

A DES-INTEGRAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NOS INSTITUTOS FEDERAIS APÓS A LEI nº13.415/2017 E A LEI nº14.945/2024¹

Anely Silva Oliveira²

Leila Pio Mororó³

Adriana Martins Marques da Costa⁴

Resumo

Baseado em pesquisa documental e orientado pelo Materialismo Histórico Dialético, este artigo analisa o ensino médio integrado e sua relação com o ensino médio geral. A partir das reformas educacionais promovidas pelas Leis nº 13.415/2017 e nº 14.945/2024, o texto discute as contradições dessa articulação e o fortalecimento da dualidade educacional no Brasil. Conclui-se que essas reformas têm aproximado o ensino médio integrado da lógica neoliberal, enfraquecendo essa etapa da educação básica e comprometendo a formação e a inserção dos jovens no mundo do trabalho.

Palavra-chave: Ensino médio integrado; Reforma do ensino médio; Educação profissional; Dualidade educacional.

LA DESINTEGRACIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INTEGRADA EN LOS INSTITUTOS FEDERALES DESPUÉS DE LA LEY Nº 13.415/2017 Y LA LEY Nº 14.945/2024

Resumen

Basado en una investigación documental y orientado por el Materialismo Histórico-Dialéctico, este artículo analiza la educación secundaria integrada y su relación con la educación secundaria general. Traz las Leyes n.º 13.415/2017 y n.º 14.945/2024, el texto discute las contradicciones de esta articulación y el fortalecimiento de la dualidad educativa en Brasil. Se concluye que dichas reformas han acercado la educación secundaria integrada a la lógica neoliberal, debilitando esta etapa de la educación básica y comprometiendo la formación y la inserción de los jóvenes en el mundo laboral.

Palabras clave: Educación secundaria integrada; Reforma de la educación secundaria; Educación profesional; Dualidad educativa.

THE DIS-INTEGRATION OF INTEGRATED SECONDARY EDUCATION IN FEDERAL INSTITUTES AFTER LAW No. 13,415/2017 AND LAW No. 14,945/2024

Abstract

Based on documentary research and Dialectical Historical Materialism, this article analyzes integrated secondary education and its relationship with general secondary education. Based on the educational reforms promoted by Laws No. 13,415/2017 and No. 14,945/2024, the text discusses the contradictions of this articulation and the strengthening of educational duality in Brazil. It is concluded that these reforms have brought integrated secondary education closer to neoliberal logic, weakening this stage of basic education and compromising the training and insertion of youth into the world of work.

Keyword: Integrated secondary education; Secondary education reform; Professional education; Educational duality.

¹ Artigo recebido em 14/04/2026. Aprovado em 01/06/2026. Publicado em 28/07/2026.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v24i54.71342>

² Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB/Brasil), Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA/Campus de Vitória da Conquista).

Email: anelyifba@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8185297375446946>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3035-2942>.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSC/Brasil). Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB/Brasil). Email: leila.mororo@uesb.edu.br.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1301192311216355>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9074-5257>.

⁴ Mestranda em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA/Brasil), Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA. Brasil)

Email: adrianamartins@ifba.edu.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9725763256117704>.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3960-0031>.

Introdução

Discutir a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) nos impulsiona a analisar o contexto das transformações socioeconômicas ocorridas na sociedade capitalista, especialmente em relação ao mercado e ao mundo do trabalho. Atualmente, observamos um grande número de pessoas trabalhando na informalidade, engrossando as fileiras de trabalhadores precarizados e sem garantias sociais. É fundamental destacar que a classe-que-vive-do-trabalho⁵ na contemporaneidade tem sido seduzida pela crença de ser empreendedora de si, mas acaba em situação precária de emprego na tentativa de garantir a própria subsistência. Questões como essa se relacionam com as políticas educacionais para a EPTNM, que se tornam instrumentos de disputas alinhadas com às políticas capitalistas neoliberais.

Nesse contexto de disputas, é relevante destacar a forte relação entre o trabalho, o ensino médio e a educação profissional. Essa relação coincide com a história da dualidade da educação brasileira, que impôs ao ensino médio um caráter desigual e elitista desde o período colonial. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96) e os seus desdobramentos perpetuam essa dualidade ao não assegurar, na prática, uma mesma formação comum na etapa final da educação básica para as elites e para a classe trabalhadora, destinada a uma profissionalização precoce.

Vale pontuar que, como se trata da última etapa da educação básica, a educação precisa ser analisada a partir da categoria trabalho, pois a relação entre ensino médio e educação profissional tem respaldo na LDB (Lei nº 9.394/1996), segundo a qual “Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996). Dessa forma, o ensino médio tem a responsabilidade de formar para a inserção e progressão no trabalho, para o exercício da cidadania e continuidade nos estudos.

⁵A Classe-que-vive-do-trabalho é um termo contemporâneo, sinônimo da classe trabalhadora, que reconhece as mutações sofridas pelo mundo do trabalho, incluindo “todos aqueles e aquelas que vendem sua força de trabalho em troca de salário, incorporando, além do proletariado industrial, dos assalariados do setor de serviços, também o proletariado rural, que vende sua força de trabalho para o capital” (Antunes, 2009, p. 103).

A partir dessas considerações, este artigo busca discutir as contradições apresentadas nas políticas que articulam o ensino médio geral e o ensino médio integrado ofertado nos Institutos Federais (IFs), ressaltando o fortalecimento da dualidade educacional no Brasil após as últimas reformas do ensino médio (Lei nº13.415/2017 e Lei nº14.945/2024). Para isso, tomamos como base a historicidade, as disputas e as contradições inerentes ao campo trabalho e educação.

Nossa proposta de estudo, longe de esgotar a temática, parte do contexto histórico-político iniciado na década de 1990 e sua continuidade após a aprovação da reforma do ensino médio em 2017 (Lei nº 13.415/2017) e reestruturada em 2024 (Lei nº14.945). O interesse pelo tema advém da atuação de duas das autoras como pedagogas em um Instituto Federal, onde lidam com os processos de ensino-aprendizagem dos cursos de ensino médio integrado. A concepção, organização, gestão, currículos e práticas pedagógicas desses cursos sofrem, em sua medida, as injunções das políticas públicas educacionais nacionais.

Com a intenção de apreender a realidade concreta do ensino médio integrado no contexto das reformas recentes, analisando o movimento real do que optamos por denominar como desintegração. Tomamos como pressupostos teórico-metodológicos o Materialismo Histórico Dialético (MHD), dada a possibilidade deste referencial de nos permitir construir, no pensamento, a síntese tal como afirma Marx (2011, p. 77-78),

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação.

Essa síntese de múltiplas determinações (unidade da diversidade) do concreto ensino médio integrado não é dada a priori, mas tão somente pelas contradições da realidade concreta. Em seu movimento histórico, o qual poderá fornecer as principais determinações materiais, educacionais e políticas para a compreensão do processo de desmonte do ensino médio integrado, é possível identificar que a reforma resultou no fortalecimento da dualidade educacional no Brasil para os filhos e filhas da classe trabalhadora que estudam nos Institutos Federais.

A partir das categorias historicidade e contradição do MHD, portanto, almejamos ir além da aparência da realidade, identificando as múltiplas

determinações e contradições das reformas educacionais do ensino médio intervenientes no ensino médio integrado.

Para tanto, o presente estudo adota como procedimentos para a reunião dos dados a análise documental de leis e resoluções vigentes no contexto das reformas educacionais implementadas a partir de 2017 até o período atual. As fontes de busca utilizadas são as páginas oficiais das instâncias administrativas do governo federal legislativo e do Conselho Nacional de Educação. Ao todo, foram analisadas duas leis e três resoluções, a saber: Lei nº 13.415/2017, Lei nº 14.945/2024, Resolução CNE nº 01/2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNGEPT), Resolução CNE/CEB nº 2/ 2024 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelecida pela Resolução CNE/CP nº 04/2018. Analisamos também três documentos publicados pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), intitulados: “Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na RFEPCT” (FDE/Conif, 2018), “Análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o Fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica” (FDE/Conif, 2021) e “A Lei 14.945/2024 e a organização curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” (FDE, Conif, 2024).

Segundo Ludke e André (1996), os documentos são uma fonte importante para a pesquisa, pois fornecem evidências que sustentam as afirmações do pesquisador. Constituem, também, uma fonte natural de informação, não apenas por fornecerem dados contextualizados, mas também por serem produzidos em um contexto específico e revelarem informações sobre ele.

Portanto, para esta discussão, tomamos como base documentos normativos nacionais, os quais se articulam às mais recentes reformas educacionais que orientam o ensino médio e ensino médio integrado nos Institutos Federais.

O texto está subdividido em três seções. A primeira é esta introdução, que apresenta as considerações iniciais, o objetivo, o método e a metodologia. A segunda, intitulada “Políticas educacionais para o Ensino Médio Integrado e sua articulação com o novo-velho Ensino Médio”, faz uma breve incursão espaço-temporal, destacando

alguns marcos históricos fundamentais para observar pontos de contato entre propostas de legislação “velhas” e “novas” para o ensino médio e as relações com a Educação Profissional e Tecnológica, bem como as mudanças no modo de produção capitalista. Por último, apresentamos as considerações finais.

Não pretendemos resolver as contradições das políticas educacionais do Ensino Médio, da EPTMN e dos Institutos Federais, pois essa tarefa só será possível com a conquista de um outro modelo de sociedade. No entanto, reiteramos a opção política pela centralidade do trabalho como princípio educativo desde o ensino à pesquisa, extensão, gestão e inovação nos IFs.

Políticas educacionais para o ensino médio integrado e sua articulação com o novo-velho ensino médio

Levando em consideração o MHD, compreendemos o nosso objeto de estudo a partir de seus contextos históricos, políticos e sociais e suas contradições. Nesse sentido, Marx e Engels (2020, p. 56) afirmam que “a primeira coisa a fazer em qualquer concepção da história é observar esse fato fundamental em todo o seu significado e em toda a sua extensão e atribuir-lhe a importância que lhe é devida”.

A história das sociedades coincide com a do trabalho e da educação. Embora sigam caminhos síncronos, essa relação indissociável é responsável pelo surgimento ontológico-histórico da natureza humana. Desde que a humanidade começou a fabricar seus instrumentos de trabalho, mediando a relação com a natureza e seus pares, iniciou-se o processo de educação. Isso ocorreu porque os conhecimentos produzidos pelo trabalho precisavam ser ensinados, aprendidos e historicamente transformados conforme a necessidade de produção da vida (Saviani, 2007).

O ponto alto da separação trabalho e educação ocorreu com a consolidação das relações sociais burguesas, por meio do avanço das forças produtivas. Isso inaugurou, em certa medida, o princípio educativo do mercado para os filhos e filhas da classe-que-vive-do-trabalho, em um tensionamento permanente com a formação humana integral que tem o trabalho como princípio educativo, no bojo de contradições e movimentos da história.

Nesse contexto, é fundamental ressaltar o caráter ideológico da teoria do Capital Humano⁶ apontado por Ramos (2017). Essa teoria foi a base das políticas educacionais no Brasil entre os anos de 1950 e 1970, uma vez que a elevação da qualificação, sem alterar a estrutura econômica e a propriedade privada, não promoveu melhores condições de vida para a classe trabalhadora. Exemplos desse descompasso são as reformas Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942), que Montalvão (2021) aponta como sendo a consolidação de “um sistema educacional dualista”, pois a oferta do ensino secundário era a única possibilidade irrestrita de acesso aos exames para o ensino superior.

Fazendo um recorte histórico, é nessa conjuntura de dualidade estrutural da educação que o Brasil tem vivenciado sucessivas reformas educacionais. Isso é especialmente notável na etapa final da educação básica, no ensino médio, em suas diversas formas de oferta, de integração e de desintegração com a formação profissional. Tais reformas refletem as tensões, disputas, avanços e retrocessos vinculados a projetos societários antagônicos.

A LDB (Lei nº 9.394/96), embora tenha promovido avanços legais em prol da democratização e universalização da educação básica, demonstra, no que tange ao ensino médio, a dualidade anteriormente citada. O Artigo 35 ilustra essa tensão, pois, ao mesmo tempo em que o inciso IV faz um breve e embrionário aceno à politecnia: - “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.” - o Inciso II, revela o princípio educativo do mercado “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (Brasil,1996). Esse princípio tem a intenção de formar trabalhadores e trabalhadoras com conhecimentos básicos e alta capacidade de adaptação, isto é, flexíveis, empreendedores e resilientes aos riscos de um estado sem garantias sociais.

Importante ressaltar que os princípios políticos neoliberais, que vinculam a educação aos interesses mercadológicos, são discutidos na área educacional desde o Movimento Educação para Todos, cujo primeiro evento mundial ocorreu na Tailândia

⁶A teoria do capital humano é concebida como uma forma do sistema capitalista em tratar a educação, a formação e as capacidades humanas como investimentos produtivos, cujo objetivo fundamental é aumentar a produtividade e competitividade econômica, colocando o ser humano como portador de um capital que deve ser sempre aprimorado para atender às demandas do mercado (Frigotto, 2010).

em 1990. Diversas instituições globais, articuladas com a Organização das Nações Unidas (ONU), formam os Organismos Multilaterais, que têm se unido a setores empresariais para influenciar as políticas públicas da educação básica nos países periféricos, como o Brasil. Os Organismos Multilaterais expressam, de certa forma, a mundialização do capital, com a defesa da manutenção e sobrevivência desse modelo de produção. Por essa razão, questões como saúde, educação, previdência social e segurança são tratadas como parte de uma totalidade, tendo a economia como centro. Para esse modelo econômico, a intervenção nessas áreas é fundamental para manter e garantir a seguridade do sistema capitalista.

Essas pautas vêm se materializando nas políticas educacionais para o ensino médio integrado, sendo o Decreto nº 2.208/97 a primeira expressão da política neoliberal a partir da década de 1990, com o estabelecimento da separação completa entre ensino médio e formação profissional. Em 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” (Brasil, 1997). É possível observar nesse artigo que este decreto seguiu as recomendações dos Organismos Multilaterais ao possibilitar um ensino profissionalizante desintegrado do ensino médio e, portanto, mais aligeirado, no intuito de atender às demandas mercadológicas crescentes por mão de obra qualificada.

Quanto a tais demandas mercadológicas, Ramos (2012, p. 117-119) relaciona a Pedagogia das Competências como concepção pedagógica-curricular, introduzida no país na década de 1990, como elemento central de “(des) integração curricular” que separa “cognição/ação” de “capacidade/atividade”, tratando os conteúdos dos saberes como meros insumos das competências, com a intenção de limar a compreensão da realidade como “totalidade histórica e dialética”.

Entre os anos de 2003 e 2010, o crescimento econômico no Brasil aumentou a demanda por novas tecnologias no mundo do trabalho, o que impulsionou políticas que exigiam trabalhadores mais qualificados. Consequentemente, o ensino técnico intensificou sua atuação em um campo de disputas do qual precisava se adequar para atender às novas e crescentes demandas da força de trabalho.

Nesse período, em 2004, o governo retomou as discussões sobre o ensino médio e o ensino profissional técnico, revogando o Decreto nº 2.208/97, substituindo-o pelo Decreto nº 5.154/2004, que atendia às reivindicações sobre a oferta do ensino

médio integrado, inserindo-o na modalidade de Educação Profissional. Em meio às disputas educacionais favoráveis à economia capitalista, esse decreto representou um avanço político, refletindo um ganho histórico em relação aos anseios sociais por uma educação profissional cidadã e emancipatória. Sua criação forneceu as bases legais para retomar a discussão entre ensino médio, educação básica e educação profissional, avançando para a proposta do ensino médio integrado, que adotava uma concepção de formação humana integral, politécnica e omnilateral, assumindo o trabalho como princípio educativo, em articulação com a ciência, cultura e tecnologia.

Não obstante, os avanços das políticas educacionais mais emancipatórias foram limitados. Em 2016, com o golpe jurídico-midiático-empresarial e parlamentar no segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff (2015-2016), as políticas públicas para o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio foram abaladas por reformas que fortalecem e perpetuam as disputas mercadológicas pela educação profissional, ao incorporar as metas da acumulação flexível nas reformas educacionais.

Nesse contexto, a primeira medida em 2017 foi a aprovação da reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017), acompanhada da Emenda Constitucional dos gastos públicos (EC 103/2019) e uma série de resoluções que afetaram profundamente a educação básica em nosso país. Entre elas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelecida pela Resolução CNE/CP nº 04/2018 e a Resolução CNE/CP nº 01/2021, publicada em 05 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica - DCNGEPT, entre outras.

A implementação da BNCC (Resolução CNE/CP nº 04/2018) tornou-se base estrutural da reforma do ensino médio, promovendo uma flexibilização no currículo, que foi dividido em dois blocos: um de formação geral, com currículo fixo, e outro de itinerários formativos, de organização flexível. A carga horária máxima de 1.800 horas foi estabelecida para a formação geral para o ensino médio, e também para a EPTNM, conforme preconizado nas diretrizes curriculares (Resolução CNE/CP nº 01/2021). Esta definição da carga horária mínima para formação geral induz a implementação da reforma nos currículos dos cursos técnicos integrados, tanto das redes estaduais de ensino, quanto nos Institutos Federais (IFs), o que provoca a desintegração curricular ao separar a formação geral da formação específica. Este contexto político

fomenta e perpetua a dualidade educacional, um problema histórico que persiste entre o ensino médio e a educação profissional.

Sendo assim, a reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017) segmentou o currículo, que passou a ter uma base comum e uma parte diversificada, composta por itinerários formativos supostamente a serem escolhidos pelo estudante. Dentre esses itinerários, está o de formação técnica profissional.

O plano subjacente a essa reforma era permitir que o estudante, após ter acesso à formação geral por meio da BNCC, pudesse escolher um dos itinerários com o qual se identificasse, aprofundando sua formação em uma área específica, o que lhe conferiria embasamento científico para prosseguir nos estudos ou ingressar no mundo do trabalho.

Entretanto, as escolas de ensino médio em nosso país necessitam de uma infraestrutura física mais adequada, de um maior número de profissionais de apoio administrativo e de mais professores. Nesse sentido, a falta de recursos dificulta que todas as escolas de ensino médio ofereçam os itinerários formativos na mesma escola, o que “torna-se falacioso o discurso amplamente divulgado pela propaganda oficial da reforma, expressando a concepção de seus idealizadores, que os estudantes terão liberdade para escolher dentre cinco áreas do conhecimento” (Moura; Benachio, 2021, p.184).

Vale dizer que a reforma abrangeu vários outros documentos, dentre eles as novas DCNGEPT (Resolução CNE/CP nº 01/2021), com um texto alinhado à BNCC, que indica as referências para o arranjo curricular do ensino médio integrado. É relevante notar que essas novas diretrizes curriculares mantêm a oferta de cursos nas formas integrada, subsequente e concomitante, contudo o artigo 15, inciso III, apresenta uma nova forma de ensino, a concomitante intercomplementar, em que a formação geral e a educação profissional devem ser desenvolvidas em instituições escolares distintas, numa tentativa de integração curricular. Contraditoriamente, entendemos que isso configura mais uma fragmentação curricular, seguindo a lógica da reforma de proporcionar uma formação geral (BNCC), e induzindo a articulação da EPTNM como sendo o quinto itinerário formativo. Ou seja, é uma tentativa de atrelar a educação profissional técnica de nível médio à reforma.

Nesta perspectiva, torna-se perceptível que os(as) estudantes que optarem pelo quinto itinerário não terão condições equivalentes para prestar exames de

ingresso no ensino superior, pois terão uma carga horária ainda menor para a chamada base comum, conteúdo exigido nessas avaliações. É possível observar também que a carga horária de 1.800 horas para a base comum, estabelecida na Lei nº 13.415/2017 e nas DCNGEPT (Resolução CNE/CP nº 01/2021), pode fragilizar a apropriação dos conhecimentos dos(as) estudantes do ensino médio integrado e, assim, trazer prejuízos irreversíveis para as juventudes que podem ser automaticamente excluídos da possibilidade de continuidade dos estudos em nível superior.

As pressões políticas de entidades estudantis, movimentos sociais, sindicatos e entidades de pesquisa alcançaram vitória parcial com a “reforma da reforma” do ensino médio, na Lei nº 14.945/2024. Aprovada sem um amplo debate público nacional, a lei já nasce com sinais de debilidade e fracasso crônico. É válido mencionar que essa legislação é fruto das tensões entre o Projeto de Lei (PL) nº 2.601/2023, elaborado por docentes e pesquisadores que defendem uma formação geral para todos, e o PL nº 5.230/23, de autoria do poder executivo, e aprovado na forma de um substitutivo do relator deputado Mendonça Filho (União-PE).

A Lei nº14.945/24 aumentou formalmente a carga horária das disciplinas da base comum do ensino médio para 2.400 horas, o que, no entanto, não representa elevação efetiva da carga horária de formação geral básica, já que essa formação permanecerá atrelada à não revogada BNCC, de caráter fragmentado, prescritivo, instrumental e desvinculado da autonomia do trabalho pedagógico docente e discente, e dos conhecimentos históricos acumulados na perspectiva da totalidade social. Além disso, as 600 horas restantes para os itinerários formativos, que também não foram revogados, desenham uma composição instável e insegura para estudantes das classes populares de um país continental, em que grande parte dos municípios não têm condições objetivas de ofertar pelo menos dois itinerários, conforme prescrito na lei, implicando em prejuízos na formação e no acesso ao ensino superior.

Em acréscimo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024, reiteram a BNCC, o hibridismo conceitual das DCNGEPT, a fragmentação curricular e a educação instrumental da pedagogia das competências, com ênfase nas competências socioemocionais e nos objetivos de aprendizagem, simplificando a riqueza do trabalho pedagógico docente-discente. Vale pontuar que, “a formação

baseada em competências carrega consigo uma relação estrita com o setor produtivo e tem ressurgido no campo da educação formal através do discurso da ‘flexibilidade’ do ensino” (Costa; Dias, 2021, p.240).

Quanto à Educação Profissional, não houve aumento real de carga horária da formação geral básica (FGB) do itinerário formativo técnico profissional de 1.800 horas (Lei nº 13.415/2017) para 2.100 horas. Isto porque, destas 2.100 horas, 300 horas podem ser alocadas nos componentes curriculares ou disciplinas que integrem a FGB da BNCC com os conhecimentos da área técnica do curso previstos no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT), resultando em um total de 1.800 horas para a FGB. Esse arranjo não tem relação com a politecnia, já que esta exige integrar todo o currículo para contribuir na superação da separação entre trabalho e educação. Ademais, há uma forte tendência privatizante com o fomento às parcerias público-privadas, prenúncio de mais precarização na educação e no trabalho para as juventudes brasileiras.

Outra questão preocupante da reforma das DCNGEPT (Resolução CNE nº 01/2021) é a possibilidade de arranjos curriculares com concessão de certificados intermediários, condição que flexibiliza ainda mais o cumprimento da carga horária de formação do ensino médio integrado com cursos de curta duração, até que a carga horária total seja completada. Isso também ocorre com o quinto itinerário formativo, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2/2024). Essa medida contribui para um currículo flexível e fragmentado, facilitando o alinhamento com as demandas puramente técnicas dos setores produtivos e aumentando a dualidade na educação para aqueles que optarem por direcionar sua formação para a educação profissional, seja no ensino médio integrado, seja no ensino médio geral com o quinto itinerário formativo.

Vale pontuar que as DCNGEPT foram escritas e aprovadas em consonância com a reforma do ensino médio (13.415/2017), sem proporcionar o debate com profissionais da educação profissional técnica do país e com o segmento estudantil. Consequentemente, as primeiras análises evidenciam uma ruptura com a concepção de ensino médio integrado, que tem como perspectiva uma educação omnilateral e emancipadora, afastando-se dos princípios discutidos e construídos nas diretrizes anteriores (Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012).

É fundamental abordar a relevância do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) na defesa do ensino médio integrado em sua concepção historicamente referenciada pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), no contexto de disputas e tensões próprias de uma instância político-administrativa federal.

Dentre os documentos publicados pelo Conif, destacamos que as “Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na RFEPCT” (FDE/CONIF, 2018) e o documento nomeado como “Análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o Fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica” (FDE/CONIF, 2021) são categóricos na crítica à BNCC e ao seu caráter fragmentado e flexível da formação. As Diretrizes Indutoras afirmam que a aplicação da BNCC nos cursos técnicos integrados é um contrassenso e uma fragmentação da formação. Afirmam ainda, que a autonomia didático-pedagógica dos IFs possibilitaria fundamentar a opção pelo currículo integrado na forma como já é desenvolvido na Rede.

Da mesma forma, as Diretrizes para o fortalecimento da EPT concordam que as DCNGEPT apresentam grave divergência com a concepção de educação profissional e função social da RFEPCT enquanto política pública. O documento afirma que, embora as diretrizes apresentem outras ideias e possibilidades, elas não obrigam os IFs a readequarem seus projetos pedagógicos institucionais e planos de cursos para se submeterem às propostas da nova Resolução.

No entanto, o documento mais recente do Conif, com o título “A Lei 14.945/2024 e a organização curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”, apesar de reafirmar o ensino médio integrado e o seu caráter politécnico e omnilateral como a opção de oferta da RFEPCT, não efetivou uma crítica à BNCC, que inclusive é citada em trecho literal. O Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE) do Conif também não proferiu um posicionamento político em defesa de uma possível ampliação de carga horária do ensino médio integrado e da necessidade de consequente aumento de orçamento por parte do MEC. O documento assumiu a manutenção da carga horária mínima anual de 1.000 horas para o ensino médio, com a justificativa de que as cargas horárias totais dos cursos técnicos integrados ao ensino médio poderiam ser as já

praticadas na Rede Federal, com os mínimos de 3.000, 3.100 e 3.200 horas, a depender da carga horária da formação profissional prevista no CNCT.

Somado a isso há a menção à BNCC, sem reiterar a criticidade devida dos documentos de 2018 e de 2021, apresentando como pressuposto a “manutenção da possibilidade de arranjo curricular que garanta a constituição de um núcleo de integração/articulação entre a formação geral básica (BNCC e parte diversificada) e a formação profissional” (FDE/Conif,2024, p.4).

Outro fator a ser considerado é a seção sobre os itinerários formativos, que não apresentam nenhuma consideração crítica sobre o impacto na rede estadual, em uma perspectiva política de solidariedade entre as redes. O documento de 2024 não critica a previsão de itinerários formativos da “reforma da reforma” do ensino médio (Lei nº14.945/2024), que não têm fôlego para serem ofertados por redes estruturais díspares e municípios sem condições objetivas de oferecer, no mínimo, dois desses percursos. Afora isso, o FDE/Conif não parece indicar uma distinção clara entre o projeto do ensino médio integrado da RFEPCT e o que se pretende fazer do “integrado” com o ensino médio em remendas, levando a crer que o itinerário da formação técnica profissional (BNCC + formação técnica profissional) seria o mesmo que o ensino médio integrado definido pelo Decreto nº 5.154/2004.

Diante do retrocesso desse documento, o Grupo de Trabalho (GT-09) Trabalho-Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), em 2024, lançou uma Nota Pública sobre a análise do Conif da lei nº 14.945/2024, com o objetivo de contribuir com o debate sobre a “contrarreforma” do ensino médio no Brasil e sua relação com a EPT. Essa entidade expõe o caráter ambíguo e confuso do documento do Conif, que, se por um lado reivindica a formação humana integral, por outro está eivado de hibridismos conceituais e contradições, apresentando arranjos curriculares conciliados, flexíveis e conformados ao “novíssimo” ensino médio e à BNCC.

No compasso da crítica à reforma do ensino médio na EPTNM, Araújo (2022) realizou um estudo robusto sobre os impactos dessa reforma nos cursos técnicos integrados ofertados pelos Institutos Federais das cinco regiões do país e concluiu que a adesão aos principais pressupostos da reforma se deu de formas distintas nos projetos pedagógicos dos cursos (PPCs) analisados entre 2019 a 2021. O autor investigou a aderência dos PPCs à BNCC, considerada por ele como o eixo central

que estrutura operacionalmente a reforma do ensino médio e que materializa a desintegração no currículo e na formação humana integral.

Assim, no lugar da integração curricular, prevalecerá a desintegração, a separação do currículo em dois blocos, se constituindo em um simulacro de currículo integrado, ou seja, um curso técnico concomitante travestido de Ensino Médio Integrado. Desse modo, a adoção da carga horária da BNCC nos cursos integrados tem trazido prejuízos para a oferta dos componentes ligados às áreas das Ciências humanas e Sociais, que passaram a ter cargas horárias reduzidas a “migalhas”, o que compromete a possibilidade de formação humana integral e sólida aos estudantes (Araújo, 2022, p. 138).

Em contrapartida, Araújo (2022) verificou que, dos 380 PPCs, 325 apresentaram cargas horárias para a formação geral bastante superiores às previstas pela BNCC, com uma média de 2.000 horas, chegando até a 2.600 horas. E destes 325, cerca de 284 PPCs reformulados não apresentaram nenhuma referência a elementos da reforma do ensino médio, nem operaram hibridismos conceituais e normativos utilizando princípios de campos teóricos antagônicos, os quais foram identificados em vários PPCs que aderiram à reforma, e, portanto, não realizaram nenhum tipo de adequação em seus currículos.

Nesse momento, torna-se imperativo citar mais uma vez o GT-09 (Trabalho-Educação) da Anped, posto que o mesmo se posicionou contra o apagamento do ensino médio integrado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira) na nota “Pela manutenção do Ensino Médio Integrado (EMI) como forma de Ensino Médio no Censo Escolar da Educação Básica do INEP” (Anped, 2026), elaborada em conjunto com a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae). A nota se justifica porque o Censo Escolar da Educação Básica 2025 eliminou o termo “Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado)”, usado de 2007 até 2024, se omitindo de publicizar as estatísticas desta forma de oferta dos Institutos Federais e Redes Estaduais, sem fornecer nenhuma explicação para isso. Esta nota considera a medida um contrassenso, já que o

EMI foi o formato de educação profissional técnica de nível médio que mais cresceu na última década, segundo o Balanço Técnico do Plano Nacional de Educação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) – 191,3% – e que a ausência de dados pode levar a seu apagamento, justamente no momento em que se está discutindo o novo Plano Nacional de Educação 2026-2036 (Anped, 2026).

No Censo Escolar de 2025 (Brasil, 2026), o termo indevidamente usado foi “Ensino Médio Articulado ao Itinerário Formativo Técnico Profissional - Curso Técnico”, que somou 1.200.606 matrículas. No Censo Escolar de 2024 (Brasil, 2025), o total de matrículas do ensino “médio integrado”, expressão adotada desde 2007, foi de 985.923, não inclusas as matrículas dos cursos técnicos integrados à Educação de Jovens e Adultos, dada a natureza específica de tal oferta.

Essas mudanças afetam a formação do ensino médio e ensino médio integrado, pois são movimentos que precarizam a oferta da educação e aceleram a fragmentação do conhecimento científico, intensificando a educação empreendedora direcionada para o trabalho informal, atendendo aos interesses mercadológicos, desqualificando a educação de jovens e adultos que estão perdendo seus direitos a uma educação na perspectiva da totalidade social.

Portanto, esse movimento nas políticas educacionais diminui as possibilidades das juventudes de avançarem na apropriação dos conhecimentos básicos construídos e sistematizados ao longo da história da humanidade e de se inserirem no mundo do trabalho de forma mais igualitária, com condições de ampliação dos direitos sociais, o que, conseqüentemente, contribuiria para uma vida mais justa nesse modelo capitalista de viver, até a conquista de um outro modelo de sociedade.

Considerações finais

A discussão apresentada neste texto permite concluir que a educação profissional técnica de nível médio, inserida na totalidade social e marcada pelas relações dialéticas historicamente determinadas, tem sido caracterizada por mais retrocessos que avanços. Portanto, é fundamental aprofundar os estudos sobre os impactos de mais um revés educacional com a “reforma da reforma” do ensino médio (Lei nº 14.945/2024), no contexto de propostas que se dizem novas, mas que mantêm estreita relação com reformas anteriores. Nessa perspectiva, podemos afirmar que o “novo” ensino médio reedita o “velho” ensino médio, com a oferta de políticas que não atendem à realidade concreta da “classe-que-vive-do-trabalho”, configurando um ensino médio fragmentado em migalhas (Araújo, 2023).

É possível observar a convergência entre as diretrizes curriculares para a educação profissional técnica de nível médio e o novo ensino médio, de modo que a

BNCC se torna o centro dessa articulação. Isso fortalece a dualidade estrutural que separa a educação por classes, onde a formação técnica desarticulada dos conhecimentos básicos do ensino médio dificulta o avanço ao ensino superior. Além disso, aproxima-se da pedagogia das competências e de suas habilidades meramente tecnicistas.

Lamentavelmente, essa realidade tem se manifestado, tanto nas redes estaduais, quanto nos Institutos Federais, resguardadas as suas devidas especificidades e proporções, o que evidencia uma séria ameaça à educação politécnica como travessia (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005) para uma outra sociedade sem exploração e opressão.

Por fim, a educação profissional técnica de nível médio, ao mesmo tempo que celebra duas décadas de experiências integradoras bem-sucedidas, tem enfrentado um cenário de retrocessos e incertezas em relação ao futuro. Isso atualiza a demanda autocrítica de questionarmos até que ponto os Institutos Federais têm construído políticas sistêmicas que combatam a “má fé” da promessa de empregabilidade por meio da formação profissional (Kuenzer, 2008, p. 71). Além disso, é necessário avaliar se essas políticas vão na contramão da “des-integração” da proposta histórica do ensino médio integrado, na totalidade das relações entre ensino, pesquisa, extensão, gestão e inovação.

Por outro lado, temos a certeza de que, por parte de trabalhadores(as) da educação, pesquisadores(as) e estudantes, não se pode permitir a continuidade do fortalecimento da dualidade educacional, com a prevalência de currículos confusos e ambíguos que promovem subjetividades neoliberais ajustadas ao mercado. Assim, torna-se imperativa a continuidade do movimento pela revogação de toda essa (contra) reforma, e das demais contrarreformas antipopulares.

É preciso reconhecer o ensino médio integrado como compromisso ético-político na perspectiva da travessia. Para isso, urge atualizar a importância dos debates públicos para além da “democracia plataformizada” das consultas virtuais e renovar a defesa do trabalho como princípio educativo materializado no currículo.

É na esperança da educação politécnica, que esperamos seguir na estrada da luta coletiva, mesmo diante das contradições existentes, na busca incessante pelas mediações possíveis que o ensino médio integrado possa construir.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARAÚJO, Adilson Cesar. **Ensino Médio Integrado ou Ensino Médio em “Migalhas”**: a reforma no contexto dos Institutos Federais de Educação. Estágio pós-doutoral. Relatório de Pesquisa. Supervisora: Prof^a. Dr^a. Mônica Ribeiro da Silva (IFPR). Curitiba, 2022.

ARAÚJO, Adilson Cesar. Ensino médio integrado ou ensino médio em migalhas: a reforma no contexto dos Institutos Federais de Educação. **Formação em Movimento**. v. 5, n. 11, 2023. Dossiê: A educação profissional e o ensino médio: olhares retrospectivos, circunspectivos e prospectivos. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/720/770>. Acesso em 20 de junho de 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2024/265041-rceb002-24/file>. Acesso em 20 de junho de 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.945-de-31-de-julho-de-2024-575696390>. Acesso em 20 de junho de 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Leis. Brasília, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em 2 de agosto de 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em 22 de junho de 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Lei. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em 21 de dezembro de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as

diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004. Lei. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em 12 de outubro de 2014.

BRASIL. **Decreto nº 2.208/97 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em 19 de janeiro de 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN de 20 de dezembro de 1996**. Leis. Brasília, 1996. Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf. Acesso em 31 de janeiro de 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar 2024**: divulgação dos resultados. Brasília: Inep, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2024/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em 22 de abril de 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar 2025**: divulgação dos resultados. Brasília: Inep, 2026. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2025/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em 22 de abril de 2026.

COSTA, Heloise Paula. DIAS, Vagno Emygdio Machado. A profissionalização generalizada na reforma do ensino médio. **Revista Trabalho Necessário**, [S. l.], v. 19, n. 39, p. 236–259, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47185>. Acesso em 6 de outubro de 2025.

FDE/CONIF - **Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, setembro de 2018. Disponível em https://portal.conif.org.br/images/Docs/estudos/diretrizes-para-a-educacao-profissional-e-tecnologica-do-brasil_digital.pdf. Acesso em 27 de junho de 2025.

FDE/CONIF – **Análise da Resolução nº 01/2021/da CNE e Diretrizes para o Fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, Abril de 2021. Disponível em: <https://proen.ifpa.edu.br/documentos-1/13-resolucoes-do-consup/resolucoes/2141-analise-resolucao-01-2021-cne-e-diretrizes-para-ept-na-rfep-versao-final/file>. Acesso em 27 de junho de 2025.

FDE/CONIF – **A Lei 14.945/2024 e a organização curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/estudos/a-lei-14-945-2024-e-a-organizacao-curricular-dos->

cursos-tecnicos-integrados-ao-ensino-medio-ofertados-pela-rede-federal. Acesso em 27 de junho de 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola produtiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2010.

GT-09 - Trabalho e Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). **Nota pública a respeito do documento intitulado “A Lei 14.945/2024 e a organização curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”**. Disponível em: <https://anped.org.br/nota-publica-do-gt-09-analisa-documento-sobre-oferta-de-ensino-medio-integrado-nos-institutos-federais/> Acesso em 18 de dezembro de 2024.

GT-09 - Trabalho e Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). **Nota pública “Pela manutenção do Ensino Médio Integrado (EMI) como forma de Ensino Médio no Censo Escolar da Educação Básica do INEP”**. Disponível em: https://anped.org.br/wp-content/uploads/2026/03/NOTA_EMI.pdf. Acesso em 22 de abril de 2026.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

Marx, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858 : esboços da crítica da economia política. Traduzido por Mario Duayer, Nélcio Schneider (colaboração de Alice Helga Werner e Rudi ger Hoffman). São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

Marx, Karl. A concepção materialista e dialética da história (1846) – A ideologia alemã. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; CALDART, Roseli Salete (Org.). **História, Natureza, Trabalho e Educação** – Karl Marx & Friedrich Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2020. P. 51-65.

MONTALVAO, Sérgio de Sousa. Gustavo Capanema e o ensino secundário no Brasil: a invenção de um legado. **Revista História da Educação** (Online). Santa Maria, v. 25, e108349, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592021000100425&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 22 de junho de 2025.

MOURA, Dante Henrique. BENACHIO, Elizeu Costacurta. reforma do ensino médio: subordinação da formação da classe trabalhadora ao mercado de trabalho periférico. **Revista Trabalho Necessário**, [S. l.], v. 19, n. 39, p. 163–187, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47479>. Acesso em: 6 out. 2025.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 27–49, 2017. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/356>. Acesso em 22 de junho de 2025.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In:FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.