II e III do § 1º do Artigo 4º).

O Parágrafo Único do Artigo 5º do Decreto nº 2.208/97 estabelecia um limite, de 25%

do total da carga horária mínima do Ensino Médio para “aproveitamento no currículo da habilitação profissional”. O Decreto nº 5.154/2004 não prevê mais esse limite previsto pelo Decreto nº 2.208/97, que constituía, na prática, uma clara herança da mentalidade ditada pela Lei nº 5.692/71 ... (pp. 399-400).

O relator do Parecer CNE/CEB nº 39/1997 observou que “na adoção da forma integrada, o estabelecimento de ensino não estará ofertando dois cursos à sua clientela. Trata-se de um único curso, com projeto pedagógico único, com proposta curricular única e com matrícula única”. Assim, “para obter seu certificado de conclusão do Ensino Médio, o aluno deverá concluir simultaneamente a habilitação técnica de nível médio” (p. 404).

O parecerista do CNE explica que o curso integrado não pode representar a somatória de dois cursos distintos, desenvolvidos de forma bipolar, com uma parte de educação geral e outra de EPT. “Essa foi a lógica da revogada Lei 5.692/71. Essa não é a lógica da atual LDB, a Lei 9.394/96, nem do Decreto 5.154/2004, que rejeitam essa dicotomia entre teoria e prática, entre conhecimentos e suas aplicações” (Parecer CNE/CEB n. 39, 2004, p. 406).

Contudo, se, por um lado, o novo Decreto inovou com a forma Integrada, a qual seria “oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno” (Decreto nº 5.154, 2004); por outro, o seu Artigo 4º conservou as duas formas presentes no Decreto nº 2.208/1997:

Art. 4º: A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei no 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio ...

I – integrada;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (Decreto nº 5.154, 2004).

O Decreto nº 5.154/2004, mesmo trazendo um avanço, recebeu críticas. Frigotto et al (2005) demonstram compreender a sua importância, mas expressam suas decepções um ano depois, porque esperavam que esse ato normativo fosse transitório e capaz de mobilizar a sociedade civil sobre o assunto, levando a uma revisão na LDB, fato que não ocorreu.

Rodrigues (2005) expressa a sua oposição à forma como o Decreto de FHC foi extinto por outro Decreto. De modo irônico, diz que este último avançou 40 anos, quando comparado ao Decreto nº 2.208/1997: “Em 2004, a legislação da educação profissional brasileira deu um salto no tempo: deixamos o ano de 1942 e avançamos até 1982” (p. 261). O pesquisador examina todos os artigos do novo Decreto e apresenta suas discordâncias, sobretudo quanto ao Artigo 4º, que manteve as formas Subsequente e Concomitante: “Eis o cerne da *flexibilidade* [ênfase adicionada] que busca conciliar alguns dos interesses em conflito desde a promulgação do decreto nº 2.208, em 1997” (p. 266). Entendemos que, para Rodrigues (2005), o Presidente Lula, ao manter elementos da legislação criada por FHC, contraditoriamente ao que se esperava, harmonizou interesses dos educadores mais progressistas e do mercado, revelando a tônica da flexibilização que daria no seu governo.

No entanto, apesar das críticas, não podemos negar o avanço advindo com a criação do EMI, pois este se sustenta em bases teóricas que caminham no sentido de debelar o caráter dualista da educação, embora saibamos que, como pondera Rodrigues (2005): “não podemos ter a veleidade de aspirar à superação da dualidade educacional, no plano da sociedade de classes, ou à sua revogação por meio de um decreto presidencial” (p. 262).

Dada a relevância dos princípios e diretrizes do EMI para as instituições e sistemas de ensino, a SETEC publicou, em 2007, o Documento-Base *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio*, no qual, há um recorte da história da EPT no Brasil, desde a década de 1980, quando se inicia o debate para a elaboração da LDB e os rebatimentos que a ideia de politécnica teve ao longo de anos de discussões.

Na introdução do Documento-Base, seus autores³ frisam a necessidade de esclarecer o que é EMI e os avanços que este traz na política de EPT no Brasil. Realçam que esta “somente logrará êxito se, para além dos esforços governamentais, a sociedade civil entendê-la como necessária e adequada à formação de seus cidadãos e com ela comprometer-se, visando o enriquecimento e consolidação desse projeto” (MEC, 2007, p. 4).

A seguir, passamos a apresentar, embora de forma breve, as bases em que se assentam o EMI de modo que possamos compreender o porquê de este ter se tornado a bandeira dos defensores de uma EPT emancipatória, a contrapelo de uma concepção liberal, centrada na formação para o mercado de trabalho.

O elemento que eleva a importância da forma Integrada no Ensino Médio é o questionamento a uma educação centrada na dualidade teoria/prática. Tal proposição se ancora na concepção do trabalho como princípio educativo, na ideia de *Politécnica* e na noção gramsciana de *Escola Unitária*.

³ Esse Documento foi escrito pelos professores Dante Henrique Moura, Sandra Regina de Oliveira Garcia e Marise Nogueira Ramos.

Quanto à noção do trabalho como princípio educativo, citamos inicialmente como Marx (1996) definiu o que seja trabalho, pois é a partir dessa compreensão que a maioria dos pesquisadores do campo Trabalho e Educação discute esse tema. Para ele, o trabalho é:

... um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. ... Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado (pp. 297-298).

A partir desses pressupostos, Saviani (2007) conclui que “a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano” (p. 154). Significa dizer que trabalho e educação possuem uma relação intrínseca, não havendo uma separação entre o ato de produzir e o de educar. Para esse autor, quando a sociedade tornou-se dividida em classes, sendo, uma destas, a dominante, houve um rompimento da relação íntima entre trabalho e educação, visto que a classe detentora dos meios de produção passou a controlar a educação de acordo com os seus interesses, deixando o trabalho de ser uma atividade necessária à sobrevivência, mas uma forma de exploração. A separação entre trabalho e educação fez nascer um tipo de educação para quem dá as ordens e outra para os que as obedecem; uma educação para os que pensam e comandam e outra para os que acatam e executam as determinações (Saviani, 1989, 2003, 2007).

No que diz respeito ao Brasil, desde o período colonial, a educação se organizou em função dos interesses das elites, sendo o trabalho uma atividade desenvolvida apenas por pessoas escravizadas ou que viviam à margem da sociedade. No século XX, a partir da década de 1940, essa dualidade tornou-se estrutural com a criação das *Leis Orgânicas*⁴, ao segmentar a educação em conformidade com os setores produtivos e as profissões, e ainda limitando quem poderia progredir os estudos em nível superior e os que ficariam apenas com o curso Secundário. Para Campello (2009):

A dualidade estrutural confirma-se nos limites das classes sociais e da dicotomia histórica entre os estudos de natureza teórica e os estudos de natureza prática. ... A

⁴ No Brasil, durante o Estado Novo (1937-1945), a regulamentação do ensino foi implementada pelo ministro Gustavo Capanema, a partir de 1942, sob a denominação de Leis Orgânicas do Ensino. A conhecida Reforma Capanema estruturou o Ensino Industrial, reformou o Ensino Comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, além de trazer mudanças no Ensino Secundário.

escola de formação das elites e a escola de formação do proletariado. Nessa concepção está implícita a divisão entre aqueles que concebem e controlam o processo de trabalho e aqueles que o executam. A educação profissional, destinada àqueles que estão sendo preparados para executar o processo de trabalho, e a educação científico-acadêmica destinada àqueles que vão conceber e controlar este processo. Essa visão que separa a educação geral, propedêutica da educação específica e profissionalizante, reduz a educação profissional a treinamentos para preenchimento de postos de trabalho. (p. 137).

No que diz respeito à politecnia, em face da grande produção acadêmica acerca do seu conceito e de suas bases⁵, consideramos que a síntese feita por Kuenzer (2009) expressa muito bem o que vem a ser uma educação politécnica:

A politecnia significa o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa; supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, exigindo autonomia intelectual e ética. Ou seja, é mais que a soma de partes fragmentadas; supõe uma rearticulação do conhecido, ultrapassando a aparência dos fenômenos para compreender as relações mais íntimas, a organização peculiar das partes, descortinando novas percepções que passam a configurar uma compreensão nova, e superior, da totalidade, que não estava dada no ponto de partida. A politecnia cria a possibilidade de construção do novo, permitindo aproximações sucessivas da verdade, que nunca se dá a conhecer plenamente; por isto, o conhecimento resulta do processo de construção da totalidade, que nunca se encerra, pois há sempre algo novo para conhecer. Nesta concepção, evidencia-se que conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história (p. 87).

Logo, vê-se que a educação politécnica se opõe à dualista e caminha no sentido da superação da divisão social do trabalho. Manacorda (2007), baseado em Marx, fala do *homem onilateral* em contraposição ao homem alienado por outro e da sua própria natureza. Para o autor, frente à tal realidade “está a exigência da onilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” (p. 87). Assim, onilateralidade é a chegada do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e de consumo, “em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho” (p. 89).

A ideia de politecnia também está presente na concepção de *Escola Unitária*, elaborada pelo filósofo italiano Antônio Gramsci. Para ele, esse tipo de escola se opõe a uma outra que denomina de “interessada”, por estar voltada às conveniências do capital. Ao criticar as reformas realizadas por Geovane Gentile, primeiro Ministro da Educação do regime fascista italiano, Gramsci (1982) comenta o fim das escolas “desinteressadas”, adjetivo que não as qualifica como neutras, mas desprovidas de finalidades práticas imediatas, e a ascensão das escolas “interessadas”:

⁵ Muitos pesquisadores atribuem a Marx e Engels as origens da ideia de politecnia. No entanto, para Bemvindo (2017), as reflexões desses intelectuais sobre esse tema são subsidiárias das contribuições tanto de anarquistas quanto dos chamados “socialistas utópicos”.

A tendência, hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (p. 118).

Gramsci (2001) não pensava a Escola Unitária limitada à educação escolar, mas aberta a toda a vida em sociedade. Nesta, a educação se daria de forma conjunta para as atividades intelectuais e manuais, unindo, desse modo, teoria e prática. Assim:

Não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (p. 49).

Frigotto et al (2012) fazem uma síntese dos princípios do EMI. Para eles, a formação integrada supera o ser humano dividido entre a ação de executar e a de pensar, dirigir e planejar. “Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social” (p. 85). Tem-se por fim garantir o direito a uma formação completa para compreender a realidade e atuar nesta como um cidadão integrado à sua sociedade política.

Tecidas tais considerações, ponderamos, a seguir, a respeito do EMI no decorrer dos seus vinte anos de existência.

TRAJETÓRIA DO EMI (2004-2024): ALGUNS APONTAMENTOS PARA UM DEBATE NECESSÁRIO

Embora saibamos que as bases teóricas do EMI sejam difíceis de praticar em uma sociedade capitalista, grande parte dos educadores progressistas que atuam na EPT caminha no território da contradição e tem a forma Integrada como uma estratégia de contestação da dualidade estrutural na educação.

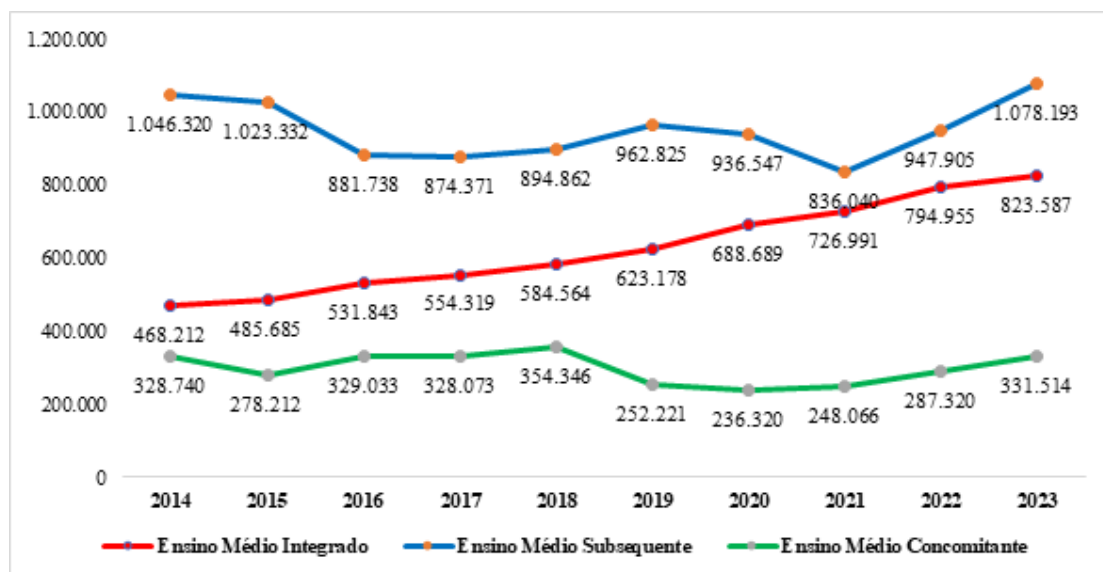
A visibilidade dada ao EMI foi expressa, dois anos depois do Decreto nº 5.154/2004, ao ser criado o *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educa-*

ção Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), mediante Decreto nº 5.840/2006. Embora esse documento também abra a possibilidade da oferta da EPT na forma Concomitante, o *Anuário Estatístico da Educação Profissional e Tecnológica–Ano Base 2019*, do INEP, mostra dados dessa oferta apenas na forma Integrada.

Outro incentivo dado ao EMI ocorreu com a instituição da *Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica* e a criação dos *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia* (IF), mediante a Lei nº 11.892/2008. Dentre os objetivos dos IF encontramos, no seu artigo 7º: “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”. O artigo seguinte explicita 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...” (Lei nº 11.892, 2008).

A expansão da EPT, durante os dois mandatos do Presidente Lula e da Presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), gerou um crescimento das matrículas nessa modalidade nas duas primeiras décadas deste século, conforme podemos perceber no Gráfico 1.

Gráfico 1: Número de matrículas em Cursos Técnicos de Nível Médio (2013 a 2024).



Fonte: INEP (2017, 2018, 2019a, 2019b, 2020, 2021, 2022, 2023).

O Gráfico 1 torna evidente um crescimento no número de matrículas, nos últimos dez anos, nas três formas de Ensino Médio articuladas ao Técnico: Integrada, Subsequente e Concomitante. Ao somarmos os quantitativos, vemos que, em 2014, havia 1.843.272 alunos matriculados, elevando-se para 2.233.294, em 2023; um aumento de 21,15%. No tocante ao EMI, os dados apresentam um crescimento de 76% no número de matrículas no mesmo período, certamente em função da expansão da Rede Federal e da obrigatoriedade, posta pela Lei nº 11.892/2008 de, pelo menos, 50% do número de vagas serem destinadas ao EMI.

Quanto ao Ensino Médio Subsequente, os dados mostram que neste se encontra o maior número de matrículas: 31% superior ao Integrado e 225,3%, ao Concomitante. Quanto a este último, as estatísticas evidenciam uma oscilação ao longo dos dez anos pesquisados, chegando, em 2023, a um número pouco superior ao que possuía em 2014.

Salientamos que, aos números de matrículas no EMI, exibidos no Gráfico 1, devem ser acrescidos os do PROEJA. Entretanto, apesar da grande importância social desse Programa – ao procurar incluir socialmente jovens e adultos que abandonaram a escola e, agora, retornam a esta em busca de uma profissão –, os números, além de baixos, evidenciam um crescimento ínfimo: de 36.750, em 2019, para 38.313, em 2021 (INEP, 2023).

Também mereceu nossa atenção, o quantitativo de matrículas nas três formas de Ensino Médio, por dependência administrativa, ou seja, por estabelecimento de ensino, se pertencente a ente público ou privado. Devido à falta desses dados, nas fontes consultadas, apresentamos esses números, com relação a 2019, disponibilizados no *Anuário Estatístico da Educação Profissional e Tecnológica*. Segundo este, a oferta de cursos nas formas Integrada e Subsequente são priorizadas pelas instituições públicas federais e estaduais, correspondendo, respectivamente, a 24,8% e 19,2%, em 2019. Na Rede Federal conjecturamos que esse número maior na oferta do EMI se dá, não apenas por ser essa forma de articulação, uma bandeira de luta, mas também em função da Lei nº 11.892/2008⁶.

Quanto às instituições privadas, estas preferem ofertar o Ensino Médio Subsequente (31,6%) (INEP, 2021), fato que pode ser explicado pela maneira como esses cursos são organizados e vendidos: são rápidos, geralmente a distância, e, muitas vezes, “ofertas tentadoras” para clientes que os associam à ascensão social. No mercado da educação, palavras como qualificação, empreendedorismo, empregabilidade, capacitação, dentre outras, tornaram-se comuns. A meritocracia responsabiliza o trabalhador pela sua demissão ou inserção no mercado de trabalho. Nessa direção, Souza e Albano (2019), em pesquisa realizada em sites de instituições privadas de EPT, analisam a maneira pela qual os cursos técnicos de nível médio e de aperfeiçoamento são apresentados com a promessa de que, com o diploma, consegue-se facilmente um emprego ou se manter num.

Ademais, essas instituições têm contado com o apoio do governo federal, como nos mostra uma reportagem do jornal *Estadão*, de maio de 2022, segundo a qual o MEC, no governo do então presidente Jair Bolsonaro, retirou alguns trâmites burocráticos para agilizar a oferta de cursos técnicos em IES privadas. Segundo Marques (2022): “a nova possibilidade de oferta significa uma ampliação na fatia do mercado, em um momento de empobrecimento da população. Por serem mais curtos – demoram só um ano – e baratos, os cursos

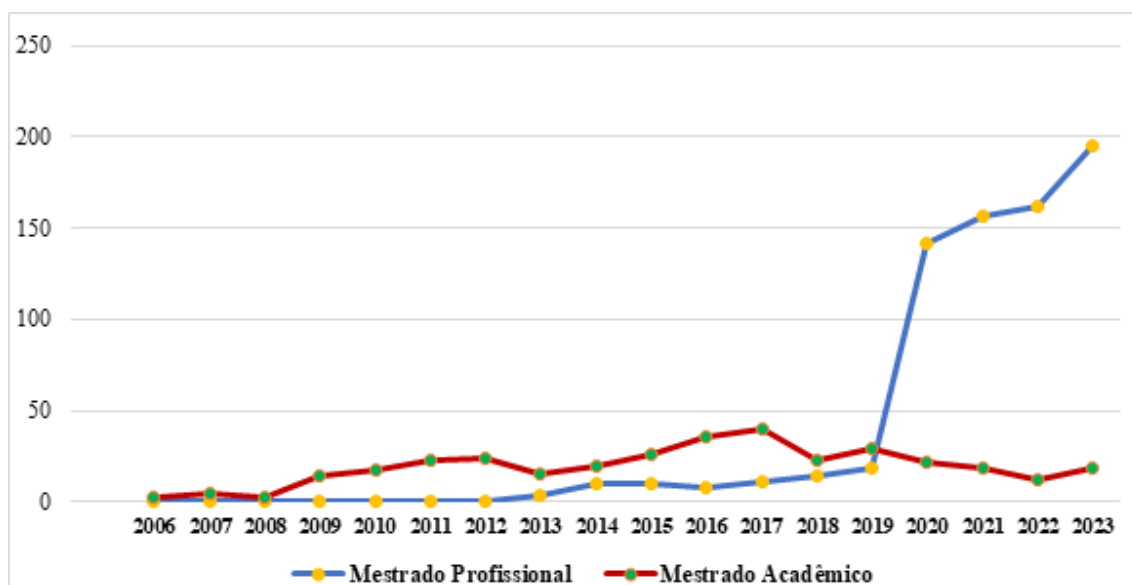
⁶ O gráfico disponível no referido Anuário é limitado quanto ao detalhamento dos dados, não expondo as porcentagens menores, conforme pode ser constatado na página 49 dessa publicação (INEP, 2021).

técnicos devem ter maior adesão dos jovens”. Vemos nitidamente a intenção em formar mão de obra de modo rápido e, certamente, sem uma base teórica e prática substancial.

Com relação às produções acadêmicas que abordam o EMI, nosso mapeamento mostrou um grande volume de pesquisas na pós-graduação *stricto sensu*, publicações periódicas, livros e anais de eventos científicos. Na maioria destes, o EMI é objeto central, mas, em outros, aparece como elemento secundário, embora importante nesses estudos.

A dificuldade de mapear esse volume de produção nos levou a priorizar os dados quantitativos das investigações acadêmicas. Para tanto, consultamos o *Catálogo de Teses e Dissertações da Capes* e, no espaço destinado à busca, digitamos “Ensino Médio Integrado”, com o uso de aspas, e encontramos 1.324 dissertações, das quais 793 publicadas em Mestrados Profissionais e 347, em Acadêmicos⁷ (Gráfico 2).

Gráfico 2: Quantitativo de Dissertações em PPG (2006 e 2023).



Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

No Gráfico 2, é visível o destaque dado ao EMI nos PPG Profissionais. Podemos inferir que tal crescimento se dá em função do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), um Mestrado Profissional em Rede Nacional, na Área de Ensino, presente em 40 instituições associadas e em funcionamento desde 2017. Neste PPG, entre 2018 e 2023, foram produzidos 653 estudos com foco no EMI, fato que também consiste na publicação de produtos educacionais de variados tipos no *Portal eduCAPES*⁸, haja vista que todas as pesquisas desenvolvidas no ProfEPT devem gerar um produto (*e-book*, vídeo, sequência didática, dentre outros tipos), que, antes de ser avaliado pela banca de examinadores, necessita ser posto em prática pelo mestrando em uma situação real.

⁷ A pesquisa foi realizada em 09/11/2024.

⁸ O eduCAPES é um portal de objetos educacionais para uso de alunos e professores. Possui um acervo de milhares de objetos de aprendizagem, incluindo textos, livros didáticos, artigos de pesquisa, teses, dissertações, videoaulas, áudios, imagens e quaisquer outros materiais de pesquisa e ensino. Esse material pode ser acessado pelo [link](https://educapes.capes.gov.br/) <https://educapes.capes.gov.br/>

Quanto às produções em PPG Acadêmicos, estas estão distribuídas em 97 IES, principalmente nas Universidades Federais e Estaduais. Mas, destacamos o maior número de investigações (30) realizadas sobre o EMI no *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)*, no *Programa de Pós-Graduação em Educação, com área de concentração em Educação Profissional*. Esse PPG, ao longo dos seus dez anos de existência, tem incentivado estudos sobre o EMI nas suas linhas de pesquisa e realizado, a cada dois anos, o *Colóquio Nacional e Internacional “A produção do conhecimento em EP”* (Souza, 2023).

Ainda com relação ao Gráfico 2, vemos o início das publicações sobre o EMI em 2006, ou seja, dois anos após o Decreto nº 5.154/2004. É possível perceber, nos PPG Acadêmicos, uma ascensão desse quantitativo, mesmo com algumas oscilações, na segunda década deste século, certamente devido à consolidação dos cursos técnicos de nível médio na forma Integrada. Quanto aos dados dos PPG Profissionais, estes, inicialmente, são baixos, quando comparados aos Acadêmicos, mas há um rápido crescimento a partir de 2019, provavelmente em função do início das defesas de dissertações do ProfEPT.

No tocante às publicações em revistas científicas, consultamos o *Portal Periódicos da Capes*, empregando o mesmo mecanismo de busca usado no *Catálogo de Teses e Dissertações da Capes*: “Ensino Médio Integrado”, sendo, nos filtros, selecionados apenas dois: Ano de criação (2005 a 2024) e Artigos. Obtivemos 1.020 trabalhos, dos quais 981 estão escritos em língua portuguesa. Destaca-se o periódico *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica* (RBEPT), do IFRN, com 90 publicações sobre variados temas relacionados ao EMI: formação docente, práticas de ensino-aprendizagem, ensaios teóricos.

Apesar dos avanços quantitativos, ao longo de suas duas décadas de existência, o EMI tem enfrentado vários óbices. Um dos maiores se dá no nível teórico/prático, visto que ainda há uma carência de formação docente para a EPT, sobretudo no tocante às suas bases epistemológicas, gerando dificuldades de se colocar em prática projetos que integrem, de fato, o Ensino Médio ao Técnico, como constataram Souza (2018) e Santos (2018) em suas pesquisas. Além disso, ainda há uma identidade a ser construída pelos docentes do EMI, como observa Oliveira (2023):

Muitas dessas escolas, inclusive nos institutos federais, vivenciam em seu interior o conflito de interesses e a disputa por sua identidade. Para muitos professores, principalmente os da formação geral, o papel dessas instituições é garantir uma boa formação para os alunos terem um bom desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e poderem chegar ao ensino superior ... Para alguns professores das disciplinas técnicas, não exclusivamente, a função dessas escolas é garantir a formação para o trabalho e contribuir assim para o ingresso imediato desses jovens no mercado de trabalho (p. 8).

Além desses problemas, nos últimos anos, um dos maiores entraves para o fortalecimento do EMI está na efetivação das concepções de politécnica, de escola unitária e de

trabalho como princípio educativo – de modo a integrar ciência, cultura e trabalho – em um cenário de aprofundamento do neoliberalismo e da Reforma do Ensino Médio, implantada pela Lei nº 13.415/2017, e a proposta da *Base Nacional Curricular Comum* (BNCC) a esta ligada. Vale salientar que essa Lei foi parcialmente revogada pela Lei nº 14.945/2024, entretanto, foram mantidos pontos criticados pelas entidades que representam os trabalhadores da educação que desejavam a revogação da Lei de 2017.

A polêmica a respeito da Reforma do Ensino Médio tem gerado muitas produções acadêmicas, eventos, entrevistas de educadores em redes sociais e em outros espaços da mídia. Apesar da importância da Lei nº 13.415/2017 e das mudanças trazidas pela Lei nº 14.945/2024, não é nosso objetivo, neste artigo, fazer uma análise destas. Por isso, discutí-las-emos, de modo breve, quanto aos efeitos que causaram no EMI.

Consoante Ferretti e Silva (2019), o avanço do neoliberalismo, neste século, ampliou a presença de Institutos e Fundações, ligadas ao setor empresarial, na oferta pública de educação. Além da UNESCO, do BM e do BID, a ONG *Todos pela Educação* tem, segundo esses autores, assumido parte do que era atribuição do Estado e operado, tanto na produção da legislação e da política educacional, quanto na efetivação desta.

Ainda de acordo com os autores em tela, a exposição de motivos da MP nº 746/2016, mais tarde Lei nº 13.415/2017, sancionada pelo então Presidente Itamar Franco, justificava a necessidade da reforma do Ensino Médio ao afirmar que este não dialogava com o setor produtivo. Conforme o documento, a juventude que estava a se formar não era capaz de impulsionar o desenvolvimento econômico do país, daí o porquê da proposta da formação técnica e profissional como um dos itinerários formativos. Com isso, a reforma “evidencia um retrocesso ao conferir ênfase ao formato concomitante e secundarizar a perspectiva integrada, mas essa escolha é perfeitamente orgânica ao viés economicista que a orienta. ... incorre-se, na atual formulação, em redução da carga-horária da formação técnico-profissional...” (Ferretti & Silva, 2019, p. 119).

Ferretti (2018) aborda os problemas que a propalada reforma gera para o EMI:

No que diz respeito a um dos itinerários formativos – a Educação Profissional de nível técnico – que chama a atenção por diferenciar-se dos demais percursos, amparados em áreas do conhecimento científico, a Lei aparenta mostrá-lo, por essa forma, integrado ao Ensino Médio. Mas, pelo menos sob um aspecto, promove, na verdade, uma espécie de negação dessa integração na medida em que, ao tomar o caráter de itinerário formativo, a formação técnica separa-se, de certa forma, da formação geral ocorrida na primeira parte do curso. Nesse sentido, a atual estrutura é pior do que a existente sob o Decreto 2208/1997, por meio do qual se pretendia a completa separação entre a Educação Profissional e o ensino propedêutico, configurando uma estrutura curricular que, no entanto, tornava possível a educação profissional ser ofertada, pelo regime de concomitância, juntamente com a formação geral, a partir da segunda série, ainda que em instituições escolares diferentes (p. 28).

Pinto et al (2024) também salientam a relação entre os cenários econômico e político deste século, sobretudo na segunda década, quando se fortalece o neoliberalismo e se efetiva a ascensão de governos conservadores e autoritários. Nesse contexto, fomenta-se a ideia de inutilidade das Ciências Humanas, principalmente, da Sociologia e da Filosofia, haja vista que ambas não são capazes de satisfazer as demandas do mercado. Assim, o novo Ensino Médio reposicionou essas disciplinas a meros “estudos e práticas” que compõem a “formação geral básica” na BNCC e fazem parte do itinerário formativo da área de conhecimento *Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, vinculadas à História e à Geografia. Na contramão desse processo, os autores destacam as instituições que compõem a Rede Federal de EPT por manter o ensino dessas disciplinas no seu currículo, com ementas específicas e ministradas por docentes com habilitação correlata, com vistas a uma formação profissional omnilateral. “Porém, as pressões para a adaptação dos institutos federais à nova BNCC se adensam e buscam a incorporação de itinerários formativos, diminuindo a especialização disciplinar no Ensino Médio”, salientam Pinto et al (2024, p. 3).

... o estabelecimento do itinerário formativo denominado “formação técnica e profissional” revela forte retomada da categoria dualidade estrutural, que historicamente tem se manifestado na educação nacional, como reflexo de uma sociedade cindida em classes, que destina aos trabalhadores mais empobrecidos processos educacionais pobres, caracterizados pela redução e instrumentalidade de conteúdos direcionados para aspectos meramente do fazer, em detrimento dos conhecimentos de base científico-tecnológica e sócio histórica. Tudo isso em contradição com a totalidade social, integralidade e interdisciplinaridade, que caracterizam a produção e a apropriação dos conhecimentos e o processo educacional.

A vitória do atual Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, em 2022, trouxe expectativas de que a Lei nº 13.415/2017 fosse revogada. Novas mobilizações foram feitas pela sociedade, agora visivelmente dividida com a ascensão da extrema-direita a espaços políticos relevantes, a exemplo do Congresso Nacional, onde o empresariado da educação, cada vez mais forte, tem influência. Após muitos debates, nasceu a Lei nº 14.945/2024, aprovada com alguns vetos do Presidente da República, porém sem as mudanças esperadas, conforme afirma a *Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação* (CNTE): “O resultado dessa nova reforma, infelizmente, ficou aquém da necessidade de se resgatar direitos e oportunidades para a juventude, sobretudo aos filhos da classe trabalhadora que estudam em escolas públicas” (2024).

A partir do balanço feito pelo CNTE, a respeito dos avanços e retrocessos da Lei nº 14.945/2024, não vemos ganhos para a EPT, haja vista que esta ficou excluída de alguns pontos importantes, quais sejam: do aumento da carga horária para a formação humanística, de 1.800 para 2.400 horas; da redução da carga horária dos itinerários formativos para 600 horas; da oferta obrigatória de, ao menos, dois itinerários formativos por escola, incluindo os conteúdos da BNCC na parte diversificada do currículo. Além desses elementos, a nova Lei permite a privatização do itinerário técnico-profissional, podendo este ser ofertado em

instituições privadas (ou públicas, sob a gestão privada), como também manteve-se a possibilidade de contratação de profissionais com o chamado “notório saber” para atuar na educação técnica-profissional, desvalorizando a formação e a carreira docente.

Chama a atenção um aspecto que tem implicação direta no desenvolvimento do EMI: a redução da carga horária das disciplinas de formação geral básica que pode ser de até 2.100 horas, ou seja, 300 a menos que nos demais itinerários, que possuem 2.400 horas. Conforme matéria publicada pela *Agência Senado*, essas 300 horas “poderão ser destinadas aos conteúdos da formação geral deverão tratar de componentes que tiverem estrita relação com a área do curso técnico ofertado, ou seja, haverá um aproveitamento de disciplinas que forem compatíveis com o curso de formação profissional”. É dado o seguinte exemplo: “em um curso de mecatrônica, poderão ser aproveitadas disciplinas como matemática, física e química na organização do currículo” (Reforma..., 2024). Logo se vê que, além de uma separação, há uma hierarquia entre as disciplinas, algo completamente destoante dos princípios formativos do EMI.

Em face do exposto, consideramos que as ponderações feitas por Moura e Lima Filho (2017), Oliveira (2023), Ferretti (2018), Ferretti e Souza (2019), Pinto et al (2024), CNTE, dentre tantos outros pesquisadores e instituições que lutam por uma educação emancipatória, são procedentes quando percebemos os rebatimentos pelos quais têm passado os projetos defensores de uma EPT que compreenda, como unidade, a relação das partes com o todo e a imbricação entre os conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aniversário de duas décadas do EMI nos motivou a escrever esse artigo, haja vista a importância da forma Integrada na articulação entre as disciplinas de formação geral básica e as técnicas. Isso explica o porquê da luta por uma educação a contrapelo da dualidade e da hierarquização dos conhecimentos. Trata-se de uma batalha contra o ideário pedagógico neoliberal que, como afirmam Frigotto e Ciavatta (2003a), utiliza palavras com apelo positivo, tais como: polivalência, qualidade total, habilidades, competências, flexibilidade, empregabilidade, dentre outras. O discurso torna-se ainda mais receptivo ao se defender a formação do *cidadão produtivo*, um termo muito conveniente para a pedagogia do capital, mas que, na verdade, significa formar um trabalhador capaz de maximizar a produtividade, sendo este um cidadão mínimo, sem direitos assegurados, pois o Estado também é mínimo.

Ressaltamos que debater a trajetória de vinte anos do EMI é uma tarefa difícil de ser realizada em um artigo, daí o porquê de nos restringirmos às suas origens, em 2004, e ampliação da sua oferta e do tema em espaços acadêmicos, com base nos dados estatísticos do INEP e das informações dos portais da Capes. Porém, nossa exposição estaria incompleta se não abordássemos, mesmo que brevemente, os desafios que o EMI enfrenta, desde a sua

criação, mas, principalmente, a partir da segunda década do século XXI, quando precisa lutar para sobreviver à reforma do Ensino Médio, mesmo quando esta foi revisada por um governo de “esquerda”, mas que precisa abrir exceções em nome da tão lembrada governabilidade.

No atual contexto em que se consolidam, os cursos técnicos de nível médio integrados sobreviverão à redução de carga horária, aos itinerários formativos e ao “canto da sereia” da pedagogia do capital, hoje influenciada pelo ideário neoliberal? Obviamente, não podemos ter a ilusão de que o EMI é praticado com todos os princípios que o norteiam, pois isso depende, além da formação de professores que atuam na EPT, de transformações profundas na sociedade. Contudo, precisamos estar cientes desses entraves e trabalhar nos limites do possível, questionando-os, problematizando-os. Nesse sentido, não é demais citar o patrono da educação brasileira, Paulo Freire: “Nunca falo da utopia como uma impossibilidade que, às vezes, pode dar certo. ... Falo da utopia, pelo contrário, como necessidade fundamental do ser humano” (2022, p. 77).

REFERÊNCIAS

- Bemvindo, V. (2017). A concepção socialista de educação politécnica: contribuições dos socialistas utópicos, libertários e científicos. *Revista HISTEDBR On-Line*, 16(70), 138-162. <http://doi.org/10.20396/rho.v16i70.8649213>
- Brito, L. L. de. (2016). *O Intelectual e o desmonte do Estado no Brasil. Luiz Carlos Bresser Pereira e o MARE (Ministério Extraordinário da Administração e Reforma do Estado)*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal Fluminense]. <https://www.historia.uff.br/stricto/td/1782.pdf>
- Campello, A. M. (2008). Dualidade estrutural. In I. B. Pereira & J. C. F. Lima (Orgs), *Dicionário da Educação Profissional em Saúde* (2ª ed., pp. 136-141). EPSJV. <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l43.pdf>
- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. (2024, 2 de agosto). *Lei 14.945: nova reforma do ensino médio é sancionada sem garantir qualidade*. <https://cnte.org.br/noticias/lei-14-945-nova-reforma-do-ensino-medio-e-sancionada-sem-garantir-qualidade-e-eq-ea97>
- Castro, C. de M. (1997). O secundário: esquecido em um desvão do ensino? *Textos para discussão*, 2. MEC/INEP. <https://td.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/3775/3505>
- Coelho, F. M. (2023). *O pensamento de Friedrich A. Hayek no Brasil: Uma investigação sobre neoliberalismo, autoritarismo, desigualdade e injustiça social (1946-1994)*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Paraná]. <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/83537>
- Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. (1997). Regulamenta o §2.º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1997, que estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>

Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. (2004). Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm

Ferretti, C. (2018). A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, 32 (93), 25-42. <http://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>

Ferretti, C., & Silva, M. R. da. Dos embates por hegemonia e resistência no contexto da reforma do ensino médio. *Trabalho Necessário*, 17(32), 114-131. <http://doi.org/10.22409/tn.17i32.p28305>

Freire, P. (2022). Algumas reflexões em torno da utopia. In A. M. A. Freire (Org.). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. (77-78). Paz & Terra.

Frigotto, G., & Ciavatta, M. (2003a). Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?. *Trabalho, Educação e Saúde*, 1(1), 45-60. <http://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100005>

Frigotto, G., & Ciavatta, M. (2003b). Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*, 24(82), 93-130. <http://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>

Frigotto, G., Ciavatta, M., & Ramos, M. (2005). A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação & Sociedade*, 26(92), 1087-1113. <http://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300017>

Frigotto, G., Ciavatta, M., & Ramos, M. (2012). A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In G. Frigotto, M. Ciavatta, & M. Ramos (Eds.), *Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições*. (3a Ed., pp. 21-56). Cortez.

Gramsci, A. (1982). *Os intelectuais e a organização da cultura* (4a ed.). Civilização Brasileira.

Gramsci, A. (2001). *Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo* (Vol. 2). Civilização Brasileira.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2019a). *Censo Escolar da Educação Básica 2017. Resumo técnico*. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2017.pdf

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019b). *Censo Escolar da Educação Básica 2018. Resumo técnico*. https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2020).

Censo Escolar da Educação Básica 2019. Resumo técnico. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2021). *Anuário Estatístico da Educação Profissional e Tecnológica. Ano Base 2019.* https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/anuario_estatistico_educacao_profissional_tecnologica_2019.pdf

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2021). *Censo Escolar da Educação Básica 2020. Resumo técnico.* https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2022). *Censo Escolar da Educação Básica 2021. Resumo técnico.* https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2024). *Censo Escolar da Educação Básica 2023. Versão Preliminar.* https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf

Kuenzer, A. Z. (2009). Primeira Parte. In A. Z. Kuenzer (Ed.), *Ensino médio: Construindo uma proposta*. (6a ed. pp. 25-96). Cortez.

Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. (2008). Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm

Lima Filho, D. L. (2002). *A reforma da Educação profissional no Brasil nos anos noventa*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina]. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/82611>

Manacorda, M. A. (2007). *Marx e a pedagogia moderna*. Alínea.

Marx, K. (1996). *O capital: crítica da economia política* (Vol. 1). Editora Nova Cultural.

Marques, J. (2022, 6 de maio). MEC facilita abertura de cursos técnicos pelas universidades privadas. *Estadão. Educação*. <https://www.estadao.com.br/educacao/mec-facilita-abertura-de-cursos-tecnicos-pelas-universidades-privadas/>

Moura, D. H. (2007). Algumas implicações da reforma da EP e do Proep sobre o Projeto Político Pedagógico do CEFET-RN e a (re) integração dos cursos técnicos ao ensino médio. *Holos*, 2, 57-80. <http://doi.org/10.15628/holos.2005.73>

Moura, D. H., & Lima Filho, D. (2017). A reforma do ensino médio: Regressão de direitos sociais. *Revista Retratos da Escola*, 11(20), 109-129. <http://doi.org/10.22420/rde.v11i20.760>

Ministério da Educação e Cultura. (1969). *Subsídios para o estudo do Ginásio Polivalente*. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002618.pdf>

Ministério da Educação. (2003a). *Ensino Médio: construção política. Síntese das Salas Temáticas*.

Ministério da Educação. (2003b). *Anais. Educação Profissional “Concepções, experiências, problemas e propostas”*. <https://memoria.ifrs.edu.br/documentos/educacao-profissional-concepcoes-experiencias-problemas-e-propostas-anais/>

Ministério da Educação. (2007). *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: Documento-Base*. http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf

Oliveira, R. de. (2003). *A (des)qualificação da Educação Profissional brasileira*. Cortez.

Oliveira, R. de. (2023). Ensino médio integrado: desafios para os que lutam por uma escola emancipatória. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, 1(23), e14688. <http://doi.org/10.15628/rbept.2023.14688>

Pino, I. R. (2010). Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. In D. A. Oliveira, A. M. C. Duarte, & L. M. F. Vieira. *Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente*. UFMG. <https://gestrado.net.br/verbetes/f-rum-nacional-em-defesa-da-escola-publica>

Pinto, G. L. H., Santos, P. da S., Santos, E. da S., & Spiess, M. A. R. (2024). Sobreviventes e naufragos: reflexões sobre Filosofia e Sociologia no Ensino Médio no contexto de disputas sociopolíticas contemporâneas. *Acta Scientiarum. Education*, 46, e68034. <http://doi.org/10.4025/actascieduc.v46i1.68034>

Parecer CNE/CEB nº 39, de 8 de dezembro de 2004. (2004). Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf.

Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997. (1997). Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto nº 2.208/97 e dá outras providências. http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf

Portaria nº 1.005, de 10 de dezembro de 1997. (1997). Implementa o Programa de Reforma da Educação Profissional – PROEP. http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC1005_97.pdf

Reforma do Novo Ensino Médio é sancionada com veto a mudança no Enem. (2024, 1 de agosto). *Agência Senado*. <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/08/01/reforma-do-novo-ensino-medio-e-sancionada-com-veto-a-mudanca-no-enem>

Rodrigues, J. (2005). Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. *Trabalho, Educação e Saúde*, 3(2). <http://doi.org/10.1590/S1981-77462005000200002>

Santos, L. A. S. dos. (2018). *Projetos Integradores no IFRN: Reflexões sobre os documentos norteadores e o contexto da prática no Campus Mossoró*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte]. <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1644>

Saviani, D. (2011). *A nova lei da educação: Trajetória, limites e perspectivas* (12a ed.). Autores Associados.

Saviani, D. (1989). *Sobre a concepção de politecnia*. FIOCRUZ.

Saviani, D. (2003). O choque teórico da politecnia. *Trabalho, Educação e Saúde*, 1(1), 131-152. <http://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>

Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 152-180. <http://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>

Saviani, D. (2019). *Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano – novas aproximações*. Autores Associados.

Shiroma, O. E., Moraes, M. C. M., & Evangelista, O. (2011). *Política educacional* (4a ed.). Lamparina.

Souza, F. L. de. (2018). *O ensino de Ciências Humanas no Ensino Médio Integrado no IFRN: Uma análise dos documentos institucionais*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte]. <http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1617>

Souza, F. das C. S., & Lima, A. P. M. de. (2022). *Um currículo obediente: As imposições do mercado à formação do trabalhador*. Edições UERN.

Souza, F. das C. S. (2023). *O ato inaugural: Dez anos de Pós-Graduação stricto sensu no IFRN (2013-2023)*. Editora IFRN. <http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/2369>

Souza, F. das C. S., & Albano, V. D. de A. (2019). Compre o seu futuro! O cenário atual da mercantilização da educação profissional no Brasil. *EccoS – Revista Científica*, (51). <http://doi.org/10.5585/eccos.n51.8835>

Apêndice – Información sobre el artículo

Historico editorial

Submetido: 03 de Junio de 2024.

Aprobado: 08 de Diciembre de 2024.

Publicado: 20 de Enero de 2025.

Como Citar — APA

Souza, F. das C. S. (2025). Ensino Médio Integrado: duas décadas de luta por uma educação emancipatória no Brasil (2004-2024). *PARADIGMA*, XLVI(1), e2025003. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2025.e2025003.id1594>.

Como Citar — ABNT

SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Ensino Médio Integrado: duas décadas de luta por uma educação emancipatória no Brasil (2004-2024). *PARADIGMA*, Maracay, v. XLVI, n. 1, e2025003, Ene./Jun., 2025. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2025.e2025003.id1594>.

Conflicto de intereses

Nada que declarar.

Declaración de disponibilidad de datos

Todos los datos han sido presentados/generados en este artículo.

Derechos autorales

Los derechos de autor pertenecen a los autores, que conceden a revista **Paradigma** los derechos exclusivos de primera publicación. Los autores no serán remunerados por la publicación de sus artículos en esta revista. Los autores están autorizados a celebrar contratos adicionales por separado, para la distribución no exclusiva de la versión del artículo publicado en esta revista (por ejemplo, publicación en un repositorio institucional, en un sitio web personal, publicación de una traducción o como capítulo de un libro), con reconocimiento de autoría y primera publicación en esta revista. Los editores de la revista **Paradigma** tienen derecho a realizar ajustes textuales y adecuación normativa en este artículo.

Acceso libre

Este artículo es de acceso abierto (**Open Access**) y sin gastos de envío ni de procesamiento del artículo (**Article Processing Charges - APCs**). El acceso abierto es un amplio movimiento internacional que pretende proporcionar acceso en línea libre y gratuito a la información académica, como publicaciones y datos. Una publicación se define como de acceso abierto cuando no existen barreras financieras, legales o técnicas para acceder a ella; en otras palabras, cuando cualquiera puede leerla, descargarla, copiarla, distribuirla, imprimirla, investigarla o utilizarla en la educación o de cualquier otra forma dentro de los acuerdos legales.

**Licencia de uso**

Este artículo es licenciado con **Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)**. Esta licencia le permite compartir, copiar y redistribuir el artículo en cualquier medio o formato. La licencia no permite utilizar el material con fines comerciales ni adaptarlo, remezclarlo o transformarlo.

**Comprobación de similitud**

Este artículo fue sometido a una comprobación de similitud utilizando el software de detección de texto **iThenticate** de Turnitin, a través del servicio de **Similarity Check** de la Crossref.

**Proceso de evaluación**

Revisión por pares a doble ciego (**Double blind peer review**).

Editor

Fredy E. González

Publisher

Este artículo ha sido publicado en la revista **Paradigma** vinculada al Centro de Investigaciones Educativas Paradigma (CIEP) del Departamento del Componente Docente de la **Universidad Pedagógica Experimental Libertador** (Núcleo Maracay). La revista **Paradigma** publica artículos de carácter técnico-científico, derivados de estudios e investigaciones que sirvan de apoyo al desarrollo del conocimiento educativo, propiciando el diálogo entre los diferentes campos de la educación. Las ideas expresadas en este artículo son de los autores y no representan necesariamente la opinión del consejo editorial o de la universidad. En Brasil, la revista **Paradigma** obtuvo la calificación **Qualis A1** en la **Evaluación CAPES (2017-2020)**.

