

POLÍTICAS EDUCATIVAS NEOLIBERAIS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO NO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO: FORMAÇÃO POLITÉCNICA OU INSTRUMENTAL?

NEOLIBERAL EDUCATIONAL POLICIES AND HIGH SCHOOL VOCATIONAL EDUCATION AT THE FEDERAL INSTITUTE OF SÃO PAULO: POLYTECHNIC OR INSTRUMENTAL TRAINING?

¹Livia Roberta da Silva Velloso

²Daniel Teixeira Maldonado

³Elisabete dos Santos Freire

¹Instituto Federal de São Paulo. E-mail: livia_velloso@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5678-7194>

²Instituto Federal de São Paulo. E-mail: danielmaldonado@yahoo.com.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0420-6490>

³Universidade São Judas Tadeu. E-mail: elisabetefreire@uol.com.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7500-8352>

Artigo submetido em 20/11/2022, aceito em 02/09/2024 e publicado em 05/09/2024.

Resumo: O objetivo deste ensaio foi analisar os impactos das políticas educativas neoliberais nas Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio na reorganização curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de São Paulo. Ao comparar as resoluções nº 6/2012 e nº 1/2021 com a política curricular da referida instituição, percebemos o avanço de um ensino instrumental da classe trabalhadora, que reforça a dualidade histórica entre o trabalho intelectual e manual, se distanciando da ideia de politecnia que ganhou destaque até o ano de 2016. Concluimos que o aparato legislativo atual se baseia em uma ideia de educação neoliberal propagada na reforma do ensino médio, na publicação da Base Nacional Comum Curricular e pelo discurso de uma formação profissional superficial e acrítica para os jovens com menor poder aquisitivo. Dessa forma, defendemos um debate intenso e coletivo para retomar a ideia de formação politécnica da classe trabalhadora que foi a essência da criação dos Institutos Federais no Brasil.

Palavras-chave: Políticas Educativas Neoliberais; Educação Profissional de Nível Médio; Politecnia.

Abstract: The objective of this essay was to analyse the impacts of neoliberal educational policies on the National Guidelines for High School Vocational Education in the curricular reorganization of technical courses integrated into high school at the Federal Institute of São Paulo. When comparing resolutions nº 6/2012 and nº 1/2021 with the curricular policy of that institution, we perceive the advance of an instrumental teaching of the working class, which reinforces the historical duality between intellectual and manual work, distancing itself from the idea of polytechnics which gained prominence until 2016. We conclude that the current legislative apparatus is based on an idea of neoliberal education propagated in the reform of

secondary education, in the publication of the National Common Curricular Base and by the discourse of a superficial and uncritical professional training for young people with less purchasing power. In this way, we defend an intense and collective debate to resume the idea of polytechnic training of the working class that was the essence of the creation of the Federal Institutes in Brazil.

Keywords: Neoliberal Educational Policies; Middle Level Vocational Education; Polytechnic.

1 INTRODUÇÃO

O termo neoliberalismo possui como significado um conjunto particular de receitas econômicas e programas políticos iniciados na década de 1970, baseados principalmente nas obras de Milton Friedman. Essas ideias, por sua vez, remontam a Hayek e a chamada “tradição austríaca”. Concomitantemente a esse processo, ocorre no mundo uma mudança histórica nas relações institucionais entre o mercado e o Estado e entre as empresas e o mercado, fundando o projeto neoliberal advogado por Thatcher no Reino Unido e por Friedman e seus(suas) seguidores(as) nos Estados Unidos. Um último aspecto muito importante assumido pela ordem neoliberal é a ampla concorrência dos mercados que ocasiona uma alteração estrutural na história do capitalismo, proporcionando vigor à força ideológica dos partidos e intelectuais neoliberais (Anderson et al., 2012).

O neoliberalismo compreende o sistema educativo a partir de sua concepção de sociedade baseada no livre mercado, cujo próprio fundamento produziria um avanço social com qualidade, superando a ineficiência por meio da concorrência. Na perspectiva dessa visão de mundo, a generalização da referida concepção para todas as atividades do Estado irá produzir uma estrutura societária “melhor”, já que todos os(as) cidadãos “possuem” a mesma oportunidade e é o seu mérito que define a sua posição social (Freitas, 2018).

O modelo fundamental das relações humanas nessa sociedade é a competência que expressa o empreendedorismo dos seres humanos, constituindo a fonte de liberdade pessoal e social da qual a organização mais desenvolvida é a “empresa”. Considerando tais fundamentos, a fronteira de eficiência do sistema educacional seria atingida quando todo o processo educativo estivesse sob controle empresarial concorrendo em um livre mercado, sem intervenção do Estado (Freitas, 2018).

Dessa forma, as políticas educativas neoliberais transformaram a escola em um sistema empresarial, como se reitera em documentos da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e em uma indústria de mão de obra com pouca qualificação, como proclama os textos da OCDE (Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico). Nesse contexto, o espaço educativo se materializa em um lugar de gestão, em que as palavras empresa, capacidade, competência, eficácia e eficiência se tornam o *modus operandi* das ações no cotidiano escolar. Portanto, aumentar a qualidade com menores investimentos é o desígnio de quem organiza a política para a efetivação das escolas na sociedade capitalista (Lima; Afonso, 2012).

A obsessão pela eficácia, eficiência e qualidade no universo educacional converte as relações humanas no dia a dia das unidades escolares em mera burocracia e controle de gestão. Assim, passam a surgir programas com métodos e técnicas milagrosas de ensino, na perspectiva de conquistar a inovação pedagógica, desde que se confirme o modelo de racionalidade econômica. Nessa conjuntura, em uma organização de sociedade neoliberal, a ideologia e o discurso da qualidade total são recorrentes nas políticas educativas, ganhando um lugar de relevo, principalmente na área de administração educacional (Lima; Afonso, 2012).

No Brasil, embora a gestão escolar inspirada nos princípios do neoliberalismo tenha se mantido desde a década de 1990, inclusive durante os governos ditos progressistas, é após o golpe jurídico parlamentar de 2016 que esse formato de política educacional se fortalece. Passando pelo governo Temer e se enraizando na gestão de Jair Bolsonaro, a ideologia da meritocracia ganha intensidade. Nesse enredo, o Ministério da Educação se pauta por uma agenda de controle ideológico dos projetos educativos realizados na escola a partir de um processo de supressão da autonomia docente em todos os aspectos. Com isso, os(as) empresários(as) da educação, com o apoio dos movimentos Todos pela Educação e Escola sem Partido, intentam alcançar duas finalidades: aumentar os seus lucros ampliando a privatização e a exploração abusiva do trabalho docente, além de efetivar o controle ideológico do que e como se ensina na escola (Frigotto, 2021).

A publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como sequela da contrarreforma do Ensino Médio, efetivou a pedagogia das competências na educação brasileira, resultando na lógica de que o mercado é quem diz o que interessa e cabe aos sujeitos, na sua racionalidade, buscar estas “aprendizagens significativas e superficiais”. Essa realidade torna inviável uma formação científica e politizada dos(das) estudantes para atuar criticamente na sociedade (Frigotto, 2021).

2 ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO

Ao voltarmos o olhar para a Educação Profissional de Nível Médio, essas reformas se concretizam com a publicação da resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que debelou a resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, sendo este o momento de maior retrocesso desde a criação do projeto de educação politécnica efetivado pelo decreto nº 5.154/2004, o qual oportunizou a oferta integrada de ensino médio e técnico, além de ser o pontapé inicial da dilatação do sistema federal de ensino em todo o território brasileiro (Frigotto, 2021).

Uma análise comparativa da resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012 com a resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, nos permite identificar diferentes contradições que mostram a implementação das políticas educativas neoliberais na Educação Profissional de Nível Médio e o desmonte do projeto de educação politécnica gestado a partir de 2004. Enquanto a resolução 6 de 2012 apontava para uma caracterização dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, no qual se estimulava uma educação integrada na perspectiva da formação científica e cultural das juventudes e na análise crítica do mundo do trabalho, a resolução 1 de 2021 se inspira na reforma do ensino médio, evidenciando a dualidade histórica que separa a formação propedêutica da profissional.

Na organização da estrutura dos cursos, enquanto a resolução 6 de 2012 propõe a formação de um núcleo politécnico que compreende os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos, os quais alicerçam as tecnologias e a sua contextualização no sistema de produção social valorizando os saberes historicamente produzidos pela humanidade de cada componente curricular, a resolução 1 de 2021 se pauta completamente nas habilidades e competências da BNCC, estimulando o desenvolvimento de inteligências socioemocionais para a “resolução” das demandas complexas do cotidiano dos(das) jovens, na perspectiva que eles e elas se tornem empreendedores de si mesmos.

No que se refere à carga horária dos cursos, a resolução 6 de 2012 define o **mínimo** de 2.400 horas para a matriz curricular da formação geral, integrando os saberes desses componentes curriculares com a formação profissional. Já a resolução 1 de 2021, decreta o

máximo de 1.800 horas para os itinerários formativos da BNCC, separando os saberes relacionados à formação da cidadania das “técnicas” da habilitação profissional.

Por último, no que se refere à formação dos(das) docentes para atuar nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, enquanto a resolução 6 de 2012 estimulava o curso de Licenciatura para bacharéis ou tecnólogos, a resolução 1 de 2021 permite a habilitação para a docência após cinco anos de atuação nessa modalidade de ensino a partir da certificação de competência profissional.

Para melhor compreensão sobre as diferenças estabelecidas entre as resoluções nº 6/2012 e nº 1/2021, apresentaremos um quadro comparativo com as principais questões abordadas nesse artigo.

Quadro 1- Comparativo sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 6, DE 20 DE SETEMBRO DE 2012	RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 5 DE JANEIRO DE 2021
Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica
CARACTERIZAÇÃO DOS CURSOS	
<p>Artigo 8º - Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio podem ser desenvolvidos nas formas articulada integrada na mesma instituição de ensino, ou articulada concomitante em instituições de ensino distintas, mas com projeto pedagógico unificado, mediante convênios ou acordos de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento desse projeto pedagógico unificado na forma integrada.</p> <p>§ 1º Os cursos assim desenvolvidos, com projetos pedagógicos unificados, devem visar simultaneamente aos objetivos da Educação Básica e, especificamente, do Ensino Médio e também da Educação Profissional e Tecnológica, atendendo tanto a estas Diretrizes, quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, assim como às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e às diretrizes complementares definidas pelos respectivos sistemas de ensino.</p>	<p>Art. 16 - Os cursos técnicos serão desenvolvidos nas formas integrada, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio, assim caracterizadas:</p> <p>§ 1º A habilitação profissional técnica, como uma das possibilidades de composição do itinerário da formação técnico e profissional no Ensino Médio, pode ser desenvolvida nas formas previstas nos incisos, I, II e III deste artigo.</p> <p>§ 2º Os cursos desenvolvidos nas formas dos incisos I e III deste artigo, além dos objetivos da Educação Profissional e Tecnológica, devem observar as finalidades do Ensino Médio, suas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais e outras Diretrizes correlatas definidas pelo Conselho Nacional de Educação, em especial os referentes à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como normas complementares dos respectivos sistemas de ensino.</p> <p>§ 3º A critério dos sistemas de ensino, observadas as DCNEM, a oferta do itinerário da formação técnica e profissional deve considerar a inclusão de vivências práticas de trabalho, constante de carga horária específica, no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional.</p>
ESTRUTURA DOS CURSOS	

<p>Artigo 13 - A estruturação dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, orientada pela concepção de eixo tecnológico, implica considerar:</p> <p>II - o núcleo politécnico comum correspondente a cada eixo tecnológico em que se situa o curso, que compreende os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização do mesmo no sistema de produção social;</p> <p>III - os conhecimentos e as habilidades nas áreas de linguagens e códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, vinculados à Educação Básica deverão permear o currículo dos cursos técnicos de nível médio, de acordo com as especificidades dos mesmos, como elementos essenciais para a formação e o desenvolvimento profissional do cidadão.</p>	<p>Art. 20 - A estruturação dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, observados os princípios expressos no art. 3º, deve ainda considerar:</p> <p>§ 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.</p> <p>§ 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.</p>
CARGA HORÁRIA DOS CURSOS	
<p>Artigo 28 - Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na forma articulada integrada com o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, têm a carga horária mínima total de 2.400 horas, devendo assegurar, cumulativamente, o mínimo de 1.200 horas para a formação no Ensino Médio, acrescidas de 1.200 horas destinadas à formação profissional do técnico de nível médio.</p>	<p>Art. 26 - A carga horária mínima dos cursos técnicos é estabelecida no CNCT ou por instrumento correspondente a vir substituí-lo, de acordo com a singularidade de cada habilitação profissional técnica.</p> <p>§ 1º Os cursos de qualificação profissional técnica e os cursos técnicos, na forma articulada, integrada com o Ensino Médio ou com este concomitante em instituições e redes de ensino distintas, com projeto pedagógico unificado, terão carga horária que, em conjunto com a da formação geral, totalizará, no mínimo, 3.000 (três mil) horas, a partir do ano de 2021, garantindo-se carga horária máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas para a BNCC, nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em atenção ao disposto no §5º do Art. 35-A da LDB.</p>

FORMAÇÃO DOCENTE	
<p>Artigo 40 - A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação.</p> <p>§ 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas:</p> <p>I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação <i>lato sensu</i>, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente;</p> <p>II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC;</p> <p>III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente.</p> <p>§ 3º O prazo para o cumprimento da excepcionalidade prevista nos incisos I e II do § 2º deste artigo para a formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício da profissão, encerrar-se-á no ano de 2020.</p>	<p>Art. 53 - A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação, em programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo CNE.</p> <p>§ 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício docente em unidades curriculares da parte profissional, é assegurado o direito de:</p> <p>I - participar de programas de licenciatura e de complementação ou formação pedagógica;</p> <p>II - participar de curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> de especialização, de caráter pedagógico, voltado especificamente para a docência na educação profissional, devendo o TCC contemplar, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente em cursos e programas de educação profissional; e</p> <p>III - ter reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, mediante processo de certificação de competência, considerada equivalente a licenciatura, tendo como pré-requisito para submissão a este processo, no mínimo, 5 (cinco) anos de efetivo exercício como professores de educação profissional.</p>

Fonte: produzido pelos(as) autores(as).

Assim, em diálogo com Frigotto (2021), defendemos que a efetivação da contrarreforma do ensino médio nos sistemas de ensino brasileiros, que o reorganiza por itinerários formativos, junto à BNCC e às diretrizes para a educação tecnológica e profissional (resolução 1 de 2021), putrefazem com a Educação Básica, pois não preparam as gerações de educandos(as) que chegam nas escolas para um processo de conscientização crítica sobre as desigualdades da sociedade, inviabilizando a construção de uma cidadania ativa pelas crianças e adolescentes brasileiros(as).

Ao apontar essas diferenças relacionadas com a política educacional, o objetivo deste ensaio foi analisar os impactos das políticas educativas neoliberais nas Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio na reorganização curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Em diálogo com Souza, Fuchs e Ramos (2014), utilizamos a dialética materialista como método de análise e as técnicas utilizadas foram a pesquisa bibliográfica e análise documental. Os documentos selecionados foram: Resolução 163/2017 e Instrução Normativa nº 6, de 22 de junho de 2021, sendo esse aparato legislativo produzido no IFSP para legislar sobre as premissas dos cursos de Ensino Médio integrado. O referencial bibliográfico foi composto por publicações de Marise Ramos, Gaudêncio Frigotto, Celso Ferreti, Maria Ciavatta, Luiz Carlos de Freitas, Evaldo Piolli, dentre outros(as) intelectuais que debruçam os seus estudos sobre o fenômeno em tela.

3 APARATO LEGISLATIVO DO IFSP – RESOLUÇÃO 163/2017

Inspirada na Resolução CNE/CEB Nº 6, de 20 de setembro de 2012, a Resolução 163 de 2017 aprova as diretrizes para os cursos técnicos de nível médio na forma integrada do IFSP. Nessa perspectiva, ao versar sobre a organização curricular nessa modalidade de ensino, o respectivo aparato legislativo menciona a previsibilidade de articulação entre ensino, pesquisa e extensão; estratégias de integração entre formação geral e saberes profissionalizantes, evitando a sobreposição de conteúdos; a valorização das atividades práticas e experimentais como estratégia de promoção do espírito investigativo, crítico e reflexivo; o estudo da história e cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena ao longo de todo o currículo de forma obrigatória; a presença de temas relacionados com a educação ambiental, educação em direitos humanos, gênero, identidade de gênero e orientação sexual que devem ser contemplados no currículo de forma transversal; e o ensino da Arte e da Educação Física de forma articulada com o projeto político-pedagógico da instituição, além de orientação a elaboração de um núcleo politécnico na matriz curricular.

Nesse cenário, essa legislação organiza a estrutura curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio em três núcleos estruturantes (comum, articulador e tecnológico). O núcleo estruturante comum abarca um conjunto de componentes curriculares obrigatórios relativos às áreas de conhecimento que compõem a formação geral, contemplando conteúdos de base científica e cultural basilares para a formação humana e integral. O núcleo estruturante tecnológico é compreendido como um conjunto de componentes curriculares obrigatórios específicos da habilitação profissional. O núcleo estruturante articulador se caracteriza a partir do conjunto de componentes curriculares obrigatórios relativos às áreas que fazem parte da formação geral e à habilitação profissional que constituam elementos significativos para atingir o processo de integração curricular, organizado em componentes curriculares que atuem como encaixe, mas não como única possibilidade, de práticas interdisciplinares.

Ressaltamos que o núcleo articulador é de extrema importância para pensar em princípios curriculares pautados na concepção de politecnicidade, pois é nesse momento que os saberes de componentes curriculares da formação geral e profissional se articulam intencionalmente, possibilitando que os(as) jovens realizem uma leitura crítica dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, de acordo com a sua totalidade. Além disso, é nesse ensejo que o trabalho como princípio educativo pode ser pensado pelos(as) docentes, em diálogo com os(as) estudantes sobre o significado da atividade laboral na profissão que eles(elas) escolheram, levando em consideração as desigualdades impostas pelo sistema neoliberal.

Outro aspecto importante da resolução para pensar na formação *omnilateral* é a obrigatoriedade de, no mínimo, duas aulas anuais em todos os anos do Ensino Médio dos

componentes curriculares obrigatórios da formação geral, como também a carga horária total dos cursos que precisa ser distribuída nos três núcleos estruturantes mencionados anteriormente.

A organização de um projeto integrador, que possui como objetivo a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, também deverá ser realizada em todos os cursos técnicos integrados ao ensino médio, com a intencionalidade de contextualizar os conhecimentos adquiridos durante o curso na elaboração de estratégias de intervenção do mundo do trabalho e/ou na realidade social. Portanto, os projetos integradores constituem proposta didática e metodológica institucional, com vistas à contextualização e articulação dos saberes concernentes aos fundamentos científicos e tecnológicos, na perspectiva de educação integrada e aprendizagem permanente.

Nesse enquadramento, entendemos que o referido aparato legislativo do IFSP, que dialoga com a Resolução CNE/CEB Nº 6, de 20 de setembro de 2012, possui relação com a base epistemológica de educação politécnica porque se opõe ao conceito de educação técnica, já que essa, torna diminuto o entendimento do mundo e a ampliação de diversificadas potencialidades dos(das) estudantes, pois visa apenas a preparação deles e delas para ocupações de caráter produtivo. Em contrapartida, a educação politécnica busca os princípios do projeto de escola unitária, visando a superação da fragmentação educacional, que separa o trabalho manual do intelectual (Ramos, 2021).

Temas como ensino integrado, politecnicidade e formação *omnilateral* aludem as premissas do projeto educativo socialista revolucionário, que projetava a ascensão das camadas populares ao nível de saberes e capacidade de atuação como as elites dirigentes consagraram para si e seus(as) descendentes. Nessa lógica, o entendimento dos princípios e conceitos é um requisito histórico de compreender e levar em conta essa produção intelectual, além de não abrir mão do compromisso com sua transformação (Ciavatta, 2014).

Para Ciavatta (2014), etimologicamente, politecnicidade significa “muitas técnicas”. No Brasil, o termo inspirou a organização de instituições educacionais como escolas de Engenharia (Escola Politécnica da Universidade de São Paulo), principalmente quando o conceito foi compreendido em um sentido restrito. Todavia, a politecnicidade também foi pensada em solo brasileiro de uma forma mais ampla, voltada efetivamente para a formação humana em todos os aspectos, a educação *omnilateral*, humanista e científica, como no caso da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV-Fiocruz). Ainda ressaltamos que há um sentido mais politizado e emancipatório da compreensão desse fenômeno, que possui a perspectiva de superar a divisão social do trabalho intelectual e manual no sistema educativo, formando trabalhadores(as) que possam se tornar autores da sua própria história no sentido gramsciano.

Ainda do ponto de vista do conceito, em diálogo com Ciavatta (2014), consideramos que formação integrada possui um significado mais ampliado do que a mera articulação entre a formação propedêutica e profissionalizante, já que pretende recuperar, na conjuntura histórica contemporânea da luta de classes sociais, a concepção de politecnicidade, educação *omnilateral* e escola unitária, visando a superação de um processo educativo amplo para as elites dirigentes e superficial aos estudantes da classe trabalhadora, além de fazer uma defesa irrestrita da democracia e do sistema público de ensino.

Frigotto (2024) aponta que no aspecto ontológico, para que um projeto educativo leve em consideração todas as dimensões da vida humana, no sentido da omnilateralidade, as matrizes curriculares dos cursos de Ensino Médio integrados ao técnico precisam ser organizadas por um equilíbrio entre as ciências da natureza (biológica, física, química, etc.) e sociais e humanas (história, geografia, sociologia, filosofia, literatura, arte, educação física etc), levando em consideração as contradições do sistema capitalista.

Nessa conjuntura, Ramos (2021) menciona a importância de integrar a formação geral e a profissional no ensino médio, levando em consideração os conhecimentos historicamente

produzidos pela humanidade, as diferentes manifestações artísticas e a ética, sempre tendo em mente as contradições dessas produções de acordo com o processo histórico em que foram realizadas, com a pretensão de efetivar um modelo educacional que intenciona transformar a sociedade com o processo de escolarização da classe trabalhadora.

A Resolução nº CNE/CEB 06/2012 também tinha como proposição principal a integração curricular em torno dos eixos ciência, cultura, trabalho e tecnologia, e possuía como fundamento o princípio educativo do trabalho. Portanto, essa legislação educacional tinha como raiz epistemológica uma defesa ampla, socialmente referenciada e crítica sobre as relações entre Ensino Médio e mundo do trabalho, superando a ideia restrita de adequar a formação das juventudes brasileiras às mudanças no setor produtivo e preparar esses(essas) estudantes para um processo de flexibilização das relações e do mercado de trabalho (Ferreti; Silva, 2017).

Caetano, Fonseca e Basso (2023) ressaltam que mesmo a última etapa da Educação Básica sendo marcada pela hegemonia de uma racionalidade instrumental e acrítica, que fortalece uma proposta educativa para as elites dirigentes e outra para a classe trabalhadora, a proposta de Ensino Médio integrado à luz do conceito de formação *omnilateral* representa uma alternativa ao avanço das políticas educativas neoliberais, que são produzidas para privilegiar o acúmulo de capital e, por consequência, o aumento das desigualdades sociais.

Nesse contexto, em 2018 o IFSP inicia a construção dos seus currículos de referência¹, de forma coletiva e democrática, utilizando a fundamentação epistemológica da politecnia como inspiração e resistência. A finalização desse processo aconteceu no início de 2021.

4 APARATO LEGISLATIVO DO IFSP - INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 6, DE 22 DE JUNHO DE 2021

Após a publicação da Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021, o IFSP publicou a Instrução Normativa (IN) Nº 6, de 22 de junho de 2021, que regulamenta os procedimentos para os trâmites de implantação e reformulação dos cursos técnicos na forma integrada ao ensino médio, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no contexto de implementação dos currículos de referência da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional Tecnológica.

Embora a Resolução 163 tenha sido mantida pela instituição, os princípios epistemológicos da educação politécnica foram extremamente fragilizados, principalmente devido a referência que a respectiva IN faz à BNCC, impondo um limite de carga horária para as disciplinas do núcleo estruturante comum (embora se considere o mínimo de 2000 horas, existe uma enorme pressão político-econômica para que esse número se transforme em máximo) e a possibilidade de que os componentes curriculares não apareçam em todos os anos do Ensino Médio e nem sejam distribuídos de forma equitativa, desde que exista alguma “explicação didática” para tal pensamento político-pedagógico.

Apesar do núcleo estruturante articulador ter sido mantido, a IN induz que os campus produzam o mínimo de dois componentes curriculares que articulem os saberes da formação geral e profissional, instrumentalizando o debate sobre a educação politécnica (que seria o fundamento epistemológico para a criação desse núcleo). Destarte, existe apenas uma recomendação de que esse eixo curricular possua três ou mais componentes e que todas áreas de conhecimento do Ensino Médio sejam contempladas no seu conjunto.

Como podemos observar, esse aparato legislativo praticamente inviabilizou o debate da formação politécnica, pois abarca as premissas políticas, epistemológicas, econômicas e

¹ Acesso em: <https://www.ifsp.edu.br/o-que-e-rss/42-assuntos/ensino/157-normas-e-legislacao>. Aba “Currículos de Referência”. “Tópico Técnico Integrado”.

pedagógicas da reforma do Ensino Médio brasileiro, iniciada com o Projeto de Lei da Câmara n. 6.840/2013; imposta pela Medida Provisória 746/2016, convertida na Lei n. 13.415/2017; pela BNCC; pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais; e pelo Programa Nacional do Livro Didático, para fundamentar as reformulações dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na instituição. Portanto, “imperam-se a lógica das competências e se consolida a concepção de educação (neo)pragmática, (neo)escolanovista e (neo)construtivista” (Ramos, 2021, p. 316).

Mota e Frigotto (2017), mencionam que na visão dos(das) reformadores(as), a tal modernização curricular do Ensino Médio buscaria alterar a grade sobrecarregada de componentes curriculares que não seriam mais considerados interessantes e atrativos, justificando a evasão elevada dos(das) jovens na fase final da Educação Básica. Nessa visão de mundo acrítica e neoliberal, a qualidade do ensino precisa estar completamente referenciada nos critérios definidos pela OCDE, por meio do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), e o sistema de avaliação nacional, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que colocam em evidência apenas os saberes da língua materna, da Matemática e, em algumas avaliações, de Ciências. Além disso, se propõem a reorganização do currículo por áreas de conhecimento e o ensino de habilidades e competências que são necessárias para formar um(a) trabalhador(a) que vai se adaptar as demandas de um mercado de trabalho cada vez mais precário e sem direitos.

Piolli e Sala (2021), ao analisarem a reforma do Ensino Médio no contexto da Educação Profissional, mencionam que o “Novo Ensino Médio” explicita ainda mais a dualidade entre uma formação voltada para o prosseguimento e aprofundamento dos estudos e outra voltada para o trabalho precário, além de abrir espaço para a externalização da formação, as parcerias público-privadas, a Educação a Distância e um processo de certificação e reconhecimento de competências adquiridas fora da escola, o que poderá significar um verdadeiro processo de desescolarização da Educação Profissional de Nível Médio.

Em diálogo com Corti (2019), apontamos que as reformas curriculares se tornaram o modelo favorito dos Estados neoliberais quando realizam diferentes mudanças educacionais, já que pretendem minimizar os investimentos no sistema educativo ao invés de buscar soluções para o enfrentamento dos problemas estruturais, favorecendo a privatização e a disseminação de propagandas políticas para mencionar que “benfeitorias” estão sendo realizadas. Nessa perspectiva, o atual modelo do Ensino Médio dilapida a educação pública, aprofundando a barbárie social em nome de saídas que garantam o lucro do capital financeiro.

Portanto, a função social dos Institutos Federais encontra-se em ataque pelas reformas educacionais neoliberais preconizadas no Brasil nessa primeira parte do século XXI, forçando uma adaptação dessa política educativa para a lógica do mercado, ocasionando um esvaziamento dos espaços de decisão coletiva e um enfraquecimento do princípio da gestão democrática e a autonomia na condução dos projetos políticos de educação construídos historicamente, sem contar com os amplos cortes orçamentários desde o ano de 2016 (Nadaletti et al., 2022).

No segundo semestre de 2022, todos os campus do IFSP receberam um modelo² de projeto político-pedagógico para iniciar as reformulações dos cursos técnicos integrados de acordo com as premissas destacadas anteriormente. Soares e Abreu (2002), ao problematizar esse processo, apontam que dois cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFSP foram aprovados por *ad referendum* no Conselho Superior da instituição com uma diminuição significativa da carga horária dos componentes curriculares da formação geral, se apoiando na Lei 13.415/2017 e na Resolução CNE/CP N° 1, de 5 de janeiro de 2021 para fundamentar essa

² Acesso em: <https://www.ifsp.edu.br/o-que-e-rss/42-assuntos/ensino/157-normas-e-legislacao>. Aba “Projetos Pedagógicos de Curso (PPC): Modelo e Caderno Orientativo”. Tópico “Educação Básica”.

decisão, mesmo com resistência produzida pelo sindicato, professores(as), profissionais técnico-administrativos e estudantes contra esse retrocesso na formação das juventudes.

Mais recentemente, Soares (2023) analisou a matriz curricular de seis cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFSP mostrando uma sensível diminuição da carga horária nas disciplinas de ciências humanas, da natureza e linguagens (Arte e Educação Física). Além disso, a autora menciona a introdução de parte da carga horária de alguns componentes curriculares na modalidade à distância sem um debate profundo sobre as condições de conectividade dos(as) estudantes para cursar essas aulas e a existência de um local adequado para o estudo na residência de muitos(as) jovens desfavorecidos economicamente.

Por fim, em sua tese de doutorado, Soares (2023, p. 126) é enfática ao mencionar que

É mister reafirmar que a instituição retrocede em relação aos avanços que o IFSP havia experimentado em relação ao ensino médio integrado, conquanto houvesse contradições que são inerentes a um processo de tamanha complexidade. É possível constatar que o que se apresentou como possibilidade na Lei Nº 13.415/2017 e na Resolução CNE/CP Nº 01/2021 foi acolhido e incorporado como regra pela instituição.

Brazorotto, Soares e Abreu (2023), ao indagar se o Ensino Médio integrado no IFSP busca uma formação humana integral, ressaltam que o campo do currículo é permeado pelas contradições de uma estrutura social dividida entre as instituições que investem em uma formação aligeirada para o mercado e aquelas que buscam uma educação emancipatória para a classe trabalhadora. Assim, mesmo que a criação dos Institutos Federais tenha sido pensada como uma possibilidade para se enfrentar o dualismo existente no processo formativo das juventudes, as reformas educativas neoliberais quase inviabilizaram as premissas da educação politécnica e *omnilateral* para os(as) estudantes dessa instituição federal no território paulista.

Ao fazer parte desse processo de reformulação dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio como docentes da instituição nos perguntamos: quais sujeitos trabalhadores pretendemos formar?

5 PARA FINALIZAR: FORMAÇÃO POLITÉCNICA OU INSTRUMENTAL DA CLASSE TRABALHADORA NO IFSP?

As elites dirigentes e a população considerada de classe média na sociedade capitalista sempre desvalorizaram um processo educacional que levava em consideração o trabalho com princípio educativo. Em contrapartida, nas escolas técnicas e profissionalizantes, o entendimento mais amplo e crítico sobre o mundo do trabalho foi reduzido para uma finalidade tecnicista de preparação das juventudes para o mercado. Essa dicotomia fez parte do processo histórico do sistema educativo brasileiro e se intensificou com a atual contrarreforma do Ensino Médio, principalmente quando essas alterações legislativas e curriculares destinam uma parcela da carga horária dos(as) jovens a itinerários formativos, sendo um deles específicos para a formação técnico-profissional, reforçando a separação do trabalho com a produção cultural e intelectual dos(as) estudantes (Ramos, 2021).

É exatamente essa dicotomia que precisa ser superada para efetivar os preceitos da formação politécnica. A proposta do ensino médio integrado debatida desde 2004 tinha esse porvir, entendendo que se tratava de uma necessidade conjuntural, social e histórica vinculada ao direito da classe trabalhadora à educação. Existia a compreensão e o engajamento de produzir a integração curricular entre os saberes da formação geral e técnica no Ensino Médio, centrada em saberes científicos, artísticos e filosóficos, em articulação teórico-prática e mediada pela historicidade dos processos de produção da existência e suas contradições (Ramos, 2021).

Desde a Constituição Federal e a LDB no final dos anos de 1980 e começo da década de 1990, fomos golpeados com o Decreto nº 2.208/1997 que se fez acompanhar das Diretrizes Curriculares Nacionais baseadas em competências. Retomamos alguma perspectiva de disputa pela educação politécnica a partir de 2003, tendo o Decreto nº 5.154/2004, viabilizado a construção de uma nova legislação educacional, dentre outras regulações, como mediações que trouxeram novamente o debate de formação *omnilateral* com a sociedade (Ramos, 2021).

O conceito de Ensino Médio integrado foi pensando como a forma histórica de construção de um percurso para se chegar ao modelo de educação politécnica criado para transformar a realidade dos(das) jovens trabalhadores(as) (Ramos, 2021). Para Moura, Lima Filho e Silva (2015), essa travessia precisa ser organizada na luta por políticas educativas que concebiam escolas técnicas inspiradas no debate epistemológico do trabalho como princípio educativo, pois dessa forma a educação da classe operária poderá ser realmente transformadora e se equiparar ao processo educativo vivenciado pelos(as) filhos(as) das elites brasileiras, sendo essa questão ainda mais relevante quando o Brasil retrocede às premissas do capitalismo selvagem, fazendo parte dos países em desenvolvimento e com sérios problemas de desigualdades sociais.

Nesse cenário, podemos afirmar que no território brasileiro a situação da classe trabalhadora pode ser considerada muito mais aviltante do que nos países que alcançaram o estado de bem-estar social, garantindo alguns direitos sociais mínimos para a maioria da população, mesmo com as repetidas crises que atravessam o sistema neoliberal, já que em nosso país essa extrema desigualdade obriga que a maioria da juventude pobre inicie a trabalhar, de forma precária, muito antes de finalizar a sua formação básica, para poder ajudar no sustento da família, contribuindo para a valorização de quem manda nos meios de produção e tornando o mercado de trabalho cada vez mais desigual e precarizado (Moura; Lima Filho; Silva, 2015).

Em diálogo com Ramos (2017), defendemos que o projeto dos Institutos Federais possibilitou que os(as) estudantes da classe trabalhadora que passaram a frequentar essas escolas acessassem os saberes científicos e culturais produzidos e sistematizados pela humanidade, principalmente quando eles e elas realizam os cursos de Educação Profissional na modalidade integrada ao Ensino Médio, que trazem na sua concepção o trabalho com um princípio ético-político, em razão do seu sentido ontológico.

O sentido ontológico de trabalho não pode ser confundido com as formas históricas do trabalho escravo, servil e trabalho/emprego sob o sistema capitalista. Trata-se do trabalho produtor de valores de uso, para que os seres humanos possam satisfazer as suas necessidades básicas, construir uma sociedade sem exploração e com liberdade, além de conquistar condições financeiras para usufruir da produção cultural da humanidade (Frigotto, 2015).

Tomado como princípio educativo, o trabalho direciona um processo educacional que leva em consideração a potencialidade de todos os seres humanos de conquistar, de forma coletiva, o seu desenvolvimento científico e cultural, possibilitando que os(as) jovens das classes sociais com menor poder econômico tenham uma educação de qualidade e uma compreensão de mundo crítica e engajada politicamente (Ramos, 2017). Nessa conjuntura,

[...] a educação politécnica é o projeto educativo que se pretende implementar na Educação Profissional de Nível Médio, por ser compreendida como aquela capaz de proporcionar aos estudantes a compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos da produção, superando uma educação estritamente técnica para os trabalhadores e acadêmica para as elites” (Ramos, 2017, p. 9).

Todavia, nos perguntamos se a utopia da educação politécnica ainda seria possível no seio das reformas neoliberais implementadas nas políticas educativas (de forma radical) desde o golpe jurídico-midiático-empresarial-parlamentar de 2016? Em concordância com Cara

(2019), enfatizamos que vivemos um momento de convergência entre grupos ultraliberais e ultrarreacionários, que possuem como meta esmorecer as instituições, frear a democratização da sociedade brasileira e desconstruir o que se progrediu em direção ao Estado de bem-estar social projetado pela Constituição de 1988. Não é por acaso que esses grupos consideram a educação como apenas um insumo mercadológico.

Dessa forma, a métrica que tem avaliado a qualidade da educação brasileira nesses tempos de políticas educativas neoliberais tem se pautado nas avaliações em larga escala para se medir habilidades e competências. Essa lógica está alinhada a diversos documentos de órgãos internacionais que encontram nos modelos educacionais um eixo para estruturar toda uma reforma econômica, baseada na comparação de desempenhos entre países e tratada como universal. Surge assim um espaço educativo em que os(as) estudantes ficam expostos a um menu curricular, aprendendo saberes alheios à sua vida. Por sua vez, professoras e professores são cobrados por qualquer alteração realizada nessa rota catastrófica, se tornando coadjuvantes na elaboração dos conteúdos e protagonistas no momento de avaliar os resultados. Reduzidas à Matemática e à Língua Portuguesa, as avaliações podem ser consideradas verdadeiros rituais que organizam o ritmo das escolas, que sempre vivem a expectativa do próximo teste, dirigido por metas de gabinete tipicamente deslocadas do cotidiano escolar. Cria-se assim, a ideologia da aprendizagem no contexto educativo brasileiro e mundial (Carneiro, 2019).

Outro ponto colocado em destaque nessas reformas é a falácia das competências socioemocionais, que segundo a BNCC trata-se de um conjunto de habilidades que, mobilizadas, auxiliam na resolução de demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Em diálogo com Ratier (2019, p. 156), perguntamos

“como estimular a competência socioemocional de um estudante negro da periferia, que faz escolhas livres e com autonomia para seu projeto de vida em uma comunidade miserável e embrutecida pela violência? De que maneira sugerir resiliência para uma educanda que enfrenta o assédio no transporte público a caminho de uma escola sem infraestrutura e sem professor?”

Assim, a implementação dessa lógica nas escolas brasileiras serve apenas para deixar os(as) jovens cada vez mais alienados das abissais desigualdades socioeconômicas que vivemos nesse país.

O caminho se faz caminhando, mas quando a política educativa força os Institutos Federais a conceberem um projeto de Educação Profissional de Nível Médio que reforça a dualidade histórica entre os saberes relacionados ao mundo do trabalho e os conhecimentos da formação propedêutica, coloca a inteligência socioemocional e a ideologia da aprendizagem como questões centrais no processo educativo, tira a autonomia dos(das) docentes para transformá-los(las) em técnicos que só reproduzem os livros didáticos, além de destruir a educação pública como direito da classe trabalhadora, o futuro nos reserva uma triste realidade de uma formação instrumental, técnica, acrítica e despolitizada para a juventude brasileira.

Não nos furtamos de responder à pergunta que fizemos. Formação politécnica ou instrumental da classe trabalhadora no IFSP? De acordo com o aparato legislativo analisado, que culminou na reformulação dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na instituição, reconhecemos retrocessos que produziram forças para um processo educativo cada vez mais instrumentalizado e de adaptação as premissas do mercado de trabalho capitalista. Todavia, reconhecemos que novas pesquisas precisam ser produzidas para que possam aprofundar essa análise, principalmente a partir do ano de 2024, momento em que todos os projetos pedagógicos reorganizados estão em período de implementação.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry et al. A trama do neoliberalismo: mercado, crise e exclusão social. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. 11º ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012. p. 139-184.

BRAZOROTTO, Contia Magno; SOARES, Marta Sengui; ABREU, Claudia Barcelos de Moura. Ensino Médio integrado no Instituto Federal de São Paulo: rumo à formação humana integral? **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 17, n. 28, p. 1-27, 2023.

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

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. In: CÁSSIO, Fernando. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 25-31.

CARNEIRO, Silvio. Vivendo ou aprendendo... A “ideologia da aprendizagem” contra a vida escolar. In: CÁSSIO, Fernando. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 41-46.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a formação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014.

CORTI, Ana Paula. Ensino médio: entre a deriva e o naufrágio. In: CÁSSIO, Fernando. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 47-52.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória Nº 746/2-16: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: expressão popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**. v. 10, n. 20, p. 228-248, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Pandemia, mercantilização da educação e resistências populares. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n.1, p.636-652, abr. 2021. INSTRUÇÃO NORMATIVA PRE IFSP nº 06, de 22 de junho de 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Formação humana *omnilateral* e o Ensino Médio Integrado: a (des)conexão entre formação científica e política da juventude. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 24, e17172, 2024

LIMA, Licínio; AFONSO, Almerindo Janela. Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo. In: BROOKE, Nigel. **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 339-346.

MOTTA, Vânia Cardoso; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida provisória Nº 746/2016 (Lei Nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, 2017.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20 n. 63, p. 1057-1080, 2015.

NADALETTI, Cristiane Letícia et al. Instituto Federal de São Paulo e a reforma neoliberal na educação profissional: entre contradições e disputas. In: KRAWCZYK, Nora; ZAN, Dirce. **A reforma do ensino médio em São Paulo: a continuidade do projeto neoliberal**. Belo Horizonte [MG]: Fino Traço, 2022.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. A reforma do Ensino Médio e a Educação Profissional: da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 11, p. 01-25, 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 1, n. 1, p. 27-49, 2017.
RAMOS, Marise. Do "nó do 2º grau" ao ultraconservadorismo da atual política de Ensino Médio no Brasil: atualidade e urgência do pensamento de Demerval Saviani. **Trabalho necessário**. v. 19, n. 39, p. 306-319, 2021.

RATIER, Rodrigo. Escola e afetos: um elogio da raiva e da revolta. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 151-157.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 6, de 20 de setembro de 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05/01/2022.

RESOLUÇÃO IFSP n. 163, de 28 de novembro de 2017. Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/BxKITI9qaLguDpL#pdfviewer>. Acesso em: 05/01/2022.

RESOLUÇÃO CNE/CP n. 1, de 5 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 05/01/2022.

SOARES, Marta Sengui. **Educação profissional no contexto da reforma do Ensino Médio: o caso do Instituto Federal de São Paulo**. Tese (Doutorado em Educação). – Guarulhos-SP: Universidade Federal de São Paulo. Faculdade de Matemática, Escola de Filosofia, Letras e Humanas, 2023.

SOARES, Marta Sengui; ABREU, Claudia Barcelos de Moura. Currículos de referência para o ensino médio integrado do IFSP. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 11, n. 2, p. 725-742, mai./ago. 2022.

SOUZA, Maristela da Silva; FUCHS, Marcius Minervini; RAMOS, Fabricio Krusche. Diretrizes Curriculares Nacionais e o processo de formação de professores em Educação Física: análise a partir da legalidade, conhecimento e mundo/mercado de trabalho. **Motrivência**. Florianópolis, v. 26, n. 43, p. 17-29, dezembro, 2014.